



---

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου  
Μάθηση

MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**«Η Συμβολή Των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων Στη Διαχείριση Της  
Ετερότητας Σε Μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.  
Το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα *Ετερώνυμα*, Μία Έρευνα Δράσης.»**

Κατάκη Κατερίνα

A.M. 5052201601010

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μάρλεν Μούλιου,

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής: Αστέριος Τσιάρας, Άννα Λυδάκη

**Ναύπλιο, Σεπτέμβριος 2019**

*“We do not need art, except that it helps us to examine the chaotic experiences of our lives, except that it reminds us of the potential of our humanity, except that it advances our political literacy.”*

*«Δεν χρειαζόμαστε την τέχνη, μόνο που μας βοηθά να εξετάσουμε τις χαοτικές εμπειρίες από τις ζωές μας, μόνο που μας θυμίζει τη δυνατότητα της ανθρωπότητάς μας, μόνο που προάγει τον πολιτικό εγγραμματισμό μας.»*

Cora Williams<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Θεατροπαιδαγωγός (TIE actor) από το 1966 στο θίασο Belgrade Theatre, Σκηνοθέτης της ΘΠ Ομάδας Bolton Octagon από το 1969 και Υπεύθυνη Καλλιτεχνικού και Διοικητικού Συντονισμού του ΘΠ θιάσου Pit Prop Theatre.

## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία αποτελεί το τελικό προϊόν έρευνας της συγγραφέως στα πλαίσια των μεταπτυχιακών της σπουδών επάνω στο εφαρμοσμένο θέατρο στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση. Η οπτική γωνία της συγγραφής είναι από την πλευρά της ηθοποιού-θεατροπαιδαγωγού που επιχειρεί α) να συν-διαμορφώσει με τις συνεργάτιδες της ένα πρωτότυπο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα με θέμα τη διαφορετικότητα και την κοινωνική ποικιλομορφία, βασισμένο στις προδιαγραφές των πρώτων αγγλικών αντίστοιχων προγραμμάτων και β) να διεξάγει μία έρευνα-δράση αναζητώντας την επίδραση του πρωτότυπου Προγράμματος «Ετερόνυμα» στις απόψεις και στάσεις των μαθητών για τη διαφορετικότητα με σκοπό τη συμβολή στην ευαισθητοποίησή τους επί του θέματος. Όλη η προσπάθεια είχε σκοπό να λειτουργήσει εντός του πλαισίου των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων αλλά και πέραν αυτών. Η απόπειρα στόχευσε στη βελτίωση της μεθοδολογίας και των επαγγελματικών πρακτικών της ομάδας και της ερευνήτριας εντός και εκτός ακαδημαϊκού πλαισίου με οδηγό τον πειραματισμό, την εις βάθος έρευνα και τη δυνατότητα ερευνητικών διαπιστώσεων, με την ελπίδα η παρούσα εργασία να συμβάλει αφενός στην ελληνική βιβλιογραφία διευκρινίζοντας και αναδεικνύοντας τις ιδιαιτερότητες και την αξία του είδους ΤΠΕ εν γένει αλλά και για την ελληνική πραγματικότητα του θεατρικού και εκπαιδευτικού κλάδου. Για τους παραπάνω σκοπούς υιοθετείται απλός, κατανοητός λόγος και ξεκάθαρη δομή, ενισχύοντας την προσβασιμότητα των αναγνωστών ανεξαρτήτως επιπέδου γλωσσικού εγγραμματος και περιβάλλοντος προέλευσης. Η σημείωση αυτή τίθεται ως πλαίσιο για την ανάγνωση με σκοπό τη διευκρίνιση της φύσης, πρόθεσης και περιεχομένου της παρούσας εργασίας.

## Ευχαριστίες

Μία εργασία και κάθε έργο ακόμα και όταν υπογράφεται από έναν άνθρωπο, είναι πάντοτε έργο πολλών ανθρώπων. Με αυτό το συμπέρασμα που ενισχύθηκε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους παρακάτω ανθρώπους, οι οποίοι αποτέλεσαν με την ιδιαίτερη προσφορά και υποστήριξή τους ένα ζωτικό συστατικό δημιουργίας και υλοποίησης της προσπάθειας αυτής.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συνεργάτιδες μου Ιωάννα και Πολυξένη για την εμπιστοσύνη, την καλλιτεχνική συμβολή καθώς και την εξαιρετική ποιότητα της συνεργασίας μας σε όλη την πορεία διαμόρφωσης του πειραματικού θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος *Ετερόνυμα*, στοιχεία ανεκτίμητα που εμπότισαν το θετικό κλίμα εντός και εκτός των σχολικών αιθουσών. Ευχαριστίες οφείλω και στην συνεργάτιδα μου Σμαραγδή για τις πολύτιμες συμβουλές και βοήθειά της στη στατιστική ανάλυση.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω την ευγνωμοσύνη της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας σε όλους τους μαθητές που είχαμε την ευκαιρία να συν-εξερευνήσουμε επάνω στα ζητήματα διαφορετικότητας, καθώς και στους συνεργάτες καθηγητές και τους διευθυντές των συνεργαζόμενων σχολείων, οι οποίοι στήριξαν, διευκόλυναν και εμπλούτισαν το έργο μας, χωρίς τους οποίους δε θα ήταν δυνατή η εφαρμογή του προγράμματος. Επίσης την Ομάδα Πείρα(γ)μα για την ευγενική παραχώρηση του χώρου Κε.ΜΕ.Θε.Τ.<sup>2</sup> για τις συναντήσεις και πρόβες της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας, τους φίλους και συνεργάτες του θεατρικού χώρου για την κριτική ανατροφοδότησή τους, αλλά και τους θεατροπαιδαγωγούς του Πανελλήνιου Δικτύου Θεάτρου στην Εκπαίδευση, Τζωρτζίνα, Ηρώ, Σόνια, Γιώλκα, που μοιράστηκαν την εμπειρία τους και πρόσφεραν πρακτικές συμβουλές για τη βελτίωση του ΘΠ «*Ετερόνυμα*», συμβολή που καθόρισε την τελική μορφή του προγράμματος. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Peter Hussey καλλιτεχνικό διευθυντή του Crooked House Theatre για τη μαθητεία κοντά του και την ευκαιρία πρακτικής άσκησης στο εφηβικό θέατρο Kildare Youth Theatre, εμπειρίες που αποτέλεσαν βάση για τη δημιουργία του ΘΠ «*Ετερόνυμα*».

---

<sup>2</sup>Το ΚεΜΕΘεΤ: Κέντρο Μελέτης Έρευνας Θεατρικής Τέχνης, στα Άνω Πετράλωνα Αττικής.

Φυσικά δε θα μπορούσα να παραλείψω τους διευθυντές και τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος, για την ευκαιρία γνωριμίας με το εφαρμοσμένο θέατρο, τις προοπτικές και τα ζητήματα μεθοδολογίας του, καθώς και για το πλαίσιο δράσης της παρούσας εργασίας, με ιδιαίτερες ευχαριστίες στους επιβλέποντες καθηγητές Μάρλεν Μούλιου και Αστέριο Τσιάρα για τη διαθεσιμότητά τους.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υλικότεχνική υποστήριξη και την ενθάρρυνση συνέχισης των σπουδών μου, όπως επίσης το φιλικό περιβάλλον και όλους τους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου σε στιγμές δυσκολίας.

*Στις λαμπερές νέες γενιές, που εκκινούν σκοπούς  
και σε όσους μαζί τους χτίζουν σκάλες φωτός.*

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόλογος.....	i
Ευχαριστίες.....	ii
Περίληψη.....	viii
Λέξεις Κλειδιά.....	ix
Abstract, Key words.....	x
Εισαγωγή.....	1

### A. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα.....</b>	<b>6</b>
1.1.α Ορισμός και σύντομη ιστορική αναδρομή.....	6
1.1.β Τα χαρακτηριστικά των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων.....	10
1.1.γ Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και εκπαιδευτικό δράμα: ο παιδαγωγικός χαρακτήρας τους.....	14
1.1.δ. ΤΠΕ και δημοκρατική εκπαίδευση.....	19
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Η Εφηβική Ηλικία.....</b>	<b>26</b>
1.2 Το εφηβικό πορτραίτο, μία σύντομη παρουσίαση.....	26
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Ταυτότητα-Ετερότητα, Σχολείο &amp; Κοινωνία.....</b>	<b>31</b>
1.3.α Εμείς και οι άλλοι: ταυτότητα και ετερότητα.....	31
1.3.β Αντιμετώπιση και διαχείριση του «διαφορετικού» εντός και εκτός σχολείου.....	35
I. Αρνητικές νοηματοδοτήσεις και πολιτικές.....	36
II. Θετικές νοηματοδοτήσεις και σχολική δράση.....	42
1.3.γ Το ΘΠ πρόγραμμα <i>Ετερώνυμα</i> για τη διαχείριση ζητημάτων ετερότητας σε εφήβους. Η σημασία του για το ελληνικό σχολείο.....	47

### B. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

<b>2.1 Ερευνητικός Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....</b>	<b>53</b>
<b>2.2. Μεθοδολογία Έρευνας.....</b>	<b>54</b>
2.2.1 Ερευνητικός Πληθυσμός και Δείγμα.....	55
2.2.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	56
2.2.2α. Ποσοτική Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων.....	57
<i>Το ερωτηματολόγιο των μαθητών.....</i>	<i>57</i>
<i>Το ερωτηματολόγιο των καθηγητών.....</i>	<i>59</i>
2.2.2β Ποιοτικές Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων.....	60
<i>Ερωτήσεις ανοικτού τύπου, «αντί συνεντεύξεων».....</i>	<i>60</i>
<i>Συμμετοχική παρατήρηση.....</i>	<i>60</i>
<i>Ημερολόγιο ερευνήτριας.....</i>	<i>61</i>
<i>Καταγραφή σχολίων καθηγητών.....</i>	<i>61</i>
<i>Το ΘΠ πρόγραμμα Ετερώνυμα ως μεθοδολογία συλλογής δεδομένων.....</i>	<i>62</i>

<b>2.3. Το ΘΠ πρόγραμμα <i>Ετερόνυμα</i></b> .....	64
2.3.α Δημιουργία ΘΠ ομάδας & Σχεδιασμός ΘΠ προγράμματος <i>Ετερόνυμα</i> .....	64
2.3.β Περιεχόμενο και εφαρμογή ΘΠ παρέμβασης <i>Ετερόνυμα</i> .....	66
<b>2.4 Δυσκολίες Έρευνας</b> .....	71
<b>2.5. Παρουσίαση Ευρημάτων</b> .....	73
<b>2.5.1 Δεδομένα ποσοτικής ανάλυσης</b> .....	73
<b>2.5.1α Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου</b> .....	73
<b>2.5.1β Περιγραφική ανάλυση των δεδομένων</b> .....	73
1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα.....	74
2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα.....	76
3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα.....	80
4 <sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα.....	82
<b>2.5.1γ Στατιστική επεξεργασία δεδομένων. Έλεγχοι κανονικότητας &amp; T-test</b> .....	86
1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα.....	88
2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα.....	89
3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα.....	90
4 <sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα.....	91
<b>2.5.2 Δεδομένα Ποιοτικής Ανάλυσης</b> .....	93
<b>2.5.2α Ευρήματα ποιοτικών μεθόδων συλλογής</b> .....	93
1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα.....	93
2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα.....	99
4 <sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα.....	104
<b>Συμπεράσματα</b> .....	110
<b>Περιορισμοί έρευνας</b> .....	113
<b>Προτάσεις για μελλοντική έρευνα</b> .....	114
<b>Επίλογος</b> .....	115
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	116
<b>Ηλεκτρονικές Πηγές</b> .....	124
<b>Παράρτημα I</b>	
Ερωτηματολόγιο Μαθητή.....	126
Ερωτηματολόγιο Καθηγητή.....	131
<b>Παράρτημα II</b>	
ΘΠ <i>Ετερόνυμα</i> . Περιεχόμενο Παράστασης <i>Ετερόνυμα</i> .....	135
<b>Παράρτημα III</b>	
Φωτογραφικό Υλικό.....	136

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ-ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

<b>Πίνακας Β:</b> Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.....	73
<b>Πίνακας Β1.3:</b> Συσχετισμός διαφορετικότητας με ανθρώπινα δικαιώματα.....	74
<b>Πίνακας Β1.5:</b> Εντοπισμός ομοφοβικών συμπεριφορών και αντιδράσεων στο σχολείο.....	74
<b>Πίνακας Β1.6:</b> Επάρκεια σχολικής ενημέρωσης για ζητήματα διαφορετικότητας .....	75
<b>Πίνακας Β2.11:</b> Στάση προς ΛΟΑΤ και σεξουαλική έκφραση.....	76
<b>Πίνακας Β2.12:</b> Στάση προς ΛΟΑΤ άτομα και αξιοπιστία.....	77
<b>Πίνακας Β2.21:</b> Στάση προς ΛΟΑΤ άτομα και ορατότητα.....	78
<b>Πίνακας Β2.24:</b> Στάση προς ελευθερία έκφρασης ταυτότητας.....	79
<b>Πίνακας Β2.25:</b> Σημασία «άλλων» σε ολοκλήρωση προσωπικής ταυτότητας.....	79
<b>Πίνακας Β3.10:</b> Υπεράσπιση ατόμου ΛΟΑΤ σε δημόσιο χώρο σε περίπτωση διάκρισης.....	80
<b>Πίνακας Β3.15:</b> Συναναστροφή και φιλία με ΛΟΑΤ άτομα.....	81
<b>Πίνακας Β3.16:</b> Συγκατοίκηση με ΛΟΑΤ άτομο σε σχολική εκδρομή.....	81
<b>Πίνακας Γ4:</b> Συμβολή ΘΠ προγράμματος σε περισυλλογή των ζητημάτων ετερότητας.....	82
<b>Πίνακας Γ6:</b> Συμβολή ΘΠ προγράμματος σε νέες σκέψεις επάνω σε ζητήματα ετερότητας.....	83
<b>Πίνακας Γ5:</b> Συμβολή ΘΠ προγράμματος σε διευκόλυνση διαλόγου επάνω στα ζητήματα ετερότητας.....	83
<b>Πίνακας Γ7:</b> Επιρροή ΘΠ προγράμματος σε αλλαγή στάσης προς άτομα ΛΟΑΤ.....	84
<b>Ραβδόγραμμα Γ13:</b> Συμμετοχή ξανά σε αντίστοιχο ΘΠ πρόγραμμα.....	85
<b>Κυκλικό Διάγραμμα Γ3:</b> Προτιμήσεις μαθητών σε μορφές εκπαίδευσης.....	85
<b>Πίνακας Ν1:</b> Έλεγχος κανονικότητας 1 <sup>ου</sup> ερευνητικού υποερωτήματος.....	88
<b>Πίνακας Τ1:</b> T-test - 1 <sup>ου</sup> Ερευνητικού υποερωτήματος .....	88
<b>Πίνακας Ν2:</b> Έλεγχος κανονικότητας 2 <sup>ου</sup> ερευνητικού υποερωτήματος.....	89
<b>Πίνακας Τ2:</b> T-test - 2 <sup>ου</sup> Ερευνητικού υποερωτήματος.....	89



<b>Πίνακας N3:</b> Έλεγχος κανονικότητας 3 <sup>ου</sup> ερευνητικού υποερωτήματος.....	90
<b>Πίνακας T3:</b> T-test - 3 <sup>ου</sup> Ερευνητικού υποερωτήματος.....	90
<b>Πίνακας N4:</b> Έλεγχος κανονικότητας 4 <sup>ου</sup> ερευνητικού υποερωτήματος.....	91
<b>Πίνακας T4:</b> T-test - 4 <sup>ου</sup> Ερευνητικού υποερωτήματος.....	92

## Περίληψη

Τα *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα (ΤΙΕ)* αποτελούν ένα ιδιαίτερο είδος ερευνητικού θεάτρου, το οποίο συναντά την εκπαίδευση. Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει τη συμβολή των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων στη διαχείριση της ετερότητας από μαθητές γυμνασίου παρουσιάζοντας την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε στην Αττική, στο 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ταύρου και στο 4<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα μέσα από σύντομη ιστορική αναδρομή και την περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών του είδους αλλά και μέσα από την παιδαγωγική τους σημασία και την προώθηση του δημοκρατικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης που πρεσβεύουν. Στη συνέχεια περιγράφεται ο τρόπος προσέγγισης της ετερότητας σε σχέση με το ταυτοτικό ζήτημα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής ψυχολογίας και της κοινωνικής ανθρωπολογίας και γίνεται αναφορά στην αντιμετώπιση της ετερότητας εντός και εκτός σχολείου μέσα από τις δύο περιπτώσεις της θετικής και αρνητικής κατασκευής του «έτερου άλλου». Έπειτα αναφέρονται τρόποι δράσης του ελληνικού σχολείου για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών. Στο τέλος παρουσιάζεται το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα *Ετερώνυμα*, οι στόχοι του αλλά και η σημασία του για το ελληνικό σχολείο.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η έρευνα που εξετάζει τη δυνατότητα της συμβολής του συγκεκριμένου προγράμματος *Ετερώνυμα* και συγκεκριμένα της δίωρης Θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασής μας στην ευαισθητοποίηση των μαθητών επάνω σε ζητήματα ετερότητας με έμφαση στην περίπτωση της ΛΟΑΤΚΙ κοινότητας. Παράλληλα διερευνάται η επίδραση της παρέμβασης ως εναλλακτική πηγή μάθησης και ευαισθητοποίησης επί του θέματος. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 148 μαθητές, εκ των οποίων οι 74 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, η οποία συμμετείχε στην παρέμβαση και οι υπόλοιποι μαθητές λειτούργησαν ως ομάδα ελέγχου. Η έρευνα ήταν μεικτή, με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια με κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις πριν και μετά την εφαρμογή και στις δύο ομάδες και εφαρμόστηκε έλεγχος t-test.

Εφαρμόστηκε επίσης η συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο της ερευνήτριας απ' όπου αντλήθηκαν στοιχεία, αλλά και το ίδιο το πρόγραμμα λειτούργησε ως ερευνητικό εργαλείο μέσα από συγκεκριμένες μεθόδους και δραστηριότητες που εντοπίζουν στάσεις και απόψεις των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα *Ετερόνυμα* εκπλήρωσε εν μέρει τους στόχους του ευαισθητοποιώντας τους μαθητές και συμβάλλοντας μερικώς στη διαχείριση της ετερότητας, επηρεάζοντας τις στάσεις των μαθητών-τριών προς τα άτομα ΛΟΑΤΚΙ. Επίσης ανέδειξε ανεπάρκειες στην ενημέρωση των μαθητών επάνω στα ζητήματα ΛΟΑΤΚΙ. Η Θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση δέχθηκε θερμή ανταπόκριση από τη συντριπτική πλειοψηφία μαθητών και καθηγητών και αξιολογήθηκε επιτυχώς ως προς το περιεχόμενο και τη δομή της. Σύμφωνα με αυτά η αξία των αντίστοιχων προγραμμάτων για τη σύγχρονη εκπαίδευση ως υψηλή και σημειώνεται η ανάγκη για συστηματικότερη εφαρμογή αντίστοιχων παρεμβάσεων και επισκέψεων θεατροπαιδαγωγών, καλλιτεχνών και άλλων εξωτερικών συνεργατών στα ελληνικά σχολεία, όπως επίσης και η ανάγκη υποστήριξης του υπουργείου παιδείας με πιο ευέλικτες και λιγότερο χρονοβόρες διαδικασίες αδειοδότησης.

**Λέξεις Κλειδιά:** Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, Theatre in Education (TIE), Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα *Ετερόνυμα*, Ετερότητα, Διαφορετικότητα, ΛΟΑΤΚΙ, Έφηβοι, Δημοκρατική Εκπαίδευση, Ελληνικό Σχολείο, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Γυμνάσιο, Έρευνα Δράσης.

## Abstract

Theatre in Education (TIE) Programmes, consist of a special kind of research theatre, that meets Education. This thesis presents the action research which was conducted in the 1<sup>st</sup> Secondary School of Tavros and in the 40<sup>th</sup> Secondary School of Athens in Attica, Greece, and it examines the impact of TIE programmes on the approach and management of diversity issues by teenage students from 14 to 18 years of age. The first part presents a historical view of TIE programmes, a description of their basic characteristics, as well as their pedagogic and democratic practices. It also outlines the different ways in which Otherness and Diversity are approached by social anthropology and social psychology. It further includes a reference to the consideration of Diversity through the positive and negative construction of the “Other” inside and outside of the school system. In addition, it details effective action policies that can be applied in Greek schools in order to challenge prejudices and stereotypes that affect students’ attitudes. Finally, the study describes the Greek TIE original programme *Heteronyms*, its goals, as well as its importance for the Greek School.

The second part focuses on the action research itself, which examines the possible contribution of TIE’s *Heteronyms* to the students’ awareness in relation to diversity issues, with an emphasis on the LGBT community. It further explores the effect of TIE’s intervention as an alternative to learning and awareness. 148 Students participated in the research, of which 74 comprised the experimental group, who participated in the TIE’s intervention, and the remaining 74 comprised the control group. The research employed both quantitative and qualitative methods of data collection and analysis. Questionnaires consisting of open-ended and close-ended questions were given to both groups before and after the intervention. Other research tools employed were participatory observation and a researcher’s diary as well as the TIE programme itself along with specific activities to examine students’ attitudes and opinions. According to the results of the research, the TIE *Heteronyms* intervention partially achieved its goals and it contributed to increasing participants’s awareness of diversity issues hence improving diversity management. The study also identified deficiencies on students’ awareness of LGBT issues. *Heteronyms’* TIE intervention received a warm response from the majority of students and teachers who considered a success as regards content and structure. The value of TIE programmes is therefore high for contemporary education. Furthermore, there is a need for further systematic implementation of similar interventions and for visits of theatre educators, artists, and external partners to Greek schools. The need for the Greek Ministry of Education’s support of these efforts was also identified, albeit with more flexible and less time consuming licensing procedures.

**Key Words:** Theatre in Education Programmes, Theatre in Education (TIE), TIE Programme *Heteronyms*, Otherness, Diversity, LGBTQ, Teenagers, Democratic Education, Greek School, Secondary School, Action Research

## Εισαγωγή

Η προβληματική του ταυτοτικού ζητήματος όπως και το ζήτημα του «Άλλου» ήταν επίκαιρα πάντοτε και απασχολούν σταθερά τον άνθρωπο στο πλαίσιο της διαδικασίας νοηματοδότησης του εαυτού και του κόσμου (Jenkins, 2007:41). Με αφορμή την εμπειρία πρακτικής άσκησης στην Ιρλανδία στον τομέα του εφηβικού και εφαρμοσμένου θεάτρου, συναντώντας καθημερινά τις διαφορές κουλτούρας, τα στερεότυπα, την ταυτότητα «η ελληνίδα», ανασύρθηκε ένας παλιός προβληματισμός επάνω στα ζητήματα αυτά και αναδύθηκαν ερωτήματα όπως: Τι συμβαίνει όταν κανείς συναντά έναν «άλλο», υπάρχει χώρος για το ανόμοιο στη συναναστροφή και τη συνεργασία; Πότε η διαφορά αποτελεί αιτία αποστροφής και πότε είναι επιθυμητή; Τι συμβαίνει όταν κανείς ξεφεύγει από το αναμενόμενο και ξαφνιάζει, από το μακρο-επίπεδο των πολιτισμικών διαφορών ηθών και κουλτούρας έως το μικρο-επίπεδο των αντιδράσεων στο άκουσμα μίας διαφορετικής άποψης για τον τρόπο βίωσης του κόσμου σε μία συζήτηση; Παράλληλα, η διάδοση ενός κανονιστικού λόγου με «ορθόδοξες αυτονόητες» τοποθετήσεις μέσω των ΜΜΕ σε συνδυασμό με τη σύγχρονη ελληνική επικαιρότητα και τις εκδηλώσεις ρατσιστικών και νέο-ρατσιστικών τάσεων που καταλήγουν σε περιστατικά βίας<sup>3</sup> με το πιο πρόσφατο ακραίο παράδειγμα της περίπτωσης του Ζακ Κωστόπουλου, φανερώνουν μάλλον την ανάγκη εκκίνησης ενός διαλόγου επάνω στο θέμα της ευαισθητοποίησης για τη Διαφορετικότητα. Επίσης οι φανερές ελλείψεις στην επίσημη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα διαφορετικότητας και ΛΟΑΤ<sup>4</sup> συγκριτικά με τις αυξημένες ειδικές δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης προς καθηγητές και μαθητές για τα ζητήματα ψυχικής υγείας, LGBT και εκτίμησης των διαφορών (valuing the difference) στο Ιρλανδικό σχολείο, οδήγησαν στη σκέψη δημιουργίας μίας παρόμοιας δράσης. Τέλος, αθροιστικά στα παραπάνω το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για τα πρώτα Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα της Αγγλίας, σε συνδυασμό με την περιορισμένη διάδοση του εκπαιδευτικού δράματος και του

---

<sup>3</sup> Για περισσότερα Βλ. αρθρογραφία Ελληνικού Φόρουμ Μεταναστών <https://www.migrant.gr/cgi-bin/pages/index.pl?arlang=Greek&argenkat=PRESS%20ROOM&type=list> & Ετήσια Έκθεση Καταγραφής περιστατικών ρατσιστικής βίας (2018) [https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/04/RVRN\\_report\\_2018gr.pdf](https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/04/RVRN_report_2018gr.pdf)

<sup>4</sup> Για περισσότερα βλ. αποτελέσματα της έρευνας της Colour Youth για το σχολικό κλίμα [εδώ](#). Η πηγή παρατίθεται στη βιβλιογραφία-ηλεκτρονικές πηγές

θεάτρου στην Εκπαίδευση -ειδικά στην καλλιτεχνική κοινότητα- οδήγησαν στο θέμα της παρούσας εργασίας που μελετά τα Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και τη δυνατότητα συμβολής τους στην προσέγγιση και διαχείριση της ετερότητας από μαθητές Γυμνασίου μέσα από μία έρευνα δράσης.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος και το δεύτερο περιγράφει την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε σε δύο Γυμνάσια της Αττικής όπου εφαρμόστηκε το πρωτότυπο ΘΠ πρόγραμμα «Ετερόνυμα με θέμα την ευαισθητοποίηση στα ζητήματα διαφορετικότητας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί η εγκυρότητα της υπόθεσης ότι το πρωτότυπο ΘΠ πρόγραμμα Ετερόνυμα μπορεί να βοηθήσει στη διαχείριση ζητημάτων Ετερότητας, και να απαντηθεί το κύριο ερευνητικό ερώτημα εάν μία ΘΠ παρέμβαση είναι ικανή να συμβάλει στη διαχείριση της ετερότητας από μαθητές Γυμνασίου. Για αυτό τίθενται τα υποερωτήματα εάν μία θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση μπορεί α) να ενημερώσει σε θέματα διαφορετικότητας, β) να επηρεάσει τις στάσεις των μαθητών προς ΛΟΑΤ άτομα, γ) να επηρεάσει τις συμπεριφορές των μαθητών προς τα ΛΟΑΤ άτομα, και δ) να διευκολύνει και να προωθήσει το διάλογο και τον αναστοχασμό επάνω σε ζητήματα-ταμπού στην ελληνική τάξη.

Η σημασία της έρευνας περιγράφεται εν μέρει και από τον προβληματισμό που τη γέννησε, ενώ εντοπίζεται και στην ενημέρωση των μαθητών και καθηγητών για τα ζητήματα διαφορετικότητας και ειδικά τα ζητήματα ΛΟΑΤ και παράλληλα στην ανάγκη ανανέωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών<sup>5</sup>. Επιπλέον θεωρείται σημαντική γιατί ενημερώνει την ελληνική εκπαιδευτική, καλλιτεχνική κοινότητα και άλλων ενδιαφερόμενων για τη μεθοδολογία και την ταυτότητα των ΤΙΕ προγραμμάτων συμβάλλοντας στην ελληνική βιβλιογραφία και τη θεατροπαιδαγωγική πράξη και διαδίδοντας το ιδιαίτερο είδος ερευνητικού θεάτρου ΤΙΕ.

Στόχος της εργασίας, που διαρθρώνεται σε δύο μέρη, είναι να παρουσιάσει την έρευνα αλλά και τα ΘΠ προγράμματα, αναδεικνύοντας τον κοινωνικό τους

---

<sup>5</sup> «Το σχολείο ως οργανωμένος θεσμός, οδηγείται μεθοδικά και άθελά του στην "αντικειμενοποίηση" του παιδιού. Αγνοώντας τις ανάγκες, δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, διατυπώνει και εφαρμόζει μαζικά προγράμματα κοινής μάθησης και αντιμετώπισης, στοχεύοντας στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού και αγνοώντας την κοινωνικό-συναισθηματική. [...] καθιστώντας το παιδί παθητικό δέκτη "συσκευασμένων πακέτων πληροφοριών".» (Κοντογιάννη, 2012: 14)

χαρακτήρα και τη δυνατότητά τους να συμβάλλουν σε κοινωνικά ζητήματα. Στο πρώτο μέρος προσδιορίζονται τα ΘΠ προγράμματα, ως καλά οργανωμένα προγράμματα, που συνδυάζουν το θέατρο και την εκπαίδευση και διευκρινίζεται ότι ανήκουν στο ευρύτερο είδος του Θεάτρου στην εκπαίδευση, που αποτελεί ένα ιδιαίτερο είδος πειραματικού-κοινωνικού θεάτρου. Αφού γίνει μία ιστορική αναδρομή στο είδος και την εξέλιξή του, περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά και η κλασική δομή και των ΘΠ προγραμμάτων, τα οποία συνθέτονται από ένα σύντομο θεατρικό έργο, τις δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος, τη στενή συνεργασία με καθηγητές και το εκπαιδευτικό υλικό που συνοδεύει τη διαδικασία και μετά το πέρας της. Τα ΘΠ προγράμματα χαρακτηρίζονται για το μαθητοκεντρικό χαρακτήρα τους, με έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τα ειδικά επιλεγμένα θέματα που αφορούν στη σύγχρονη πραγματικότητά τους. Χαρακτηρίζονται από εκτενή έρευνα, διεπιστημονικότητα, τη συνεργασία καλλιτεχνών, επιστημόνων-δασκάλων, τον πειραματικό-ερευνητικό χαρακτήρα τους, την πρωτοτυπία του σεναρίου, τον ξεκάθαρο εκπαιδευτικό τους σκοπό, καθώς και το ότι προορίζονται για εφαρμογή σε σχολικό χώρο γεγονός που τα κάνει ευέλικτα. Στη συνέχεια, γίνεται εκτενής αναφορά στη σχέση τους με το Εκπαιδευτικό Δράμα και στον παιδαγωγικό χαρακτήρα των δύο, που εκτός των άλλων προωθεί τον κριτικό, και τον γλωσσικό εγγραματισμό, τη συναισθηματική ανάπτυξη, τη φαντασία και τη συνεργατικότητα. Στο τέλος του πρώτου αυτού κεφαλαίου γίνεται λόγος για το δημοκρατικό τους χαρακτήρα, ο οποίος προκύπτει από την καλλιέργεια της συμμετοχικότητας, του διαλόγου, της κριτικής σκέψης, την προώθηση της πολυφωνίας, της προσβασιμότητας στα νοήματα, λειτουργώντας ως «παράθυρο στον έξω κόσμο», αλλά και τον ιδεολογικό προσανατολισμό τους στην ευημερία της κοινωνίας και την αποδοχή των ταυτοτήτων.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη παρουσίαση της ιδιαιτερότητας της εφηβικής ηλικίας, όπου γίνεται αναφορά στις βιολογικές αλλαγές που επιδρούν στο ψυχο-νοητικό πεδίο των εφήβων και αποτυπώνονται στη συμπεριφορά, στον τρόπο αντίληψης του εαυτού και του κόσμου κ.α.. Αναδεικνύεται επίσης η σημασία των συνομηλίκων, της έκφρασης της σεξουαλικής ταυτότητας και της αποδοχής από το περιβάλλον, με τους εκπαιδευτικούς στην κρίσιμη θέση που απαιτεί την αποκωδικοποίηση συμπεριφορών, την αναγνώριση του συνόλου της

ταυτότητας των μαθητών για την πρόληψη των διακρίσεων και περιστατικών στιγματισμού.

Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους εξετάζεται η έννοια της ετερότητας μέσα από τις επιστήμες της κοινωνικής ψυχολογίας και κοινωνικής ανθρωπολογίας και γίνεται αντιληπτή η ανάγκη αναγνώρισης της διαφοράς για τη δημιουργία των εκατέρωθεν ταυτοτήτων, γεγονός που φανερώνει την αλληλεξάρτηση των εννοιών ταυτότητα-ετερότητα. Στο επόμενο υποκεφάλαιο εξετάζεται η αντιμετώπιση της διαφοράς εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος με αναφορά σε δύο τάσεις : την αρνητική και θετική κατασκευή της. Αντίστοιχα ακολουθεί η έκθεση μηχανισμών που ωθούν στην αρνητική νοηματοδότηση της διαφοράς όπως: α) ο προσδιορισμός, η προστασία και η διατήρηση ταυτοτήτων μέσω κοινωνικών αφηγημάτων β) η νοηματοδότηση του ανοίκειου μέσα από γνωστές κοινωνικές αναπαραστάσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις και γ) τα οικονομικο-πολιτικά συμφέροντα που καλλιεργούν την ξеноφοβία και το ρατσισμό, ερμηνεύοντας τους «έτερους-άλλους» ως απειλή.

Στη συνέχεια γίνεται λόγος για την ανάγκη θετικής νοηματοδότησης της διαφοράς ως πηγή πλούτου, ανανέωσης, πολλαπλότητας, ποικιλίας και αναφέρονται δράσεις που ήδη εφαρμόζονται ή μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο: η προώθηση διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και η λογική της συμπερίληψης, οι βιωματικές δραστηριότητες και η θεατροπαιδαγωγική, η προώθηση του κριτικού εγγραμματισμού των μαθητών και η ανανέωση των σχολικών θεμάτων προς συζήτηση που θα φέρνουν πιο κοντά τον μαθητή στην κοινωνική πραγματικότητα. Στο τελευταίο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται το πρωτότυπο ΘΠ ετερώνυμα, οι στόχοι του και η σημασία του για την ελληνική κοινωνία με ιδιαίτερη συμβολή στους μαθητές ΛΟΑΤ, παρουσιάζοντας στοιχεία ερευνών για τις ελλείψεις της κρατικής και σχολικής μέριμνας επί του θέματος.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η έρευνα, οι σκοποί, τα ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα και αναφέρεται η ταυτότητά της ως έρευνα δράσης. Εκτίθεται αναλυτικά η μεικτή μεθοδολογία με ποσοτικές μεθόδους συλλογής των δεδομένων που περιλαμβάνουν το ερωτηματολόγιο των μαθητών και καθηγητών, η συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τις παρατηρήσεις των μελών της ΘΠ ομάδας και των καθηγητών και



παρουσιάζεται αναλυτικά το περιεχόμενο της θεατροπαιδαγωγική παρέμβασης, η οποία επίσης αποτέλεσε μεθοδολογία συλλογής δεδομένων. Το υποκεφάλαιο κλείνει με τις πρακτικές δυσκολίες στην οργάνωση και εφαρμογή της έρευνας. Ακολουθεί η παρουσίαση της επεξεργασίας και ανάλυσης των στατιστικών και ποιοτικών δεδομένων με την εφαρμογή ελέγχου αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου αλλά και η παρουσίαση των ευρημάτων, που περιλαμβάνει πίνακες συχνοτήτων, διαγράμματα και ραβδογράμματα όπου παρουσιάζονται οι στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση απέναντι στα άτομα ΛΟΑΤ αλλά και το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Το κεφάλαιο αυτό κλείνει με παρουσίαση των ποιοτικών ευρημάτων σε μορφή ενιαίου κειμένου.

Τέλος ακολουθεί η συζήτηση και τα συμπεράσματα που συνηγορούν στο ότι το πρόγραμμα συνέβαλε μερικώς στη διαχείριση της ετερότητας, και συνάντησε θερμή υποδοχή από τους μαθητές και καθηγητές. Η εργασία κλείνει με αναφορά τους περιορισμούς της έρευνας, προτάσεις για μελλοντική έρευνα-δράση και έναν σύντομο επίλογο.

## A. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

### Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα

#### 1.1.α Ορισμός και σύντομη ιστορική αναδρομή

Ο ελληνικός όρος Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα αποτελεί μετάφραση του Αγγλικού όρου Theatre in Education<sup>6</sup> Programmes, που αναφέρεται σε ειδικά προγράμματα με μεθοδολογικές προδιαγραφές που συνδυάζουν το θέατρο με την εκπαίδευση και έχουν συγκεκριμένο στόχο κάθε φορά. Οι Γκόβας και Ζώνιου αναφέρονται σε αυτά ως καλά οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα με συγκεκριμένο θέμα που χρησιμοποιούν το θέατρο ως εργαλείο και πραγματοποιούνται σε σχολεία από μία ομάδα ανθρώπων διπλής κατάρτισης τόσο στην τέχνη του θεάτρου όσο και στην παιδαγωγική επιστήμη (Γκόβας & Ζώνιου, 2010:9), ενώ ο Κουκουνάρας-Λιάγκης τα χαρακτηρίζει ως ένα είδος «εναλλακτικού» κοινωνικού θεάτρου για μαθητικό κοινό (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009:129,168). Έναν άλλο ορισμό που περιγράφει τη σύγχρονη ταυτότητά τους, παραθέτει σε συνέντευξή του ο Tony Hughes, από τον ενεργό θίασο M6 Theatre Company που εφαρμόζει μέχρι σήμερα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στην Αγγλία: «*To TIE (Theatre in Education) είναι ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εμπεριέχει μία μείξη ερεθισμάτων σχολικής τάξης, θεατρικής παράστασης, συμμετοχικότητας και εργαστηρίων, ώστε να εμπλέξει μικρές ομάδες μαθητών, μέσω των συναισθημάτων και της κριτικής τους σκέψης και έτσι να εγείρει την μάθηση καθολικών, αφηρημένων, κοινωνικών, ηθικών και εθιμικών εννοιών γύρω από ζητήματα που σχετίζονται με τις ζωές τους.*»<sup>7</sup> (Cowan, 2018:106).

Η σύσταση και το περιεχόμενο των ΘΠ Προγραμμάτων είναι σύνθετη και διαφέρει από πρόγραμμα σε πρόγραμμα, ανάλογα με τη χώρα προέλευσης, το θέμα, την προσέγγιση αλλά και τη μοναδικότητα της κάθε ομάδας που τα επιμελείται. Συνήθως όμως τρία βασικά συστατικά απαντώνται σε αυτά και τα ταυτοποιούν ως τέτοια: α) μία θεατρική παράσταση με διαδραστικό συνήθως

---

<sup>6</sup> Ο αγγλικός όρος Theatre in Education (TiE) αποδίδεται στα ελληνικά ως «Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην Εκπαίδευση». (Πιτούλη, 2001:34), αλλά και ως Θεατροπαιδαγωγική (Γκόβας & Ζώνιου, 2010: 9).

<sup>7</sup> Το απόσπασμα αποτελεί ελεύθερη μετάφραση της δήλωσης.

χαρακτήρα, β) βιοματικό εργαστήριο, σχεδιασμένο με άξονα το προς μελέτη θέμα και γ) υλικό για τον εκπαιδευτικό καθώς και την άμεση συνεργασία με αυτόν (Γκόβας & Ζώνιου, 2010: 9-10· Πιτούλη, 2001:34). Τα στοιχεία αυτά αποτελούν την «κλασική δομή» των ΤΙΕ, τα οποία αποτελούν ένα προϊόν αγγλικής προέλευσης και αρκετών δεκαετιών εξέλιξης.

Η ιστορία των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων σηματοδοτείται στα μέσα της δεκαετίας του 1960 στην Αγγλία μέσα στο γενικότερο κλίμα των αναζητήσεων και πειραματισμών της εποχής, που συναντώνται τόσο στο θέατρο όσο και στην εκπαίδευση. Ο κοινωνικο-πολιτικός ρόλος των καλλιτεχνών<sup>8</sup> και της συμμετοχής τους στην κοινωνική αναμόρφωση, καθώς και το γενικότερο αίτημα του εκδημοκρατισμού του θεάτρου και της επαφής με την κοινότητα σε εναλλακτικούς μη θεατρικούς χώρους, σε συνδυασμό με την αναγέννηση των ιδεών των Froebel, Pestalozzi, Dewey του προοδευτικού εκπαιδευτικού ρεύματος που έφεραν στο επίκεντρο την προώθηση της μαθητο-κεντρικής ανακαλυπτικής εμπειρικής μάθησης, συντέλεσαν στη γέννηση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (Wooster, 2007:7,8).

Η αφετηρία του είδους ξεκινά από τις ενέργειες του Gordon Vallins, καθηγητή γεωγραφίας και μέλος του British Drama League, ο οποίος ευθύνεται και για την ορολογία Theatre In Education. Όταν εντάσσεται στο Belgrade Theatre ως βοηθός σκηνοθέτη, δίνει διαλέξεις και εργαστήρια επισκεπτόμενος τα σχολεία της περιοχής προκειμένου να συνδέσει τους νέους με το θέατρο ενώ ιδρύει και το πρώτο Εφηβικό Θέατρο: Belgrade Youth Theatre 1964<sup>9</sup>. Την ίδια χρονιά, μαζί με τον διευθυντή του θεάτρου Anthony Richardson συναντούν τον υπεύθυνο της τοπικής σχολικής επιτροπής και συμφωνούν σε ένα πιλοτικό

---

<sup>8</sup> Σε διάφορους μελετητές συναντάμε την αναφορά της σχέσης των ΘΠ με το δίπολο κοινωνία-πολιτική και την «αριστερή» του προέλευση ειδικά μέσα από τις καταγραφές της έρευνας της Redington. Συγκεκριμένα ο Craig αναφέρει ότι το θέατρο καλείται διαρκώς να αποφασίσει στο ερώτημα του «ποιόν υπηρετεί», ο Pammenter τονίζει την εξω-συστημική του προέλευση ως ένα προτέρημα στον ιδιαίτερο χαρακτήρα του που το κάνει μοναδικό ενώ άλλοι όπως ο Ogdan βεβαιώνουν το αίτημα της κοινωνικής αλλαγής και του εκδημοκρατισμού. Ο Coult θεωρεί ότι είναι ξεκάθαρα γέννημα θρέμμα του επικού θεάτρου του Μπρεχτ και ο Wooster αναφέρει την επιρροή της αναμόρφωσης του θεάτρου μέσω των Becket, Pinter, Osbourne, Artaud αλλά και του θεάτρου agitprop, όλα κινήματα και στάσεις προς το θέατρο με άξονα τις σχέσεις ατόμου-κοινωνίας. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις απαρχές και την ιστορία του ΤΙΕ στο Belgrade Theatre, βλ. την επίσημη ιστοσελίδα του Θεάτρου <http://www.belgrade.co.uk/about-us/history/>

<sup>9</sup> Για ακόμη περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις απαρχές και την ιστορία του ΤΙΕ στο Belgrade Theatre, βλ. την επίσημη ιστοσελίδα του Θεάτρου <http://www.belgrade.co.uk/about-us/history/>

συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα 12 μηνών που θα περιοδεύσει στα σχολεία της περιοχής. Έτσι συσπειρώνεται η ομάδα των ηθοποιών-δασκάλων που παραδίδει προγράμματα αποτελούμενα από παραστάσεις με συνοδεία εργαστηρίων δράματος, δημιουργώντας έτσι την πρώτη δομή των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, που σύντομα αρχίζει να διαδίδεται και να εγκαθιδρύεται, αποδεικνύοντας τη δύναμή τους ως εκπαιδευτικό εργαλείο, γεγονός που τα διακρίνει από το είδος του Παιδικού Θεάτρου (Jackson, 2002:18). Έτσι τα πρώτα αυτά χρόνια, με την οικονομική υποστήριξη από το θέατρο αλλά και από τις αρμόδιες για την εκπαίδευση τοπικές αρχές, τα Προγράμματα προσφέρονται δωρεάν στα σχολεία και ο ρόλος τους γίνεται αποδεκτός με ενδιαφέρον από τις τοπικές κοινότητες και την πολιτεία.

Αυτή η πορεία όμως μεταλλάσσεται μέσα στα χρόνια και έτσι αυτή η πρώτη φάση της γέννησης και άνθησης των ΘΠ ακολουθείται από τη δεύτερη φάση, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Jackson, εκείνης της δεκαετίας του '70, όπου η ευρεία διάδοσή τους και σε οργανώσεις ή ομάδες κοινωνικής προσφοράς, που χρησιμοποιούν αυτή τη δομή για άλλους σκοπούς, 'γεννούν' τις πρώτες «διασκευές» και διαφοροποιήσεις του είδους (Jackson, 2002:22). Παράλληλα η εποχή αυτή φέρνει την ίδρυση του Standing Conference of Young People's Theatre (SCYPT) (1976), ένα ετήσιο συνέδριο, το οποίο εκπροσωπεί, διερευνά και υπερασπίζει τα συμφέροντα και τους στόχους των ΘΠ δημιουργώντας επίσης το θεωρητικό υπόβαθρο των ΤΙΕ και κάνοντας πλέον εμφανές ότι πρόκειται για ένα κίνημα (Κουκουνάρας-Λιάγκης,2008:25 ·Wooster,2007:24). Σε αυτά τα χρόνια εντοπίζεται και η καινοτομία της άμεσης εμπλοκής των παιδιών με ενεργητικό και κεντρικό ρόλο για την εξέλιξη των ιστοριών των παραστάσεων των ΘΠ. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους ηθοποιούς, έχουν δυνατότητα να αποφασίζουν για την έκβαση της δράσης ενώ παράλληλα τονίζεται η σημασία της γνώμης αλλά και της παρουσίας τους επί της παράστασης (Jackson, 2002: 23).

Προχωρώντας στην επόμενη δεκαετία, το 1980, καταγράφονται είκοσι μία ομάδες με αποκλειστική ενασχόληση με το ΤΙΕ και άλλες περίπου 60 με περιστασιακή ενασχόληση (Κουκουνάρας-Λιάγκης,2008:25-26), ενώ η διαφορετικότητα που αρχίζει να αναπτύσσεται μέσα στους κύκλους του ΤΙΕ αρχίζει να μεταβάλλει την αρχική του στοχοθεσία και μορφή, με αποτέλεσμα την τρίτη εξελικτική τους φάση να χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα και συχνά

αμφισβήτηση του κύρους και της αξίας τους από τους φορείς χρηματοδότησης και το κράτος (Jackson, 2002: 26-27).

Στη δύσκολη αυτή περίοδο οφείλεται ο γόνιμος επαναπροσδιορισμός και η ανανέωση των ΘΠ, που οδηγούν στην τέταρτη ιστορικά φάση της εξέλιξής τους, τη δεκαετία του 1990, όπου πια εντάσσονται πλήρως στο σύστημα. Τα ΘΠ προσαρμόζονται στο αναλυτικό Σχολικό Πρόγραμμα με μείωση της χρονικής τους διάρκειας καθώς επισημοποιείται η ταυτότητά τους ως «εκπαιδευτικά εργαλεία», γεγονός που αναβαθμίζει ξανά το κύρος τους, ενώ παράλληλα εγκαθιδρύεται η σύνδεσή τους και με άλλους τομείς όπως η Μουσικακή Αγωγή (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2008: 28).

Κάπως έτσι οδηγούμαστε στη σημερινή μορφή των ΤΠΕ τα οποία ναι μεν μπορούν να προσδιοριστούν με έναν γενικό ορισμό, αλλά χαρακτηρίζονται από μοναδικότητα και ποικιλία ανάλογα με τους δημιουργούς και τους αποδέκτες τους. Αυτή η πολυμορφία αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό των χαρακτηριστικών τους και άλλωστε είναι γεγονός στην ιστορία τους ότι «υπάρχουν τόσες μεθοδολογίες όσες και ομάδες» (Wooster, 2007: 52).

Στην Ελλάδα, τα ΤΠΕ φτάνουν επίσημα τη δεκαετία του '90, μέσω των προσπαθειών ατόμων όπως ο Νίκος Γκόβας και του οργανισμού *Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* που φέτος συμπληρώνει 20 χρόνια ενεργής δράσης, ενώ πλέον συναντώνται και στον ακαδημαϊκό χώρο ως αντικείμενο σπουδών κυρίως σε μεταπτυχιακό επίπεδο στα τμήματα Θεατρολογίας των Πανεπιστημίων Πελοποννήσου (Ναύπλιο), Καποδιστριακού Αθήνας, και Αριστοτελείου Θεσσαλονίκης. Ανάλογες προσπάθειες που στοχεύουν στη σύνδεση Θεάτρου και Εκπαίδευσης, είτε με τη μορφή των ΤΠΕ, είτε με άλλες δράσεις που εμπίπτουν στο ευρύτερο φάσμα του Εφαρμοσμένου Θεάτρου, επιχειρούν και άλλοι φορείς όπως το Εθνικό Θέατρο, το Φεστιβάλ Αθηνών Και Επιδάυρου<sup>10</sup> κ.α..

---

<sup>10</sup> Παραδειγματικά παραθέτουμε τους εξής υπερ-συνδέσμους: Εθνικό Θέατρο: [Το Θέατρο Στο Νέο Σχολείο](#), Φεστιβάλ Αθηνών & Επιδάυρου: Δράση 2 [«Παίζοντας με το αρχαίο δράμα»](#).

### 1.1.β Τα χαρακτηριστικά των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων

Προκειμένου να κατανοήσουμε τη φύση και το ρόλο των ΤΙΕ προγραμμάτων, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους που τα καθιστούν ένα μοναδικό είδος Θεάτρου αλλά και Εκπαίδευσης.

Σαν μία γενική περιγραφή, όπως ήδη έχει αναφερθεί, θα λέγαμε ότι τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα ΤΙΕ συνδυάζουν, την τέχνη του θεάτρου και διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, με στόχο τη μάθηση γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα, ενώ παράλληλα ανταποκρίνονται στην εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα άμεση ή έμμεση της ομάδας στην οποία απευθύνονται. Η θεματολογία<sup>11</sup> μπορεί να προκύψει ή να συνδυαστεί με το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα ή μπορεί να αφορά κάποιο ζήτημα της σχολικής ή τοπικής κοινότητας (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009: 130-131· Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2008: 19).

Από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων ΤΙΕ είναι η καλά οργανωμένη δομή τους, γεγονός που τα διαφοροποιεί ως «είδος» από παρόμοιες απόπειρες θεάτρου και εκπαίδευσης. Αποτελούνται από α) το θεατρικό παραστασιακό μέρος, β) το μέρος των βιωματικών εργαστηρίων που προηγούνται, ακολουθούν ή διατρέχουν όλο το πρόγραμμα και περιλαμβάνουν δραστηριότητες τόσο του Εκπαιδευτικού Δράματος όσο και άλλων τεχνικών όπως το Θέατρο Forum, Θέατρο Εικόνων κ.α. αλλά και γ) το υλικό δραστηριοτήτων που ετοιμάζεται και παραδίδεται στον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε εκείνος να μπορέσει να επεκτείνει τη δυνατή μοναδική εμπειρία των συμμετεχόντων αλλά και να τη συνδέσει με το επίσημο σχολικό πρόγραμμα (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009: 130). Κάθε ένα σκέλος συμβάλλει με ξεχωριστό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά όλα αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυμπληρώνονται, ενισχύοντας το ένα τον επιμέρους στόχο του άλλου.

Ιδιαίτερης σημασίας είναι η ομάδα των ειδικών οι οποίοι δημιουργούν τα Θ.Π., η λεγόμενη Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα (ΘΠ Ομάδα). Η ομάδα συστήνεται παραδοσιακά από ηθοποιούς και καλλιτέχνες των παραστατικών τεχνών, οι οποίοι χρειάζεται να πληρούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και έχουν συνήθως παιδαγωγικές γνώσεις ή εμπειρία στις αντίστοιχες ομάδες παιδιών εφήβων και

---

<sup>11</sup> «Τα περιεχόμενα των θεμάτων που το ΤΙΕ χρησιμοποιεί κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες: Φαντασία, Ιστορία και γεωγραφία, Περιβάλλον, Ανθρώπινες σχέσεις, διαπολιτισμικές διαφορές, Μαθησιακές ικανότητες, Curriculum, Υγεία και Επιστήμη» (Πιτούλη, 2001:36)

νέων όπου απευθύνονται τα προγράμματα και βέβαια επιθυμία αλλά και ενημέρωση για αυτό το είδος θεάτρου. Συγκεκριμένα η Williams (2002), σπουδαία μορφή και από τους πρωτεργάτες των ΤΙΕ στην Αγγλία, αναφέρεται στη σημασία της εργασίας ειδικών του θεάτρου και των παραστατικών τεχνών, οι οποίοι ερευνούν, πειραματίζονται και δημιουργούν μαζί (*ensemble*) σε όλα τα στάδια της δημιουργίας ενός ΤΙΕ. Κάνει ειδική αναφορά στην περίπτωση των *actors-teachers* ευρέως γνωστούς σε Αγγλία, Καναδά, Αυστραλία, και αντιπροτείνει τον όρο *ηθοποιοί ΤΙΕ (TIE actors)* σημειώνοντας την ξεχωριστή αυτή κατηγορία ηθοποιών με ιδιαίτερες προδιαγραφές λόγω της ερευνητικής, αυτοσχέδιας και διαδραστικής φύσης των ΤΙΕ<sup>12</sup>. Σήμερα μία ΘΠ Ομάδα μπορεί επίσης να αποτελέσει πρωτοβουλία και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν εμπειρία ή έχουν εκπαιδευτεί επαγγελματικά και στον τομέα του θεάτρου ή και σε συνεργασία με καλλιτέχνες<sup>13</sup>. Σε κάθε μία από τις δύο περιπτώσεις, η Θ.Π. Ομάδα στο κατάλληλο στάδιο της δημιουργίας του προγράμματος αναζητά εξωτερικούς συνεργάτες και σύμβουλους για τους αντίστοιχους στόχους που θέτει το κάθε πρόγραμμα, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, οικονομολόγοι, κοινωνιολόγοι, βιολόγοι κλπ. Η συνεργασία της ΘΠ ομάδας τους με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων που θα επισκεφθεί αυτή, είναι ομολογουμένως εξίσου σημαντική και απαραίτητη καθώς μπορεί να καθορίσει τον βαθμό επιτυχίας της παρέμβασης (Πιτούλη,2001:35). Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων αποτελούν βασικούς συνεργάτες ειδικά κατά την εφαρμογή του προγράμματος και γι' αυτό συνήθως προηγείται και ένα ή περισσότερα εργαστήρια εξοικείωσής τους με τη διαδικασία.

Όπως αρχίζει να αποκαλύπτεται, ο τρόπος δουλειάς της ΘΠΟ είναι μοναδικός και απαντάται και μία πρωτοτυπία ανάλογα με τη σύσταση της ομάδας, τα μέλη και την εκπαίδευσή τους, τον τρόπο δουλειάς που ανακαλύπτουν ότι τους ταιριάζει και τη φύση του κάθε προγράμματος (Πιτούλη, 2001: 36). Τόσο ο Pammenter (2002), ακόμα μία χαρακτηριστική και ιστορική φιγούρα των ΤΙΕ, όσο και η Williams (2002), αναφέρονται εκτενώς στη διαδικασία δημιουργίας ενός ΤΙΕ έργου και στους τρόπους εργασίας των ΤΙΕ ομάδων. Αντίστοιχα και τα

---

<sup>12</sup> Βλ. Williams, 2002: 96.

<sup>13</sup> Για περισσότερες πληροφορίες για τις θεατροπαιδαγωγικές ομάδες καθώς και για στατιστικά στοιχεία της κατάρτισης των μελών των αγγλικών Θ.Π.Ομάδων, βλ. Redington,1979: 144-155.

σενάρια<sup>14</sup> είναι συνήθως πρωτότυπα εάν όχι διασκευές άλλων έργων που προσαρμόζονται στον εκπαιδευτικό σκοπό (Κουκουνάρας –Λιάγκης, 2008: 18).

Μεγίστης σημασίας και συστατικό στοιχείο στα ΤΙΕ είναι επίσης ο διαδραστικός τους χαρακτήρας. Η σημασία της διάδρασης στα ΤΙΕ έχει τις αφετηρίες της στις κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις της μάθησης και την ενεργητική βιωματική μάθηση των Dewey, Piaget, Vygotsky και Freire αντίστοιχα, όπου οι συμμετέχοντες γίνονται υπεύθυνοι για την κατασκευή του προσωπικού τους νοήματος για τον κόσμο. Η εξέλιξη και η ποικιλία των τρόπων συμμετοχής των μαθητών στα ΤΙΕ οργανώθηκε σε ευρύτερες ενδεικτικές κατηγορίες από τον John O' Toole ανάλογα με το αν αυτοί εμπλέκονται στην αφήγηση άμεσα ή έμμεσα αλλά και ως προς τη χρονικότητα και τη στοχοθεσία που συμβαίνει η διάδραση. Συγκεκριμένα αναφέρει τέσσερα είδη συμμετοχής: α) Περιφερειακή Συμμετοχή, β) Εξωτερική συμμετοχή, γ) το Θέατρο Φόρουμ και δ) η Ολική συμμετοχή<sup>15</sup>.

Κατά την Περιφερειακή Συμμετοχή, οι μαθητές γίνονται κομμάτι της παράστασης είτε με την παραγωγή ήχων συνοδείας της παράστασης, είτε ανεβαίνοντας στη σκηνή σαν βοηθητικοί ρόλοι κτλ., επηρεάζοντας σε επίπεδο ατμόσφαιρας αλλά όχι σε επίπεδο περιεχομένου την εξέλιξη της παράστασης ΤΙΕ. Κατά την Εξωτερική συμμετοχή, οι μαθητές εξωτερικά του παραστατικού γεγονότος και της θεατρικής αφήγησης κατά τη διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου που προηγείται ή έπεται της παράστασης ΤΙΕ επεξεργάζονται σε βαθύτερο επίπεδο τις έννοιες και τα νοήματα ως οι εαυτοί τους και όχι ως ρόλοι. Αυτή η κατηγορία αφορά κυρίως εφηβικές και νεανικές ηλικίες (Jackson, 2011:236). Το Θέατρο Φόρουμ από τα πιο δημοφιλή είδη συμμετοχικού θεάτρου ανά τον κόσμο, αποτελεί γνωστή τεχνική του Augusto Boal από του Θέατρο του Καταπιεσμένου. Σε αυτό το είδος συμμετοχής, οι μαθητές καλούνται πρώτα να αναλογιστούν, να συζητήσουν και να προτείνουν λύσεις επάνω στην επίλυση μίας

---

<sup>14</sup> Ειδικά για τη δημιουργία σεναρίου ΤΙΕ βλ. Mirrione, 2002: 78.

<sup>15</sup> Η ελληνική ορολογία Περιφερειακή συμμετοχή, Εξωτερική συμμετοχή και Ολιστική ή ολική συμμετοχή αποτελεί ελεύθερη απόδοση της ερευνήτριας για τους σκοπούς της εργασίας και αναφέρεται στους αντίστοιχους αγγλικούς όρους Peripheral participation, Extrinsic participation, Integral participation. Για περισσότερες πληροφορίες για τις κατηγορίες αυτές βλ. O'Toole, 1976: 87-113 και για το συμμετοχικό χαρακτήρα των ΤΙΕ Βλ. Jackson, 2011: 235–240.



σχεδιασμένης σκηνης κρίσης που παρουσιάζει το έργο ΤΙΕ και στη συνέχεια καλούνται όσοι επιθυμούν να ερμηνεύσουν οι ίδιοι τους ρόλους της επιλογής τους κάνοντας πράξη (enactment) ως θεατές-ηθοποιοί (*spectactors*) τις ιδέες που πρότειναν νωρίτερα προκειμένου να υπάρξει διαφορετική έκβαση της ιστορίας (Γκόβας&Ζώνιου, 2010:11). Τέλος η ολική συμμετοχή των μαθητών, που είναι καταλληλότερη για μικρότερες ηλικίες (μέχρι 10 ετών), οι μαθητές και οι ηθοποιοί είναι σε ρόλο όπου και όταν αυτό είναι χρήσιμο καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης και αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η δράση «παγώνει», προκειμένου να γίνει μία στιγμή αναστοχασμού σε καίριο σημείο, συνομιλίες με τους ηθοποιούς σε ρόλο, ψηφοφορία για συγκεκριμένη δράση κ.α. (Jackson, 2011:237). Όποιο είδος συμμετοχικής παρουσίας στο έργο επιλέξουν οι ΘΠ ομάδες για τους μαθητές η σημασία της διαδικασίας παραμένει υψηλή και αναγκαία καθώς η παιδαγωγική διαδικασία αφορά την παραγωγή νοήματος μέσω της διαπραγμάτευσης των εμπειριών και της παραγωγής νέων αφηγήσεων (Somers, 2012:64).

Ένα επιπλέον ενδιαφέρον χαρακτηριστικό των ΤΙΕ είναι ότι κατατάσσονται στο ερευνητικό θέατρο καθώς διατρέχονται καθ' όλα τα στάδιά τους από το στοιχείο της έρευνας και της σύνθεσης αλλά και γιατί τα ίδια καταλήγουν να θεωρούνται ένα ερευνητικό εργαλείο για τις ανάγκες και τις επιθυμίες ακόμη και τις ταυτότητες των ομάδων για τις οποίες δημιουργούνται (Πιτούλη, 2001:36-37· Redington,1979:144-145,181). Τα μέλη της ΘΠΟ καθώς ερευνούν εξελίσσονται και διευρύνουν τις γνώσεις τους επάνω στο θέμα που παρουσιάζουν και ταυτόχρονα αυτό τους καθιστά ενεργούς πολίτες που είναι σε θέση να μεταφέρουν και στους μαθητές αξίες και ερωτήματα προσκαλώντας τους σε μία από κοινού έρευνα μέσω των βιοματικών δραστηριοτήτων (Redington,1979: 146· Πιτούλη,2001:35). Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι και η πολυμορφία και ποικιλία των ΤΙΕ τόσο από άποψη θεματολογίας όσο και δομής, γεγονός που καθιστά το κάθε ένα από αυτά μία μοναδική δημιουργική διαδικασία αλλά και αποτέλεσμα, αντανakλώντας τον χαρακτήρα και προσέγγιση της κάθε ομάδας όπως γίνεται σε κάθε καλλιτεχνικό ή άλλο εγχείρημα.

Τέλος ο ιδιαίτερος χαρακτήρας των ΘΠ αφορά και στη σύνδεση σχολείου-κοινωνίας που παρέχουν τόσο ως προς τη θεματολογία τους όσο και ως προς τη συνθήκη ότι μία εξω-σχολική ομάδα επαγγελματιών καλλιτεχνών και

παιδαγωγών «παρεμβαίνει» ώστε να δημιουργήσει τις ιδανικές συνθήκες, κριτικής αντιμετώπισης των κοινωνικών και άλλων φαινομένων, προσκαλώντας το θεατή να γίνει τελικά ένας ενεργός πολίτης. Σε σχέση με το τελευταίο, ο Wooster σημειώνει ως βασικό χαρακτηριστικό και κριτήριο που ορίζει τα ΘΠ προγράμματα τη συναισθηματική ταύτιση αλλά και την κριτική αποστασιοποίηση του θεατή (Wooster, 2007:2).

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά καθώς και ο σχολικός χώρος διεξαγωγής των ΘΠ, όσο και η εξατομίκευση του κάθε προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών και της κάθε τάξης-σχολείου, καθιστά τα ΘΠ ιδανικά εργαλεία ενεργητικής, βιωματικής μάθησης που εφαρμόζονται επιτυχώς εδώ και δεκαετίες σε ευρωπαϊκές και άλλες χώρες του κόσμου.

### **1.1.γ Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και εκπαιδευτικό δράμα: ο παιδαγωγικός χαρακτήρας τους**

Έως τώρα έχει διευκρινιστεί η ταυτότητα των ΤΠ προγραμμάτων, ως ξεχωριστό είδος ερευνητικού κοινωνικού θεάτρου και ως εναλλακτική παιδαγωγική μέθοδο που χρησιμοποιεί τεχνικές του Εκπαιδευτικού δράματος. Με τον όρο Εκπαιδευτικό Δράμα περιγράφεται η παιδαγωγική μέθοδος, η οποία πρωτοεμφανίζεται στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Αμερική και βασίζεται στο συνδυασμό του δραματικού παιχνιδιού και άλλων στοιχείων του θεάτρου με στόχο να προάγει την ανθρωπιστική εκπαίδευση και ολόπλευρη ανάπτυξη των συμμετεχόντων μέσα από την προώθηση της έκφρασης, της δημιουργικότητας, της ανακάλυψης και της δράσης (Somers, 2012:110-111). Συχνά γίνονται αναφορές σε αυτό και ως «Αναπτυξιακό Δράμα» ή και «Διαδικαστικό Δράμα», ορολογίες<sup>16</sup> που αντανakλούν την μετατόπιση στις αντίστοιχες στοχοθεσίες αφενός της ανάπτυξης της προσωπικότητας και των ικανοτήτων των συμμετεχόντων και αφετέρου της έμφαση στη σημασία της διαδικασίας ως τρόπο μάθησης και ανάπτυξης (Τσιάρας, 2014: 13-14). Επίσης πολύ διαδεδομένος είναι και ο όρος Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ), ως αντίστοιχος του αγγλικού DIE (Drama in Education), και αναφέρεται στην εφαρμογή του

---

<sup>16</sup>Άλλοι συνώνυμοι όροι που συναντάμε στη βιβλιογραφία είναι: *το Δράμα στην Εκπαίδευση, Δημιουργικό Δράμα, Παιδικό Δράμα, Δραματική Εκπαίδευση, Αναπτυξιακό Δράμα, Ανεπίσημο Δράμα και Παιδαγωγικό Θέατρο* (Landy, 1982:6-Kondoyianni et al., 2013:1).

δράματος συγκεκριμένα στη σχολική τάξη τόσο ως μεθοδολογία προσέγγισης άλλων μαθημάτων όσο και ως ξεχωριστό μάθημα του ωρολογίου προγράμματος (Perez-Valverde, 2003:8).

Και οι δύο αυτές μορφές μάθησης και ψυχαγωγίας, συνδυάζουν το θέατρο και την εκπαίδευση και παρά τις διαφορές στον τρόπο που εισάγουν τη δραματική τέχνη και το δράμα στη σχολική τάξη, στη μεταξύ τους πορεία ο παιδαγωγικός τους στόχος κινείται στις ίδιες κατευθύνσεις. Ο Gavin Bolton (2002) σε μία ενδιαφέρουσα και εκτενή συγκριτική μελέτη<sup>17</sup> των δύο αυτών μεθόδων σε επίπεδο τρόπου λειτουργίας, δομής, στοχοθεσίας και ως προς τον τρόπο που προσεγγίζουν την παραγωγή νοήματος φωτίζει τα σημεία αυτά όπου η παιδαγωγική και μαθητοκεντρική τους κατεύθυνση εφάπτεται.

Αρχικά αναφέρει ότι η ΔΤΕ όσο και τα ΤΙΕ αποτελούν μία ιδιαίτερη και αναγνωρισμένη μορφή τέχνης<sup>18</sup>, γεγονός που τους προσδίδει από μόνο του παιδαγωγική αξία<sup>19</sup>. Ο ρόλος των τεχνών στην εκπαίδευση είναι επίσης αδιαμφισβήτητος παρά τις ελλειπείς εφαρμογές της επιστημονικής αυτής παραδοχής ειδικά στα ελληνικά σχολεία: *«Μέσω της τέχνης και της φαντασιακής δύναμης η πραγματικότητα αποκτά νέες διαστάσεις και έτσι το παιδί κερδίζει πολλαπλές οπτικές και φρέσκια ματιά, ώστε να αντιμετωπίζει την πραγματικότητα, ξεπερνώντας τις προκαταλήψεις και τους φόβους του»* (Kondoyianni, Lenakakis, & Tsiotsos, 2013: 2,5). *«Το θέατρο, στην καλύτερη εκδοχή του, είναι επικοινωνία και εξερεύνηση της ανθρώπινης εμπειρίας· είναι ένας τόπος συζήτησης των αξιών μας, πολιτικών, ηθικών και ηθών. Ασχολείται με την αλληλεπίδραση αυτών των αξιών σε φιλοσοφικό, συναισθηματικό και διανοητικό επίπεδο»* (Pammenter, 2002:59).

Επίσης, η καλλιτεχνική και εκπαιδευτική αξία των ΤΙΕ και ΔΤΕ, αφορά και στην εισαγωγή της τέχνης του Θεάτρου και της υποκριτικής τέχνης ως

---

<sup>17</sup> Για περισσότερα βλ. Jackson, 2002.

<sup>18</sup> *«[...]το θέατρο και το δράμα [...] είναι συνδυασμοί πολλών καλλιτεχνικών μορφών και είναι μεταφορές της ίδιας της ζωής. Η μορφή και το περιεχόμενό του εστιάζονται στην ανθρώπινη δράση, συνεπάγονται επικοινωνία με άμεσο τρόπο, αντανακλούν τις κοινωνικές συνθήκες μιας εποχής και είναι ολοκληρωμένες μορφές τέχνης»* (Τσιάρας, 2005: 25-26).

<sup>19</sup> *«[...] ισχυρίζονται ότι η ΔΤΕ δεν έχει καμία σχέση με την παιδαγωγική και πως το μάθημα ΔΤΕ αφορά μεμονωμένα την προώθηση της μελέτης της υποκριτικής τέχνης. Πιστεύω ότι το Δράμα (ΔΤΕ) έχει μεγάλη σπουδαιότητα για την παιδαγωγική ακριβώς επειδή είναι τέχνη»* (Bolton, 2002:39). Στο αντίστοιχο debate για τον παιδαγωγικό χαρακτήρα των ΤΙΕ και το ερώτημα αν τα ΤΙΕ είναι περισσότερο τέχνη ή εκπαίδευση, ο Jackson απαντά δανειζόμενος τη φράση του Bertolt Brecht *«Το θέατρο παραμένει θέατρο, ακόμη και όταν είναι διδακτικό θέατρο, και στο βαθμό που είναι καλό θέατρο τότε θα προσφέρει την ψυχαγωγία»*. (Jackson, 2002: 34).

αντικείμενα προς διερεύνηση και μάθηση αλλά και ως μεθοδολογίες προσέγγισης εκπαιδευτικών θεμάτων. Κατά τη διάρκεια μίας εφαρμογής του εκπαιδευτικού δράματος στην τάξη, οι μαθητές γίνονται οι ίδιοι πρωταγωνιστές της διαδικασίας και των δραματικών δραστηριοτήτων μέσα από τη δημιουργία μικρών θεατρικών σκηνών, την ανάληψη ρόλων κ.α. και μαζί με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους δοκιμάζουν, ανακαλύπτουν και επεξεργάζονται νοήματα που προκύπτουν μέσα από το ελεύθερο ή δομημένο δραματικό παιχνίδι (Bolton, 2002:47· Baldwin & Fleming, 2003:31). Τα ΤΠΕ προγράμματα αντίστοιχα δημιουργούνται ακριβώς επειδή υπάρχει ανάγκη για να διερευνηθεί ένα θέμα που αφορά την εκπαίδευση των συμμετεχόντων (π.χ. η περιβαλλοντική παιδεία, αγωγή υγείας κλπ), το οποίο προσεγγίζεται μέσα από μία σύντομη θεατρική παράσταση και την ενεργητική θέαση και συμμετοχή των μαθητών στην καλλιτεχνική-εκπαιδευτική διαδικασία που τελείται γύρω από αυτό.

Επιπλέον, η ΔΤΕ ως μεθοδολογία μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς προκειμένου να διδαχθούν άλλα μαθήματα με έναν πιο ελκυστικό για τους μαθητές τρόπο (Τσιάρας, 2014:144). Ωστόσο, αν και τα ΤΠΕ μπορούν να αποτελέσουν ένα εξαιρετικό συμπληρωματικό εκπαιδευτικό εργαλείο συμβάλλοντας σε μία πιο σφαιρική προσέγγιση των μαθημάτων, είναι σημαντικό να αποφεύγεται η εργαλειακή τους χρήση (Λενακάκης, 2013:7), καθώς η πλήρης λειτουργία τους και ο σκοπός τους τελείται όταν αυτά διατηρούν τον εξωσυστημικό τους χαρακτήρα (Redington, 1979:4).

Εκτός όμως από τα όσα αναφέρθηκαν έως τώρα για την εκπαιδευτική αξία των ΤΠΕ και ΔΤΕ η παιδαγωγική προσφορά τους είναι πολύ ευρύτερη.

Ένας σύγχρονος ορισμός περιγράφει την εκπαίδευση ως ένα μέσο για προσωπική βελτίωση μέσα από την ανάπτυξη ικανοτήτων και γνώσεων αλλά και για κοινωνική αλλαγή παρέχοντας στους μαθητές ουσιαστικές εμπειρίες για την κατανόηση και νοηματοδότηση του κόσμου (Perez-Valverde, 2003:8-9). Η εκπαιδευτική στοχοθεσία αλλά και ο καλλιτεχνικός χαρακτήρας των ΤΠΕ προγραμμάτων και του Εκπαιδευτικού Δράματος συνάδουν απόλυτα με τον παραπάνω ορισμό και φαίνεται να τα καθιστούν ιδανικά μέσα για την πραγμάτωση μίας τέτοιας κατεύθυνσης της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα το ΕΔ μέσα από τις δραστηριότητές του όπως το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους συμμετέχοντες

όπως η προετοιμασία τους για συμμετοχή στον αληθινό κόσμο (Τσιάρας, 2014:248) ενώ παράλληλα συμβάλλει στη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, ψυχική και σωματική τους ανάπτυξη<sup>20</sup>. Επιδιώξεις όπως η ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας, η συνεργασία, η αυτοπεποίθηση, η γλωσσική ανάπτυξη, η ευελιξία, η ευρηματικότητα, η ταυτοποίηση των συναισθημάτων, η επίλυση προβλημάτων, διαχείριση των συγκρούσεων και πολλά άλλα (Perez-Valverde, 2003:13· Κοντογιάννη, 2012:76) εντοπίζονται στις δραστηριότητες της ΔΤΕ και στα αποτελέσματά της ανάλογα και με το στόχο, τη διάρκεια αλλά και το περιεχόμενο του μαθήματος. Αντίστοιχη είναι και η θετική συμβολή των ΤΙΕ προγραμμάτων καθώς πολλές τεχνικές του ΕΔ εμπεριέχονται σε αυτά, και αποτελούν βασικό κομμάτι της διαδικαστικής και εκπαιδευτικής τους προσέγγισης. Ο John O'Toole (1976) αναφέρει ανάμεσα σε άλλα παιδαγωγικά οφέλη των ΤΙΕ, την ικανότητα κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, την ηθική και συναισθηματική κατανόηση, την ανάπτυξη της φαντασίας, καθώς και την προώθηση του ιστορικού, πολιτιστικού, κοινωνικού και γλωσσικού εγγραμματισμού αλλά και των κοινωνικών αξιών ως ορισμένα οφέλη-στόχους που μπορούν να προσφέρουν τα ΤΙΕ<sup>21</sup>. Ο Pammenter σημειώνει ότι αυτές οι επιδιώξεις των πρώτων ΤΙΕ μέσα στα χρόνια μετατράπηκαν κατά κάποιον τρόπο στις παιδαγωγικές προϋποθέσεις του είδους τους και συμπληρωματικά στη λίστα του O'Toole (1976) αναφέρει την εξερεύνηση θεμάτων ή καταστάσεων σύγχρονων κοινωνικών, πολιτικών, περιβαλλοντικών ή άλλων γεγονότων όσο και τις αλλαγές που επισυμβαίνουν γύρω από αυτά (Pammenter, 2002:54-55). Φυσικά, ανάλογα με το περιεχόμενο, την ποιότητα και τον προσανατολισμό του κάθε προγράμματος η συμβολή αυτή δεν είναι εγγυημένη καθώς πολλοί είναι οι παράγοντες που τελικά θα το επιτρέψουν αυτό, όπως για παράδειγμα η αναπτυξιακή πορεία και οι ανάγκες των συμμετεχόντων, το επίπεδο ετοιμότητάς τους, η αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού του προγράμματος κ.α. (Bolton, 2002:45,47).

Επιπλέον, όπως αναφέρει η Themen στη συνέντευξή που παραχωρεί στον Cowan, τα ΤΙΕ προσφέρουν ένα «*παράθυρο στον αληθινό κόσμο*» (Cowan, 2018:106) τόσο μέσα από την επαφή τους με τους ηθοποιούς και την τέχνη τους,

---

<sup>20</sup> Βλ. Τσιάρας, 2014.

<sup>21</sup> Για περισσότερα βλ. O'Toole, 1976: 56-86.

όσο και μέσα από την αναπαράσταση και εξέταση της ανθρώπινης ζωής δια της θεατρικής αναπαράστασης ειδικών επίκαιρων θεμάτων.

Είναι φανερό επομένως ότι ο στόχος της εκπαίδευσης και της ολόπλευρης ανάπτυξης των συμμετεχόντων μέσα από τη θεατρική τέχνη χαρακτηρίζει τόσο τα ΤΙΕ όσο και τη ΔΤΕ. Για τον σκοπό αυτό εργάζονται άλλωστε και οι δάσκαλοι και η ΘΠ ομάδα προετοιμάζοντας διεξοδικά το μάθημα και το ΤΙΕ πρόγραμμα αντίστοιχα, προτείνοντας υλικό προσανατολισμένοι στον εκπαιδευτικό στόχο (Bolton, 2002:47). Και οι δύο χτίζουν έναν κόσμο μέσω του θεάτρου και δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι συμμετέχοντες να οδηγηθούν σταδιακά σε νοήματα και αξίες εκτιμώντας και «αποκωδικοποιώντας» τις θεατρικές συμβάσεις. Ο Bolton αναφέρει για τον «αναδρομικό» αυτό χαρακτήρα με τον οποίο οι μαθητές θα οδηγηθούν στο παιδαγωγικό μήνυμα ακολουθώντας την «ανάποδη πορεία» ξεδιπλώματος και εντοπίζει δύο επίπεδα νοήματος και ανάγνωσης του έργου ΤΙΕ και των διαδικασιών ΔΤΕ και: α) το «ειδικό θεατρικό συμβάν», δηλαδή αυτό που βλέπουν και βιώνουν οι μαθητές και β) το «καθολικό μήνυμα» δηλαδή αυτό που θα «διαβάσουν» οι μαθητές μέσα από τις διαμεσολαβητικές διαδικασίες με τον δάσκαλο και τη ΘΠ ομάδα (Bolton, 2002:46). Η σημασία της φόρμας των ΤΙΕ έργων προκειμένου αυτά να εξυπηρετήσουν τα επιδιωκόμενα αυτά μηνύματα τονίζεται από τον Bolton (2002) και τον Pammenter (2002). Ο πρώτος υποστηρίζει ότι τα ΤΙΕ Προγράμματα αν και υπερτερούν ως προς τη θεατρική μετεγγραφή των καθολικών μηνυμάτων σε συγκεκριμένα συμβάντα, μειονεκτούν στην ευελιξία τους σε σχέση με τη ΔΤΕ όπου ο δάσκαλος με μεγαλύτερη ευελιξία έχοντας σφαιρικότερη εικόνα της τάξης και των αναγκών των μαθητών μπορεί να αλλάξει το περιεχόμενο ή και το ρυθμό προς όφελός τους (Bolton,2002:47). Ωστόσο οι ηθοποιοί του ΤΙΕ είναι προσανατολισμένοι να προσαρμοστούν όσο μπορούν στις ανάγκες του κάθε κοινού αλλά αυτή η «αδυναμία» μπορεί και οφείλει να καλυφθεί από την προαπαιτούμενη στενή συνεργασία με τον δάσκαλο, ο οποίος είτε γνωρίζει ο ίδιος από θέατρο είτε έχει προετοιμαστεί κατάλληλα από την ομάδα (Oddey,1994:105-106·Redington,1979:181-182) ώστε οι μαθητές να έχουν και πάλι το μεγαλύτερο όφελος από την παρέμβαση, πραγματώνοντας μαζί τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα των ΤΙΕ. Επίσης οι ΤΙΕ δημιουργοί προνοούν και μελετούν την ομάδα τους και μεριμνούν για την τελική μορφή του έργου τους το οποίο οφείλει να

καθορίζεται από το θέμα και να το εξυπηρετεί, καθώς «πρακτικά η φόρμα είναι το περιεχόμενο όπως θα βιωθεί από τους μαθητές» (Pammenter, 2002:68).

Τέλος η ΔΤΕ και τα ΤΙΕ έχουν δύο ακόμη χαρακτηριστικά υψίστης παιδαγωγικής αξίας, πρώτον τον συλλογικό βιωματικό χαρακτήρα τους και δεύτερον τον προσανατολισμό τους στην αλλαγή του τρόπου κατανόησης του κόσμου από τους συμμετέχοντες. Αναλυτικός λόγος για αυτά θα γίνει στην αμέσως επόμενη ενότητα καθώς σχετίζονται με τον κοινωνικό και δημοκρατικό χαρακτήρα των ΤΙΕ αλλά και της ΔΤΕ.

#### **1.1.δ ΤΙΕ και δημοκρατική εκπαίδευση**

Συγκρίνοντας τις αξίες, τους στόχους και τη μεθοδολογία των ΤΙΕ και της δημοκρατικής εκπαίδευσης αποκαλύπτεται μία άμεση συγγένεια των δύο. Αυτό είναι λογικό αν κανείς σκεφτεί ότι η γέννηση των πρώτων ΤΙΕ προέκυψε ακριβώς από την ανάγκη των ανθρώπων του θεάτρου για επικοινωνία και άνοιγμα προς την κοινωνία και τις τοπικές κοινότητες, μέσα σε ένα κλίμα ευρύτερων κοινωνικοπολιτικών αναζητήσεων στοχευμένες προς την κοινωνική αναμόρφωση. Ο αληθινά πολιτικός χαρακτήρας που εντοπίζεται στα πρώτα ΤΙΕ μέχρι και τη δεκαετία του 1980 φαίνεται να φθίνει μαζί με την κλασική τους δομή από τη δεκαετία του 1990 έως σήμερα και μάλιστα με οποιαδήποτε αναφορά στη λέξη «πολιτικός» να χαρακτηρίζεται ως προπαγανδιστικός λόγος απωθώντας συχνά πιθανούς ενδιαφερόμενους χορηγούς και συμμετέχοντες (Cowan,2018:115). Παρά την παρεξήγηση αυτή, η ανάγκη για επάνοδο του αρχικού χαρακτήρα αλλά και των ίδιων των ΤΙΕ φαίνεται να είναι άμεσα αναγκαία στις σημερινές κοινωνίες (Cowan, 2018: 106), ειδικά αν κανείς αναλογιστεί την άνοδο των ακροδεξιών πολιτικών αλλά και τα φαινόμενα βίας, καταπάτησης δικαιωμάτων που καταγράφονται καθημερινά σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα πρώτα ‘κλασικά’ ΤΙΕ (1970-1980) και οι αναζητήσεις τους ίσως φέρουν μία γόνιμη δυναμική στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύοντας τις δημοκρατικές και συμπεριληπτικές αξίες αλλά και τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Στη συνέχεια, θα γίνει απόπειρα αυτής τα δημοκρατικής και ανανεωτικής δύναμης των ΤΙΕ με κύρια αναφορά στο έργο του Pammenter.

Η επικέντρωση στις πρώτες αυτές δεκαετίες των ΤΙΕ είναι σημαντική για τη διευκρίνιση της αρχικής πρόθεσης του συγκεκριμένου θεατρικού και εκπαιδευτικού είδους να παρέμβει κοινωνικά και να αναζητήσει έναν κοινό χώρο εργασίας-διερεύνησης και διαλόγου ηθοποιών-μαθητών-καθηγητών. Το εγγενές χαρακτηριστικό τους για «διάδραση» συναντά τα δημοκρατικά ιδεώδη και αφορά σε πολλαπλά επίπεδα με πυκνά οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και στο επίπεδο συνάντησης και αλληλεπίδρασης των θεσμών της εκπαίδευσης και του θεάτρου.

Είναι γεγονός ότι τα ΤΙΕ στοχεύουν στη δημιουργία μίας εμπειρίας συλλογικής ανακαλυπτικής μάθησης και δράσης (Bolton,2002: 40· Redington, 1979:183-184) που εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους είτε μέσω δραστηριοτήτων ΔΤΕ είτε με την απευθείας συμμετοχή των μαθητών στη δραματουργία και την εξέλιξη της πλοκής του έργου, αλλά και μέσω πρακτικών όπως το Θέατρο Φόρουμ, η καυτή καρέκλα των χαρακτήρων, ο άμεσος διάλογος κ.α. Σε ένα πρώτο επίπεδο τα οφέλη της συμμετοχικότητας αφορούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η ανταλλαγή οπτικών μέσω του διαλόγου, σημαντικά στοιχεία και ειδικά για την κοινωνικοποίηση στις εφηβικές ηλικίες όπου η κοινωνική ένταξη δυσχεραίνει (Hart,1992:34-36) αλλά και για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης που αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση, επικοινωνία και ειρηνική συμβίωση με τον «άλλο» στις πλουραλιστικές κοινωνίες του σήμερα (Somers, 2008). Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων ή σε ομαδικές δραστηριότητες αλλά και σε ανοιχτό διάλογο, τα ΤΙΕ, ενισχύουν το δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών, καθώς η συμμετοχικότητα αποτελεί πρακτική της δημοκρατικής εκπαίδευσης αλλά και μία θεμελιώδη δημοκρατική αξία (Δήμιζα, 2014:41).

Η εμπειρία των παραπάνω διεργασιών αυξάνει τις πιθανότητες της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης των συμμετεχόντων καθώς η δημοκρατική αντίληψη και στάση είναι αποτέλεσμα εργασίας (Subba, 2014: 39). Επίσης είναι γεγονός ότι η εξάσκηση αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη των αρετών της κοινωνικής ευθύνης και συμμετοχής, μετατρέποντας τη δημοκρατία σε τρόπο ζωής (Hart,1992:5· Dewey,2004:8).

Στα ΤΙΕ οι μαθητές υπολογίζονται ως ισότιμα μέλη της διαδικασίας και καλούνται να ανασύρουν τις γνώσεις τους, να πάρουν αποφάσεις και να



εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους συμμετέχοντας με έναν ολιστικό αλλά και δημοκρατικό τρόπο (Cowan, 2018:107-108 ). Έτσι εξασφαλίζεται ο χώρος να εκφραστεί και να ακουστεί η φωνή τους και να εκδηλωθεί η ταυτότητά τους, ακολουθώντας ένα πραγματικά μαθητοκεντρικό, πλουραλιστικό μοντέλο μάθησης που διέπεται από τη δημοκρατική λογική της ισότητας. Οι μαθητές παύουν να είναι καταναλωτές προαποφασισμένων πληροφοριών, αντίθετα χτίζουν τα δικά τους συμπεράσματα και δράσεις απέναντι σε ένα θέμα μέσα από θεατρικές διαδικασίες. Έτσι, η διαδικασία παραγωγής της γνώσης εκδημοκρατίζεται, οι μαθητικές «φωνές» ενδυναμώνονται και η ενεργή στάση αντανακλάται στην αρετή της ενεργούς πολιτειότητας (Δήμιζα 2014:41·Kelly,1995: 184-185).

Αυτό αποκτά ιδιαίτερη αξία σε πολλές περιπτώσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης όπου σύμφωνα με την Gergen το επίσημο σχολικό σύστημα καλεί τους μαθητές να εξαιρέσουν κομμάτια της ταυτότητάς τους που δεν συμφωνούν με τα επίσημα εκπαιδευτικά πρότυπα και προκαθορίζει τη γνώση υποβαθμίζοντας τον ρόλο των καθηγητών σε εκτελεστικά όργανα μεταφοράς επιλεγμένων πληροφοριών, περιορίζοντας τόσο τη δημιουργικότητά τους και φτωχαίνοντας την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές (Gergen,2009). Τα ΤΙΕ μπορούν να συμβάλλουν άμεσα στη βελτίωση και τον εκδημοκρατισμό του σχολικού συστήματος και οι θεατροπαιδαγωγοί παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτό, όπως αντίστοιχα και οι δάσκαλοι στην τάξη. Οι θεατροπαιδαγωγοί μέσω του παιχνιδιού και του θεατρικού πλαισίου θέτουν τις νέες συνθήκες «λειτουργίας» των συμμετεχόντων στη βάση της ισότιμης συμμετοχής, συνεργασίας και διαλόγου και ιδανικά επικρατεί το πλαίσιο ελευθερίας και έκφρασης που εξασφαλίζονται μέσα από τον άρτιο σχεδιασμό του προγράμματος, διευκολύνοντας στην ανανέωση των σχέσεων καθηγητών- μαθητών (Redington, 1979:8· Pammenter, 2002:56). Οι θεατροπαιδαγωγοί αντιμετωπίζουν τους συμμετέχοντες ως ισότιμους παίκτες και εκείνοι μεταξύ τους αλληλεπιδρούν ως ισότιμοι συμπαίκτες, προωθώντας ένα θετικό πρότυπο που ανταποκρίνεται στο δημοκρατικό αίτημα της μετατροπής του δάσκαλου-αυθεντία από φορέα εξουσίας και γνώσης σε έναν διευκολυντή της γνώσης και συνοδοιπόρο στη μαθησιακή διαδικασία (Subba, 2014:40). Ο δάσκαλος αντίστοιχα παίζει έναν καθοριστικό ρόλο, καθώς ο ίδιος τόσο με τη στάση όσο και με τις πρακτικές του οφείλει να καλλιεργήσει αυτές τις

αξίες εμπράκτως στους μαθητές και να τους βοηθήσει να καταλάβουν τη σημασία της δημοκρατίας και της συμμετοχικότητας με όρους κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης (Subba, 2014:38).

Η συμμετοχικότητα ωστόσο δεν αποτελεί αυτονόητο προνόμιο, αλλά επιτυγχάνεται εφόσον λαμβάνει υπόψη παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, το στάδιο ανάπτυξης, την οικονομική και οικογενειακή κατάσταση, κ.α. (Hart, 1992:11). Σύμφωνα με τον Pammenter οι ΘΠ ομάδες οφείλουν να επιλέγουν τη φόρμα και το περιεχόμενο των ΤΙΕ ανάλογα, όπως και το κατάλληλο θέμα που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και αφορά και προκαλεί την εμπλοκή των μαθητών, το καλό κλίμα κτλ. Αυτή η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών είναι που θα επιτρέψει την πρόσβαση τόσο στη διαδικασία όσο και στα νοήματα των θεμάτων που θίγουν τα προγράμματα, ώστε τα ΤΙΕ να εκπληρώνουν τον μαθητοκεντρικό τους χαρακτήρα *«επιστρέφοντας το σχολείο σε εκείνους όπου πραγματικά ανήκει»* δηλαδή τους μαθητές (Pammenter,2002:54). Η μέριμνα για την εξασφάλιση της συμμετοχής στις διαδικασίες, τα νοήματα αλλά και την παραγωγή της γνώσης αποτελεί μέγιστη έκφραση της δημοκρατικής προσέγγισης της εκπαίδευσης (Hart,1992·Apple, & Beane, 2007).

Συγκεκριμένα για την επιλογή των θεμάτων στα ΤΙΕ, ο Pammenter εντοπίζει *«το ειδικό περιεχόμενό τους»*, δηλαδή την άμεση συσχέτιση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και την αναφορά τους στα σύγχρονα γεγονότα του κόσμου στον οποίο ζουν (Pammenter, 2002:54). Κατ' αυτόν τον τρόπο τα ΤΙΕ λειτουργούν ως ένα *«παράθυρο στον κόσμο»* με τους μαθητές να συνδέονται με την πραγματικότητα μέσω της *«απελευθέρωσης του νοήματος»* και της ενημέρωσης, τα οποία τους δίνουν τη δυνατότητα να συνδιαλλαγούν πραγματικά με τα ζητήματα που τους αφορούν και τις αλλαγές που παρατηρούν γύρω τους (Cowan,2018:106·Pammenter, 2002). Άλλωστε είναι γεγονός ότι τόσο τα προγράμματα ΤΙΕ όπως και αντίστοιχα και η ΔΤΕ οφείλουν να προσανατολίζονται στην αλλαγή του τρόπου αντίληψης και κατανόησης των μαθητών (change in understanding) (Bolton, 2002:40,44·Redington, 1979:184). *«Τα ΤΙΕ προγράμματα είναι πρωτίστως βασισμένα στο περιεχόμενο. Γενικά μιλώντας, οι ΤΙΕ θίασοι είναι δεσμευμένοι στο να επηρεάσουν την κατανόηση των παιδιών επάνω σε συγκεκριμένα θέματα-που σημαίνει ότι η δουλειά τους είναι εστιασμένη σε ιδέες και απόψεις. Αυτό είναι τόσο ζήτημα επιλογής όσο και*

*αναγκαιότητας.*» (Robinson 2002:252). Ακριβώς σε αυτή την πρόθεση κρύβεται η σημασία τους για την εκπαίδευση αλλά και την κοινωνία. Μέσα από τα ΤΙΕ και τις τεχνικές της ΔΤΕ, οι μαθητές εκτίθενται σε διαφορετικές ιστορίες και πολλαπλές οπτικές γωνίες, γεγονός που διευρύνει τη σκέψη τους και τη στάση τους τόσο ως προς τον εαυτό και την αυτοεικόνα τους όσο και απέναντι στο διαφορετικό, το ανοίκειο και τους «άλλους», αφού οι αφηγήσεις είναι διαρκώς μεταβαλλόμενες μέσα στον χωροχρόνο (Jackson, 2011:237· Somers, 2008:63,66).

Επιπλέον τα ΤΙΕ μπορούν να εξασφαλίσουν την πολυφωνία και την προώθηση του διαλόγου. Σύμφωνα και πάλι με τον Pammenter η προβολή των πολλαπλών οπτικών γωνιών αλλά και η παράθεση των ακραίων στάσεων απέναντι σε ένα θέμα μπορεί να προωθήσει τον διάλογο, ο οποίος είναι η βάση της δημοκρατίας, και να ενεργοποιήσει τους μαθητές προκειμένου να πάρουν θέση απέναντι στα γεγονότα και τους κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις ζωές τους (Pammenter,2002: 60, 63).

Τα ΤΙΕ μπορούν επίσης να συμβάλλουν στην προώθηση της ισότητας καθώς είναι σε θέση να εξασφαλίσουν τις αδύναμες φωνές επί σκηνής και να φέρουν στο επίκεντρο τη συνδιαλλαγή με αυτές<sup>22</sup>. Άλλωστε οι ιστορικές καταβολές του είδους υπαγορεύουν την υπεράσπιση των μειονοτήτων αλλά και των ευάλωτων ομάδων μέσω της θεματολογίας και της τοποθέτησης των δημιουργών τους (Neelands, 2007:305-306). Τα εγκεκριμένα πρότυπα που ευνοούν το δυτικό, λευκό παιδί της μεσαίας και ανώτερης τάξης με στόχο την εξασφάλιση της τάξης και της ομοφωνίας(Gergen, 2009), εντοπίζονται ακόμη και σήμερα στο ελληνικό σχολείο και χρειάζεται να ξεπεραστούν και τη θέση τους να πάρει η πολυφωνία και ο πλουραλισμός που είναι μεγίστης σημασίας στο δημοκρατικό σχολείο αλλά και στην κοινωνία (Kelly, 1995:108, 110). Επίσης η ισότιμη ευκαιρία για πρόσβαση στη γνώση, στις διαδικασίες και τα νοήματα αποτελεί ένα από τα δικαιώματα του παιδιού και κεντρική ιδέα της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Dewey, 2004:82-83·Gollob, Krapf, & Weidinger, 2007). Η διαχυτική εφαρμογή των ΤΙΕ που επιδιώκει τη μετάδοση ενός ΘΠ προγράμματος με πολλαπλές εφαρμογές σε σχολεία και τάξεις ακολουθεί αυτή την επιταγή.

---

<sup>22</sup> «Ένας από τους σημαντικότερους ρόλους του εφαρμοσμένου δράματος είναι να δημιουργήσει μία αίσθηση επικύρωσης/νομιμοποίησης των εμπειριών των ανθρώπων» (Somers, 2008:70).

Εκτός από την προσβασιμότητα, ένα άλλο θέμα αποτελεί το περιεχόμενο του ωρολογίου προγράμματος. Συχνά το εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί και αναπαράγει αξίες τις οποίες αποφασίζει η ελίτ των ακαδημαϊκών και διοικητικών με αποτέλεσμα οι καθηγητές να ευνουχίζουν την κριτική τους ικανότητα (Gergen, 2009). Η ανανέωση της θεματολογίας της σχολικής ατζέντας με προσανατολισμό στα πραγματικά, κοινωνικά, οικονομικά, περιβαλλοντικά και άλλα ζητήματα από αποκαλύπτουν τις εξουσιαστικές σχέσεις και πολιτικές συμφερόντων ορισμένων ομάδων της κοινωνίας είναι πλέον κοινή παραδοχή από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης στο όνομα μίας συμπεριληπτικής και δημοκρατικής κοινωνίας (Cummins, 2005· Kelly,1995· i-RED,2012), αν και δεν υπάρχει άμεση ανταπόκριση και εφαρμογή από όλα τα σχολεία. Οι πολιτικές και κοινωνικές καταβολές της θεματολογίας των πρώτων ΤΙΕ υπαγορεύουν μία φύση υπέρβασης και ανανέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος προς όφελος των παιδιών (Pammenter, 2002: 56,69) και μάλιστα οι θεατροπαιδαγωγοί οφείλουν να βοηθήσουν μέσω της δύναμης του θεάτρου στην αμηχανία ορισμένων καθηγητών να θίξουν ορισμένα θέματα που συχνά θεωρούνται ευαίσθητα.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της δημοκρατικής εκπαίδευσης, αλλά και αναγκαία επιταγή για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αποτελεί το αίτημα της εξωστρέφειας του σχολείου και της σύνδεσης με την κοινωνία (Apple&Beane, 2007· i-RED, 2012:14,20). Η διεξαγωγή των ΤΙΕ στο σχολικό χώρο ενισχύει αυτό το κάλεσμα φέρνοντας σε επαφή τους μαθητές αλλά και το σύνολο του σχολικού οργανισμού με την κοινότητα των καλλιτεχνών του θεάτρου και νέες μορφές άτυπης εκπαίδευσης. Ο Pammenter υποστηρίζει την αναγκαιότητα επικοινωνίας του σχολείου με την κοινωνία μέσω των ΤΙΕ και σημειώνει ότι παρά τις κριτικές που δέχθηκαν κάποια ως προπαγανδιστικά, κατέληξαν να θεωρούνται *«κλασικά στο είδος τους και έθεσαν τη βάση για την ανάπτυξη και εξέλιξη των ΤΙΕ»* αποδεικνύοντας απλώς την αδυναμία ορισμένων εκπαιδευτικών να διαχειριστούν αυτά τα νοήματα (Pammenter, 2002: 64· Cowan, 2018: 112). Πράγματι ο Cummins αναφέρει την περίπτωση ορισμένων εκπαιδευτικών οι οποίοι άθελά τους καταλήγουν να αναπαράγουν αφηγήσεις και σχέσεις εξουσίας μέσα στην τάξη και υποστηρίζει την επιτακτική ανάγκη αναστοχασμού των εκπαιδευτικών επάνω στον ρόλο τους αλλά και την ενεργό συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Cummins, 2005:276).

Τα ΤΙΕ έχουν ευθύνη απέναντι στους μαθητές, να συμβάλλουν και να διευκολύνουν στη δημιουργία νοημάτων για τον κόσμο και το συσχετισμό με αυτόν<sup>23</sup> χωρίς όμως να προσφέρουν έτοιμες απαντήσεις με στόχο να επιβάλλουν την τάξη αλλά θέτοντας μία επερώτηση στις βεβαιότητες και αξίες με στόχο την ανάδειξη της σφαιρικής οπτικής (Robinson,2002:261). Έτσι, στοχεύουν στην προώθηση της κριτικής σκέψης και την εν μέρει διαχείριση του χάους και στην απελευθέρωση των διαδικασιών κατανόησης που είναι και ο αληθινός χαρακτήρας της εκπαίδευσης (Pammenter, & Mavrokordatos, 2004). Πράγματι ο κριτικός εγγραματισμός αποτελεί σημαντικό εξοπλισμό για τους μαθητές αφού εκτός των άλλων εξασφαλίζει και προωθεί το δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό (Cummins, 2005:50,278·i-RED, 2012).

Γίνεται επομένως φανερός ο δημοκρατικός χαρακτήρας των ΤΙΕ και η σημαντική συμβολή τους στην ανανέωση των τρόπων εκπαίδευσης αλλά και στον σύγχρονο κόσμο όπου τα ανθρώπινα δικαιώματα συχνά καταπατώνται και η δημοκρατία παραβιάζεται. Όπως δηλώνει ο Jonothan Neelands το σύγχρονο Εφαρμοσμένο Θέατρο «*μπορεί να κάνει τη διαφορά στις ζωές των ανθρώπων όταν εκτός από ψυχαγωγία καλείται να λειτουργήσει και ως ευκαιρία καλλιτεχνικής και κοινωνικής συμμετοχής στην άσκηση της ελευθερίας*» (Neelands,2007:316) και τα ΤΙΕ ως κατεξοχήν έκφραση του είδους οφείλουν να εξασφαλίσουν αυτή την ευκαιρία.

---

<sup>23</sup> «Ο κύριος σκοπός ενός ΤΙΕ γεγονόςτος είναι να εξασφαλίσει ότι αυτή η συνεργασία (μεταξύ κοινού-ηθοποιών).. στρέφεται με τη σαφή πρόθεση να προωθήσει τους ίδιους τους συμμετέχοντες σε ερευνητές του τι σημαίνουν οι ζωές τους σε σχέση με τους άλλους και τον κόσμο.» (Hennessey, 1998:91). Επίσης η ΔΤΕ, που συναντάται στα ΤΙΕ, «*αναδεικνύεται σε ένα εξαιρετικό εργαλείο διερεύνησης του κόσμου*» (Τσιάρας, 2014: 27).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### Η Εφηβική Ηλικία

Η περίοδος της εφηβείας αποτελεί ένα αναπτυξιακό στάδιο του ανθρώπου κατά το οποίο συμβαίνει η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή. Αν και παραδοσιακά προσδιορίζεται στις ηλικίες των δέκα έως και δεκαοχτώ ετών, με το διαχωρισμό σε πρόωμη και ύστερη φάση της εφηβείας, η μεταμοντέρνα εκδοχή θέλει την εφηβεία να επανεξετάζεται υπό τους παράγοντες του τόπου, του χρόνου, της φυλής, της τάξης, του φύλου και του σεξουαλικού προσανατολισμού, αμφισβητώντας την ενιαία αντιμετώπιση του ορισμού (Curtis, 2015: 5-6) υπενθυμίζοντάς μας την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του τρόπου που μελετάμε το φαινόμενο αυτό. Με μία σύγχρονη ματιά, θα μπορούσε να οριστεί ως μία *«δυναμικά εξελισσόμενη θεωρητική κατασκευή, η οποία ενημερώνεται υπό το πρίσμα της φυσιολογίας, της ψυχοκοινωνιολογίας, του πολιτισμού και του χρόνου.»* (Curtis, 2015:1).

#### 1.2 Το εφηβικό πορτραίτο, μία σύντομη παρουσίαση

Παρά την πολλαπλότητα του φαινομένου, θα γίνει μία απόπειρα συνοπτικής παρουσίασης βασικών χαρακτηριστικών που συναντώνται στους περισσότερους νέους-ες των ηλικιών 10-19 σύμφωνα με βιβλιογραφικές καταγραφές.

Κατά την εφηβική ηλικία όπως αυτή ορίστηκε νωρίτερα, συντελούνται πολλαπλές αλλαγές στα νεαρά άτομα. Αυτό είναι ικανό από μόνο του να δημιουργήσει στον έφηβο/η αρκετές πιέσεις καθιστώντας τον ευάλωτο/η στην κοινωνική, οικογενειακή ζωή του αλλά και στις επιδόσεις του στο σχολείο, γεγονός που τον οδηγεί σε διάφορα ψυχολογικά μέσα αυτό-προστασίας όσο και διαμόρφωσης της ταυτότητάς του (Μπρακονιέ, & Μαρτσέλι, 2002: 280).

Από τις βασικότερες αλλαγές είναι η σωματική ανάπτυξη και η μεταβολή που περιλαμβάνει την εμφάνιση και αύξηση τριχοφυΐας, την ανάπτυξη των γεννητικών οργάνων και ολόκληρου του μυοσκελετικού συστήματος, ανάλογα με παράγοντες όπως το φύλο, τη φυλή, τη σωματική μάζα, τις περιβαλλοντικές επιρροές και πάνω από όλα την κατάσταση της υγείας. Το σώμα και η χρήση του αποτελεί μία βασική σκέψη για τους εφήβους και καθορίζει συχνά τις επιλογές

και τον τρόπο σκέψης τους αλλά και την ίδια την αντίληψη που έχουν για την ταυτότητά τους (Μπρακονιέ, & Μαρτσέλι, 2002: 280.) Το ίδιο το σώμα μπορεί να αποτελέσει πηγή ταυτότητας και ετερότητας προκαλώντας διάφορες αντιδράσεις ειδικά εάν σκεφτεί κανείς το άλλο βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της εφηβείας που είναι η εκδήλωση του σεξουαλικού προσανατολισμού και η σχέση με ουσίες (αλκοόλ, ναρκωτικά κλπ). Η ανάπτυξη και έκφραση και της σεξουαλικής ταυτότητας και του προσανατολισμού του εφήβου αποτελεί σημαντική πηγή αυτοαντίληψης και αυτοπροσδιορισμού και πρέπει να ενθαρρύνεται ενώ παράλληλα αποτελεί και έναν τρόπο απαγκίστρωσης από την οικογένεια και την αύξηση της αυτοπεποίθησης στη δημιουργία εξω-οικογενειακών σχέσεων που οδηγούν σταδιακά στην ενηλικίωση (Μελιτζάνη, 2008:60). Η σεξουαλικότητα αποτελεί *«αναπόσπαστο στοιχείο της προσωπικότητας του καθενός [...], μία πλευρά της ανθρώπινης ύπαρξης και μία βασική ανάγκη που δεν μπορούμε να απομονώσουμε από τα άλλα στοιχεία του εαυτού μας [...] μία μορφή σωματικής αλλά και ψυχικής ενέργειας [...] σαν ένα μέρος της συνολικής έκφρασης της ύπαρξής μας.. είναι η κινητήρια δύναμη για τη δημιουργία σχέσεων»* (Μελιτζάνη, 2008:54). Δυστυχώς στο ελληνικό σχολείο η έλλειψη ειδικού μαθήματος σεξουαλικής αγωγής και η αμηχανία των καθηγητών να διαχειριστούν θέματα σεξουαλικής ταυτότητας-προσανατολισμού και έκφρασης φύλου, συντελούν αρνητικά στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των νέων ειδικά εκείνων με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, που συνήθως αντιμετωπίζονται ως «αόρατοι» λόγω της άγνοιας, των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, αλλά και του ετεροσεξισμού που μοιάζει να είναι η μόνη επίσημη επιλογή στο σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα τη δυσκολία κοινωνικοποίησης και την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους στο περιθώριο (Ράπτη, 2017:57,59).

Επίσης οι αλλαγές στην ανάπτυξη του εγκεφάλου έχουν αντίκτυπο σε γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφοριστικό επίπεδο, επηρεάζοντας τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και αλληλεπιδρούν με τους άλλους και τον κόσμο, αλλά και την αυτοεικόνα τους. Ο εγκέφαλος παρουσιάζει εξαιρετική πλαστικότητα και δυνατότητα αλλαγής, ενώ καινούριες συνάψεις οργανώνονται διαμορφώνοντας ακόμα και μέσα στη δεκαετία που ακολουθεί, τις συνήθειες και τον τρόπο σκέψης, τις συναισθηματικές καταστάσεις, και τον έλεγχο των παρορμήσεων (Curtis, 2015:8), γεγονός που καθιστά την ηλικία αυτή ως την πλέον κατάλληλη

για την εφαρμογή νέων ιδεών και εμπειριών και αυξάνει τις πιθανότητες θετικής επίδρασης μίας Θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης.

Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν και διαμορφώνουν την ικανότητα αντίληψης και λήψης αποφάσεων, την κριτική ικανότητα, την αυτορρύθμιση κ.α. και καθιστούν τα άτομα εξαιρετικά ευάλωτα, γεγονός που είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη για την εξήγηση προβλημάτων συμπεριφοράς και φαινόμενα που εμφανίζονται στην ηλικία όπως η κατάθλιψη, οι βίαιες συμπεριφορές, η χρήση ουσιών και η αναζήτηση του κινδύνου και των ρίσκων (Steinberg, 2005:69). Τέτοιες συμπεριφορές συνδέονται άμεσα με είσοδο στη νέα συναισθηματική-νοητική και κοινωνική πραγματικότητα της ενήλικης ζωής αλλά και από τη σύγκρουση που γεννά η αντίθεση ανάμεσα στις ανάγκες της εφηβείας για αυτό-ανακάλυψη και αναζήτηση της ζωής σε βάθος και τις κοινωνικές επιταγές ετοιμότητας, αυτονόμησης και δράσης με ορθολογικό οικονομικό τρόπο σε μία ένταξη αβέβαιη κοινωνικά και επαγγελματικά (Κουρκούτας, 2001:14-15). Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαίνοντα ρόλο καθώς καλούνται να επιτελέσουν μία «αποκωδικοποιητική» λειτουργία στη συμπεριφορά των εφήβων ώστε τα παραπάνω ζητήματα να είναι διαχειρίσιμα και να αποφεύγονται φαινόμενα όπως ο στιγματισμός και το «βραχυκύκλωμα» των ευαίσθητων εφήβων (Κουρκούτας, 2001:477-478).

Επίσης κατά την εφηβεία, το ερώτημα «ποιος είμαι» έρχεται στο προσκήνιο με έναν δυναμικό τρόπο και η αναζήτηση της ταυτότητας γίνεται επιτακτικό θέμα προς διερεύνηση (Marcia, 1980: 159). Το ταυτοτικό ζήτημα γίνεται τόσο σημαντικό σε αυτή την ηλικία καθώς οι νέοι συνδέουν παιδικές εμπειρίες με προσωπικούς στόχους, αποφάσεις και αξίες που καθορίζουν σταδιακά τη θέση τους στην κοινωνία, ενώ προετοιμάζει τα άτομα ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που επιφυλάσσει η ζωή (Παπάζογλου, 2014:178-179). Έτσι η ανάγκη για εξερεύνηση οφείλει να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό οποιουδήποτε εφηβικού εργαστηρίου ή μαθήματος, εξασφαλίζοντας πραγματικά τον απαιτούμενο χρόνο και χώρο για δημιουργικότητα, διεύρυνση, δοκιμή γύρω από τα ταυτοτικά και μη ερωτήματα χωρίς δεσμεύσεις ή απαιτήσεις για απαντήσεις από τους νέους ειδικά σε σύντομο διάστημα (Arnold,2017:2-3,11).

Σε αυτή την ηλικία, οι νέοι διαμορφώνουν την προσωπική τοποθέτηση σε σχέση με διάφορα κοινωνικοπολιτικά θέματα, ζητήματα αισθητικής και άλλα,



γεγονός που οδηγεί σε μία πορεία διαρκούς αναζήτησης, πειραματισμών και λήψης αποφάσεων που διαμορφώνουν σταδιακά την ταυτότητα και την κρίση τους (Marcia, 1980: 160). Επίσης έρευνες δείχνουν ότι *«οι βασικές πολιτικές και κοινωνικές στάσεις και προδιαθέσεις, που διαμορφώνονται κατά την περίοδο της εφηβείας, παραμένουν σχετικά σταθερές στο μέλλον»* (Παντελίδου-Μαλούτα, 2015:145). Επομένως η επαφή με ιδέες και δράσεις που προωθούν το δημοκρατικό και συμπεριληπτικό τρόπο σκέψης είναι μέγιστης σημασίας και μπορούν να βρουν πρόσφορο έδαφος σε αυτές τις ηλικίες.

Ιδιαίτερες πλευρές της εφηβείας είναι η κοινωνική ζωή και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Η αναγνώριση από τους συνομηλίκους, οι πρώτες έξοδοι με φίλους χωρίς τη γονική επίβλεψη, η έκθεση σε κινδύνους και η λήψη αποφάσεων, όπως και η ανάγκη του «ανήκειν» χαρακτηρίζουν την εφηβεία (Curtis, 2015:13· Μπρακονιέ, & Μαρτσέλι, 2002: 33). Η αυτοεκτίμηση προκύπτει κατά την επαφή με τους άλλους και τις απόψεις τους όταν αυτές εσωτερικεύονται από το άτομο σε μία διαδικασία *«καθρεφτίσματος»* του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2000:88). Η αυτοεκτίμηση είναι σημαντικός παράγοντας αφού ο βαθμός της λειτουργεί αναλογικά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και την προσαρμοστικότητα των εφήβων, ενώ ασκεί έντονη επίδραση σε κοινωνικές σχέσεις, τη σχολική επιτυχία, την ψυχική υγεία και την ικανότητα αντιμετώπισης του stress (Coleman, 2013: 111,133). Στα αποτελέσματα της έρευνας της Μακρή σε εφήβους μαθητές σημειώνεται ότι *«η αυτοεκτίμηση συνδέεται περισσότερο με την κοινωνική στήριξη από συνομηλίκους παρά από τη γονεϊκή και τους στενούς του φίλους»* (Μακρή-Μπότσαρη,2000:108).

Η ομάδα των συνομηλίκων επομένως παίζει καθοριστικό ρόλο στην αυτοεικόνα, του ατόμου και αποτελεί τον κύριο παράγοντα επίλυσης του ταυτοτικού ζητήματος, αφού οι συνομηλίκτοι *«λειτουργούν ως πρότυπα εναλλακτικών επιλογών και ποικιλίας αποφάσεων»* και *«η αίσθηση αποδοχής και ελευθερίας που παρέχει ο ασφαλής δεσμός στον έφηβο, του επιτρέπει να δοκιμάσει νέους ρόλους και εναλλακτικές ταυτότητες»* (Παπάζογλου,2014:189,185), ενώ η δημιουργία «ομοειδών» ομάδων είναι αναπόφευκτη λειτουργία στην προσπάθεια αυτό-οργάνωσης του εσωτερικού ερωτήματος «ποιος είμαι» (Παπάζογλου, 2014:179-80). Η διαπίστωση αυτή φανερώνει τη σημασία των κοινωνικών συναναστροφών και παράλληλα αναδεικνύει τη σημασία των δράσεων για

ενημέρωση και ευαισθητοποίηση γύρω από τα ζητήματα του ευρέως θέματος της ετερότητας κατά την εφηβική ηλικία, τα οποία φαίνεται να έχουν πιθανότητες επιτυχίας αφού σε αυτή την ηλικία αυξάνεται η ικανότητα αντίληψης του εαυτού από τις οπτικές γωνίες των άλλων (Coleman, 2013:32).

Τέλος, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι το κάθε άτομο είναι ξεχωριστό και μοναδικό και πως *«δεν υπάρχει μία μορφή εφηβείας παρά μόνο πολλοί έφηβοι»* (Μπρακονιέ & Μαρτσέλι, 2002: 327).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Ταυτότητα-Ετερότητα, Σχολείο & Κοινωνία

#### 1.3.α. Εμείς και οι άλλοι: ταυτότητα και ετερότητα

Βιώνοντας την έννοια της κοινωνίας, αντιλαμβανόμαστε από νωρίς πως είμαστε μέρη ενός συνόλου και προσδιορίζουμε τη θέση ή τις θέσεις μας μέσα σε αυτό, και παράλληλα τις θέσεις των συμπολιτών μας σε σχέση ή όχι με τη δική μας. Για παράδειγμα, κάθε φορά που βρισκόμαστε σε ένα άγνωστο περιβάλλον καλούμαστε να αναφέρουμε το όνομά μας και να συστηθούμε, ή αντίστοιχα κατά τις πρώτες τάξεις του σχολείου μαθαίνουμε τον τρόπο να απευθυνόμαστε στους συμμαθητές και τους συμπολίτες μας μέσα από την εκμάθηση των προσωπικών και δεικτικών αντωνυμιών. Για την εκμάθηση αυτή γίνεται αυτόματα ανάκληση των γνωστών εμπειριών μας σε σχέση με τις αποστάσεις μας από τους άλλους ανθρώπους «Αυτός εδώ», «εκείνος εκεί», «ο άλλος» όπως τις αντιλαμβανόμαστε και μας τις έχει διδάξει η οικογένεια, ο πρώτος κύκλος κοινωνικοποίησης πριν το σχολείο. Αυτές οι απλές πράξεις της ονοματοδοσίας και προσφώνησης του εαυτού και των άλλων, της αυτοπαρουσίασης, της αλληλεπίδρασης, και όλες οι αντίστοιχες και άλλες εμπειρίες εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος εκκινούν διαδικασίες όπως η αυτοαντίληψη, ο επαναπροσδιορισμός και φανερώνουν την αλληλεξάρτηση με τους συνανθρώπους μας. Σε αυτό το σημείο της επαφής μας με τους άλλους ανθρώπους προκύπτουν τα αφηγήματα της ταυτότητας και ετερότητας.

Οι έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας γεννιούνται και δημιουργούνται τη στιγμή της επαφής κάποιου με κάποιον άλλο ή κάτι άλλο που βρίσκεται έξω από τη σφαίρα του εαυτού. Η παρουσία του άλλου-εκείνου, εκτός της σφαίρας του εαυτού-εγώ-εμείς, προσδιορίζει τόσο τον εαυτό όσο και τον «άλλο» ως τέτοιους, αποτελώντας ζωτικό και αλληλένδετο κομμάτι για το εγώ-εμείς όπως πολλοί μελετητές αναφέρουν. Κατά τη συνάντηση του εαυτού και του μη-εαυτού ή αλλιώς άλλου, είναι φανερό ότι δημιουργείται μία διαλεκτική και συγκριτική σχέση αλληλοπροσδιορισμού των δύο με τις διαφορές να αναδεικνύονται σε κεντρικό παράγοντα παραγωγής νοημάτων απαραίτητων για την αυτοαντίληψη και την αίσθηση του εαυτού και στους δύο ανθρώπους που συναντώνται.

Επιδιώκοντας μία οριοθέτηση των εννοιών της ταυτότητας και της ετερότητας αναδύεται η δυναμική σχέση αλληλεξάρτησής τους αλλά και οι παράγοντες της ομοιότητας και της διαφοράς, που αποτελούν κύριους μηχανισμούς για την κατασκευή της ταυτότητας και της ετερότητας, ορίζοντας αντίστοιχα την ένταξη ή την απόκλιση κάποιου από μία ταυτότητα ή και ομάδα. Η μελέτη της Σακαλάκη, αναφέρει τις συναισθηματικές διεργασίες κατά τις οποίες το άτομο επιθυμεί άλλοτε να διαφέρει και να ξεχωρίζει ως μοναδικό και άλλοτε να 'κρύβεται' ή να αφομοιώνεται μέσα σε ένα σύνολο, η λεγόμενη ανάγκη του «ανήκειν». Αναλυτικότερα αναφέρει πως τα άτομα επιδιώκουν να διαφέρουν διεκδικώντας τη μοναδικότητά τους εκδηλώνοντας πρωτότυπες, ιδιόμορφες συμπεριφορές όταν βρίσκονται σε διαδικασία ανοικοδόμησης της προσωπικής τους ταυτότητας και μοναδικότητας σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον (Σακαλάκη, 1996:26) αλλά και όταν επιδιώκουν να αποφύγουν τη δυσμενή σύγκριση με τους άλλους ειδικά όταν αυτή γίνεται μέσω τρίτου παρατηρητή (Σακαλάκη, 1996:28). Είναι πραγματικά αποκαλυπτικό ότι η διαφοροποίηση επιδιώκεται σε περιβάλλον ευνοϊκό ως σημάδι υγιούς αναζήτησης της μοναδικότητας και διεκδίκησης της ταυτότητας, ενώ αντιθέτως, όταν τα άτομα βιώνουν κάποιου είδους κοινωνική απειλή όπως η κοινωνική κριτική των επιλογών τους ή η υποβάθμιση της εικόνας τους, ανατρέχουν και λεκτικά στην αναζήτηση μίας «έλλειψης διαφοράς» και αναζήτησης εξομοίωσης με το σύνολο προσπαθώντας να μειωθεί η απόσταση τους και η διακριτότητά τους ώστε να αποκατασταθεί η «ένταξή τους» στην ομάδα και να μπορέσουν να «εισχωρήσουν» και πάλι στην ασφάλεια της ομοιογένειας που φέρει την ικανοποίηση του αισθήματος της αποδοχής και του «ανήκειν» (Σακαλάκη, 1996: 29,30,34).

Αυτή η σχέση των ανθρώπων με την ομοιότητα και τη διαφορά σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους, αποτελεί κεντρικό παράγοντα της κοινωνικοποίησης και της δημιουργίας κοινωνικών ομάδων και υποομάδων και αντίστοιχα τη θετική ή αρνητική αντιμετώπιση της διαφοράς και της ομοιότητας. Η Kathryn Woodward αναφέρει συνοπτικά και με πυκνό τρόπο τα δυο αντίθετα ρεύματα αντιμετώπισης της διαφοράς: *«Η διαφορά μπορεί να κατασκευαστεί με αρνητικό τρόπο, ως αποκλεισμός και περιθωριοποίηση, εκείνων που ορίζονται ως άλλοι ή ως εκτός ομάδας... Από την άλλη πλευρά, μπορεί να εορταστεί ως πηγή ποικιλίας,*

*ετερογένειας και υβριδισμού όπου η αναγνώριση της αλλαγής και της διαφοράς αντιμετωπίζεται ως εμπλουτισμός.» (Woodward,1999:35).*

Αυτή η περιγραφή των δύο γενικών τάσεων αντανακλάται και στον επιστημονικό χώρο. Για παράδειγμα ο Susser στο άρθρο<sup>24</sup> του, αντιπαραθέτει την τοποθέτηση του Bernard Lewis για τη μελέτη των λαών της Ανατολής και τη σημασία του Ισλάμ με τη θέση του Said στο έργο του «Οριενταλισμός». Σύμφωνα με τον Susser ο Said απορρίπτει κάθε έννοια διαφοράς ως πολιτικά μη-ορθό λόγο, με αποτέλεσμα την εξαφάνιση κάθε αξίας της διαφοράς και άρα της ιδιαίτερης ταυτότητας των λαών αυτών, την οποία υπερασπίζεται ο Lewis (Susser, 2018:250-252). Παρά τον αντιθετικό τόνο του Susser, η συμβολή και των δύο μελετητών είναι ιστορικά σημαντική. Σύμφωνα με τις Βέικου και Λαλαγιάννη, ο Said μέσα από την ανάλυση λόγου απογυμνώνει το αφήγημα της εξωτικής Ανατολής από τη σκοπιά των Ευρωπαίων προσπαθώντας να αναδείξει τον ετεροκαθορισμό από τους Ευρωπαίους και τα στοιχεία εξουσίας και ανωτερότητας που αντανακλά η κατασκευασμένη διαφορά (Βέικου, & Λαλαγιάννη, 2015:56). Αντίστοιχα ο Lewis , κατά τον Susser, επικεντρώνεται στην ανάγκη της αναγνώρισης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των λαών της Ανατολής σύμφωνα με τον οποίο η «*Ετερότητα-Αλλότητα του Άλλου*» οφείλει να αναγνωριστεί ως τέτοια και να κατανοηθεί (Susser, 2018: 252). Είναι λοιπόν φανερό πως και οι δύο επιδιώκουν μία ‘υπεράσπιση’ των λαών της Ανατολής με διαφορετικές λέξεις, εργαλεία και οπτικές φωτίζοντας κομμάτια της πραγματικότητας που διακυβεύεται γύρω από το ζήτημα της ετερότητας.

Μέσα από αυτό το παράδειγμα φανερώνεται ο παράγοντας γλώσσα αλλά και ο παράγοντας πολλαπλότητα, γεγονός που σηματοδοτεί τη σημασία της εποχής της μετανεωτερικότητας για το ταυτοτικό ζήτημα σε σχέση με την ετερότητα.

Στην καθομιλουμένη ως ετερότητα ορίζεται η έλλειψη ομοιότητας, ή παρουσία διαφοράς. Ωστόσο, σύμφωνα με την εκτενή φιλολογικού τύπου ανάλυση του Μίμη Σουλιώτη, ως ετερότητα ορίζεται «*η άλλη όψη του ίδιου νομίσματος*» ή «*το να έχει κάποιο πράγμα άλλη, δηλαδή διαφορετική ιδιότητα*», ενώ ο έτερος ορίζεται «*ο ένας από τους δύο όπου υπάρχει απουσία τρίτου [...] και δηλώνει τον ομοειδή*

---

<sup>24</sup> Για περισσότερα βλ. Susser, A. (2018), The Orientalism Debate: On recognizing the Otherness of the Other. *The Journal of the middle East and Africa*, 9(3), pp 247-258

άλλον» και όχι τον «διαφορετικό άλλο», ο οποίος δηλώνεται με τη λέξη «άλλος» και «αλλότητα» αντίστοιχα (Σουλιώτης, 2005, 19). Η διαφορά στις λέξεις άλλος και έτερος φανερώνει τη συγγένεια της λέξης έτερος με τον (τα) αυτόν, και άρα της ετερότητας με την ταυτότητα. Για αυτό το σκοπό και στην παρούσα εργασία γίνεται χρήση του όρου Ετερότητα, φανερώνοντας εκτός από τις διαφορές και τη μοναδικότητα του Εγώ με το Μη-Εγώ, τη σύνδεσή τους.

Με το πέρασμα στη μετανεωτερική εποχή, στις αρχές του 21ου αιώνα οι βεβαιότητες για τον κόσμο, τον εαυτό και τις ομάδες καταρρέει (Γεωργούλας, 1997:13). Στο πλαίσιο αυτό η ατομική ταυτότητα αλλάζει και από μία κατάσταση ιδωμένη μέσα από ουσιοκρατικούς-μεταφυσικούς όρους με τα χαρακτηριστικά της σταθερότητας και της συμπαγούς φύσης, γίνεται αντιληπτή ως πεδίο δράσης και διαδικασίας, και με χαρακτήρα δυναμικό και όρους κινητικότητας-μεταβολής, ένα «πεδίο σχέσεων δυνατοτήτων και ορίων» (Μελούτσι, 2002:24). Η μετατόπιση από τις γενικές ομοιογενείς κατηγορίες σε κατακερματισμένες υποομάδες νομάτων και σκέψεων με αποτέλεσμα η ταυτότητα να βρίσκεται στο «επίκεντρο της διαλεκτικής του ενός και του πολλαπλού» (Κωνσταντοπούλου et al., 1999:11) και όχι του ενός και του άλλου, ως ένα συμπαγές αφήγημα που συχνά συνοδεύεται από αντιθετικούς όρους προσδιορισμού, μέσω μηχανισμών του ανεστραμμένου εγώ (Ανδρέου, 2005:198).

Η παραπάνω μεταβολή φέρνει ανακατατάξεις στον τρόπο αυτοαντίληψης των ατόμων καθώς αυτά καλούνται να λάβουν μέρος στο αφήγημα αυτοπροσδιορισμού τους, με τρόπο ενεργό και συμμετοχικό, γεγονός που απαιτεί διαδικασίες αναστοχασμού αλλά και πρόσβαση σε πόρους-πληροφορίες που θα διευκολύνουν τη διαδικασία αυτή (Μελούτσι, 2002:21-22,25). Όσο περισσότερη πρόσβαση έχει κανείς σε αυτούς τους πόρους, τόσο περισσότερες και οι επιλογές για πιο εμπλουτισμένα αφηγήματα. Το ζήτημα είναι αυτή η πρόσβαση αφενός μέσω της συστηματική εκπαίδευσης αλλά και των προσωπικών ικανοτήτων, παράγοντες που εναποθέτουν κάποια όρια στην επ' άπειρον διαδικασία της αφήγησης του εαυτού.

Ακριβώς σε αυτό το σημείο έρχεται το ζήτημα των αφηγήσεων του 'διαφορετικού' και της κοινωνικής καταπίεσης ατομικών και κοινωνικών ταυτοτήτων, που τυχάνει να μην ομοιάζουν στις 'δημοφιλείς' συλλογικές ταυτότητες, που ορίζονται μέσα από τις δομές διαμόρφωσης κοινωνικού λόγου

όπως τα ΜΜΕ με όρους όπως «φυσιολογικό», «κανονικό», ως πρότυπα προς μίμηση και νόρμες, γεγονός που καταλήγει στην υποτίμηση άλλων ταυτοτήτων (Πανταζής,2015:60). Τα αίτια αυτής της υποτίμησης των διαφορετικών ταυτοτήτων θα διερευνηθούν ακολούθως.

### **1.3.β. Αντιμετώπιση και διαχείριση του «διαφορετικού» εντός και εκτός σχολείου**

Νωρίτερα αναφέρθηκαν δύο γενικές τάσεις αντιμετώπισης της διαφοράς και της πολιτισμικής ετερογένειας των κοινωνιών, που φανερώνουν άλλοτε θετική αλληλεπίδραση και νοηματοδότηση του διαφορετικού και άλλοτε μία αρνητική θέση και συμπεριφορά προς αυτό. Στην περίπτωση του σχολείου, η οι δύο αυτές τάσεις διαφαίνονται σε διάφορες παραλλαγές μέσα από τα πέντε μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής που αποτυπώνουν την προσπάθεια διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Η πρώτη στάση, του αφομοιωτικού μοντέλου εκπαίδευσης αγνοεί και απορρίπτει οποιαδήποτε φυλετική, εθνική και πολιτισμική διαφορά να ληφθεί υπόψη σε επίπεδο αναλυτικού σχολικού προγράμματος, υποχρεώνοντας τα πολιτισμικά διαφέροντα άτομα να «αφήσουν πίσω τους» ή στο σπίτι τους τον δικό τους πολιτισμό, απορρίπτοντας τη γλώσσα, τη θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών, υποχρεώνοντας τους να ακολουθήσουν τον πολιτισμό και την εθνική ταυτότητα της χώρας, όπως και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, αν και αυτό παρουσιάζει μία μεγαλύτερη ανεκτικότητα ως προς την πολιτισμική ετερότητα στον βαθμό που δεν επηρεάζει την κυρίαρχη κουλτούρα της χώρας (Φώτη, 2016:69-70). Το τρίτο μοντέλο εκπαίδευσης, το πολυπολιτισμικό, εμφανίζεται τη δεκαετία του 1970 και εκδηλώνει πρόοδο καθώς προωθεί τη διαφύλαξη της πολιτισμικής ετερότητας, προωθώντας αρχές όπως η ειρηνική συμβίωση όλων των πολιτισμών, αν και η προσέγγιση της διαφοράς είναι επιφανειακή και αγνοεί θεσμικούς και κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες με αποτέλεσμα να υποβόσκει η πιθανότητα εκδήλωσης νέων στερεοτύπων (Φώτη,2016:70-71).Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης με την εμφάνισή του το 1980 στην Αγγλία, στηρίζεται στην αξία της διαφορετικότητας χωρίς να προωθεί τη διάκριση και συγκεντρώνει τους στόχους του σε μία παιδαγωγική της ειρήνης, και ενημέρωσης

των μαθητών για το ρατσισμό για την πρόληψη και αντιμετώπιση των ρατσιστικών στάσεων προωθώντας ιδέες ισότητας και την υπέρβαση των προκαταλήψεων, την ικανότητα δημοκρατικής συμμετοχής, καθώς και εκδηλώνοντας παράλληλα έντονη κριτική στα ΜΜΕ και τους θεσμούς που αναπαράγουν ρατσιστικά αφηγήματα με στόχο την ανάπτυξη μίας νέας κοινωνίας (Πανταζής, 2015:115-116). Τέλος, το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που εμφανίζεται στον Καναδά ήδη από τη δεκαετία του 1960 και στην Ευρώπη μία δεκαετία μετά, πρεσβεύει την αναγνώριση, ανάδειξη και υποστήριξη των διαφορετικών πολιτισμών, και σύμφωνα με τη διατύπωση της Κοντογιάννη *«καλλιεργεί την ισότιμη συνύπαρξη, συνάντηση, αλληλεξάρτηση και ανταλλαγή των μελών διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων και τη συνεργασία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία»* (Ανδρέου, Γκόλια & Κασσίδου, 2005:26· Άλκηστις, 2008:98).

Μέσα από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αντιπροσωπεύει το κάθε μοντέλο εκπαίδευσης αντικατοπτρίζεται και μία άλλη στάση και νοηματοδότηση ως προς το διαφορετικό και την έννοια της διαφορετικότητας: η αφομοίωση, η ενσωμάτωση, η πολυπολιτισμικότητα, οι αντιρατσιστικές θέσεις και η διαπολιτισμική λογική. Οι αφηγήσεις αυτές του «διαφορετικού» σε επίπεδο διαπροσωπικό και διομαδικό προκύπτουν από μηχανισμούς και λειτουργίες κατανόησης και δράσης κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης και δημιουργίας των κοινωνικών δομών και θεσμών. Με οδηγό τις μελέτες της Margaret Wetherell και του Melucci από την οπτική της κοινωνικής ψυχολογίας, αλλά και αναφορές σε άλλους μελετητές ακολουθεί η παράθεση κάποιων δεδομένων που εξηγούν τις συγκρουσιακές σχέσεις των ομάδων, τις ρατσιστικές τάσεις που οδηγούν στις αρνητικές αφηγήσεις του διαφορετικού-άλλου αλλά και τις δυνατότητες δράσεις και νοηματοδότησης εκ νέου της διαφοράς ως πηγής πλούτου εκατέρωθεν για το εγώ και το μη-εγώ κατά την επικοινωνίας τους.

### I. Αρνητικές νοηματοδοτήσεις και πολιτικές

Αρχικά, κάθε άτομο όταν καλείται να προσδιορίσει τη θέση του μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο αλλά και τις σχέσεις του με τους άλλους, στην προσπάθειά του να ανταπεξέλθει στην πληθώρα των διαφορετικών πληροφοριών και επιλογών,



προχωρά σε διαδικασίες, αναγνώρισης, ταύτισης, προσδιορισμού, κατάταξης και οργάνωσης όσων βιώνει με τρόπο ώστε να νιώθει ασφαλές (Λαμπρίδης, 2004:12) και έτσι δημιουργούνται οι λεγόμενες αναπαραστάσεις, οι οποίες αναφέρονται είτε σε αντικείμενα είτε σε ανθρώπους και παράλληλα σε ένα «*πεδίο σημασιών του βιώματος*» (Zavalloni, & Louis-Guerin,1996:197). Οι αναπαραστάσεις αυτές επηρεάζονται και συνδιαμορφώνονται από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, δηλαδή το σύνολο των ιδεών, σκέψεων, γνώσεων, εικόνων μίας ομάδας, που δημιουργούνται και μεταδίδονται εντός κοινωνίας σχηματίζοντας την «*κοινωνική συνείδηση*» (Λαμπρίδης, 2004: 46). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις λειτουργούν τόσο ως ταξινομητικοί παράγοντες των καθημερινών εμπειριών στην αντίληψη του κόσμου όσο και ως μέτρο σύγκρισης στη διαδικασία της ερμηνείας του καινούριου και του διαφορετικού (Λαμπρίδης, 2004:56). Η Wetherell παραθέτει τα συμπεράσματα σχετικά με τις πρώτες επαφές των ευρωπαίων με τους μη-ευρωπαίους λαούς κατά το 16ο αι. όταν οι πρώτοι προκειμένου να κατανοήσουν και να «δικαιολογήσουν» τα διαφορετικά ήθη και έθιμα αλλά και τα χαρακτηριστικά όπως το σκούρο δέρμα, προχώρησαν στην ανάκληση ήδη γνωστών αφηγήσεων και αναπαραστάσεων από μεσαιωνικές αναφορές σε υποτιθέμενους άγριους ανθρώπους αλλά και στις χριστιανικές συνδηλώσεις του μαύρου χρώματος ως χρώμα (Wetherell, 2005:260). Κατά τη διαδικασία της νοηματοδότησης του ανοίκειου εμφανίζεται και η αφομοιωτική λογική νοηματοδότησης τους τύπου «όπως αυτό», όπου το αυτό αποτελεί τις γνωστές κοινωνικές αναπαραστάσεις (Ανδρέου, 2005:196). Στο παράδειγμα των πρώτων Ευρωπαίων εκδηλώνεται η ανάγκη νοηματοδότησης του ανοίκειου με οικείες παραστάσεις που αποτελεί μία γνωστική διαδικασία κοινωνικοποίησης και υπαγορεύει επίσης, τον περιορισμό του κάθε νου, ανάλογα με τις ατομικές και συλλογικές αναπαραστάσεις στις οποίες εκτίθεται.

Κομμάτι των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Τα στερεότυπα, αποτελούν κρίσεις για άλλους ανθρώπους που βασίζονται σε πεποιθήσεις διακρίσεων και φυλετικών διαχωρισμών και συνδέουν ιδιότητες και χαρακτηριστικά με ομάδες ανθρώπων, αποτελώντας μία «*επιλεκτική υπερ-γενίκευση που προ-κρίνει κάθε άτομο μέλος της ομάδας*» ενώ ο Lippman τα χαρακτηρίζει ως «*χάρτες του κόσμου*» που χρησιμοποιούνται για να δικαιολογηθούν στάσεις που όμως ως δημιουργήματα της φαντασίας, θολώνουν

την κρίση των ανθρώπων και καταλήγουν να αποτελούν ένα είδος μεροληψίας (Wetherell, 2005:270 · Φώτη, 2016: 26-27). Ως προκατάληψη σύμφωνα με τον Allport ορίζεται η αρνητική σκέψη και η αντιπάθεια προς τους άλλους ανθρώπους, αλλά χωρίς να υπάρχουν επαρκείς λόγοι, μόνο εσφαλμένες γενικεύσεις, (Wetherell, 2005:269). Επίσης οι αρνητικές προκαταλήψεις στηρίζονται σε στερεότυπα και πρόωρες κρίσεις έχουν αντιδημοκρατικό χαρακτήρα με κοινό πυρήνα την ιδεολογία της ανισότητας ενώ η σταδιακή αναγωγή τους σε γενικεύσεις δημιουργούν εχθρικές παραστάσεις για τον Άλλο (Πανταζής, 2015:72,79). Έτσι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις ως κομμάτια των κοινωνικών αναπαραστάσεων συντελούν ενεργά στην αρνητική νοηματοδότηση των μη-οικείων παραστάσεων και μπορούν να συντελέσουν σε φαινόμενα όπως η ξενοφοβία και ο ρατσισμός.

Η αντίδραση του φόβου προς το ανοίκειο και το ξένο, και αντίστοιχα για τους ανθρώπους που ορίζονται ως ξένοι, ή μη-οικείοι γεννούν το φαινόμενο της ξενοφοβίας. Όπως αναφέρει ο Μίμης Σουλιώτης η ξενοφοβία αποτελεί τη συλλογική ιδεοληψία μίας ομάδας ή κοινωνίας για το διαφορετικό-ξένο, ετεροκαθορισμένο ως εχθρικό και ως απειλή για την ομάδα ή την κοινωνία αυτή (Σουλιώτης, 2005:21). Το μη-γνωστό, μπορεί πράγματι να προκαλέσει αίσθημα ταραχής, αφού μας φέρνει σε επαφή με το άγνωστο που συχνά ενεργοποιεί συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας. Όμως εκτός από τους ασυνείδητους λόγους και τη σχέση φόβου με το άγνωστο, κάτι άλλο που μπορεί να δημιουργεί αυτή τη στάση και να νοηματοδοτήσει το διαφορετικό ως απειλή, εξηγείται από τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, τα άτομα κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης προκειμένου να αντλήσουν κομμάτι της ταυτότητάς τους από το αίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα, που λειτουργεί ως πηγή αυτοεκτίμησης, έχουν συμφέρον να αναπαράγουν τις αξίες, τα πιστεύω και τα αφηγήματα της ομάδας, ειδικά εάν τα θετικά στοιχεία της αυτό-εικόνας τους είναι περιορισμένα και αντλούνται αποκλειστικά από αυτή (Λαμπρίδης, 2004:99, 100-101). Η ομάδα αντίστοιχα χρησιμοποιεί τη διαφορά μελών, τα εξω-ομάδας, σε μία μανιχαϊστική λογική αντιθετικής πρόληψης του άλλου ως ανεστραμμένο εαυτό προκειμένου να δημιουργήσει και να εξασφαλίσει την ταυτότητά της και τις αξίες της (Ανδρέου, 2005:198). Επιπλέον η θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης αναφέρει την περίπτωση εμφάνισης ατομικών

συγκρούσεων και συμπεριφορών διάκρισης όταν η ομάδα βρίσκεται σε ανταγωνισμό (Wetherell,2005:309·Φώτη, 2016:31).

Άλλες εξηγήσεις για την αρνητική αντιμετώπιση της διαφοράς και του έτερου-άλλου-ξένου προέρχονται από ψυχοδυναμικές θεωρήσεις. Σε αυτές ανήκει η θεωρία της αυταρχικής προσωπικότητας του Adorno όπου το άτομο αναπτύσσεται σε περιβάλλον αυταρχικό μέσα από σχέσεις εξουσίας και αποκτά δουλική υποταγή και αυστηρότητα στην τήρηση των κοινωνικών κανόνων και παράλληλα αναπτύσσει μίσος, ακαμψία, προκαταλήψεις επιθετικότητα και επιθυμία για δύναμη και άλλα στοιχεία (Wetherell,2005:281). Ακόμη μία άλλη ψυχοδυναμική θεώρηση εξηγεί το μίσος και τη ρητορική της διαφοράς ως αποτέλεσμα της διοχέτευσης της καταπιεσμένης επιθετικότητας ατόμων και ομάδων σε άτομα-μέλη κάποιας εξω-ομάδας που λειτουργούν ακριβώς ως «δοχεία» θυμού που προέρχεται από άλλες πηγές (Φώτη, 2016:29,39). Η λειτουργία αυτή έχει εφαρμοστεί επίτηδες σε επίπεδο οικονομίας και πολιτικής με τα μέλη «κατώτερων» ή μειοψηφικών ομάδων να λειτουργούν ως «αποδιοπομπαίοι τράγου» άλλων προβλημάτων όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια. Όλες αυτές οι τοποθετήσεις εξηγούν τους μηχανισμούς παραγωγής στερεοτύπων, προκαταλήψεων και των συμπεριφορών που παράγουν διακρίσεις κατά τη συναναστροφή των ατόμων και των ομάδων.

Η κατασκευή του ξένου ως απειλή, ως «αποδιοπομπαίου τράγου» αλλά και ως πηγή άντλησης στοιχείων ταυτότητας, παίζει κεντρικό ρόλο στο φαινόμενο της ξενοφοβίας, που συνδέεται άμεσα και το φαινόμενο του ρατσισμού και της «φυλετικοποίησης των σχέσεων», (Ιατρίδης,2003:7,9) όπου οι φυλετικές διαφορές παρουσιάζονται ως κατώτερες και παράγουν το ασυμβίβαστο στις σχέσεις. Οι κατασκευές αυτές στοχεύουν στη συντήρηση ενός αφηγήματος περί ενιαίας «καθαρής» και ομοιογενούς ταυτότητας της ομάδας ή κοινωνίας με ουσιοκρατικούς όρους, που απειλείται από κάποιο είδος «μόλυνσης» ή αλλοίωσης σε περίπτωση επαφής με ανόμοιο και αλλιώτικο στοιχείο (Τρουμπέτα,2000:147) και χρησιμοποιήθηκαν ιδιαίτερα κατά την εποχή της εξάπλωσης της ιδέας της Ευρωπαϊκής ταυτότητας σε όλα τα κοινωνικά στρώματα αλλά και κατά τη δημιουργία των επιμέρους εθνικών ταυτοτήτων της ηπείρου (Δερτιλής, 2000:21-22).

Σήμερα όμως ο παραδοσιακός ρατσισμός έχει μεταλλαχθεί σε έναν «ρατσισμό χωρίς φυλές» όπου οι φυλετικές διακρίσεις δίνουν τη θέση τους σε άλλες μορφές διάκρισης με κέντρο τις ασυμβίβαστες πολιτισμικές διαφορές (Μπαλιμπάρ, 1991:29) και την ευρύτερη έννοια της κουλτούρας, τον επονομαζόμενο σύμφωνα με τον Barker νέο-ρατσισμό (Τρουμπέτα,2000:139) ή κατά άλλους διαφοριστικό ρατσισμό (Lentin, 2000:92). Οι εκδηλώσεις του εντοπίζονται με πιο «εκλεπτυσμένα είδη προκατάληψης» που σχετίζονται με την έμφαση στις παραδοσιακές αξίες, την υπερβολική έμφαση στις πολιτισμικές διαφορές και την απουσία θετικών συναισθημάτων για την ομάδα (Σαπουντζής et al, 2015:199). Οι διάφορες αρνητικές προκαταλήψεις με κοινό πυρήνα την ιδεολογία της υποτίμησης, αποτελούν πηγές εχθρότητας προς διαφορετικές ομάδες-στόχους με αποτέλεσμα τα φαινόμενα της ομοφοβίας, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού, της ισλαμοφοβίας, του σεξισμού, της υποτίμησης ατόμων με αναπηρία κ.α. (Πανταζής, 2015:80). Παρ' όλο που ο πυρήνας της ρατσιστικής σκέψης παραμένει κοινός και χαρακτηρίζεται από τις διαδικασίες της κατηγοριοποίησης, αξιολόγησης των ανθρώπων με σκοπό τον αποκλεισμό των εκάστοτε «ξένων», το φαινόμενο καμουφλάρεται και μοιάζει να νομιμοποιείται σε νέα πλαίσια αφηγήσεων, πιο αποδεκτά στις σύγχρονες κοινωνίες όπως η επίκληση της «κανονικότητας» και του «αυτονόητου» που ορίζεται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες (Τρουμπέτα, 2000:144 ·Πανταζής, 2015: 44,60).

Τα αίτια της ρατσιστικής σκέψης αλλά και των μορφών εκδήλωσής της είναι πολλαπλά. Εν μέρει εξηγούνται από την κοινωνική ψυχολογία σε επίπεδο ατομικό και διομαδικό όπως εξηγήθηκε νωρίτερα μέσω των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων μέσω των οποίων τα άτομα παραπέμπονται τελικά σε κυριαρχίες και εξουσιαστικές δομές (Κυρίδης, 2005:134· Τρουμπέτα,2000:147-8) αλλά και των δυναμικών ταυτοποίησης και διατήρησης των συμφερόντων των ατόμων και ομάδων. Ωστόσο θα ήταν σημαντική παράλειψη να μην αναφερθεί έστω και αναφορικά η σχέση της αρνητικής ανάγνωσης της διαφοράς και των ρατσιστικών αντιλήψεων με την οικονομική κυριαρχία διάφορων ομάδων.

Σύμφωνα με τη Wetherell, η ερμηνεία για τη δημιουργία των μη-ευρωπαίων ως άγριων και κατώτερων, προσθέτει στις γνωστικές διεργασίες ανάκλησης των κοινωνικών αναπαραστάσεων των δυτικών ευρωπαίων και οικονομικά αίτια. Αναφέρει ότι τα τεράστια κέρδη της ανάπτυξης του τριγωνικού εμπορίου

(Αγγλία, Αφρική και Νησιά της άλλης μεριάς του Ατλαντικού), που βασιζόνταν στο δουλεμπόριο, τα οποία ώθησαν το αφήγημα της κατωτερότητας των μαύρων και της «ζωώδους φύσης» τους, εξυπηρετώντας έτσι συμφέροντα και νομιμοποιώντας το δουλεμπόριο, τη σκλαβιά και τις κακουχίες στη βάση των οποίων στήθηκε και η λευκή αστική τάξη (Wetherell,2005:260-261). Το παράδειγμα του τριγωνικού εμπορίου και των εξουσιαστικών σχέσεων που παράγει φαίνεται να ανακυκλώνεται ανά τις εποχές όπως φανερώνει επίσης η αντιμετώπιση και οι πολιτικές κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών στη βόρειο Αμερική το 1980 την εποχή της αναδιανομής του πλούτου μέχρι και στην Ελλάδα του ήμερα με τα αφηγήματα των ΜΜΕ για μετανάστες, πρόσφυγες ή και άλλες ομάδες ανθρώπων που φαίνεται να διαταράσσουν την τάξη και την «ομαλότητα» των κοινωνικών, οικονομικών και άλλων πραγματικοτήτων που δομούνται επάνω στην αντίθεση των πόλων «εμείς-οι άλλοι» (Κυρίδης, 2005: 110,120,136) .

Γίνεται επομένως φανερό η πολυπλοκότητα της διαδικασίας νοηματοδότηση του διαφορετικού, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις δράσεις των ατόμων και των ομάδων. Όλες αυτές οι λειτουργίες που συμβαίνουν σε ατομικό, κοινωνικό και οικονομικο-πολιτικό επίπεδο, αφορούν άμεσα το θεσμό του σχολείου που αποτελεί σαφές πεδίο κοινωνικοποίησης των μαθητών και φορέας νοημάτων και αξιών. Ο Cummins στο έργο του Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση κάνει σαφές πώς οι εξουσιαστικές σχέσεις που υπάρχουν στην κοινωνία μεταφέρονται στο σχολείο με αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία και κατ' επέκταση την κοινωνικο-οικονομική ζημία στις κοινωνίες της Αμερικής. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι οι πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντας μαθητές εσωτερικεύουν την υποτιμημένη και ετεροκαθορισμένη ταυτότητα από την κυρίαρχη πολιτισμικά και οικονομικά ομάδα που αναπαράγεται μέσα από τα ΜΜΕ, γεγονός που συντελεί στη σχολική αποτυχία τους και σε συμπεριφορές αυτοκαταστροφικές όταν αυτή συνοδεύεται από ένα πρόγραμμα σπουδών μονοπολιτισμικό, σχεδιασμένο να αναπαράγει και να ενισχύει την κυρίαρχη κουλτούρα(Cummins,2005:11,276) και τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικά-οικονομικά ομάδων, με τους δάσκαλους και καθηγητές να μετατρέπονται άθελά τους σε φορείς αυτών των αφηγήσεων όταν μειώνουν τις προσδοκίες τους για τους πολιτισμικά διαφέροντας μαθητές (Cummins, 2005:59-

60). Παρόμοια θέση φαίνεται να εκφράζει και ο Γκότοβος, όταν εξετάζει την ελληνική εκδοχή του ίδιου αφηγήματος για την πολιτισμική ετερότητα. Αναφέρει ότι στο όνομα της ‘προστασίας’ της ελληνικής κοινωνίας και της διατήρησης μίας ελληνικής εθνικής ταυτότητας συνείδησης, αναπαράγεται ένας «κανονιστικός λόγος» (Γκότοβος,2001:104) και παράλληλα η πολιτισμική ετερότητα μεταλλάσσεται στο αφήγημα μίας «μειονοτικής ταυτότητας», δημιουργώντας την αίσθηση της ομοιογένειας ενός «ξένου» κοινωνικού σώματος, που τελικά λειτουργεί ως μία εύκολα ελεγχόμενη πληθυσμιακή ομάδα με σκοπό τη διατήρηση της κοινωνικής ιεραρχίας (Γκότοβος,2001:40-42). Οι τάσεις αυτές που ανταποκρίνονται και στις προηγούμενες εξηγήσεις που θέλουν την ετερότητα να λειτουργεί ως αποδιοπομπαίος τράγος ανταποκρίνονται μέχρι και σήμερα και αντανακλώνται σε περιστατικά όπως οι γονεϊκές συγκρούσεις με σχολεία υπέρ του αποκλεισμού προσφύγων μαθητών. Παρ’ όλο που στην Ελλάδα η μονοπολιτισμική και έντονα εθνοκεντρική εκπαιδευτική κατεύθυνση, ίσχυε μέχρι και τη δεκαετία του 1990 (Σαπουντζής et al, 2015:201), η μετάβαση στη διαπολιτισμική λογική εντός και εκτός σχολείου ίσως χρειάζεται περισσότερο χρόνο, λαμβάνοντας υπόψη και τη θέση του Μελούτσι ότι εντός του κλίματος σύγχυσης που προκαλεί η απώλεια και ο κατακερματισμός των γνωστών ταυτοτήτων στη μετανεωτερική εποχή, αφηγήσεις που προωθούν την επιστροφή σε παλαιές γνωστές ταυτότητες όπως η εθνικότητα και η παράδοση λειτουργούν καθυστερητικά παρέχοντας μία μορφή ασφάλειας (Μελούτσι, 2002:56-57).

## II. Θετικές νοηματοδοτήσεις και σχολική δράση

Τα φαινόμενα του νέο-ρατσισμού, ξενοφοβίας, ομοφοβίας και των διακρίσεων κάθε μορφής μπορούν να αντιμετωπιστούν στο σχολείο, το οποίο αποτελεί χώρο μάθησης, ανάπτυξης και προετοιμασίας των μαθητών για την ενήλικη ζωή τους, παίρνοντας ως δεδομένο το γεγονός της ετερογένειας και εφαρμόζοντας ανάλογες πολιτικές εκπαίδευσης.

Οι αξίες και οι πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσανατολίζονται στη συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών με την ευρεία έννοια, παίζοντας το ρόλο του καταλύτη στην αναγνώριση της ετερότητας και της σημασίας της, και μέσα από την επανα-νοηματοδότησή της ως θετική αξία. Σύμφωνα με την Κοντογιάννη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει εκτός των άλλων «στο

*δικαίωμα αυτοκαθορισμού των ατόμων και ομάδων, στην ενδυνάμωση των μειονοτήτων, ενώ παράλληλα αναδεικνύει τον πολιτισμικό σχετικισμό, τον πολιτικό οικουμενισμό και τη σχέση τους», καλλιεργώντας τη διαπολιτισμική επάρκεια των μαθητών και καθηγητών (Άλκηστις,2008:103,109). Επιδιώκοντας ένα δημοκρατικό σχολείο με την προώθηση των αξιών αλληλεγγύης, της ανεκτικότητας, της αναγνώρισης και τον σεβασμό στο διαφορετικό και τη δέσμευση στην κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση τάσσεται ενάντια σε κάθε μορφή υποτίμησης, διακρίσεων, προκαταλήψεων και ρατσισμού και συμβάλλει στην αντιμετώπισή τους (Παπαχρήστος, 2010:87· Άλκηστις,2008:102 ·Παπάς, 1998: 292).*

Σύμφωνα με μελέτες, ο στερεοτυπικός τρόπος σκέψης και οι προκαταλήψεις μπορούν να αποφευχθούν, να περιοριστούν ή να μετατραπεί το περιεχόμενό τους. Σύμφωνα με τη Wetherell η μετάδοση και αναπαραγωγή των στερεοτύπων και προκαταλήψεων μέσω του προφορικού λόγου, αφήνει περιθώρια για πιο θετικές αφηγήσεις των «άλλων» λόγω της δυναμικής διαδικασία δημιουργίας επιχειρημάτων, η οποία έχει αποκλειστικό στόχο την πειθώ του ακροατή και συχνά εμπεριέχει αντιφάσεις ακόμη και για το ίδιο το περιεχόμενο των στερεοτύπων ή προκαταλήψεων(Wetherell,2005:314-315). Επίσης οι Smith και Bond αναφέρουν ότι εάν τα άτομα διαθέτουν διαφορετικού τύπου πληροφορίες ή έχουν λόγο να επικεντρωθούν στις ατομικές διαφορές τότε δεν αποδίδονται πάντα σε κατηγορίες στερεότυπα (Smith&Bond,2011:379). Σημειώνουν ακόμη ότι η άμεση προσωπική επαφή μέσω διαδραστικών τεχνικών μπορεί να διαψεύσει τα στερεότυπα, ειδικά αν συνδυαστεί με το πλαίσιο συνάντησης, -στην περίπτωση που εξετάζουμε το σχολείο- το οποίο μπορεί να επηρεάσει βοηθώντας το ενδιαφέρον των ατόμων να εστιαστεί σε συγκεκριμένα πρότυπα επικοινωνίας αναιρώντας τους αυτοματοποιημένους τρόπους αντίδρασης προς άτομα κατά την επικοινωνία, (Smith, & Bond, 2011:374-375). Η προσωπική επαφή πράγματι μπορεί να διαψεύσει τα στερεότυπα μέσα από τους μηχανισμούς των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και η απλή επαφή με το ανοίκειο σε συνθήκες συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού μπορεί να καταπολεμήσει το στερεοτυπικό και προκατειλημμένο τρόπο σκέψης (Φώτη, 2016:34,43) προωθώντας τη θετική νοηματοδότηση της ετερότητας. Ακόμη η ταύτιση με ανοίξεις καταστάσεις αλλά και τα παιχνίδια ρόλων με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μπορούν να

βελτιώσουν την κατανόηση και την επικοινωνία σε βάθος ανάμεσα στους μαθητές (Φώτη,2016:92-93). Άλλωστε για την εκπαίδευση κατά των διακρίσεων και του ρατσισμού προτείνονται δραστηριότητες που: *«βασίζονται στη βιωματική προσέγγιση, προωθούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τη δράση και την ανάληψη πρωτοβουλίας από αυτούς, κινητοποιούν το ενδιαφέρον και το συναίσθημα των μαθητών, καλλιεργούν την κριτική σκέψη, προτείνουν τρόπους δράσεις στην ευρύτερη κοινότητα και συνδέουν το θέμα με τη ζωή των μαθητών και τα κοινωνικά δρώμενα»* (i-RED,2012:33).

Η Θεατροπαιδαγωγική όταν εφαρμόζεται στη σχολική τάξη, πληροί όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις, διευκολύνοντας το έργο της αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και επιπλέον σύμφωνα με τον Αντώνη Λενακάκη (2012) μπορεί να αποβεί σημαντική δυνατότητα για την υπέρβαση του φόβου και των προκαταλήψεων προς το ανοίκειο, προωθώντας τη θετική αντιμετώπιση των διαφορών<sup>25</sup>. Το ίδιο το Θέατρο όντας από τη φύση του μυθοπλαστικό, δημιουργεί ιστορίες και αφηγήσεις του κόσμου και της πραγματικότητας, (Nichols,1956:179), και ως τέτοιο μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην επανανοηματοδότηση του «εγώ» και του «άλλου» εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Η αφήγηση αποτελεί πράγματι βασικό στοιχείο στη δημιουργία των σύγχρονων ταυτοτήτων ως επικοινωνιακή-σχεσιακή πράξη δημιουργίας νοήματος (Μελούτσι, 2002:215) και η δύναμη της γλώσσας μαζί με τον επ' άπειρον χαρακτήρα της αφήγησης στην διαρκή προσπάθεια των υποκειμένων να εντοπίσουν και να εκφράσουν τη μοναδική οπτική γωνία τους, αλλά και την ανάγκη γεφύρωσης του κενού ανάμεσα στο «εγώ» και το «άλλο» (Μελούτσι, 2002:220-221) επιφέρει την επιθυμητή κοινωνία του «εγώ» με το «μη εγώ» ή «άλλο». Η αφηγηματική αυτή σχέση με την πραγματικότητα επισυμβαίνει και στην τάξη όπως σημειώνει ο Paulo Freire (Freire, 2000: 71-72).

---

<sup>25</sup> *«Η Θεατροπαιδαγωγική μπορεί να θεματοποιήσει, να (υπερ)τονίσει και να αναδείξει τη διαφορετικότητα χωρίς να προβεί σε αξιολογήσεις και στιγματισμό των ατόμων [...] συναντάται με τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, αφού φέρνει στην επιφάνεια κρυμμένες/ξεχασμένες πτυχές της ατομικότητας, αποκαλύπτει την ετερότητα και διαφορά ως συστατικά στοιχεία της, και υποδέχεται τη συνάντηση με τον άλλο ως ευκαιρία συνάντησης με το χειραφετημένο εγώ με διαφορετικό τρόπο.[...] Η βίωση έτσι της διαφοράς αποτελεί θετική εμπειρία πολιτισμού για το άτομο και την ομάδα, ο άλλος μπορεί να επιβιώνει ελεύθερα ως διαφορετικός, ενώ οι ίδιες οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο μπορούν να ιδωθούν ως ελπίδα<sup>56</sup> και πρό(σ)κληση για το νέο.»* (Λενακάκης,2012:124)



Επομένως αν αναλογιστούμε τον ισχυρισμό του Miles, τον οποίο αναφέρει η Wetherell, ότι δηλαδή ο πυρήνας του ρατσισμού εντοπίζεται στη διαδικασία αναπαράστασης ή νοηματοδότησης του «άλλου» (Wetherell,2005:256), κρίνεται αναγκαία η επανανοηματοδότηση της διαφοράς ως πηγή ανανέωσης, διεύρυνσης για τον επαναπροσδιορισμό των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων στο μετανεωτερικό πλαίσιο, αλλά και για την πράξη της επικοινωνίας, της συνάντησης και του διαλόγου, που αποτελεί θεμέλιο της δημοκρατίας (Μελούτσι, 2002:226, 271). Η αναγνώριση της σημασίας του να είναι κανείς διαφορετικός συνδέεται άμεσα με τη δημοκρατία και είναι ριζική και αναγκαία για κάθε εγώ και κάθε μη-εγώ καθώς η ετερότητα φανερώνει την πολλαπλότητα των φαινομένων και τις εναλλακτικές οπτικές (Γκότοβος, 2001:30) και έτσι αποτελεί μία μοναδική ευκαιρία για μία πιο εξωστρεφή, ανοιχτή διάθεση αλλά και για ένα νέο είδος αυτογνωσίας που θα προϋποθέτει, θα εμπεριέχει και θα αναπαράγει τη διαφορά (Παπαταξιάρχης, 2006:72).

Η αναγνώριση και ο σεβασμός της διαφοράς δεν είναι πάντοτε απλή διαδικασία καθώς απαιτεί την επαφή με τα σκοτεινά σημεία του εαυτού και την απώλεια των βεβαιοτήτων αλλά και την αναγνώριση της «αλλότητας» του ίδιου του εγώ (Μελούτσι, 2002:271,280·Τοντόροφ,2004:11-12).Το σχολείο μπορεί να βοηθήσει σε αυτή τη διαδικασία προωθώντας μεθόδους Νέο-Προοδευτικής Παιδαγωγικής και συγκεκριμένα Διαπολιτισμικής Αγωγής που επικεντρώνονται εκτός των άλλων στην ανάδειξη της μοναδικότητας του κάθε μαθητή και του τρόπου που μαθαίνει (Παπαχρήστος, 2010:31). Επιπλέον το σχολείο μπορεί να δημιουργήσει γέφυρες με την ευρύτερη κοινότητα, εμπλέκοντας τους γονείς ενεργά αλλά και με παράλληλη ενημέρωση της γειτονιάς επάνω στα ζητήματα διαφορετικότητας (i-RED,2012), εκπληρώνοντας το έργο του στο πλαίσιο της ενταξιακής πολιτικής, που περιλαμβάνει την ένταξη όσο το δυνατόν περισσότερων «διαφορετικών» μαθητών, την αποδοχή των ταυτοτήτων αλλά και της ιδιαιτερότητας του κάθε μαθητή και της δημιουργίας ασφαλούς περιβάλλοντος για ανάπτυξη (i-RED,2012:14,16). Επίσης στα καθήκοντα του σχολείου είναι η ενημέρωση, εφαρμογή και εξάσκηση των μαθητών επάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία ορίζουν εκτός των άλλων: το δικαίωμα στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, την προστασία από την κακοποίηση, την απαγόρευση των διακρίσεων, την προστασία της ταυτότητας, ελευθερία γνώμης,

έκφρασης, σκέψης και συνείδησης (Gollob, Krapf & Weidinger, 2007:58,61). Τα ανθρώπινα δικαιώματα οφείλουν να διαπερνούν τις ανθρώπινες σχέσεις ξεκινώντας από τις σχέσεις στην τάξη ανάμεσα σε μαθητές αλλά και ανάμεσα σε καθηγητές-μαθητές. Ο Cummins υποστηρίζει ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητών-μαθητών, αποτελούν ένα πεδίο ανοικοδόμησης και επαναδιαπραγμάτευσης των ετεροκαθορισμένων εσωτερικευμένων ταυτοτήτων των μαθητών, με τη γλώσσα ως σημαίνοντα παράγοντα αυτής της διαδικασίας, και μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην ανανέωση της αυτοαντίληψης-ταυτότητας, αλληλεπίδρασης και σχολικής επιτυχίας των μαθητών (Cummins,2005). Αυτό επιτυγχάνεται όταν ο καθηγητής αφενός επιλέξει να αναστοχαστεί επάνω στο ρόλο του ώστε να μην γίνει φορέας αναπαραγωγής των σχέσεων εξουσίας της κοινωνίας, και απελευθερωμένος από προκαταλήψεις προς την ετερότητα, να δημιουργήσει μαζί με τους μαθητές του κλίμα ενδυνάμωσης (empowerment), ισότητας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού σε επίπεδο διδασκαλίας αλλά και διαπροσωπικών σχέσεων (Cummins,2005:50) και αφετέρου με την προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών (Cummins,2005:276).

Τέλος μία πηγή ανανεωτικής στάσης προς τη διαφορά και την ειρηνική συνύπαρξη αποτελεί η προώθηση της κριτικής σκέψης των μαθητών σε συνδυασμό με την ανανέωση της ύλης και των θεμάτων. Είναι σημαντικό τα θέματα που μέχρι τώρα αποφεύγονταν στο σχολείο ή προσεγγίζονταν επιφανειακά να πάρουν κεντρική σημασία και να ενεργοποιήσουν τον διάλογο στην τάξη επί των ανισοτήτων, ώστε οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες και παράλληλα να εξοπλιστούν με τις δεξιότητες του διαλόγου και της κριτικής σκέψης προκειμένου να είναι σε θέση να συμμετέχουν στην κοινωνία που ζουν δίνοντας τέλος στη γνωστή υπερπροστασία ειδικά των εφήβων με το πρόσχημα του νεαρού της ηλικίας, και αφετέρου οι αφηγήσεις που εξυπηρετούν άλλους είδους συμφέροντα να αναγνωρίζονται και να αποκαλύπτονται. (Cummins,2005:283-284-Gollob et al, 2008:6-7). Η ενεργή στάση των μαθητών αλλά και ο κριτικός εγγραμματισμός ενισχύουν την ευκαιρία για τον αυτοπροσδιορισμό τους, που εξασφαλίζει τον χώρο για όλες τις διαφορετικές μοναδικές ταυτότητες, νοοτροπίες, κουλτούρες των μαθητών να συνυπάρξουν δημιουργικά, καθώς η ενεργή συμμετοχή στον αυτοπροσδιορισμό

προϋποθέτει την αναγνώριση των προσωπικών ορίων και περιορισμών της κάθε προσωπικότητας, και υπαγορεύει την ανάγκη της διαρκούς ανανέωσης των συμφωνιών που μας ενώνουν, ώστε να βρούμε το βάθος της διαφοράς μας και την ανάγκη και τη θέληση να είμαστε μαζί (Μελούτσι,2002:60).

### **1.3.γ Το ΘΠ πρόγραμμα *Ετερόνυμα* για τη διαχείριση ζητημάτων ετερότητας σε εφήβους. Η σημασία του για το ελληνικό σχολείο.**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα ΘΠ προγράμματα αποτελούν φορείς διάδοσης των δημοκρατικών αρχών και πρακτικών και στοχεύουν στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής καλλιέργειας και καλλιτεχνικής παιδείας των μαθητών μέσα από την ενεργό συμμετοχή και δημιουργικότητα των μαθητών στην καλλιτεχνική και εκπαιδευτική πράξη, τον κριτικό εγγραμματισμό, την ιδιαίτερη θεματολογία που συχνά στοχεύει στην κοινωνική ανανέωση αλλά και με άλλους τρόπους.

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Ετερόνυμα», σχεδιασμένο στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής έρευνας ακολουθεί τις αρχές και της διαπολιτισμικής και κριτικής εκπαίδευσης αλλά και τις ιδεολογικές τάσεις των Αγγλικών ΘΠ προγραμμάτων της δεκαετίας του 1970. Εμπνέεται από τις σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις επάνω στα ζητήματα νεορατσισμού και συμπεριφορών αποκλεισμού προς τους «έτερους άλλους», δηλαδή τους ανθρώπους που δεν ανταποκρίνονται σε επιταγές της «κανονικότητας» όπως αυτή ορίζεται από τα ΜΜΕ και τη λεγόμενη «κοινή γνώμη» και θίγει το θέμα της Ετερότητας και της αντιμετώπισής της στις καθημερινές εκδηλώσεις της, αντιμετωπίζοντας την ετερότητα ως ένα κοινό χαρακτηριστικό εντός όλων των ανθρώπων αλλά και στις σχέσεις τους, το οποίο αποτελεί πηγή πλούτου, ανάπτυξης και επικοινωνίας, όπως το θέτει και ο Μελούτσι (Μελούτσι,200).

Το σύντομο θεατρικό έργο παρουσιάζει έξι χαρακτήρες που αντιπροσωπεύουν έξι οπτικές και θέματα προς συζήτηση και αφορούν τις περιπτώσεις: α) κοινωνικά περιθωριοποιημένων ανθρώπων (άστεγοι), β) ανθρώπων με νευρολογικές διαταραχές (μορφή επιληψίας), γ) ανθρώπων διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού (ΛΟΑΤΚΙ), δ) θυμάτων εκφοβισμού λόγω εμφάνισης και σωματικών διαφορών (φαινόμενο body-shaming) και στ) ανθρώπων-φορέων στερεοτυπικού, προκατειλημμένου λόγου (ξενοφοβία, ομοφοβία). Η έννοια της

πολιτισμικής διαφοράς διαπραγματεύεται μέσα από τις εκδηλώσεις της κουλτούρας των περιπτώσεων που αναφέρθηκαν και γίνεται αναφορά στις αντιλήψεις, τις αξίες και τον τρόπο σκέψης και δράσης τους μέσα από το πρίσμα αντιρατσιστικής διάθεσης.

Το ΘΠ πρόγραμμα Ετερόνυμα επιδιώκει θεατρικές «επισκέψεις-παρεμβάσεις» στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με κοινωνικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα, παρουσιάζοντας ένα σύντομο θεατρικό έργο για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, προκειμένου να καλλιεργήσει τις προ-υπάρχουσες προσλαμβάνουσες γύρω από το θέμα, προωθώντας αξίες όπως η διαπολιτισμικότητα, η ισότητα και η ειρηνική συμβίωση μέσα από το πρίσμα του διαλόγου και της συν-διερεύνησης των τρόπων διαχείρισης των ζητημάτων ετερότητας από τους μαθητές. Πιο αναλυτικά, οι κύριοι και επιμέρους στόχοι του προγράμματος είναι οι εξής κάτωθι:

Πρώτος στόχος είναι να θιχθεί η έννοια της ετερότητας ως καίριο σύγχρονο ζήτημα μέσα από το περιεχόμενο της θεατρικής παράστασης και των δραστηριοτήτων ΔΤΕ, αφενός προωθώντας α) την εξοικείωση με συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και θέματα, β) τις ιδέες ανοχής και της κοινωνικής πολυφωνίας και αφετέρου αναδεικνύοντας τη σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για την κοινωνική ευημερία, με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σε σχέση με τα ζητήματα ετερότητας. Προσδοκά να παρέμβει θετικά στο σχολικό περιβάλλον διευκολύνοντας τη διαπραγμάτευση θετικών νοημάτων γύρω από το θέμα της ετερότητας, αναδεικνύοντας τις περιπτώσεις στερεοτυπικού λόγου και καταπάτησης δικαιωμάτων. Ακόμη, στοχεύει στην προώθηση μίας θετικής δημοκρατικής και εναλλακτικής εμπειρίας μάθησης με μέσον το θέατρο, εκθέτοντας τους συμμετέχοντες σε Πρόγραμμα ΤΙΕ κατάλληλων προδιαγραφών, προωθώντας παράλληλα την ενημέρωση των συμμετεχόντων για την περίπτωση των ΤΙΕ ως μορφών άτυπης εκπαίδευσης. Επιπλέον, επιδιώκει να δημιουργήσει μία πολύ-αισθητηριακή καλλιτεχνική και εκπαιδευτική εμπειρία εξασφαλίζοντας την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε διάλογο και άλλες δραστηριότητες του προγράμματος με σκοπό α) την ελεύθερη έκφραση των ερωτηματικών, απόψεων, στάσεων, σκέψεων και συναισθημάτων των συμμετεχόντων μαθητών, β) τη διερεύνηση του ζητουμένου μέσω της ανταλλαγής των απόψεων, της αναζήτησης «λύσεων» και της θεατρικής

έκφρασης, γ) την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και ικανότητας διατύπωσης επιχειρημάτων σε δημόσιο διάλογο. Επιπροσθέτως επιθυμεί να προωθήσει τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, διερευνώντας και καταγράφοντας τις αντιλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές των μαθητών απέναντι σε συγκεκριμένες περιπτώσεις διαφορετικότητας πριν και μετά την παρέμβαση με εστίαση στο ζήτημα ΛΟΑΤΚΙ και ομοφοβίας.

Η εφαρμογή μίας τέτοιας παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μάλλον ανάγκη αν κανείς αναλογιστεί ότι φαινόμενα όπως οι συνέπειες της κοινωνικής και οικονομικής διαστρωμάτωσης (άστεγοι, μετανάστες) ή ζητήματα σεξουαλικής ταυτότητας και προσανατολισμού προσεγγίζονται επιφανειακά ή ακόμη αποσιωπώνται. Εκτός από το πλαίσιο είτε άγνοιας ή αμηχανίας των καθηγητών το οποίο θα φανεί παρακάτω, μία άλλη δικαιολογία είναι το νεαρό της ηλικίας και η 'προστασία' των μαθητών από τα δύσκολα και πολυσύνθετα αυτά φαινόμενα, τα οποία ανήκουν σε 'ενήλικους' προβληματισμούς. Ο Cummins αναφέρει σχετικά με το τελευταίο ότι πρόκειται για μία πολιτική ελέγχου των πληροφοριών στις οποίες έχουν πρόσβαση οι μαθητές (Cummins, 2005:282-283) και μιλάει για την επιτακτικής σημασίας αναθεώρηση των «απαγορευμένων θεμάτων» προς συζήτηση στο σχολείο όπως τα ζητήματα κοινωνικής οργάνωσης, κατανομής του πλούτου και της εξουσίας, η διανομή του πλούτου, σε συνδυασμό με την ενεργό έρευνα και συμμετοχή των μαθητών με στόχο την προώθηση του κριτικού εγγραμματισμού τους προς μία πιο δημοκρατική εκπαίδευση (Cummins, 2005:284). Επιπλέον σύμφωνα με τις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης, αλλά και τον ευρωπαϊκό οδηγό *Σχέδια μαθήματος για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα για το γυμνάσιο*, η μάθηση για τη δημοκρατικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα υπαγορεύουν την αναγκαιότητα «της σύνδεσης της σχολική ζωής με την πραγματική ζωή» με στόχο την προετοιμασία των μαθητών και τονίζουν την ανάγκη ετοιμότητας των καθηγητών σχετικά με αυτό το έργο, ορίζοντας το σχολείο ως ένα χώρο όπου «οι μαθητές μπορούν να μάθουν από την εμπειρία της αληθινής ζωής» (Gollob et al, 2008:7). Επομένως η ανάγκη να εκτεθούν οι μαθητές στη σύγχρονη επικαιρότητα σε σχέση με την ετερότητα και τα θέματα taboo είναι σημαίνουσα.

Συγκεκριμένα για το ζήτημα των ατόμων ΛΟΑΤ, παρά τις προόδους που έχουν σημειωθεί και τις προσπάθειες μεμονωμένων οργανισμών όπως η Colour Youth

και το Πολύχρωμο Σχολείο, οι περιπτώσεις αδυναμίας της ελληνικής κοινωνίας και των θεσμών να ανταπεξέλθουν σε ζητήματα ενημέρωσης και πολιτικής που άπτονται των αντίστοιχων θεμάτων περί σεξουαλικής αγωγής, ταυτότητας φύλου και έκφρασης φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού είναι γεγονός. Σύμφωνα με δημοσκοπήσεις του 2008 η Ελλάδα είναι μία από τις πιο ομοφοβικές χώρες της Ευρώπης καθώς οι διακρίσεις λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού φτάνουν το 73%, σε σχέση με το 51% που εμφανίζεται στην υπόλοιπη Ευρώπη κατά μέσο όρο, ενώ το 77% θεωρεί την ομοφυλοφιλία ως ένα κοινωνικό μειονέκτημα και μόνο το 16% δηλώνει ότι έχει φίλους και γνωστούς με ομόφυλο σεξουαλικό προσανατολισμό, σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Pavlou, 2009: 51, 13-14). Επίσης τα ευρήματα της πανευρωπαϊκής έρευνας για τα εκπαιδευτικά συστήματα που διεξήγαγε ο οργανισμός IGLYO , αναφέρουν ότι η Ελλάδα έχει μηδενική εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα προστασίας των μαθητών ΛΟΑΤ, απουσία ενημέρωσης καθηγητών-μαθητών αλλά και εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τα ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας, έκφρασης και χαρακτηριστικών φύλου (IGLYO,2018: 79-80). Παράλληλα ευρήματα της έρευνας της Colour Youth για το κλίμα στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον δείχνουν ότι α) το 84,9% των παιδιών ακούει τη λέξη γκέι με αρνητική χροιά, β) ομοφοβικά σχόλια ακούγονται από συνομηλίκους συμμαθητές σε ποσοστό 74,2%, γ) μαθητές έχουν δεχθεί περιστατικά λεκτικής βίας κατά 32.0% για τον σεξουαλικό προσανατολισμό τους και κατά 50.3% για την έκφραση φύλου τους, ενώ τα ποσοστά για τη σωματική βία ανέρχονται σε 14.6% και 19.3% αντίστοιχα, και τέλος, δ) παρ' όλο που οι καθηγητές είναι παρόντες σε περιστατικά, το 34.4% δεν παρεμβαίνει, ενώ το 58.1% των παιδιών αναφέρει ότι ακούει ομοφοβικά σχόλια και από τους καθηγητές (Ηλιοπούλου et al, 2018:14). Επιπλέον μελέτες δείχνουν ότι στο ελληνικό σχολείο τα περιστατικά ομοφοβικού εκφοβισμού δεν είναι αναγνωρίσιμα και συχνά θεωρούνται από τους καθηγητές ως φυσιολογικές αντιδράσεις των νέων εκτός και αν φτάσουν στην ακραία εκδήλωσή τους όπως η επιθετικότητα και η σωματική ή ψυχική βλάβη (Κάρμη, 2016:60· Παπαδόπουλος, 2012:42-43). Ωστόσο ο σχολικός ομοφοβικός εκφοβισμός είναι γεγονός και οι επιπτώσεις του στους μαθητές συνδέονται με φαινόμενα ψυχικής δυσχέρειας ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, χαμηλής αυτοεκτίμησης, απομόνωσης και αποξένωσης, κατάχρησης ουσιών, κοινωνικού στιγματισμού, εχθρότητας,

εμφάνισης κατάθλιψης και αντίστοιχης φαρμακευτικής περίθαλψης, φαινόμενα μειωμένης φοίτησης και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, αυτοτραυματισμού έως και απόπειρες αυτοκτονίας (Κάρμη,2016:60·Παπαδόπουλος, 2012:37). Αυτή η διαπίστωση είναι σημαντική καθώς γίνεται σαφές ότι τέτοια ψυχοκοινωνικά προβλήματα δεν είναι προϊόν της ομοφυλοφιλίας όπως ορίζει η διαστρεβλωμένη αντίληψη της ομοφοβίας που αποτελεί έκφραση της προκατάληψης του ετεροσεξισμού, αλλά οι εμπειρίες εχθρότητας και η απόρριψη που βιώνουν κατά την εφηβεία οι μαθητές ΛΟΑΤ (Παπαδόπουλος, 2012:36,39). Παρ' όλο που ορισμένοι έφηβοι ΛΟΑΤ φαίνεται να αναπτύσσουν κάποια ανθεκτικότητα στο θέμα της προσαρμογής τους ως προς τη σεξουαλική τους ταυτότητα (Coleman, 2013:245), οι παραπάνω μελέτες φανερώνουν την αναγκαιότητα σχολικής μέριμνας για τα φαινόμενα του σχολικού ομοφοβικού εκφοβισμού αλλά και τη χάραξη ειδικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την επιμόρφωση μαθητών όσο και καθηγητών επάνω στα ζητήματα σεξουαλικής ταυτότητας, έκφρασης και προσανατολισμού, με στόχο την καταπολέμηση των προκαταλήψεων όπως η ομοφοβία. Άλλωστε όπως έχει αναφερθεί ήδη η σεξουαλικότητα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ατομικής ταυτότητας των νέων και αναγκαίο στοιχείο για τη φυσική και ψυχο-νοητική τους υγεία.

Σχετικά λοιπόν με την καταπολέμηση των προκαταλήψεων, η έκθεση σε εναλλακτικές πηγές πληροφόρησης και η διαπροσωπική επαφή με τους διαφέροντες πολιτισμικά, σε συνεργατικό κλίμα στο περιβάλλον του σχολείου με συγκεκριμένη παιδαγωγική αντιρατσιστική κατεύθυνση, σε συνδυασμό με δραστηριότητες -όπως παιχνίδια ρόλων- που ενισχύουν όλες τις μορφές νοημοσύνης και ειδικά την ενσυναίσθηση και προωθούν την ενεργητική στάση των μαθητών αλλά και την προσωπική διασύνδεση προς «διαφορετικά βιώματα ανθρώπων», είναι δυνατόν να μειώσουν τις προκατειλημμένες στάσεις και το στερεοτυπικό τρόπο σκέψης, περιορίζοντας τις ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών (Smith, & Bond, 2011·Wetherell,2005·Φώτη,2016·Άλκηστις,2008).Το περιεχόμενο της θεατρικής παρέμβασης του ΘΠ προγράμματος Ετερώνυμα, χρησιμοποιεί πολλές από αυτές τις μεθόδους εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία. Επιδιώκεται μία προσωποκεντρική εξατομικευμένη προσέγγιση και παρουσίαση των θεατρικών χαρακτήρων που ανήκουν στην κοινότητα ΛΟΑΤΚΙ με στόχο τη διάψευση των

διαδεδομένων στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Υποστηρικτικά σε αυτό συντελεί και η άμεση επαφή των μαθητών με τους θεατρικούς χαρακτήρες κατά τη δραστηριότητα ΔΤΕ της καυτής καρέκλας , ο άμεσος διάλογος μαζί τους, αλλά και η δραστηριότητα Ρόλος στον Τοίχο, οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και κατανόησης των θεατρικών χαρακτήρων, των σκέψεων, συναισθημάτων και των κινήτρων της δράσης και συμπεριφοράς τους και κατ' επέκταση και των ανθρώπων που «εκπροσωπούν» .

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και παίρνοντας ως δεδομένο ότι το θέατρο και οι τέχνες αναπτύσσουν στο άτομο την αίσθηση της ατομικής αλλά και πολιτισμικής ταυτότητας (Haynes,2001:3), το περιεχόμενο του προγράμματος συνολικά είναι σχεδιασμένο ώστε να λειτουργήσει ως εναλλακτική πηγή πληροφόρησης για τα θέματα αντιμετώπισης της ετερότητας και τις περιπτώσεις ΛΟΑΤ μαθητών, συμβάλλοντας σημαντικά στην καταπολέμηση του κοινωνικού στιγματισμού και των ομοφοβικών στάσεων που απορρέουν από προκατειλημμένες στάσεις. Έτσι είναι πιθανό να ενδυναμώσει την ταυτότητα μαθητών ΛΟΑΤ αλλά και άλλων μαθητών που υφίστανται άμεσες ή έμμεσες διακρίσεις, ανανεώνοντας το δημοκρατικό, δημιουργικό, επιμορφωτικό και σύγχρονο χαρακτήρα του σχολείου.



## 2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 2.1 Ερευνητικός Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι έφηβοι μαθητές έχουν ανάγκη από τον εκσυγχρονισμό του σχολείου και από μεθόδους που θα συμβαδίζουν με τα κοινωνικά δεδομένα και θα ανατροφοδοτούνται από αυτά, προκειμένου η εκπαίδευσή τους να εμπλουτίζεται και να τους προετοιμάζει κατάλληλα για τη μετάβασή στους στην ενήλικη ζωή.

Προσπαθώντας να συμβάλει σε αυτή την ανάγκη, η παρούσα εργασία προτείνει τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα ως μέσα υποστήριξης και διευκόλυνσης του εκπαιδευτικού έργου που αφορά την προσέγγιση των κοινωνικών ζητημάτων. Επιχειρεί να διερευνήσει την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητά τους μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά και την πρακτική εφαρμογή ενός ειδικά σχεδιασμένου πειραματικού Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος με τίτλο «*Ετερόνυμα*» σε δύο Γυμνάσια της Αττικής. Πρόκειται για μία πειραματική έρευνα δράσης, η οποία παράλληλα στοχεύει στη βελτίωση των πρακτικών της ερευνήτριας ως θεατροπαιδαγωγού.

Με την πεποίθηση ότι τα ΘΠ προγράμματα, όπως φανερώνει η ιστορία τους είναι τα πλέον κατάλληλα μέσα για την αποτελεσματική προσέγγιση κοινωνικών θεμάτων, υποθέτουμε ότι και το ΘΠ *Ετερόνυμα* θα μπορέσει να συμβάλει στη διαχείριση της ετερότητας από εφήβους μαθητές. Προκειμένου να διερευνηθεί αυτή η υπόθεση, τίθεται το κύριο ερευνητικό ερώτημα: εάν η ΘΠ παρέμβαση του προγράμματος «*Ετερόνυμα*» είναι ικανή να συμβάλει πράγματι στη διαχείριση των ζητημάτων ετερότητας από μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προσεγγίζοντας το ερώτημα αυτό προκύπτουν τα παρακάτω υπο-ερωτήματα προς διερεύνηση:

1. Μπορεί η Θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση του ΘΠ «*Ετερόνυμα*» να προωθήσει την ενημέρωση σχετικά με την έννοια της Ετερότητας σε μαθητές Γυμνασίου;
2. Μπορεί η Θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση του ΘΠ «*Ετερόνυμα*» να επηρεάσει τις στάσεις των μαθητών γυμνασίου προς τα άτομα ΛΟΑΤΚΙ προωθώντας την αναγνώριση και το σεβασμό τους;

3. Μπορεί η Θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση του ΘΠ *Ετερόνυμα* να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών Γυμνασίου προς άτομα με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις προωθώντας τον θετικό τρόπο αλληλεπίδρασης;

4. Μπορεί η ΘΠ παρέμβαση να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό τρόπο προσέγγισης, κοινωνικών ζητημάτων «taboo» στις ελληνικές σχολικές τάξεις, προωθώντας τον αναστοχασμό και το διάλογο, με στόχο την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων;

Μέσα από τη διερεύνηση των υπο-ερωτημάτων αυτών, ευελπιστούμε α) στη διερεύνηση της αρχικής υπόθεσης εργασίας β) να συλλέξουμε δεδομένα και πληροφορίες που θα φανούν χρήσιμα για την ανάπτυξη τόσο της Θεατροπαιδαγωγικής Πράξης όσο και της εκπαιδευτικής πολιτικής για την προσέγγιση των κοινωνικών ζητημάτων στο σχολείο.

## 2.2. Μεθοδολογία Έρευνας

Η έρευνα «*Η Συμβολή Των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων Στη Διαχείριση Της Ετερότητας Σε Μαθητές Της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*», συγκαταλέγεται στο πεδίο των εφαρμοσμένων ερευνών. Περιλαμβάνει τη δημιουργία και εφαρμογή του ειδικά σχεδιασμένου Θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος *Ετερόνυμα*, με θέμα «Ζητήματα Ετερότητας και Διαχείριση», γι' αυτό τον λόγο χαρακτηρίζεται και ως πειραματική. Σκοπεύει στη διερεύνηση της επίδρασης της ΘΠ παρέμβασης του ΘΠ προγράμματος *Ετερόνυμα* (ανεξάρτητη μεταβλητή), στις στάσεις-απόψεις και συμπεριφορές των μαθητών Γ' Γυμνασίου ως προς την έννοια και τις εκδηλώσεις της ετερότητας εντός και εκτός σχολικής τάξης (εξαρτημένη μεταβλητή).

Σύμφωνα με τα κριτήρια που αναφέρουν ο Αθανασίου (2007: 53,54) και ο Γερμανός (2018: 87-89) αποτελεί Έρευνα Δράσης καθώς α) στοχεύει στον έλεγχο και διαπίστωση μίας ορισμένης ερευνητικής υπόθεσης, στην περίπτωσή μας ερώτημα που αφορά στο ζήτημα της διαχείρισης της ετερότητας από μαθητές γυμνασίου μέσα από τη συμβολή των ΘΠ προγραμμάτων, β) απαιτεί την άμεση εμπλοκή της ερευνήτριας σε πολλαπλούς ρόλους και γ) επιδιώκει να συμβάλλει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρακτικών προτείνοντας τα ΘΠ προγράμματα ως μία εναλλακτική συμπληρωματική μέθοδο στην υπάρχουσα εκπαίδευση.

Προκειμένου να συλλέξει πρωτογενή δεδομένα συνδυάζει στοιχεία ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας που συνηθίζονται σε αντίστοιχες έρευνες για τα οποία θα αναφερθούμε εκτενώς παρακάτω.

Κατά την πορεία διεξαγωγής της έρευνας από τον σχεδιασμό έως την υλοποίηση τα στάδια που ακολουθήθηκαν είναι: η συλλογή πηγών πληροφόρησης και βιβλιογραφίας, η διατύπωση του θέματος και των ερευνητικών ερωτημάτων, η δημιουργία Θεατροπαιδαγωγικής ομάδας, η θεατρική έρευνα, η συλλογή υλικού, η δημιουργία παραστασιακού μέρους προγράμματος με τίτλο «Ετερόνυμα» & παράλληλη δημιουργία βιωματικού εργαστηρίου με τεχνικές ΔΤΕ, η επικοινωνία με σχολεία για την αδειοδότηση, ενημέρωση και προγραμματισμό, η εφαρμογή του πιλοτικού και του τελικού προγράμματος, η καταγραφή και επεξεργασία του υλικού και των δεδομένων και τέλος η συγγραφή της εργασίας της έρευνας. Αξίζει να αναφέρουμε ότι αρκετές από τις παραπάνω διαδικασίες συνέβαιναν παράλληλα αναπτύσσοντας μία δυναμική διαλεκτική σχέση, με εκατέρωθεν κατευθύνσεις «από τη θεωρία στην πράξη» και «από την πράξη στη θεωρία», εμπλουτίζοντας την ερευνητική προσέγγιση του θέματος και την προετοιμασία της ΘΠ ομάδας.

### **2.2.1 Ερευνητικός Πληθυσμός και Δείγμα**

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι οι μαθητές Γυμνασίων της Β και Γ τάξης. Για την αναζήτηση του δείγματος της έρευνας πραγματοποιήθηκε ανοιχτή πρόσκληση συμμετοχής στην έρευνα σε διαφορετικά σχολεία που υποθέσαμε ότι θα υπήρχε ανταπόκριση. Οι μαθητές των σχολείων, τα οποία ανταποκρίθηκαν θετικά για πλήρη συμμετοχή στην έρευνα, αποτέλεσαν το τελικό δείγμα της έρευνας, ενώ οι μαθητές των σχολείων, τα οποία ανταποκρίθηκαν θετικά μόνο στην εφαρμογή του ΘΠ λειτούργησαν ως ομάδα πιλοτικής εφαρμογής του ΘΠ προγράμματος Ετερόνυμα. Επομένως εφαρμόστηκε η ομαδική δειγματοληψία κατά στάδια-cluster stage sampling (Αθανασίου, 2007: 133-134) με κριτήριο οι μαθητές α) να φοιτούν στη Β και Γ γυμνασίου, όπου η διδακτέα ύλη και οι ηλικίες είναι συμβατές με το σχεδιασμό του περιεχομένου του ΘΠ προγράμματος και β) να έχουν γονική άδεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος συμμετείχαν συνολικά περίπου 100 παιδιά ηλικίας 13 έως 18 ετών από δύο λύκεια και δύο γυμνάσια της Αττικής: 4<sup>ο</sup> Ενιαίο Λύκειο Νέο Ηρακλείου, 1<sup>ο</sup> Πειραματικό ΓΕΛ Αθηνών-Γεννάδειο, 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ζεφυρίου και 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αλίμου. Τα δεδομένα αυτών των εφαρμογών συλλέχθηκαν από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της διαδικασίας και καταγράφηκαν με τη μορφή παρατηρήσεων προς βελτίωση της Θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης σε επίπεδο περιεχομένου αλλά και διαδικασίας. Στα δεδομένα συμπεριλήφθηκαν γεγονότα κατά την εφαρμογή του ΘΠ, αντιδράσεις λεκτικές και μη των μαθητών, απόψεις και σχόλια των μαθητών, ζωγραφιές αποτύπωση της εμπειρίας των μαθητών καθώς και σχόλια των υπόλοιπων μελών της ΘΠΟ και των καθηγητών που συμμετείχαν σε αυτό.

Στο επίσημο τελικό δείγμα της έρευνας συγκαταλέγονται συνολικά 148 μαθητές της Β και Γ Γυμνασίου, ηλικίας 14-17 ετών από δύο γυμνάσια της Αττικής: 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ταύρου και 4<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών. Από αυτούς οι 74 μαθητές αποτέλεσαν την Ομάδα Πειράματος σε υποομάδες ανά τμήμα, στην οποία εφαρμόστηκε η Θεατροπαιδαγωγική Παρέμβαση ενώ οι υπόλοιποι 74 μαθητές αποτέλεσαν την Ομάδα Ελέγχου στην οποία δεν εφαρμόστηκε η παρέμβαση. Η τοποθέτηση των μαθητών στην ομάδα ελέγχου και πειράματος έγινε ανά τμήματα χωρίς κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο σκοπιμότητας γεγονός που αυξάνει την εσωτερική εγκυρότητα (Σαραφίδου, 2011:45).

### **2.2.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων η παρούσα έρευνα υιοθετεί τη μεθοδολογία της Μεικτής Έρευνας, συνδυάζοντας ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων και εφαρμόζοντας τις αρχές της συμπληρωματικότητας και της διαλεκτικότητας μέσω της μεθόδου της τριγωνοποίησης, (Σαραφίδου, 2011:97-98) με σκοπό την όσο το δυνατόν πληρέστερη περιγραφή και διερεύνηση του φαινομένου της επίδρασης της Θεατροπαιδαγωγικής Παρέμβασης στη διαχείριση ζητημάτων ετερότητας από τους συμμετέχοντες.

### **2.2.2α. Ποσοτική Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων**

#### **♦ Το ερωτηματολόγιο των μαθητών**

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών αποτέλεσε το κύριο ερευνητικό εργαλείο συλλογής πρωτογενών στοιχείων. Επιλέχθηκε ως κατάλληλο μέσο συλλογής δεδομένων αφενός λόγω της σύντομης χρονικής διάρκειας που χαρακτήρισε τόσο την εφαρμογή της παρέμβασης όσο και την επαφή με τους μαθητές, και αφετέρου επειδή αποτελεί διαδεδομένο εργαλείο καταγραφής απόψεων και στάσεων.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε διαφορετικές αλλά κοντινές ημερομηνίες στο κάθε σχολικό τμήμα. Συμπληρώθηκαν με προέλεγχο και επανέλεγχο από τις υποομάδες της ομάδας πειράματος και ελέγχου αντίστοιχα με σκοπό την αύξηση της εσωτερικής εγκυρότητας μέσα από τη διπλή συμπλήρωση και από τις δύο ομάδες σε παρόμοιους χρόνους (Σαραφίδου, 2011:42· Αθανασίου, 2007: 143). Ο προέλεγχος έγινε στα δύο διαστήματα 18-19/5 και 6-7/5/2019, και ο μεταέλεγχος στο διάστημα 13-31/5/2019, καθώς κάποιοι μαθητές συνέχισαν να φέρνουν ερωτηματολόγια συμπληρωμένα μέχρι τότε. Οι συνεργάτες καθηγήτριες ήταν υπεύθυνες να μοιράσουν και να συλλέξουν τα ερωτηματολόγια του προέλεγχου στις τάξεις που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ενώ η ερευνήτρια σε συνεργασία μαζί τους ήταν υπεύθυνη για τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων του μεταελέγχου.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε αποκλειστικά για την παρούσα έρευνα προκειμένου να συνάδει με το περιεχόμενο του ΘΠ προγράμματος. Οι ερωτήσεις συντάχθηκαν από την ερευνήτρια, μετά από μελέτη και προσαρμογή ερωτηματολογίων ερευνών αντίστοιχου περιεχομένου, όπου βασίστηκε είτε για αυτούσια χρήση των ερωτήσεων είτε για αναδιατύπωση και δημιουργία νέων που εξυπηρετούν τη διερεύνηση των ερωτημάτων. Ακολουθήθηκαν οι επιστημονικές προϋποθέσεις σύνταξης ερωτηματολογίου. Στην τελική του μορφή ελέγχθηκε από μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής με εμπειρία σε θέματα μεθοδολογίας, και βελτιώθηκε μετά από την πιλοτική εφαρμογή που πραγματοποιήθηκε στο Γεννάδειο 1<sup>ο</sup> ΓΕΛ Αθηνών, στο 4<sup>ο</sup> Ενιαίο Λύκειο Ηρακλείου και στο 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ζεφυρίου.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά κάποια βασικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και αποσκοπεί στην ταυτοποίηση του σχολείου, της

ηλικίας και του φύλου των μαθητών. Το δεύτερο μέρος αφορά τη διερεύνηση γνώσεων, απόψεων, στάσεων και συμπεριφοράς των μαθητών προς την έννοια και τις εκδηλώσεις της ετερότητας και αποτελείται από 26 ερωτήσεις κλειστού τύπου και δύο ανοικτού τύπου. Στο τρίτο μέρος γίνεται η αξιολόγηση του ΘΠ προγράμματος από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Από τις 26 ερωτήσεις κλειστού τύπου αξιοποιήθηκαν τελικά οι 12 και εξυπηρετούν τα πρώτα τρία ερευνητικά υποερωτήματα. Συγκεκριμένα στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα αντιστοιχούν οι ερωτήσεις 3, 5, 6 και ανιχνεύεται ο βαθμός ενημέρωσης σχετικά με την έννοια της ετερότητας. Στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα ανιχνεύεται ο βαθμός αξιών ανοχής και σεβασμού καθώς και οι πεποιθήσεις των μαθητών απέναντι σε άτομα ΛΟΑΤΚΙ 1,11, 12, 21, 24, 25. Στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα εντοπίζονται οι τάσεις συμπεριφοράς των μαθητών προς άτομα με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό. Σε όλες τις ερωτήσεις εφαρμόστηκε 4βάθμια κλίμακα Likert με τις επιλογές: 0) Δεν γνωρίζω, 1) Συμφωνώ, 2) Μάλλον Συμφωνώ, 3) Μάλλον Διαφωνώ, 4) Διαφωνώ. Παράλληλα δίδεται επιλογή περαιτέρω σχολιασμού της κάθε απάντησης των μαθητών προκειμένου να υπάρξει πιο σφαιρική εικόνα κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι αν και το πρόγραμμα σκοπεύει στην ευαισθητοποίηση και τη συμβολή στα ζητήματα ετερότητας γενικότερα, στο ερωτηματολόγιο γίνεται μία εξειδίκευση και στο ζήτημα αντιμετώπισης και αλληλεπίδρασης των ΛΟΑΤΚΙ. Αυτό γίνεται για λόγους εσωτερικής εγκυρότητας, καθώς το πρόγραμμα είχε διαφοροποιημένο περιεχόμενο σε κάθε εφαρμογή ανάλογα με τις επιλογές των μαθητών, αλλά το ενδιαφέρον και ενασχόληση με το ζήτημα των ομοφοβικών αντιδράσεων και την αντιμετώπιση των ατόμων ΛΟΑΤΚΙ παρέμενε κοινό σε όλες τις εφαρμογές της παρέμβασης στα σχολεία<sup>26</sup>. Αντίστοιχα και τα αποτελέσματα της έρευνας επικεντρώνονται στην ετερότητα εκφρασμένη μέσα από τα άτομα ΛΟΑΤΚΙ. Ο ευέλικτος χαρακτήρας των ΤΙΕ είναι γεγονός και κάθε εφαρμογή αποτελεί μοναδικό

---

<sup>26</sup> «Ο μόνος τρόπος για να συμπεράνουμε με ασφάλεια ότι ο πειραματικός χειρισμός προκάλεσε τις μετρούμενες, μετά το πειραματισμό, διαφορές μεταξύ των ομάδων είναι τα άτομα όλων των ομάδων να έχουν εκτεθεί στις ίδιες συνθήκες με μοναδική διαφορά το επίπεδο της ανεξάρτητης μεταβλητής. Εφόσον έχουν ελεγχθεί αποτελεσματικά οι εξωγενείς παράγοντες, τα πειράματα έχουν πολύ υψηλή εσωτερική εγκυρότητα και επιτρέπουν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων ως προς τις σχέσεις αιτίου-αιτιατού.» (Σαραφίδου, 2011:43).

γεγονός, γι' αυτό σύμφωνα με τον Robinson η αξιολόγηση των ΤΙΕ οφείλει να αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις αλλαγές που ενδέχεται να παρουσιάσει το πρόγραμμα (Robinson,2002:258). Σύμφωνα με αυτή την παραδοχή οι ποιοτικοί μέθοδοι κρίνονται καταλληλότεροι, όμως το ερωτηματολόγιο μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά όπου τα μέρη των εφαρμογών σχετίζονται με το περιεχόμενο των παρεμβάσεων.

Επίσης, το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά μόνο την Πειραματική Ομάδα μετά την εφαρμογή της παρέμβασης και εξυπηρετεί το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό υποερώτημα σκοπεύοντας στην αξιολόγησή της. Η αξιολόγηση έγινε ως προς τη διαδικασία ως εναλλακτική εκπαιδευτική πρόταση αλλά και ως προς το περιεχόμενο, και τον αντίκτυπό του στους μαθητές σε σχέση τη θεματολογία και τους αρχικούς στόχους του προγράμματος. Συγκεκριμένα καταγράφεται ο βαθμός ενεργής εμπλοκής των μαθητών, ο βαθμός προώθησης του διαλόγου των θιγόμενων θεμάτων, ο βαθμός αναστοχασμού και παραγωγής νέων σκέψεων, και τέλος η γνώμη των μαθητών ως προς τη διαδικασία συνολικά και κατά πόσον αυτή επηρέασε τη σχέση τους με την διαφορετικότητα και τους «έτερους» άλλους. Η επιλογή αυτή κρίθηκε αναγκαία αφενός επειδή στην έρευνα δράσης οι μαθητές έχουν κύριο λόγο στη διαδικασία και συνδιαμορφώνουν το αποτέλεσμα της (Γερμανός, 2018: 89), αφετέρου γιατί στα ΤΙΕ η αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες αποτελεί κεντρική πηγή συμπερασμάτων. Σύμφωνα με τον Robinson, η αξιολόγηση των ΤΙΕ οφείλει να γίνεται περιγραφικά, εξετάζοντας αφενός την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος σε συνάθροιση με το σύνολο της διαδικασίας και την «επίγνωση» που αφήνει η συνολική εμπειρία στους συμμετέχοντες, και αφετέρου επιθεωρώντας τους επιμέρους στόχους του, γεγονός που ωφελεί κυρίως σε ζητήματα σχεδιασμού (Robinson,2002:258). Ο ίδιος συνεχίζει ότι οι τομείς αξιολόγησης αφορούν τη λειτουργία, το περιεχόμενο, το πλαίσιο και τις διάφορες ανταποκρίσεις από τους συμμετέχοντες (Robinson,2002:261-261).

#### ♦ *Το ερωτηματολόγιο των καθηγητών*

Προκειμένου να αξιολογηθεί το ΘΠ πρόγραμμα Ετερόνυμα ως προς το περιεχόμενο, και να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά του ως μέσον προσέγγισης ζητημάτων σχετικών με την ετερότητα, δημιουργήθηκε το

ερωτηματολόγιο των καθηγητών. Μοιράστηκε μετά το τέλος της κάθε παρέμβασης στους καθηγητές που ήταν παρόντες και συνόδευσαν τη διαδικασία. Η αξιολόγηση από τους καθηγητές είναι σημαντική σε τέτοια προγράμματα. Η καταγραφή του αντίκτυπου του προγράμματος από τους καθηγητές καθώς και τα σχόλιά τους είναι εξέχουσας σημασίας και προσδίδει εγκυρότητα στην αξιολόγηση. Αυτό συμβαίνει γιατί εκτός των άλλων οι καθηγητές είναι σε θέση να γνωρίζουν τα παιδιά και έχουν την ευκαιρία αλληλεπίδρασης μαζί τους και μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Άλλωστε σύμφωνα με τον Robinson για την αξιολόγηση ενός ΤΠΕ προγράμματος λαμβάνεται υπόψη η γνώμη και η εμπειρία όσων έχουν παρακολουθήσει, έχουν συμμετάσχει, ή έχουν λόγο στο πρόγραμμα με κάθε τρόπο (Robinson, 2002:260).

### **2.2.2β Ποιοτικές Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων**

#### **◆ Ερωτήσεις ανοικτού τύπου, «αντί συνεντεύξεων»**

Οι ερωτήσεις αυτές (27,28) περιλαμβάνονται στα ερωτηματολόγια των μαθητών και καθηγητών και μετράνε την κατανόηση της έννοιας και της σημασίας της ετερότητας καθώς και τη σχέση των μαθητών-τριών με άτομα «διαφέροντα».

#### **◆ Συμμετοχική παρατήρηση**

Η συμμετοχική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια όλων των παρεμβάσεων τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τα μέλη της ΘΠ ομάδας<sup>27</sup>.

Μετά το τέλος της κάθε παρέμβασης η ερευνήτρια ηχογραφούσε στην συσκευή προσωπικού κινητού τηλεφώνου μέσω προγράμματος ηχογράφησης τις σημαντικότερες παρατηρήσεις που αφορούσαν α) στις αντιδράσεις των μαθητών ως προς το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες του προγράμματος, β) στη γλώσσα του σώματος και στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, γ) συμπεριφορές και λεκτικά σχόλια και των μαθητών και δ) στις αντιλήψεις-στάσεις των μαθητών που εκφράζονταν καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

---

<sup>27</sup>Σύμφωνα με τον Robinson ο κάθε θίασος οφείλει να αναπτύσσει ένα συλλογικό φάκελο αξιολόγησης του κάθε προγράμματος που συγκεντρώνει διάφορες παρατηρήσεις και πληροφορίες αξιολόγησης που προέρχονται από διάφορες πηγές αλλά και όλους τους συμμετέχοντες. Βλ. [Robinson, 2002: 259-260](#).



Για την επεξεργασία του υλικού αυτού έγινε απομαγνητοφώνηση των κυριότερων σημείων με κριτήριο την επαναληψιμότητα σε περιεχόμενο φράσεων και συμπεριφορών, στάσεων και απόψεων, αλλά και το βαθμό που αφορούν τις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα και παράλληλα με τη συλλογή του υλικού.

Τα υπόλοιπα μέλη της ΘΠ ομάδας συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία της παρατήρησης όπου το περιεχόμενο και η έκβαση του προγράμματος το επέτρεπε. Τα σχόλια των μελών ηχογραφούνταν ή σημειώνονταν χειρόγραφα μετά το πέρας της κάθε παρέμβασης με στόχο τόσο την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό για τη βελτίωση της απόδοσης του προγράμματος<sup>28</sup> όσο και τη διασταύρωση των εμπειριών της ΘΠ ομάδας και των παρατηρήσεων της ερευνήτριας. Οι παρατηρήσεις που χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν εκείνες που αποτελούν αντιπροσωπευτικό παράδειγμα για το περιεχόμενο της εργασίας προκειμένου να υπάρχει καλύτερη οργάνωση των αποτελεσμάτων.

#### ◆ *Ημερολόγιο ερευνήτριας*

Στο ημερολόγιο της ερευνήτριας καταγράφονται σκέψεις, ερωτηματικά σχετικά με τη λειτουργικότητα του προγράμματος<sup>29</sup> αλλά και αρχικές υποθέσεις και συμπεράσματα από τις παρεμβάσεις μετά από αναστοχασμό με τη ΘΠ ομάδα αλλά και κατά μόνας σε συνδυασμό με τις εντυπώσεις της συμμετοχικής παρατήρησης. Το ημερολόγιο της ερευνήτριας βοήθησε κυρίως στην ανατροφοδότηση με σκοπό τη βελτίωση του προγράμματος ανά εφαρμογή, αλλά και στο σχεδιασμό των πρώτων συμπερασματικών συσχετίσεων με τα ερευνητικά υποερωτήματα.

#### ◆ *Καταγραφή Σχολίων Καθηγητών*

Τα προφορικά σχόλια των καθηγητών όπως και των συζητήσεων με τη ΘΠ ομάδα μετά τις παρεμβάσεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν επίσης,

---

<sup>28</sup> «Πράξεις αξιολόγησης από το θίασο οφείλουν να αναμειγνύουν συστηματικές παρατηρήσεις μαζί με προσωπικές κρίσεις βασισμένες στην επαγγελματική εμπειρία.» (Robinson, 2002:259).

<sup>29</sup> Σύμφωνα με τον Robinson ο κάθε θίασος οφείλει να αναπτύσσει ένα συλλογικό φάκελο αξιολόγησης του κάθε προγράμματος που συγκεντρώνει διάφορες παρατηρήσεις και πληροφορίες αξιολόγησης που προέρχονται από διάφορες πηγές αλλά και όλους τους συμμετέχοντες. Βλ. Robinson, 2002: 259-260.

λειτουργώντας συμπληρωματικά στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου καθηγητών για την αξιολόγηση του προγράμματος.

◆ *Το ΘΠ πρόγραμμα Ετερόνυμα ως μεθοδολογία συλλογής δεδομένων*

Έχει ήδη γίνει λόγος για τον ερευνητικό χαρακτήρα των ΤΙΕ. Τα ίδια τα ΘΠ Προγράμματα με τις ιδιαίτερες αναστοχαστικές και συμμετοχικές θεατρικές μεθόδους τους θεωρούνται από διάφορους μελετητές ως εναλλακτικές μέθοδοι ποιοτικής έρευνας και συλλογής δεδομένων. Η Πιτούλη (2001) αναφέρει ότι τα ΘΠ Προγράμματα θεωρούνται εξ' αρχής τα ίδια ερευνητικά μέσα εντοπισμού των αναγκών και επιθυμιών των νέων<sup>30</sup>. Ο Hennessy (1998) αναφερόμενος σε άλλους μελετητές υποστηρίζει το αδιαίρετο της διαδικασίας κατανόησης και παραγωγής της γνώσης από το συναίσθημα και την καλλιτεχνική δημιουργία (Devising), την οποία υπερασπίζεται ως εναλλακτική μεθοδολογία έρευνας<sup>31</sup>. Συνεχίζει τον πρωτότυπο συλλογισμό του προτείνοντας τον παραλληλισμό των ερευνητών-ηθοποιών-ΤΙΕ με τους ερευνητές της ποιοτικής μεθοδολογίας και αναφέρει συγκεκριμένα ότι οι πρώτοι προσπαθούν να «ενοικήσουν» μέσα από τη θεατρική γλώσσα στη θέση των φανταστικών «άλλων» με στόχο την καλύτερη κατανόηση αυτών και της πραγματικότητάς τους με τους θεατές-ΤΙΕ να έχουν τη θέση των ενεργών συν-ερευνητών τους σε όλη τη διαδικασία (Hennessy, 1998: 90-91).

Μέσα από αυτή τη θεωρητική καθοδήγηση αλλά και την ίδια τη διαδικασία η σύντομη θεατρική παράσταση του προγράμματος και οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος λειτούργησαν ως μέσα συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα μέσα από την καυτή καρέκλα με τους ηθοποιούς σε ρόλο και τις δραστηριότητες α) ένα βήμα μπροστά, β) ρόλο στον τοίχο, και γ) Συμφωνώ-Διαφωνώ συλλέχθηκαν δεδομένα σε σχέση με τις στάσεις, τις απόψεις και τις αντιδράσεις των μαθητών απέναντι σε ομάδες αλλά και με την αντίληψή τους για την έννοια της ετερότητας ευρύτερα.

---

<sup>30</sup> «...θα ήθελα να τονίσω τον ερευνητικό χαρακτήρα του ΤΙΕ. Η έρευνα καλύπτει όλα τα στάδια: τη σύλληψη της ιδέας, την όλη οργάνωση και προετοιμασία, την παράσταση και την αξιολόγηση του γενικού προγράμματος. Η διαδικασία δημιουργίας των ΤΙΕ προγραμμάτων αποδεικνύεται ένα ερευνητικό μέσο που παρέχει την ευκαιρία για την κατανόηση των αναγκών και *επιθυμιών* που κατέχουν κεντρική θέση στις ζωές των νέων.» (Πιτούλη, 2001: 36-37)

<sup>31</sup> «Τα ΤΙΕ προσφέρουν ένα δημιουργικό μάτριξ καλλιτεχνικών και δημιουργικών εμπειριών που διευκολύνουν την κατασκευή της γνώσης που ανταποκρίνονται σε μεθοδολογίες ποιοτικής έρευνας.[...] Η ίδια η παράσταση των ΤΙΕ, για τους λόγους που ελπίζω να έχω ξεκαθαρίσει, θα έπρεπε να θεωρείται, σαν μία *συνέχειά* της, όχι *ξεχωριστής*, ερευνητικής διαδικασίας.» (Hennessy, 1998:91)

Συμπληρωματικά χρησιμοποιήθηκαν και οι ζωγραφιές των μαθητών-τριών, οι οποίες λειτούργησαν ως μέσο αποτύπωσης της εμπειρίας τους. Η σημασία μεθόδων σαν και αυτή με καταβολές από τη μεθοδολογία της κλινική ψυχολογίας, μπορεί να αποβεί χρήσιμη για την ειλικρινή και ελεύθερη των συμμετεχόντων και συχνά ακόμη και πιο αποτελεσματική από τις άλλες ποιοτικές μεθόδου που χρησιμοποιούν τον λόγο, καθώς προσπερνούν τους μηχανισμούς άμυνας και επιτρέπουν πιο ακριβή έκφραση των συναισθημάτων και των στάσεων (Pearce,2003:157-158). Από αυτές προέκυψαν συμπεράσματα για τη στάση τους τόσο ως προς την έννοια της ετερότητας και συγκεκριμένες εκδηλώσεις της, κυρίως ΛΟΑΤΚΙ όσο και ως προς το πρόγραμμα.

## 2.3 Το ΘΠ Πρόγραμμα Ετερόνυμα

### 2.3.α Δημιουργία ΘΠ ομάδας & Σχεδιασμός ΘΠ προγράμματος Ετερόνυμα

Για τις ανάγκες της έρευνας το Νοέμβριο του 2018 πραγματοποιήθηκε πρόσκληση συνεργασίας της ερευνήτριας σε επαγγελματίες που πληρούσαν τις προϋποθέσεις διπλής κατάρτισης στον τομέα Θέατρο και Εκπαίδευση. Οι ενδιαφερόμενες που ανταποκρίθηκαν θετικά αποτέλεσαν την τελική σύσταση της Θεατροπαιδαγωγικής Ομάδας «Ετερόνυμα» που δούλεψε επάνω στον σχεδιασμό και τη δημιουργία του ομώνυμου ΘΠ προγράμματος με συντονίστρια την ερευνήτρια.

Η εργασία της ομάδας επεκτάθηκε σε δύο βασικές κατευθύνσεις: α) δημιουργία σύντομης θεατρικής παράστασης με θέμα «Ετερότητα και Διαχείριση» και β) σχεδιασμός των δραστηριοτήτων με τεχνικές ΔΤΕ και σύνδεση με σχολική ύλη, εργασίες που το προϊόν τους αποτελεί το ΘΠ Πρόγραμμα *Ετερόνυμα*.

Για τη διασύνδεση του προγράμματος με τη διδακτική ύλη η ερευνήτρια συνεργάστηκε με την καθηγήτρια ενός από τα σχολεία που συμμετείχαν πιλοτικά στην έρευνα. Χρειάστηκαν τρεις συναντήσεις και ηλεκτρονικές συνομιλίες για να καταλήξουν στο κατάλληλο αποτέλεσμα. Ενώ για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που συναποτελούν την ΘΠ παρέμβαση, η ερευνήτρια έκανε προσωπική έρευνα σε βιβλιογραφία αντίστοιχων προγραμμάτων που πραγματοποιούνται τα ζητήματα ετερότητας και την προώθηση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για την τελική επιλογή λήφθηκε υπόψη η γνώμη τόσο των ηθοποιών όσο των εξωτερικών συνεργατών Ηθοποιών και Θεατροπαιδαγωγών που λειτούργησαν ως κριτικοί φίλοι κατά την πιλοτική παρουσίαση της παρέμβασης που οργανώθηκε ειδικά γι' αυτούς. Παράλληλα, η ερευνήτρια πραγματοποίησε ανίχνευση των αναγκών των μαθητών του κάθε σχολείου μέσα από συναντήσεις και συνεντεύξεις των καθηγητών-συνεργατών του κάθε σχολείου. Τα δεδομένα αυτά ανατροφοδοτούσαν διαρκώς τη διαδικασία, η οποία εκτυλίχθηκε σε κυκλικό μοτίβο Έρευνα-Πράξη-Έρευνα τόσο ως προς τις ασκήσεις όσο και ως προς τελικό θεατρικό αποτέλεσμα.

Για τη δημιουργία του θεατρικού δρώμενου εργάστηκαν οι ηθοποιοί και η ερευνήτρια. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν επί τέσσερις μήνες στο διάστημα Δεκεμβρίου 2018- Μαρτίου 2019 με σταθερές συναντήσεις δύο φορές

ανά εβδομάδα. Η προσέγγιση του φαινομένου της Ετερότητας στην Κοινωνία ήταν διαθεματική και η έρευνα κάλυψε τις εξής περιοχές: θεατρικά έργα και παραστάσεις, βιβλιογραφική προσέγγιση θεωριών, ειδησεογραφία, άρθρα, blogs επιτόπια παρατήρηση ανθρώπων και γεγονότων και τέλος, συνεντεύξεις με εθελόντρια έφηβη-περίπτωση χαρισματικού παιδιού. Παράλληλα με την εμπάθυνση στις εκδηλώσεις και την αντιμετώπιση του φαινομένου, η ομάδα στις πρόβες χρησιμοποίησε ποικίλες τεχνικές με κύρια εργαλεία το αυτοσχέδιο θέατρο και το θέατρο της επινόησης καθώς και τη δημοκρατική προσέγγιση της συνδημιουργίας, που αποτελούν μία αρμόζουσα κατεύθυνση στη διαδικασία όπως μας ενημερώνει η Redington (2002) και ο Pamentor (2002).

Τελικό προϊόν της παραπάνω πορείας ήταν ένα σύντομο θεατρικό έργο διάρκειας 20 λεπτών όπου πρωταγωνιστούν έξι χαρακτήρες, εκπροσωπώντας διαφορετικές περιπτώσεις ανθρώπων και διαφορετικά θέματα προς συζήτηση: α) εξωτερική εμφάνιση-body shaming, β) νευρολογικές διαταραχές, γ) άστεγοι-κοινωνικός αποκλεισμός, δ) ξενοφοβία, ε) ομοφυλοφιλία, και στ) ομοφοβία.

Η υποκριτική κινήθηκε σε νατουραλιστική κατεύθυνση και στόχος της ομάδας ήταν η προσωποκεντρική ανάπτυξη των χαρακτήρων με επιλεγμένα σημεία στερεοτυπικής απεικόνισης όπου οι θεατροπαιδαγωγικοί σκοποί το υπαγόρευαν. Ορισμένοι από τους σκοπούς του ΘΠ σχεδιασμού είναι α) η διάψευση των στερεοτύπων μέσω άμεσης επαφής των μαθητών με ανθρώπους-ρόλους και το θέμα που θίγουν, β) η προώθηση της αξίας της ισότητας και του παράγοντα Άνθρωπος πέραν των ταυτοτικών στοιχείων που προέρχονται από ονοματοδοσίες και τίτλους όπως π.χ.άστεγος, γ) η έμφαση στα πρόσωπα-ρόλους ως πηγές εναλλακτικών νοημάτων για την είσοδο στη διερεύνηση των θεμάτων που θίγονται.

Το τελικό παραστασιακό αποτέλεσμα περιλαμβάνει στοιχεία α) αυτοσχέδιου θεάτρου, β) διαδραστικού θεάτρου με στοιχεία Forum και γ) θεάτρου ντοκουμέντο. Η θεατρική απόδοση των θεμάτων προς συζήτηση αλλά και η διαδικασία δημιουργίας του σύντομου έργου, υπαγορεύθηκαν από το θέμα ενταγμένο στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα με οδηγό την συνεχή έρευνα, σε συνδυασμό με τη στοχοθεσία του προγράμματος και το προφίλ των μαθητών όπως περιγράφηκε από τους συνεργάτες καθηγητές.

### 2.3.β Περιεχόμενο και εφαρμογή ΘΠ παρέμβασης *Ετερόνομα*

Η παρέμβαση του ΘΠ *Ετερόνομα* πραγματοποιήθηκε στις αρχές Μαΐου του 2019 στο 40<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών (Σχολείο Α) και στο 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ταύρου (Σχολείο Β) σε 74 συνολικά μαθητές που αποτέλεσαν την ομάδα πειράματος της έρευνας.

Στο σχολείο Α, το πρόγραμμα εντάχθηκε στα πλαίσια του μαθήματος Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και η ΘΠ ομάδα επισκέφθηκε το σχολείο τρεις φορές για να εφαρμόσει το πρόγραμμα αντίστοιχα σε τρία τμήματα της Γ γυμνασίου στην κλειστή αίθουσα εκδηλώσεων. Η αίθουσα ήταν αρκετά ευρύχωρη και οι δραστηριότητες ζεστάματος αλλά και το θεατρικό δρώμενο διευκολύνθηκαν αρκετά. Στο σχολείο Β, η ΘΠ παρέμβαση εντάχθηκε ως δράση στα πλαίσια της Θεματικής Εβδομάδος με θέμα «*Εμφυλές Ταυτότητες*» και πραγματοποιήθηκε επίσης σε τρία τμήματα της Γ' γυμνασίου. Η ΘΠ ομάδα επισκέφθηκε δύο φορές το σχολείο και πραγματοποίησε μία μονή και μία διπλή εφαρμογή αντίστοιχα. Αυτή τη φορά ο χώρος διεξαγωγής ήταν μία σχολική τάξη και η αίθουσα υπολογιστών σε συνδυασμό με δύο σημεία του προαύλιου χώρου που κρίθηκαν από την ομάδα ως οι καταλληλότερες επιλογές δεδομένων των καιρικών συνθηκών αλλά και της διαθεσιμότητας των χώρων στο Β σχολείο.

Οι διευθυντές των σχολείων αλλά και συμμετέχοντες καθηγητές ήταν πολύ πρόθυμοι να διευκολύνουν και να στηρίξουν υλικοτεχνικά και οργανωτικά την παρέμβαση και έτσι το κλίμα ήταν πολύ λειτουργικό. Αν και οι απαιτούμενες προπαρασκευαστικές συναντήσεις με την ομάδα και τους μαθητές τελικά δεν πραγματοποιήθηκαν, οι καθηγητές είχαν φροντίσει να τους ενημερώσουν και να προετοιμάσουν τους τελευταίους μέσα από τα μαθήματα και την αντίστοιχη ύλη, ενώ προσφέρθηκαν να αναλάβουν, να μοιράσουν και τα ερωτηματολόγια μία εβδομάδα πριν την ημέρα επίσκεψης της ΘΠ ομάδας. Έτσι οι μαθητές είχαν μία σχετική προετοιμασία επί του θέματος που επρόκειτο να επεξεργαστούν μαζί με την ομάδα, αλλά όχι τόσο για την ενεργό συμμετοχή τους μέσω τεχνικών ΔΤΕ.

Η εφαρμογή σε κάθε τμήμα είχε διάρκεια δύο διδακτικών ωρών και δύο διαλειμμάτων, σύνολο 80-100 λεπτά ανάλογα με τις συνθήκες. Αυτό συνεπαγόταν τη δυσκολία και την πρόκληση της ομάδας να καταφέρει να κερδίσει την εμπιστοσύνη και να χτίσει κλίμα συνεργασίας και μοιράσματος μέσα

σε αυτό το διάστημα, γεγονός που αποτελούσε τη βάση της συνάντησης με του μαθητές κάθε φορά.

Με βάση τις συνθήκες αυτές, το ΘΠ «*Ετερόνομα*» διαρθρώθηκε εξελικτικά σε πέντε στάδια, όπου στο κάθε ένα η εμπύχωση πραγματοποιήθηκε από όλα τα μέλη της ομάδας με την ερευνήτρια σε ρόλο κεντρικής εμπυχώτριας και οδηγού της διαδικασίας. Τα στάδια αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

Αρχικά, η παρέμβαση ξεκινά με τη «*Γνωριμία ομάδας και Εισαγωγή πλαισίου εργασίας και θέματος*» που αποτελεί το πρώτο στάδιο της διαδικασίας και έχει διάρκεια 5 λεπτών. Σε αυτό το στάδιο οι εμπυχώτριες υποδέχονται τους μαθητές με μία επιλεγμένη μουσική και συστήνονται σύντομα. Διευκρινίζουν το λόγο της επίσκεψής τους, εξηγούν τη διαδικασία που θα ακολουθήσει και εισάγουν το θέμα μέσα από ερωτήσεις προς εκείνους. Ακολουθεί μία σύντομη άσκηση γνωριμίας και συγκέντρωσης των μελών της ομάδας.

Το επόμενο στάδιο περιλαμβάνει την προθέρμανση (5-7λεπτά) και την *Εισαγωγική Δραστηριότητα στο θέμα (15λεπτά)*. Εδώ οι εμπυχώτριες διαλέγουν από μία «δεξαμενή» με δραστηριότητες που έχουν ετοιμάσει για το ζέσταμα και συνήθως υπάρχει συνοδεία μουσικής. Κάθε φορά επιλέγουν την κατάλληλη με βάση τις ανάγκες της ομάδας, του χώρου και την ώρα. Εστιάζουν στην αφύπνιση-ενεργοποίηση των αντανακλαστικών των μαθητών, ώστε να ξεκινήσει η ενεργητική στάση προς τη διαδικασία, στην προώθηση της ομαδικότητας, αλλά και στο παιχνίδι καθαυτό ώστε να διαμορφωθεί κλίμα χαλάρωσης και εμπιστοσύνης.

Μετά την προθέρμανση ακολουθεί η δραστηριότητα «*1 Βήμα Μπροστά*», κατά την οποία δημιουργείται μία απεικόνιση της κοινωνίας από τους μαθητές σε ρόλους<sup>32</sup>. Στόχος είναι μέσα από την παρατήρηση της εικόνας αυτής και του πώς δημιουργήθηκε να ξεκινήσει μία συζήτηση-προβληματισμός για την ποικιλία των ρόλων, τις θέσεις τους μέσα στην κοινωνία, τις συμπεριφορές αλλά και τα συναισθήματα που αυτές γεννούν. Με τον τρόπο αυτό αρχίζουν να

---

<sup>32</sup> Κατά τη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν και να υποδυθούν στοιχειωδώς ρόλους που τους δίδονται τυχαία και οι οποίοι εκπροσωπούν τους διάφορους ανθρωπίνους που συναντώνται στην κοινωνία όπως π.χ. «*άνεργη μητέρα δύο παιδιών*». Οι μαθητές σχηματίζουν μία γραμμή κατά μήκος της αίθουσας και κάθε ρόλος μετακινείται ένα βήμα μπροστά, αν ανταποκρίνεται θετικά σε διάφορες στοχευμένες προτάσεις που εκφωνούνται από την εμπυχώτρια όπως π.χ. «*Να κάνει ένα βήμα μπροστά όποιος ρόλος μπορεί να έχει πρόσβαση σε ηλεκτρικό ρεύμα και νερό*».

διαπιστώνονται οι διαστάσεις του θέματος «*Διαφορετικότητα και Διαχείριση*» και παράλληλα καλλιεργείται η ενεργητική συμμετοχή και η ενσυναίσθηση των μαθητών που είναι πλέον έτοιμοι να περάσουν στην παρακολούθηση του σύντομου θεατρικού που θα ακολουθήσει.

Στο τρίτο στάδιο ακολουθεί η σύντομη θεατρική παράσταση διάρκειας 20 λεπτών. Καθώς ολοκληρώνεται η προηγούμενη δραστηριότητα από την εμπυχωτρία-ερευνήτρια, οι ηθοποιοί έχουν ξεκινήσει να ετοιμάζονται ενδύμενες τους ρόλους και παίρνοντας θέση στον σηματοδοτημένο ως σκηνή χώρο. Ακολουθεί η παρακολούθηση της σύντομης θεατρικής παράστασης από τους μαθητές, που αξίζει να αναφερθεί ότι η ανταπόκρισή τους και στα δύο σχολεία ήταν θερμή.

Στο έργο παρουσιάζονται έξι χαρακτήρες καθημερινών ανθρώπων οι οποίοι επιβιβάζονται και αποβιβάζονται από το μετρό. Κάθε χαρακτήρας είναι μελετημένος και στοχεύει να θίξει μέσα από την ομιλία του και τη σκηνική του δράση ένα ζήτημα που αφορά τη θεματική «*Ετερότητα και Διαχείριση*». Οι μονόλογοι που ακούγονται είναι κείμενα είτε αυτούσιων συνεντεύξεων, είτε προϊόν συγγραφής των ηθοποιών με τη βοήθεια της ερευνήτριας. Οι ηθοποιοί ενδύονται τους ρόλους τους επί σκηνής μέσα από ένδυση του αντίστοιχου κουστουμιού, που βοηθά τη θεατρική ατμόσφαιρα και το χαρακτήρα της παράστασης, που κινείται στο πλαίσιο της ρεαλιστικής απεικόνισης. Η φυσικότητα στο παίξιμο των ηθοποιών και η κατάργηση του 4<sup>ου</sup> τοίχου με απεύθυνση εναλλάξ προς το κοινό-μαθητές και τους συνεπιβάτες-χαρακτήρες επιδιώκει την αμεσότητα και ενεργό εμπλοκή των παρευρισκομένων ως συνεπιβατών στο ίδιο τρένο. Ο σκηνικός χρόνος ορίζεται από ηχητικά ντοκουμέντα τρένου-μετρό, όπως και ο σκηνικός χώρος, που ορίζεται επιπλέον και από μινιμαλιστική σκηνογραφία με σχολικές καρέκλες σε διάταξη θέσεων τρένου-μετρό. Στην «πλάτη» των καρεκλών από την πίσω μεριά υπάρχουν κολλημένα χαρτιά A4 με τους τίτλους των θεμάτων που εισάγει ο κάθε χαρακτήρας «*Αστεγοί*», «*Ξενοφοβία*», «*Body Shaming*», «*Ομοφοβία*», «*Coming Out*» και στο τέλος της παράστασης αποκαλύπτονται ώστε να σηματοδοτηθεί το τέλος της αλλά και να περάσουμε στο επόμενο στάδιο.

Σκοπός της συγκεκριμένης δραματουργικής επιλογής ήταν η παρουσίαση μίας κοινωνικής εκδοχής όπως την προσέγγισε η ομάδα με σκοπό την εισαγωγή



προβληματισμών και την πρόκληση αντιδράσεων, ώστε να ξεκινήσει ο διάλογος με τους θεατές-μαθητές που συμβαίνει στο επόμενο στάδιο.

Στη συνέχεια ακολουθεί το τέταρτο στάδιο της παρέμβασης όπου πραγματοποιείται η διαπραγμάτευση νοημάτων μέσω τεχνικών ΤΙΕ & ΔΤΕ. Σκοπός είναι η επεξεργασία των πληροφοριών, των ερεθισμάτων, αλλά και του προβληματισμού που γεννά η παράσταση μέσα από έναν ανοιχτό διάλογο, ο οποίος διεξάγεται μέσα από δύο δραστηριότητες ακολουθώντας τη λογική της Εξωτερικής συμμετοχικότητας κατά τον Ο'Toole<sup>33</sup>.

Η πρώτη δραστηριότητα (20λεπτά) είναι η «Καυτή Καρέκλα»<sup>34</sup> με τους ηθοποιούς σε ρόλο και θεωρείται από την ομάδα σαν προέκταση/ζωτικό στοιχείο της παράστασης/που αποτελεί από τις καταλληλότερες τεχνικές για αυτές τις ηλικίες (Redington, 1979:185). Οι μαθητές επιλέγουν με ψηφοφορία δύο από τους χαρακτήρες της παράστασης και κατ' επέκταση δύο «θέματα» και οι δύο ηθοποιοί ενδύονται ξανά τους ρόλους αυτούς που επανέρχονται στη σκηνή. Σε αυτό το σημείο οι μαθητές είναι ελεύθεροι να ρωτήσουν, να συμβουλέψουν, και να έρθουν σε διάλογο με του χαρακτήρες εκφράζοντας τη γνώμη τους και μπαίνοντας συχνά σε διαδικασία επιχειρηματολογίας και διερεύνησης του τρόπου διατύπωσης των ερωτήσεων επάνω στο συγκεκριμένο θέμα προκειμένου να αντλήσουν τις πληροφορίες που επιθυμούν. Η εμπυχωτρία σε ρόλο συντονίστριας και δημοσιογραφικό ύφος ομιλίας συντονίζει τη διαδικασία προωθώντας τον ελεύθερο διάλογο όπου προκύψει ανάγκη και υπάρχει χρόνος ενώ παράλληλα κάνει παρεμβάσεις και εισάγει έννοιες και πληροφορίες χρήσιμες όπως άρθρα του συντάγματος, θεωρίες ισότητας κλπ. Επιπλέον στο τέλος της δραστηριότητας αυτής ζητά από τους μαθητές να προσφέρουν μία «συμβουλή» στους χαρακτήρες ή να τους απευθύνουν μία σκέψη ή φράση που επιθυμούν με στόχο τη συμπύκνωση της σκέψης και της αποκάλυψης των στάσεων των μαθητών απέναντι στο ζήτημα που συζητείται. Στόχος είναι μέσα από α) τη διερεύνηση των σκέψεων στάσεων των μαθητών από τις απόψεις που ακούγονται από αυτούς για τους χαρακτήρες και την κοινωνική ομάδα που εκπροσωπούν αυτοί, β) την επαφή, την αλληλεπίδραση και τον διάλογο με τις διαφορετικές ομάδες

---

<sup>33</sup> Βλ. νωρίτερα στην παρούσα εργασία, κεφ. 1.1.β

<sup>34</sup> Για περισσότερα σε σχέση με την δραστηριότητα (Balwin & Fleming, 2003:47)

πληθυσμού που εκπροσωπούν οι χαρακτήρες γ) τη διερεύνηση και κατανόηση των κινήτρων της ανθρώπινης συμπεριφοράς και την εμβάθυνση νοημάτων.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η δραστηριότητα «*Ρόλος Στον Τοίχο*»(15-20λεπτά), για την οποία η ομάδα έχει τοποθετήσει χαρτιά με σχεδιασμένο το περίγραμμα ενός ανθρώπου σε πραγματικές διαστάσεις ήδη από την έναρξη της παρέμβασης σε οπτικά προσβάσιμο τοίχο. Δύο εθελοντές μαθητές λειτουργούν ως υπεύθυνοι καταγραφής των απόψεων των συμμαθητών τους για τους δύο χαρακτήρες με τους οποίους συναναστράφηκαν προηγουμένως. Έτσι γίνεται η διερεύνηση των συναισθημάτων και σκέψεων των χαρακτήρων που καταγράφονται στο εσωτερικό του περιγράμματος και στη συνέχεια εξωτερικά του περιγράμματος καταγράφονται οι πιθανές σκέψεις και χαρακτηρισμοί ανθρώπων της κοινωνίας αλλά και των μαθητών προς αυτούς τους δύο χαρακτήρες. Στόχος είναι να προωθηθεί η ενσυναίσθηση και η διερεύνηση των κινήτρων των συμπεριφορών που αναπτύσσονται στους χαρακτήρες-αντιπροσώπους ανθρωπίνων ομάδων<sup>35</sup>.

Έπειτα λαμβάνει χώρα η τελευταία δραστηριότητα ΔΤΕ με τίτλο «*Συμφωνώ-Διαφωνώ*» (5-10λ). Σε αυτή τη δραστηριότητα σκοπός είναι να γίνει μία διερεύνηση των στάσεων των μαθητών σε σχέση με απόψεις για τη διαφορετικότητα λειτουργώντας και ως μία νοηματική αποφώνηση καθώς πλησιάζει το τέλος τους προγράμματος. Αποτελεί μία δραστηριότητα έκθεσης απόψεων, επιχειρηματολογίας, αλληλεπίδραση με συμμαθητές.

Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο της παρέμβασης, συμβαίνει επιδιώκονται τα «*τρία Α*», δηλαδή η «*αποφώνηση*», αποφόρτιση και αποτύπωση της εμπειρίας. Ανάλογα με τον χρόνο που απομένει κάθε φορά, οι μαθητές είτε σε κύκλο περιγράφουν με λέξεις την εμπειρία τους είτε σε ομάδες εργασίας δημιουργούν ζωγραφιές όπου αποτυπώνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα για όσα άκουσαν, είδαν και αισθάνθηκαν κατά τη διαδικασία σε συνάρτηση με το θέμα. Αφού ολοκληρώσουν, η ομάδα χαιρετά τους μαθητές και τους ευχαριστεί για τη συμμετοχή τους θυμίζοντας στους καθηγητές ότι η συζήτηση μπορεί να συνεχιστεί σε σύνδεση με τα μαθήματα.

---

<sup>35</sup> Για περισσότερα σε σχέση με τους σκοπούς και τη λειτουργία της δραστηριότητας βλ. Balwin, & Fleming, 2003:48-49.

## 2.4 Δυσκολίες Έρευνας

Προκειμένου να υπάρξει σφαιρική εικόνα της παρούσας εργασίας να διευκολυνθούν μελλοντικά παρόμοια εγχειρήματα, σημειώνονται ενδεικτικά κάποιες δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της.

Μία αρχική δυσκολία ήταν οι πολλαπλές εργασίες σε διαφορετικούς τομείς σε αντίθεση με τον ολιγομελή αριθμό της ΘΠ ομάδας. Διαπιστώθηκε εξ' αρχής η ανάγκη για περισσότερους συνεργάτες αλλά δεδομένης της απουσίας χρηματοδότησης οι επιλογές ήταν περιορισμένες. Το ζήτημα αυτό αντιμετωπίστηκε με την ανάληψη πολλαπλών ρόλων από την ερευνήτρια η οποία λόγω εμπειρίας ανέλαβε και την οργάνωση και εκτέλεση παραγωγής (εξασφάλιση χώρου προβών, αναζήτηση εξωτερικών συνεργατών, επικοινωνία με σχολεία διαχείριση εξόδων παραγωγής, κ.α.) παράλληλα με τον συντονισμό και επίβλεψη της εργασίας της ΘΠ ομάδας. Η ευελιξία και υποστήριξη της ομάδας και άλλων συνεργατών εθελοντών ήταν μεγίστης σημασίας για την ολοκλήρωση του έργου αυτού που τελικά μπορεί να ειπωθεί ότι διεκπεραιώθηκε με επιτυχία παρά την πολυπλοκότητα και τις απαιτήσεις.

Μία άλλη βασική δυσκολία αποτέλεσε το ζήτημα εισόδου της ΘΠ ομάδας και της αδειοδότησης διεξαγωγής του ΘΠ προγράμματος στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Αυτό αμέσως περιόρισε τα διαθέσιμα προς συνεργασία σχολεία σε λιγότερο από μισά, καθώς για οποιαδήποτε έκθεση σε περιεχόμενο ή δραστηριότητα αφορά την εκπαίδευση των μαθητών απαιτείται άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Δυστυχώς το χρονικό πλαίσιο που είχε οριστεί για την παρούσα έρευνα δεν επέτρεψε την παραπάνω διαδικασία, που είναι αρκετά χρονοβόρα, επομένως αναζητήθηκαν εναλλακτικές λύσεις σε συνεργασία με τα σχολεία και τους διευθυντές που υποστήριζαν θερμά την ιδέα του προγράμματος. Έτσι μετά από αναλυτική έγγραφη έκθεση της διαδικασίας και των στόχων του προγράμματος και συζήτηση με τους διευθυντές βρέθηκαν οι απαραίτητες λύσεις. Για το 40<sup>ο</sup> γυμνάσιο της Γκράβας εξασφαλίστηκε άδεια από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων σε συνδυασμό με τη διεύθυνση, ενώ για το 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ταύρου έγινε δεκτή η άδεια από την αρμόδια δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς η ΘΠ ομάδα ορίστηκε ως εξωτερικός συνεργάτης του Σχολείου για τη Θεματική Εβδομάδα με θέμα «*Εμφυλές Ταυτότητες*».

Ένα άλλο δύσκολο σημείο της έρευνας ήταν ο τελικός διαθέσιμος χρόνος των σχολείων. Η αυξημένη πυκνότητα του σχολικού προγράμματος σε συνδυασμό και με το μειωμένο απαραίτητο προσωπικό των σχολείων, οδήγησαν στη συρρίκνωση του απαιτούμενου χρόνου, επηρεάζοντας τόσο το περιεχόμενο του ΘΠ προγράμματος όσο και τη συνεργασία καθηγητών και ΘΠ ομάδας. Ως συνέπεια, παρακάμφθηκε το ουσιαστικό στάδιο της προπαρασκευαστικής συνάντησης με τους μαθητές και καθηγητές και όλη η διαδικασία παρέμβασης συμπυκνώθηκε σε μία ΘΠ παρέμβαση διάρκειας δύο διδακτικών ωρών και ενός διαλείμματος. Έτσι ο αρχικός στόχος για συνδιαμόρφωση του περιεχομένου του προγράμματος μεταξύ καθηγητών και ΘΠ ομάδας δεν πραγματοποιήθηκε, με εξαίρεση τη συνεργασία με μία καθηγήτρια, της οποίας η συμβολή ήταν καταλυτική. Αυτή η έλλειψη της συνεργασίας σε βάθος, που εκτός από τον διαθέσιμο χρόνο εξηγείται και από την άγνοια της μορφής εκπαίδευσης των ΘΠ προγραμμάτων όπως διαπιστώθηκε, είχε αντανάκλαση και κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Η συμμετοχή των καθηγητών ήταν λιγότερο ενεργή από την αναμενόμενη και συνοδεύτηκε από την «αλλαγή βάρδιας» των καθηγητών σε αναλογία με τις διδακτικές ώρες τους. Υπό αυτές τις συνθήκες και προκειμένου η έρευνα να συνεχιστεί έχοντας νόημα, το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στη μελέτη της επίδρασης ενός συμπυκνωμένου προγράμματος «express» που εφαρμόστηκε μία φορά, γεγονός που φαίνεται να αποτελεί και μία πιο ρεαλιστική προσέγγιση τόσο για την εξω-θεσμική ταυτότητα της ΘΠ ομάδας αλλά και μία εφαρμόσιμη πρόταση εισαγωγής των ΘΠ Προγραμμάτων στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Τέλος να αναφερθεί ότι και στα δύο σχολεία το ποσοστό των αλλοεθνών μαθητών είναι αυξημένο και μία πρακτική δυσκολία ήταν η μέτρια γνώση ελληνικών από κάποιους μαθητές. Ωστόσο η ομάδα με τη βοήθεια και συνεργασία τόσο της ομάδας όσο και των καθηγητών και των συμμαθητών τους, συμμετείχαν ενεργά και μάλιστα με μεγάλο ενδιαφέρον.

## 2.5 Παρουσίαση Ευρημάτων

### 2.5.1 Δεδομένα ποσοτικής ανάλυσης

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια καταχωρήθηκαν και αναλύθηκαν μέσα από το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS 25.0 (Statistical Package in Social Science) σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Για την παρουσίασή τους γίνεται χρήση πινάκων συχνοτήτων και ραβδογραμμάτων για καθεμία από τις αντιπροσωπευτικότερες ερωτήσεις του κάθε ερευνητικού ερωτήματος.

#### 2.5.1α Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου

Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας του Β μέρους του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε έλεγχος με την εφαρμογή του δείκτη Cronbach Alpha. Από την ανάλυση προέκυψε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach Alpha  $0.714=71.4\%$ , βάσει του οποίου διαπιστώνεται ικανοποιητική εσωτερική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

Πίνακας Β

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.714	78

#### 2.5.1β Περιγραφική ανάλυση των δεδομένων

Παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, πριν και μετά την ΘΠ παρέμβαση, με τη βοήθεια πινάκων συχνοτήτων και διαγραμμάτων, για κάθε ερευνητικό υποερώτημα ξεχωριστά. Κάτω από κάθε πίνακα περιλαμβάνονται σχόλια μαθητών-τριών της πειραματικής ομάδας που συμπλήρωσαν δίπλα από τις απαντήσεις τους και ενδεχομένως να εμπλουτίσουν την ανάγνωση των πινάκων, διευκρινίζοντας ορισμένες απαντήσεις.

♦ **1<sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα:**

*Μπορεί η ΘΠ παρέμβαση του προγράμματος Ετερόνυμα να προωθήσει την ενημέρωση σχετικά με την έννοια της Ετερότητας σε μαθητές γυμνασίου;*

Προκειμένου να διαπιστωθεί το παραπάνω υποερώτημα, θέσαμε δύο κριτήρια ενημέρωσης μέσα από το ερωτηματολόγιο: α) το συσχετισμό της έννοιας της διαφορετικότητας με τα ανθρώπινα δικαιώματα, και β) την ικανότητα εντοπισμού ομοφοβικών αντιδράσεων. Παράλληλα ρωτήσαμε τους μαθητές: α) να δώσουν έναν ορισμό της διαφορετικότητας, και β) για το βαθμό ενημέρωσης σχετικά με ζητήματα που αφορούν την έννοια της διαφορετικότητας από το σχολείο τους πριν και μετά την ΘΠ παρέμβαση. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών φαίνονται στους παρακάτω πίνακες συχνοτήτων των ερωτήσεων αυτών.

**Πίνακας Β1.3**

3. Η έννοια της διαφορετικότητας σχετίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα;		Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο	Missing system
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count % 11 14.9%	34 45.9%	10 13.5%	12 16.2%	7 9.5%	74 100.0%	
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count % 11 14.9%	38 51.4%	12 16.2%	8 10.8%	5 6.7%	74 100.0%	
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count % 13 17.3%	32 42.7%	13 17.3%	7 9.3%	5 6.7%	70 93.3%	5 6.7%
	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count % 9 12%	34 45.3%	14 18.7%	9 12.0%	5 6.7%	71 94.7%	4 5.3%
Σύνολο		Count % 44 15.2%	138 47.9%	49 16.9%	36 12.4%	22 7.6%	289 100.0%	

**Πίνακας Β1.5**

5. Έχεις εντοπίσει ομοφοβικές συμπεριφορές ή αντιδράσεις στο σχολείο σου;		Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο	Missing system
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count % 20 27.0%	18 24.3%	12 16.2%	9 12.2%	15 20.3%	74 100.0%	
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count % 17 23.0%	19 25.7%	17 23.0%	8 10.8%	13 17.6%	74 100.0%	
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count % 12 16.2%	12 16.2%	11 14.9%	6 8.1%	30 40.5%	71 95.9%	3 4.1%
	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count % 13 17.6%	11 14.9%	9 12.2%	10 13.5%	28 37.8%	71 95.9%	3 4.1%
Σύνολο		Count % 62 21.3%	60 20.6%	49 16.9%	33 11.5%	86 29.7%	290 100.0%	

Πίνακας B1.6

6. Πιστεύεις ότι υπάρχει αρκετή ενημέρωση σχετικά με τα ζητήματα διαφορετικότητας στο σχολείο σου;		Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο	Missing system
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count 8 10.7%	4 5.3%	17 22.7%	21 28.0%	24 32.0%	74 100.0%	
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count 4 5.3%	7 9.3%	10 13.3%	17 22.7%	36 48.0%	74 100.0%	
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count 12 16.0%	8 10.7%	17 22.7%	22 29.3%	12 16.0%	71 94.7%	4 5.3%
	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count 11 14.7%	10 13.3%	17 22.7%	20 26.7%	13 17.3%	71 94.7%	4 5.3%
Σύνολο	Count 35 12.1%	29 9.9%	61 21.1%	80 27.6%	85 29.3%	290 100.0%		

Όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων το 48.0% των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά την ΘΠ παρέμβαση απαντούν ότι δεν υπάρχει αρκετή ενημέρωση από το σχολείο τους και αυξάνεται το ποσοστό αυτό σε σχέση με τις απαντήσεις τους πριν την ΘΠ παρέμβαση, ενώ αντίστοιχα τα ποσοστά της ομάδας ελέγχου δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφορά. Επιπλέον παρατηρείται ότι μετά την εφαρμογή της παρέμβασης οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που συμφωνούν ή τείνουν να συμφωνούν με την υπόθεση ότι η διαφορετικότητα σχετίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι περισσότεροι. Αντίθετα στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρούνται σημαντικές μεταβολές. Επίσης σημειώνεται μία μικρή μετατόπιση στις απαντήσεις της πειραματικής ομάδας στο ερώτημα εάν οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν ομοφοβικές συμπεριφορές εντός σχολείου. Η μετατόπιση αφορά στην τάση για συμφωνία που αυξάνεται από 16.2% σε 23.0% με παράλληλη μείωση της διαφωνίας από 20.3% σε 17.6%.

## 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα:

*Μπορεί η Θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση του ΘΠ Ετερόνυμα να επηρεάσει τις στάσεις των μαθητών γυμνασίου προς τα άτομα ΛΟΑΤΚΙ προωθώντας την αναγνώριση και τον σεβασμό τους;*

Για να διερευνηθεί το υποερώτημα αυτό, εξετάσαμε διάφορες παραμέτρους, πιθανές να επηρεάσουν τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την ανοχή τους στη διαφορετικότητα. Τα αποτελέσματα των παραμέτρων αυτών παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες.

**Πίνακας B2.11**

11. Τα ΛΟΑΤΚΙ άτομα θα έπρεπε να περιορίζουν τις ερωτικές τους εκδηλώσεις στο δρόμο για τη δική τους ασφάλεια.		Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο	Missing system
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count 9 12.2% 6α 3κ <sup>1</sup>	Count 15 20.3% 7α 8κ	Count 20 27.0% 7α 13κ	Count 10 13.5% 5α 4κ 1α	Count 20 27.0% 6α 4κ	Count 74 100.0% 31α 42κ	
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count 5 6.8% 1α 4κ	Count 18 24.3% 9α 9κ	Count 20 27.0% 7α 12κ 1α	Count 15 20.3% 7α 8κ	Count 16 21.6% 7α 9κ	Count 74 100.0%	
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count 8 10.8% 5α 3κ	Count 21 28.4% 11α 8κ 1α	Count 13 17.6% 8α 5κ	Count 8 10.8% 2α 6κ	Count 21 28.4% 9α 12κ	Count 71 95.9%	Count 3 4.1%
	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count 11 14.9% 4α 6κ 1α	Count 20 27.0% 11α 8κ	Count 17 23.0% 7α 10κ	Count 9 12.2% 6α 3κ	Count 14 18.9% 7α 7κ	Count 71 95.9%	Count 3 4.1%
Σύνολο	Count 33 11.4%	Count 74 25.5%	Count 70 24.1%	Count 42 14.5%	Count 71 24.5%	Count 290 100.0%		

Από τον πίνακα B2.11 διαπιστώνεται η μεταβολή των μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς τη στάση τους απέναντι στις δημόσιες ερωτικές εκδηλώσεις των ΛΟΑΤΚΙ. Αρχικά μετά την παρέμβαση αυξάνονται οι μαθητές που παίρνουν στάση, καθώς το ποσοστό των μαθητών που δηλώνουν άγνοια μειώνεται, ενώ οι μαθητές που τείνουν να διαφωνούν με τον παραπάνω ισχυρισμό αυξάνονται. Όμως παρατηρείται παράλληλη μείωση των μαθητών που διαφωνούν και αύξηση με όσους συμφωνούν, γεγονός που δεν ανταποκρίνεται στο επιθυμητό αποτέλεσμα και το στόχο της παρέμβασης. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στο θεατρικό κομμάτι παρουσιάζεται με έντονο λεκτικό τρόπο η επιθετική ομοφοβική συμπεριφορά ενός θεατρικού χαρακτήρα και η απόρριψή του προς την ομάδα αυτή, γεγονός που ενδέχεται να αποτελεί μία εξήγηση για αυτά τα αποτελέσματα ειδικά συγκριτικά με το περιεχόμενο της



ερώτησης που θίγει την ασφάλεια των ΛΟΑΤΚΙ στο δημόσιο χώρο. Ωστόσο η συμφωνία και διαφωνία και οι διαβαθμίσεις τους έχουν διάφορες συνδηλώσεις. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένα σχόλια των μαθητών που εξηγούν τις στάσεις τους. Μαθητές που δήλωσαν ότι μάλλον συμφωνούν υποστήριξαν «Δεν είμαστε ακόμα σε θέση ως κράτος να αποδεχτούμε τα ΛΟΑΤΚΙ άτομα αν και θα έπρεπε γιατί κοντεύουμε στο 2020 πια» ή «Γιατί πολλοί άνθρωποι δεν το έχουν συνηθίσει και κοροϊδεύουν» και «Προφανώς επειδή δε θα έχουν τις καλύτερες αντιδράσεις οι άνθρωποι γύρω. Μου έχει τύχει». Επίσης ένας μαθητής που δήλωσε ότι συμφωνεί πρόσθεσε ως σχόλιο «Όπως δε θα μου άρεσε αν έβλεπα και στρέητ ζευγάρια», και μία μαθήτρια που δήλωσε την επιλογή Δεν ξέρω ανέφερε «Εξαρτάται πόσο προκλητικοί θα ήταν», σημεία που φανερώνουν μία γενικότερη στάση ως προς τη σεξουαλική ταυτότητα και η έκφρασης της.

**Πίνακας B2.12**

12.Θα θεωρούσες εξίσου αξιόπιστο άτομο κάποιον/α που συμμετέχει στην κοινότητα ΛΟΑΤΚΙ;		Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο	Missing system
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count 9 12.2% 6α 3κ	39 52.7% 8α 31κ	16 21.6% 11α 5κ	3 4.1% 2α 1κ	7 9.5% 4α 2κ	74 100.0%	
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count 5 6.8% 4α 1κ	40 54.1% 9α 31κ	15 20.3% 10α 5κ	7 9.5% 3α 3κ	7 9.5% 5α 2κ	74 100.0%	
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count 15 20.3% 7α 6κ 1α	33 44.6% 11α 22κ	16 21.6% 11α 5κ	3 4.1% 3α 0κ	4 5.4% 3α 1κ	71 95.9%	3 4.1%
	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count 16 21.6% 5α 9κ 1α	29 39.2% 12α 17κ	16 21.7% 12α 4κ	1 1.4% 1α 0κ	9 12.2% 5α 4κ	71 95.9%	3 4.1%
Σύνολο		Count 45 15.5%	141 48.6%	63 21.7%	14 4.9%	27 9.3%	290 100.0%	

Από τον πίνακα B2.12 προκύπτει ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μετά την εφαρμογή της παρέμβασης παίρνουν θέση απέναντι στο ερώτημα, καθώς όσοι δήλωσαν «Δεν γνωρίζω», μειώνονται στους μισούς και παράλληλα αυξάνεται το ποσοστό που θεωρεί εξίσου αξιόπιστα τα άτομα ΛΟΑΤΚΙ σε 54.1% από 52,7% που ήταν πριν την παρέμβαση, εκ των οποίων οι 31 είναι μαθήτριες. Αντίστοιχα μαθητές-τριες εξέφρασαν κι εδώ σχόλια όπως: «Συμφωνώ. Ναι αν μου εμπνέει εμπιστοσύνη φυσικά» και «Δεν ξέρω Εξαρτάται».

Αντίθετα, η πειραματική ομάδα φαίνεται να κυμαίνεται ποσοστιαία σε παρόμοιες απαντήσεις, χωρίς να παρουσιάζονται σημαντικές αλλαγές στις θέσεις τους.

**Πίνακας Β2.21**

21. Τα ΛΟΑΤΚΙ άτομα πρέπει να προσέχουν την εμφάνιση τους στους δημόσιους χώρους για να μην δεχθούν προσβολές.		Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο	Missing system
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count 7 9.5% 4α 3κ	18 24.3% 11α 7κ	16 21.6% 7α 9κ	14 18.9% 6α 7κ 1α	19 25.7% 3α 16κ	74 100.0%	
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count 6 8.1% 3α 2κ 1α	18 24.3% 12α 6κ	18 24.3% 5α 13κ	15 20.3% 8α 7κ	17 23.0% 3α 14κ	74 100.0%	
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count 13 17.6% 9α 3κ	19 25.7% 13α 5κ 1α	13 17.6% 7α 6κ	7 9.5% 3α 4κ	19 25.7% 3α 16κ	71 94.9%	3 4.1%
	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count 11 14.9% 6α 3κ 1α	23 31.1% 13α 10κ	10 13.5% 8α 2κ	11 14.9% 5α 6κ	16 21.6% 3α 13κ	71 94.9%	3 4.1%
Σύνολο	Count 37 12.8%	78 26.9%	57 19.7%	47 16.2%	71 24.4%	290 100.0%		

Από τον πίνακα Β2.21 διαπιστώνουμε ότι η ΘΠ παρέμβαση δεν επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις της πειραματικής ομάδας –σε αντίθεση με τις απόψεις της ομάδας ελέγχου- σχετικά με τα ζητήματα δημόσιας εμφάνισης των ατόμων ΛΟΑΤΚΙ. Ενδιαφέρον έχουν κάποια σχόλια μαθητών-τριών της πειραματικής ομάδας που δήλωσαν: «Μάλλον Συμφωνώ .Ισχύει για όλους» ή «Μάλλον διαφωνώ. Να μην είναι στα όρια της υπερβολής» επίσης «Μάλλον διαφωνώ Όλοι πρέπει να ντύνονται ευπρεπώς» και «Μάλλον διαφωνώ Να προσέχουν όπως όλοι αλλά όχι επειδή είναι ΛΟΑΤΚΙ».

Πίνακας B2.24

24. Όλοι οι άνθρωποι ανεξαιρέτως θα έπρεπε να είναι σε θέση να εκδηλώνουν το σύνολο της ταυτότητάς τους στο δημόσιο χώρο.			Δεν ξέρο	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο	Missing system
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count %	14 18.9%	30 40.5%	13 17.6%	6 8.1%	11 14.9%	74 100.0%	
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count %	5 6.8%	27 36.5%	24 32.4%	10 13.5%	5 6.8%	71 94.9%	3 4.1%
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count %	11 14.9%	17 23.0%	16 21.6%	10 13.5%	17 23.0%	71 94.9%	3 4.1%
	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count %	8 10.8%	26 35.1%	17 23.0%	9 12.2%	11 14.9%	71 94.9%	3 4.1%
Σύνολο		Count %	38 13.2%	100 34.9%	70 24.4%	35 12.2%	44 15.3%	287 100.0%	

Παρατηρώντας τον πίνακα B2.24 αντιλαμβανόμαστε ότι μετά την παρέμβαση οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πήραν θέση απέναντι στην παραπάνω πεποίθηση σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι πριν την εφαρμογή της. Φαίνεται ότι η παρέμβαση άσκησε κάποια θετική επιρροή, καθώς μετακινήθηκαν από το Διαφωνώ προς το Μάλλον Διαφωνώ ενώ οι μαθητές που Μάλλον Συμφωνούν εκτοξεύθηκαν στο 32.4% από 17.6%. Ωστόσο το 4% που μετακινήθηκε από το Συμφωνώ προκαλεί ερωτηματικά.

Πίνακας B2.25

25. Οι «άλλοι» συμβάλουν στην ολοκλήρωση της προσωπικής μας ταυτότητας.			Δεν ξέρο	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο	Missing system
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count %	37 50.0%	11 14.9%	12 16.2%	5 6.8%	9 12.2%	74 100.0%	
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count %	21 28.4%	13 17.6%	19 25.7%	7 9.5%	12 16.2%	72 97.3%	2 2.7%
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count %	16 21.6%	15 20.3%	16 21.6%	15 20.3%	9 12.2%	71 95.9%	3 4.1%
	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count %	14 18.9%	21 28.4%	12 16.2%	17 23.0%	7 9.5%	71 95.9%	3 4.1%
Σύνολο		Count %	88 30.5%	60 20.8%	59 20.5%	44 15.3%	37 12.9%	288 100.0%	

Είναι ενθαρρυντικό ότι μετά την παρέμβαση οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που πήραν θέση σε σχέση με την πεποίθηση ότι οι «άλλοι» συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της προσωπικής μας ταυτότητας αυξήθηκαν και μάλιστα με τρόπο που φαίνεται η θετική επίδραση του προγράμματος αφού το 17.6% Συμφωνεί και το 25.7% Μάλλον Συμφωνεί, γεγονός που φανερώνει την αναγνώριση της σημασίας του του πλουραλισμού και του «Άλλου» για την κοινωνία. Ωστόσο παρατηρείται μία αύξηση στη διαφωνία, που με βάση το παραπάνω γεγονός μπορεί να αποδοθεί και στην άρνηση των ατόμων που διαφωνούσαν από πριν να το εκφράσουν. Ωστόσο αν λάβουμε υπόψη σχόλια των μαθητών όπως «Δεν ξέρω. Ανάλογα με τον χαρακτήρα» «Διαφωνώ Γιατί ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός», φαίνεται ότι η διαφωνία μπορεί να μη σημαίνει απαραίτητα μη-ανοχή στην ετερότητα, αλλά και το αντίθετο.

♦ **3<sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα:**

**Μπορεί η ΘΠ παρέμβαση του ΘΠ Ετερόνομα να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών γυμνασίου προς άτομα με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις προωθώντας τον θετικό τρόπο αλληλεπίδρασης;**

**Πίνακας Β3.10**

10. Θα υπερασπισόσουν κάποιο άτομο διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού σε δημόσιο χώρο εάν αυτό υφίστατο διάκριση;		Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο	Missing system
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count 10 13.5% 8α 2κ	30 40.5% 7α 23κ	20 27.0% 7α 12κ 1α	10 13.5% 6α 4κ	4 5.4% 3α 1κ	74 100.0%	
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count 9 12.2% 5α 4κ	39 52.7% 10α 28κ 1α	14 18.9% 6α 8κ	6 8.1% 5α 1κ	6 8.1% 5α 1κ	74 100.0%	
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count 14 18.9% 8α 5κ	32 43.3% 10α 20κ 1α	16 21.6% 10α 6κ	5 6.8% 5α 0κ	4 5.4% 2α 2κ	71 95.9%	3 4.1%
	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count 9 12.2% 4α 4κ	29 39.2% 11α 17κ 1α	21 28.4% 12α 9κ	7 9.5% 4α 3κ	5 6.8% 4α 1κ	71 95.9%	3 4.1%
Σύνολο		Count 42 14.5%	130 44.8%	71 24.5%	28 9.7%	19 6.5%	290 100.0%	

**Πίνακας B3.15**

15. Θα δεχόσουν στην παρέα σου ένα άτομο της κοινότητας ΛΟΑΤΚΙ;			Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο	Missing system
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count %	10 13.5%	35 47.3%	18 24.3%	4 5.4%	7 9.5%	74 100.0%	
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count %	5 6.8%	39 52.7%	15 20.3%	7 9.5%	8 10.8%	74 100.0%	
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count %	6 8.1%	34 45.9%	15 20.3%	6 8.1%	10 13.5%	71 95.9%	3 4.1%
	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count %	7 9.5%	30 40.5%	17 23.0%	7 9.5%	10 13.5%	71 95.9%	3 4.1%
Σύνολο		Count %	28 9.6%	138 47.6%	65 22.4%	24 8.3%	35 12.1%	290 100.0%	

**Πίνακας B3.16**

16. Θα μοιραζόσουν το δωμάτιο σου σε σχολική εκδρομή με ένα άτομο ΛΟΑΤΚΙ;			Δεν ξέρω	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο	Missing system
Ομάδα	Πειραματική ομάδα πριν την εφαρμογή	Count %	10 13.5%	25 33.8%	14 18.9%	8 10.8%	17 23.0%	74 100.0%	
	Πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή	Count %	9 12.2%	28 37.8%	15 20.3%	8 10.8%	14 18.9%	74 100.0%	
	Ομάδα ελέγχου πριν την εφαρμογή	Count %	11 14.9%	26 35.1%	10 13.5%	7 9.5%	17 23.0%	71 95.9%	3 4.1%
	Ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή	Count %	13 17.6%	23 31.1%	10 13.5%	9 12.2%	16 21.6%	71 95.9%	3 4.1%
Σύνολο		Count %	43 14.8%	102 35.2%	49 16.9%	32 11.0%	64 22.1%	290 100.0%	

Σύμφωνα με τον πίνακα B3.10 από τη μεταβολή των ποσοστών μετά την παρέμβαση προκύπτει ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δείχνουν περισσότερο πρόθυμοι να υπερασπιστούν ένα άτομο ΛΟΑΤΚΙ δημόσια εάν υφίστατο διάκριση, αφού το 52.7% συμφωνεί ότι θα έπραττε κατ' αυτόν τον τρόπο παρουσιάζοντας αισθητή αύξηση του ποσοστού συμφωνίας σε σχέση με πριν κατά 12.2%. Και πάλι είναι αξιοσημείωτο ότι στο ποσοστό αυτό από τους 39 μαθητές που συμφωνούν οι 28 είναι κορίτσια. Ωστόσο η ομάδα ελέγχου παρουσιάζει μία επίσης μικρή βελτίωση καθώς το ποσοστό όσων τείνουν να συμφωνήσουν αυξάνεται κατά 6.8%, αν και το ποσοστό όσων συμφωνούν μειώνεται κατά 4.1%.

Από τον πίνακα Β3.15 προκύπτει ότι μετά τη ΘΠ παρέμβαση περισσότεροι μαθητές της πειραματικής ομάδας θα δεχόντουσαν στην παρέα τους άτομο της κοινότητας ΛΟΑΤΚΙ καθώς όσοι δήλωσαν ότι συμφωνούν έφτασαν το 52.7% από 47.3% (εκ των οποίων οι 34 μαθητές είναι κορίτσια), με το ποσοστό όσων δηλώνουν μάλλον συμφωνούν να παρουσιάζει παράλληλη μείωση και αμελητέα αύξηση στη διαφωνία κατά 1.3%. Η ομάδα ελέγχου αντίθετα δεν παρουσίασε σπουδαία αλλαγή στις θέσεις της στο πριν και μετά, με εξαίρεση το ποσοστό συμφωνίας το οποία στην περίπτωση της μειώθηκε κατά 5.4% και τάσης για συμφωνία κατά 2.7%.

Σύμφωνα με τον πίνακα Β3.16, μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση δηλώνουν μεγαλύτερη προθυμία να μοιραστούν το δωμάτιό τους με άτομα ΛΟΑΤΚΙ, καθώς όσοι δηλώνουν συμφωνία με τη συγκατοίκηση ανέρχονται στο 37.8% από 33.8% , ειδικά τα κορίτσια -23 κορίτσια εκ των 28 μαθητών- ενώ όσοι είναι μάλλον σύμφωνοι στο 20.3% από 18.9%, με την παράλληλα σημαντική μείωση όσων διαφωνούν κατά 4.1%. Χαρακτηριστικό είναι ότι η ομάδα ελέγχου δεν παρουσιάζει βελτίωση στη συνολική της στάση.

♦ **4<sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα:**

***Μπορεί η ΘΠ παρέμβαση να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό τρόπο προσέγγισης, κοινωνικών ζητημάτων taboo στις ελληνικές σχολικές τάξεις, προωθώντας τον αναστοχασμό και τον διάλογο, με στόχο την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων;***

**Πίνακας Γ4**

*Γ4. Κατά τη γνώμη σας η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να σκεφτείτε περισσότερο σχετικά με τα ζητήματα ετερότητας;*

		<u>Frequency</u>	<u>Percent</u>	<u>Valid Percent</u>	<u>Cumulative Percent</u>
<u>Valid</u>	<u>Δεν ξέρω</u>	2	2,7	2,9	2,9
	<u>Συμφωνώ</u>	30	40,5	44,1	47,1
	<u>Μάλλον συμφωνώ</u>	29	39,2	42,6	89,7
	<u>Μάλλον διαφωνώ</u>	6	8,1	8,8	98,5
	<u>Διαφωνώ</u>	1	1,4	1,5	100,0
	<u>Total</u>	68	91,9	100,0	
<u>Missing</u>	<u>System</u>	6	8,1		
<u>Total</u>		74	100,0		

### Πίνακας Γ6

Γ6. Κατά τη συμμετοχή σου στο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα Ετερόνυμα έκανες καινούργιες σκέψεις σε σχέση με τα ζητήματα που αφορούν τη διαφορετικότητα;

		<u>Frequency</u>	<u>Percent</u>	<u>Valid Percent</u>	<u>Cumulative Percent</u>
<u>Valid</u>	Δεν ξέρω	8	8,3	11,8	11,8
	Συμφωνώ	17	17,7	25,0	36,8
	Μάλλον συμφωνώ	31	32,3	45,6	82,4
	Μάλλον διαφωνώ	11	11,5	16,2	98,5
	Διαφωνώ	1	1,0	1,5	100,0
	<u>Total</u>	68	70,8	100,0	
<u>Missing</u>	<u>System</u>	28	29,2		
<u>Total</u>		96	100,0		

### Πίνακας Γ5

Γ5. Πιστεύεις ότι η συμμετοχή σου στο πρόγραμμα σε βοήθησε να συζητήσεις θέματα που σε απασχολούν σχετικά με τα ζητήματα διαφορετικότητας/ετερότητας;

		<u>Frequency</u>	<u>Percent</u>	<u>Valid Percent</u>	<u>Cumulative Percent</u>
<u>Valid</u>	Δεν ξέρω	7	9,5	10,3	10,3
	Συμφωνώ	31	41,9	45,6	55,9
	Μάλλον συμφωνώ	19	25,7	27,9	83,8
	Μάλλον διαφωνώ	9	12,2	13,2	97,1
	Διαφωνώ	2	2,7	2,9	100,0
	<u>Total</u>	68	91,9	100,0	
<u>Missing</u>	<u>System</u>	6	8,1		
<u>Total</u>		74	100,0		

## Ραβδόγραμμα Γ7



Σύμφωνα με τους πίνακες Γ4 και Γ5, από τους από 74 μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα το 40.5% δήλωσε συμφωνία και το 39.2% τάση για συμφωνία ότι το ΘΠ Πρόγραμμα τους βοήθησε πράγματι να σκεφτούν περισσότερο σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν τη διαφορετικότητα ενώ μόλις ένας μαθητής διαφώνησε και έξι μαθητές δηλώνουν τάση για διαφωνία. Αντίστοιχα οι 31 μαθητές συμφωνούν και οι 19 μάλλον συμφωνούν ότι το ΘΠ πρόγραμμα τους βοήθησε να συζητήσουν σχετικά με την ετερότητα ζητήματα που τους απασχολούν.

Επίσης, σύμφωνα με τον πίνακα Γ6. και το ραβδόγραμμα Γ7, η πλειοψηφία των μαθητών δηλώνει ότι έκανε καινούριες σκέψεις σε σχέση με τα ζητήματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, ενώ πάνω από το 25% δηλώνει ότι ενδέχεται το πρόγραμμα να τους επηρεάσει πολύ ώστε να σκεφτούν ή να συμπεριφερθούν διαφορετικά στο μέλλον απέναντι σε άτομα ή ομάδες που θεωρούνται μειονότητες ή κοινωνικά αποκλίνουσες.

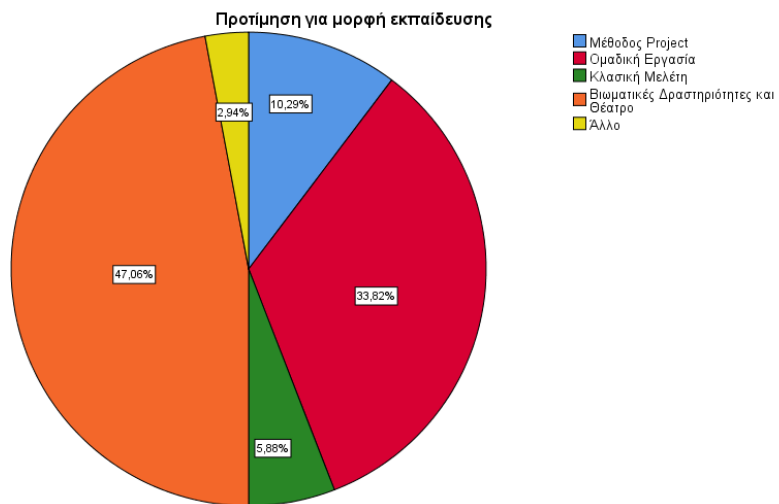
Μετά την εφαρμογή του προγράμματος οι μαθητές φάνηκε να ευχαριστήθηκαν τη συμμετοχή τους καθώς πάνω από το 85% δήλωσε ότι θα συμμετείχε ξανά σε αντίστοιχο πρόγραμμα και μάλιστα θα το προτιμούσαν ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης ανάμεσα σε άλλες μεθόδους εκπαίδευσης όπως αποτυπώνουν το παρακάτω ραβδόγραμμα και κυκλικό διάγραμμα.



**Ραβδόγραμμα Γ13**



**Κυκλικό Διάγραμμα Γ3**



### 2.5.1γ Στατιστική επεξεργασία δεδομένων. Έλεγχοι κανονικότητας & T-test

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε και πάλι το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης IBM SPSS Statistics 25.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

Με σκοπό να εξεταστεί η πιθανή επίδραση της ΘΠ παρέμβασης, στην ενημέρωση, τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την ΘΠ παρέμβαση σε σχέση με τα ζητήματα ετερότητας και τα άτομα ΛΟΑΤΚΙ, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test ζευγαρωτών παρατηρήσεων<sup>36</sup> για το κάθε ερευνητικό ερώτημα. Βασική προϋπόθεση για τον έλεγχο αυτό είναι τα δύο δείγματα να έχουν κανονικές κατανομές, το οποίο εξετάστηκε μέσω του έλεγχου κανονικότητας με μηδενική υπόθεση,  $H_0$ : Η κατανομή δεν είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την κανονική και με εναλλακτική υπόθεση  $H_1$ : Η κατανομή είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την κανονική. Είθισται όταν το *Asymp. Sig.* είναι μεγαλύτερο από 0,05 να αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, διαφορετικά την απορρίπτουμε. ενώ η αποδοχή ή η απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης φανερώνει την εφαρμογή παραμετρικού ή μη παραμετρικού t-test (Wilcoxon) στατιστικού κριτηρίου ζευγαρωτών παρατηρήσεων αντίστοιχα (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδέρης, 2006 58).

Εφόσον το μέγεθος του δείγματος στην παρούσα έρευνα είναι μεγάλο (μεγαλύτερο των 50 μαθητών) καθώς συμμετείχαν 74 μαθητές στην πειραματική ομάδα και 71 μαθητές στην ομάδα ελέγχου), εφαρμόστηκε το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov προκειμένου να εξεταστεί αν ο πληθυσμός περιγράφεται ικανοποιητικά από την κανονική κατανομή.

Αφού λοιπόν προηγήθηκε ο έλεγχος της κανονικότητας, εφαρμόστηκε το t-student στατιστικό κριτήριο (t-test) για να συγκριθούν οι απαντήσεις των δύο μαθητικών ομάδων της έρευνας και να διαπιστωθεί κατά πόσο παρουσιάζουν

---

<sup>36</sup> «[...]συγκεκριμένα ακολουθεί μία γνωστή στατιστική κατανομή, την κατανομή t (ή αλλιώς κατανομή Student), για αυτό και ονομάζεται έλεγχος t (t-test). Η κατανομή αυτή μας βοηθά στον υπολογισμό της τιμής p (p-value), στη σύγκριση με το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (statistical significance level)[...] Ο έλεγχος όπου εξετάζεται απλά η διαφορά μεταξύ του μέσου όρου και της καθορισμένης τιμής λέγεται δίπλευρος έλεγχος (two-sided test),» (Εμβλωτής, Κατσή & Σιδέρης, 2006 :53, 56)

μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά μετά την παρέμβαση στα εξεταζόμενα ερευνητικά υποερωτήματα.

Αφού τέθηκε ως επίπεδο σημαντικότητας το 0.05, η διαδικασία ελέγχου-υπόθεσης που ακολουθήθηκε ήταν η εξής:

$H_0$ : Δεν υπάρχει διαφορά στις απόψεις-στάσεις-συμπεριφορές των μαθητών μετά το ΘΠ πρόγραμμα

$H_1$ : Υπάρχει διαφορά στις απόψεις-στάσεις-συμπεριφορές των μαθητών μετά το ΘΠ πρόγραμμα

Πιο αναλυτικά, αν  $sig < 0,05$  υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά τη ΘΠ παρέμβαση, ενώ αν  $sig > 0,05$  δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στη συνέχεια ακολουθούν οι συγκρίσεις των συνολικών μετρήσεων στην κλίμακα Likert ανά ομάδα και ανά ερευνητικό ερώτημα αφού προηγηθούν κατάλληλοι έλεγχοι κανονικότητας των πληθυσμών της έρευνας.

♦ **1<sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα:**

*Μπορεί η ΘΠ παρέμβαση του προγράμματος Ετερόνομα να προωθήσει την ενημέρωση σχετικά με την έννοια της Ετερότητας σε μαθητές γυμνασίου*

**Πίνακας N1**

**Tests of Normality**

	<u>Kolmogorov-Smirnov<sup>a</sup></u>			<u>Shapiro-Wilk</u>		
	<u>Statistic</u>	<u>df</u>	<u>Sig.</u>	<u>Statistic</u>	<u>df</u>	<u>Sig.</u>
Ερ1_πειρ_πριν	,112	70	,029	,977	70	,221
Ερ1_πειρ_μετά	,159	70	,000	,960	70	,025
Ερ1_ελ_πριν	,292	70	,000	,560	70	,000
Ερ1_ελ_μετά	,209	70	,000	,622	70	,000

**a. Lilliefors Significance Correction**

**Πίνακας T1**

<u>Test Statistics<sup>a</sup></u>		
	Ερ1_πειρ_μετά - Ερ1_πειρ_πριν	Ερ1_ελ_μετά - Ερ1_ελ_πριν
Z	-,832 <sup>b</sup>	-,434 <sup>b</sup>
<u>Asymp. Sig. (2-tailed)</u>	<u>,405</u>	<u>,664</u>

**a. Wilcoxon Signed Ranks Test**

**b. Based on negative ranks.**

Όπως παρατηρείται στον πίνακα N1, το p-value υπολογίστηκε μικρότερο του 0.05, επομένως η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται. Το δείγμα δεν ακολουθεί κανονική κατανομή, συνεπώς καταφεύγουμε σε μη-παραμετρικό t-test ζευγαρωτών παρατηρήσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στον πίνακα T1 όπου sig>0.05, προκύπτει η αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι δεν υπάρχει μεταβολή στα επίπεδα ενημέρωσης σχετικά με την έννοια ετερότητας στους μαθητές και των δύο ομάδων.

♦ **2<sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα:**

*Μπορεί η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση του ΘΠ Ετερόνομα να επηρεάσει τις στάσεις των μαθητών γυμνασίου προς τα άτομα ΛΟΑΤΚΙ προωθώντας την αναγνώριση και το σεβασμό τους;*

**Πίνακας N2**

**Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ερ2_πειρ_πριν	,102	67	,080	,982	67	,436
Ερ2_πειρ_μετά	,117	67	,053	,955	67	,017
Ερ2_ελ_πριν	,075	67	,200*	,976	67	,209
Ερ2_ελ_μετά	,088	67	,200*	,972	67	,141

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

a. Lilliefors Significance Correction

**Πίνακας T2**

**Paired Samples Test**

**Paired Differences**

	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
				Lower	Upper			
Paired Sample 1 Ερ2_πειρ_πριν - Ερ2_πειρ_μετά	-1,00	3,640	,435	-1,868	-,132	-2,299	69	,025
Paired Sample 2 Ερ2_ελ_πριν - Ερ2_ελ_μετά	,129	3,772	,451	-,771	1,028	,285	69	,776

Σύμφωνα με τον πίνακα N2, στο παρόν υποερώτημα το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov βρέθηκε να είναι μεγαλύτερο του 0.05. Αυτό σημαίνει ότι η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται. Το δείγμα ακολουθεί προσεγγιστικά την κανονική κατανομή, επομένως πληρείται η προϋπόθεση για να εφαρμοστεί παραμετρικό t-test. Από τα αποτελέσματα του t-test στον πίνακα T2 προκύπτει ότι υπήρξε μετατόπιση στις στάσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας ως προς τα

άτομα ΛΟΑΤΚΙ μετά τη θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση καθώς  $p = 0.025 < 0.05$  που συνεπάγεται την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης. Αντίθετα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δε φάνηκε να έχουν στατιστικά σημαντική μετατόπιση στις θέσεις τους καθώς  $p = 0.776 > 0.05$ .

♦ **3<sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα:**

Μπορεί η Θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση του ΘΠ Ετερόνομα να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών γυμνασίου προς άτομα με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις προωθώντας τον θετικό τρόπο αλληλεπίδρασης;

Πίνακας N3

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
q3final_before	,152	69	,000	,962	69	,034
q3final_after	,158	69	,000	,942	69	,003
ct3final_before	,081	69	,020	,980	69	,032
ct3final_after	,112	69	,030	,959	69	,024

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας T3

	Test Statistics <sup>a</sup>	
	q3final_after - q3final_before	ct3final_after - ct3final_before
Z	-,050 <sup>b</sup>	-1,136 <sup>c</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,960	,256

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

Σύμφωνα με τον πίνακα N3, ο στατιστικός έλεγχος Kolmogorov-Smirnov για την κανονική κατανομή υπολογίστηκε μικρότερος του 0.05, συνεπώς απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. και η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα δεν περιγράφεται ικανοποιητικά από την κανονική κατανομή. Για τον λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε μη-παραμετρικό t-test Wilcoxon. Στο παρόν t-test (πίνακας T3) όπου συγκρίθηκαν οι συμπεριφορές των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου προς άτομα με διαφορετική σεξουαλική προτίμηση, διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση αφού το p-value βγήκε μεγαλύτερο του 0.05. Επομένως η ΘΠ παρέμβαση φαίνεται να μην άσκησε σημαντική επιρροή.

#### **4<sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα:**

*Μπορεί η ΘΠ παρέμβαση να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό τρόπο προσέγγισης, κοινωνικών ζητημάτων taboo στις ελληνικές σχολικές τάξεις, προωθώντας τον αναστοχασμό και τον διάλογο, με στόχο την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων;*

**Πίνακας N4**

	<b>Tests of Normality</b>					
	<b>Kolmogorov-Smirnov<sup>a</sup></b>			<b>Shapiro-Wilk</b>		
	<b>Statis</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>	<b>Statis</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
	<b>tic</b>			<b>tic</b>		
<b>Πειραματική ομάδα (πριν)</b>	,175	68	,000	,876	68	,000
<b>Πειραματική ομάδα (μετά)</b>	,217	68	,000	,885	68	,000

**a. Lilliefors Significance Correction**

**Πίνακας T4**

	<b>Πειραματικ ή ομάδα (μετά) – Πειραματικ ή ομάδα (πριν)</b>
<b>Z</b>	<b>-,713<sup>b</sup></b>
<b>Asymp. Sig. (2- tailed)</b>	<b>,036</b>

Όπως φαίνεται από τον πίνακα N4, σε αυτό το υποερώτημα ο στατιστικός έλεγχος για την κανονική κατανομή βρέθηκε μικρότερος του 0.05, γεγονός που σηματοδοτεί την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, άρα την εφαρμογή μη-παραμετρικού t-student στατιστικού κριτηρίου προκειμένου να εξεταστεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις απόψεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ΘΠ παρέμβασης σε ζητήματα αναστοχασμού, διαλόγου και ευαισθητοποίησης ως προς τη διαφορετικότητα. Στον πίνακα T4 ο παράγοντας που μετράει το βαθμό διευκόλυνσης του διαλόγου και αναστοχασμού δίνει τιμή  $p=0,036$  στον έλεγχο t, χαρακτηρίζοντας τη διαφορά στατιστικά σημαντική στους μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση.



## 2.5.2 Δεδομένα Ποιοτικής Ανάλυσης

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την πειραματική ομάδα μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης (ΣΠ), του ημερολογίου της ερευνήτριας (ΗμΕ), τα σχόλια-παρατηρήσεις των υπόλοιπων μελών της ΘΠ ομάδας (ΘΠΟ1,ΘΠΟ2), τα σχόλια των καθηγητών (Κθ1,2,3,4,5,) και των δραστηριοτήτων διερεύνησης απόψεων-στάσεων ΔΤΕ (Δρ). Επίσης περιλαμβάνονται αυτούσια προφορικά λόγια μαθητών αλλά και κάποια σχόλια από τα ερωτηματολόγια και τις απαντήσεις που αφορούν το κάθε ερευνητικό υποερώτημα (Μ).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν και οργανώθηκαν σε νοηματικές κατηγορίες με κριτήριο τις πληροφορίες που θα μπορούσαν να προσφέρουν διαπιστώσεις για κάθε ερευνητικό υποερώτημα. Ωστόσο καθώς το πρόγραμμα ήταν σχεδιασμένο με στόχο να εκφραστούν οι απόψεις, γνώμες και στάσεις των μαθητών γύρω από τα ζητήματα ΛΟΑΤΚΙ και διαφορετικότητας, στο 3<sup>ο</sup> υποερώτημα δεν εφαρμόστηκε η ποιοτική μεθοδολογία συλλογής δεδομένων.

Ακολουθεί η παράθεση και ανάλυση των κυριότερων ευρημάτων για το κάθε υποερώτημα ξεχωριστά.

### 2.5.2α Ευρήματα ποιοτικών μεθόδων συλλογής

#### ♦ 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα:

*Μπορεί η ΘΠ παρέμβαση του προγράμματος Ετερόνομα να προωθήσει την ενημέρωση σχετικά με την έννοια της Ετερότητας σε μαθητές Γυμνασίου;*

Προκειμένου να διαπιστωθεί το κατά πόσο και αν η ΘΠ παρέμβαση κατάφερε να ενημερώσει τους μαθητές, κριτήριο τέθηκε α) η κατανόηση της έννοιας της διαφορετικότητας της συσχέτισής της με τα ανθρώπινα δικαιώματα, β) η σημασία της έννοιας στην κοινωνία και στις συναναστροφές - σχέσεις των ανθρώπων και γ) εάν οι μαθητές αποκόμισαν πρόσβαση σε κάποια νέα πληροφορία.

Από το ημερολόγιο της ερευνήτριας και τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης προκύπτει ότι σε σχέση με την κατανόηση της έννοιας στα περισσότερα σχολεία η λέξη ετερότητα δεν ήταν τόσο γνωστή όσο η λέξη διαφορετικότητα που ήταν πιο δημοφιλής. Ωστόσο μετά το πέρας των

παρεμβάσεων οι μαθητές χρησιμοποιούσαν τη λέξη και όλοι φάνηκε να κατανοούν τη έννοια και οι περισσότεροι τη σημασία της για την κοινωνία. Ωστόσο, κάποιοι μαθητές δε φάνηκε να είναι σύμφωνοι με τις λέξεις διαφορετικότητα, γιατί θεωρούν ότι μεγαλώνει την απόσταση ανάμεσα στους ανθρώπους, γεγονός που φάνηκε και από τη δραστηριότητα *Συμφωνώ-Διαφωνώ* όπου στην πρόταση *«Είμαστε όλοι ίδιοι»* κάποιοι μαθητές συμφωνούσαν με το επιχείρημα, ενώ άλλοι διαφωνούσαν κάνοντας ωστόσο χρήση της λέξης.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές-τριες εξέφρασαν δύο τάσεις σε σχέση με την έννοια της διαφορετικότητας και τη χρήση της λέξης:

*«Πιστεύω πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι κατά βάθος και η έννοια της διαφορετικότητας δημιουργείται από ανθρώπους που δεν μπορούν να σεβαστούν την άποψη των άλλων»*

*«Η έννοια της διαφορετικότητας είναι σημαντική στις μέρες μας. Υπάρχουν άνθρωποι που σχολιάζουν σε υπερβολικό βαθμό τους γύρω τους. Για εμένα η διαφορετικότητα σημαίνει το μοναδικό»*

*« Καλό είναι να χρησιμοποιείται μόνο με τη θετική του έννοια, δηλ διαφορετικοί όλοι μεταξύ μας όμως χωρίς διακρίσεις καθώς όλοι είμαστε ίσοι»*

Στην περίπτωση της θετικής αντιμετώπισης της έννοιας, όπως προκύπτει και από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, αλλά και τις δηλώσεις των μαθητών στις δραστηριότητες η έννοια της διαφορετικότητας συνδέθηκε ως προς τη σημασία της με: την ποικιλία, τη μοναδικότητα, την αποδοχή, την αυθεντικότητα, την ίση αξία, τα ίσα δικαιώματα, την κατανόηση των άλλων, την ελευθερία και την ελευθερία έκφρασης, τη μάθηση από τις διαφορές, την αναγνώριση, με τις σχέσεις των ανθρώπων, την προσωπικότητα των ανθρώπων και τις επιλογές τους. Για παράδειγμα, οι μαθητές δήλωσαν:

*«Φυσικά και είναι σημαντική η διαφορετικότητα στην κοινωνία, για φανταστείτε να ήμασταν όλοι ίδιοι. Πόσο βαρετή ζωή θα είχαμε!»*

*«Κανένας άνθρωπος δεν είναι ίδιος με τον άλλο όλοι έχουμε δικά μας προσόντα και αν δεν είχαμε τη διαφορετικότητα θα ήμασταν σαν ρομπότ»*

*«Διαφορετικότητα είναι οι απόψεις ο χαρακτήρας κλπ. όλων των ανθρώπων. Είναι σημαντική έτσι διαφοροποιούμαστε και έχει ενδιαφέρον να γνωρίζουμε ο ένας τον άλλο».*

*«Για μένα διαφορετικός είναι ένας άνθρωπος που δεν ακολουθεί τα στερεότυπα και κάνει αυτό που επιθυμεί και η ετερότητα είναι σημαντική για την κοινωνία εφόσον πρέπει να καταλάβουμε ότι όλοι είναι ίσοι και το ίδιο άξιοι.»*

Τα άτομα που είχαν αρνητική στάση ήταν τα άτομα που στις δραστηριότητες εξέφρασαν την ανάγκη της ισότητας αλλά και με την έννοια της ομοιότητας εκφράζοντας στάσεις όπως:

*«Όλοι είμαστε ίδιοι κατά βάθος!»*

*«Κανένας δεν είναι διαφορετικός, όλοι άνθρωποι είμαστε!»*

Οι περιπτώσεις αυτές εγείρουν τελικά ερωτηματικά για το αν αποσκοπούν στην ισότητα ή στην ομοιότητα, και κατ' επέκταση εάν αυτό κρύβει μία στάση αφομοίωσης της ετερότητας και φοβίας για το ξένο και το ανοίκειο.

Σε αντιστοιχία με την αντιμετώπιση της λέξης ήταν και οι απόψεις των μαθητών για τη σημασία της έννοιας της ετερότητας στην κοινωνία και τις ανθρώπινες σχέσεις. Εντοπίστηκαν απόψεις που υπερασπίστηκαν το δικαίωμα στη διαφορά αλλά και απόψεις που θεωρούν ότι δεν είναι σημαντικό να δίνεται με μεγάλη βαρύτητα στη διαφορετικότητα των ανθρώπων με κύριο επιχείρημα σε όλα τα σχολεία:

*«[...]δεν πρέπει οι άνθρωποι να κρίνουν τους άλλους»*

*«ο καθένας έχει δικαίωμα να είναι και να κάνει ότι θέλει αρκεί αν μη βλάπτει τον δίπλα του»*

*«Είμαστε όλοι ίδιοι» (Δρ)*

*«Δεν υπάρχουν διαφορές είμαστε όλοι άνθρωποι» (Δρ)*

*«Πιστεύω ότι είναι σημαντική η διαφορετικότητα στην κοινωνία μας γιατί ο καθένας είναι ελεύθερος να εκφράσει την άποψή του και τις ιδέες του.»*

*«Η σχέση μου είναι ίδια με όλους του ανθρώπους»*

Ενώ, όπως φαίνεται και από το ημερολόγιο της Ερευνήτριας:

*«Αν και φαίνεται να κατανοούν την έννοια, η αξιολόγηση της σημασίας και η ευαισθητοποίηση ως προς αυτή διαφοροποιείται ανά περιπτώσεις. Όλοι έχουν τα προσωπικά τους όρια, ανάλογα με τις αναφορές τους και το περιβάλλον προέλευσής τους που στέκονται εμπόδια, τα οποία φαίνεται στην πλειοψηφία των*

*περιπτώσεων να ατροφούν ή να περιορίζονται από τη δύναμη τα ομάδας με ελάχιστες εξαιρέσεις.» (ΗμΕ)*

Από τις συνολικές απαντήσεις του ερωτηματολογίου, λίγοι ήταν οι μαθητές/τριες που φάνηκε να αλλάζουν εντελώς στάση ως προς την έννοια τα ετερότητας και να μετατοπίζονται από αρνητική ή καχύποπτη στάση σε στάση αποδοχής και εκτίμησης. Όσοι-ες είχαν μια θετική στάση εξ' αρχής συνέχιζαν να έχουν θετική στάση, αλλά οι τοποθετήσεις τους ήταν είτε πιο ξεκάθαρες είτε πιο εμπλουτισμένες λεκτικά αλλά και σε περιεχόμενο με άλλες πτυχές της διαφορετικότητας, αποπνέοντας μία αίσθηση ενδυνάμωσης των στάσεών τους. Από τους μαθητές-τριες που διαφωνούσαν κάθετα με τη λέξη και τη χρήση της είτε συνέχισαν να διαφωνούν, αλλά κάποιοι μετακινήθηκαν σε πιο ουδέτερες δηλώσεις.

*«Για μένα διαφορετικός είναι ένας άνθρωπος που δεν ακολουθεί τα στερεότυπα και κάνει αυτό που επιθυμεί και η ετερότητα είναι σημαντική για την κοινωνία εφόσον πρέπει να καταλάβουμε ότι όλοι είναι ίσοι και το ίδιο άξιοι.»*

*«Η διαφορετικότητα είναι σημαντική. Πάντα υπήρχε αλλά τώρα τη δείχνουν»*

*«Για εμένα σημαίνει διαφορετικός τρόπος έκφρασης και σκέψης ανεξαρτήτως φύλου, θρησκείας, πολιτισμού»*

*«Διαφοροποιούμαστε και έχει ενδιαφέρον να γνωρίζει ο ένας τον άλλο»*

*«Καλή η διαφορετικότητα, αν και δεν γνωρίζω άτομα που να τα θεωρώ «διαφορετικά»»*

*«Η έννοια της ετερότητας για μένα σημαίνει ότι κάποιος επιλέγει διαφορετικά επιλογές κατά τη διάρκεια της ζωής του ή ότι κάποιος γεννήθηκε διαφορετικός από εμένα. Είναι πολύ σημαντική η έννοια της ετερότητας για να καταλάβουμε ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να αποδέχονται τον εαυτό τους ακόμα και αν είναι διαφορετικοί από το σύνολο.»*

*«Δεν υπάρχει διαφορετικότητα. Ναι είναι σημαντική για κάθε άτομο»*

Από τα σχόλια της ΘΠ ομάδας και από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει ότι σε γενικές γραμμές οι μαθητές ήταν αρκετά ενημερωμένοι αλλά και ευαισθητοποιημένοι ως προς τη σημασία της ισότητας των ανθρώπων, της ίσης μεταχείρισής τους.

*«[...]φυσικά και είναι σημαντική στην κοινωνία μας αφού ο κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να είναι ελεύθερος και ανεξάρτητος. Πιστεύω πως εάν συνεχιστεί αυτό τότε κανένας δεν θα αποκαλείται διαφορετικός.»*

*«όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά έχουμε ίσα δικαιώματα»*

*«χαρακτηριστικό είναι ότι όταν επικαλούμαστε τα δικαιώματα σεβασμού στην ελευθερία λόγου και άρα στη διαφορετικότητα «όλοι» φαίνεται να συμμορφώνονται κι να αυξάνεται η ενεργητική ακρόαση όταν κάποιος μιλά. Υπάρχουν πάντοτε οι εξαιρέσεις» (1ΘΠΟ)*

Ωστόσο εκεί που φάνηκε να υπάρχει ανάγκη ενημέρωσης ήταν το κομμάτι του σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου. Ειδικά στην περίπτωση του 40<sup>ου</sup> γυμνασίου Αθηνών, ήταν χαρακτηριστικό ότι ένα ολόκληρο τμήμα παρουσίασε άγνοια στην πλειοψηφία του σε έννοιες όπως το κοινωνικό και το βιολογικό φύλο. Οι μαθητές και μαθήτριες του τμήματος φάνηκε να έχουν ενδιαφέρον και συχνά απαίτηση να καταλάβουν, γεγονός που στην συγκεκριμένη περίπτωση άλλαξε την καθορισμένη πορεία του προγράμματος σχεδόν αποκλειστικά σε συζήτηση γύρω από το θέμα. Εκτός από αυτό το τμήμα, στο ίδιο σχολείο, κάθε φορά που η ΘΠ ομάδα το επισκέφθηκε, έρχονταν μαθητές και από άλλα τμήματα και τάξεις και έκαναν ερωτήσεις στα μέλη της ομάδας γύρω από τα θέματα αυτά, όπως αποκαλύπτουν αποσπάσματα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τις δηλώσεις των μαθητών και τα σχόλια της ΘΠ ομάδας που ακολουθούν.

*«Μου έκανε εντύπωση ότι ενώ φάνηκε να γνωρίζουν τι είναι η αμφιφυλοφιλία και μάλιστα όλοι στην άσκηση με τον ομαδική δημιουργία της ταυτότητας επέλεξαν αυτό, η πλειοψηφία των μαθητών μετά τη δραστηριότητα μας βομβάρδισε κυριολεκτικά με τι ερωτήσεις σε σχέση με την ομοφυλοφιλία και το Queer. Η ανάγκη τους να μάθουν ήταν πολύ μεγάλη και έτσι αναγκαστήκαμε να διακόψουμε τη ροή και να κάνουμε μία συζήτηση ειδικά για να λυθούν βασικές απορίες σε ζητήματα έκφρασης φύλου και σεξουαλικής ταυτότητας. Τα παιδιά δε βγήκανε διάλειμμα και μάλιστα ένας μαθητής που ρωτούσε επίμονα παρ' όλο που είχε δηλώσει ότι πεινάει, επέστρεψε από το κυλικείο για να ακούσει τι θα ειπωθεί. Κατά τη διάρκεια της συνομιλίας δεν έπεφτε καρφίτσα! Όλα τα παιδιά προσέχανε και αντιδρούσαν μόνο σε περίπτωση αμηχανίας. Ήταν σαν αν είχαν μεγαλώσει*

ξαφνικά. Ένιωσα ότι από παιδιά μετατράπηκαν σε ενήλικες με επιχειρήματα και διάθεση για διάλογο και κυρίως ανάγκη για να βγάλουνε νοήματα σε σχέση με αυτή την πραγματικότητα. Ήταν σαν να κάνανε συζήτηση με φίλους τους. Ήταν πραγματικά πολύ συγκινητική στιγμή που με γέμισε θυμό για το ελληνικό σύστημα που συστηματικά εξαιρεί το ειδικό μάθημα της σεξουαλικής αγωγής, εμποδίζοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των νέων με αποτέλεσμα την έλλειψη ποιοτικής επικοινωνίας, τον εκφοβισμό και την αναπαραγωγή στερεοτύπων από άγνοια.»  
(Ημε)

«Χαρακτηριστική ήταν η περίπτωση ενός τμήματος στη Γκράβα όπου οι μαθητές φάνηκε να έχουν σοβαρή ανάγκη για ενημέρωση σε σχέση με ΛΟΑΤΚΙ και κυρίως με σεξουαλική αγωγή. [...]Γενικότερα παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ανέχεια σε ζητήματα ΛΟΑ ενώ για τις κατηγορίες ΤΚΙ+ υπήρξε μεγάλη δυσκολία από του ίδιους τους μαθητές για κατανόηση. (ΘΠΟ2)

«Δηλαδή κυρία τι σημαίνει το *Queer*;»

«Εμένα μου φαίνεται πολύ περίεργο αυτό. Εντάξει οι ομοφυλόφιλοι και οι bi, αλλά τώρα το άλλο, και να θέλουν να ντύνονται έτσι... δεν ξέρω»(Δρ)

Επίσης πολλοί μαθητές δήλωσαν ανεπάρκεια ενημέρωσης σε αντίστοιχα ζητήματα σε σχέση με το επίσημο σχολικό πρόγραμμα και δήλωσαν την ανάγκη για περισσότερη ενημέρωση.

«Υπάρχει αλλά όχι αρκετή γιατί μόνο στη θεματική εβδομάδα συζητάμε για τέτοια πράγματα»

«Καλό και σωστό και πρέπει να γίνεται στα σχολεία γιατί μερικές φορές τα παιδιά δεν ενημερώνονται»

«Ήταν ένα πρόγραμμα που μας βοήθησε να καταλάβουμε την έννοια της διαφορετικότητας.»

«χρήσιμο, και πρόσφερε αρκετές γνώσεις»

«Είναι ένα πρόγραμμα που είναι πολύ ως σε αστεία ενώ σου μαθαίνει καινούριες πληροφορίες για το τι συμβαίνει γύρω σου»

Σε σχέση με τα αν αποκόμισαν νέες πληροφορίες γύρω από το ζήτημα της διαφορετικότητας οι μαθητές-τριες δήλωσαν στην πλειοψηφία τους πως έμαθαν ή

σκέφτηκαν κάτι καινούργιο, γεγονός που φάνηκε και από αντιδράσεις κατά τη διάρκεια ορισμένων παρεμβάσεων:

*«Μετά το τέλος της παρέμβασης μας πλησίασε μία παρέα κοριτσιών.[...] Μία κοπέλα μας είπε ότι δεν περίμενε να μάθει τόσα πολλά και με τέτοιο τρόπο» (Ημε)  
«Οι ερωτήσεις που κάναμε σε κάποιους από τους ρόλους που έπαιζαν οι ηθοποιοί γιατί έλυσα κάποιες απορίες σχετικά με τα συναισθήματα που νιώθουν κάποιοι άνθρωποι που η κοινωνία τους έχει στο περιθώριο.» (Μ)*

Τέλος αρκετοί ήταν οι μαθητές που εξέφρασαν ότι έμαθαν πράγματα ή ότι εντρυφήσαν περισσότερο σε κάτι που νόμιζαν ότι ήξεραν. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από τη συμμετοχική παρατήρηση όπου φαίνεται ξεκάθαρα στα πρόσωπα των μαθητών ότι ανακαλύπτουν κάτι νέο ή κάτι συμβαίνει μέσα τους, αλλά και από τις δηλώσεις των μαθητών που ισχυρίζονται ότι πράγματι έμαθαν κάτι νέο.

*«Τα κορίτσια που καθόντουσαν πίσω αριστερά έμεναν σιωπηλά και σκεπτικά, βυθισμένα σε σκέψεις. Έμοιαζαν σαν να παλεύουν με κάτι νέο, πιθανώς διαπραγματεύσεις με τις νέες έννοιες καθώς τα βλέμματά τους σε στιγμές καρφώνονταν επάνω μας όταν παραθέταμε ενημερωτικό υλικό μέσα από σχόλια» (ΣΠ)*

*«Μάθαμε για την έννοια της διαφορετικότητας και τις διάφορες κατηγορίες της» (Μ)*

*«Θα ξανασυμμετείχα γιατί μαθαίνεις καινούρια πράγματα»*

*«Θα ξανασυμμετείχα γιατί είναι αρκετά ενημερωτικό σε ενδιαφέροντα θέματα»*

*«Ήταν ένα πρόγραμμα που μας βοήθησε να καταλάβουμε την έννοια της διαφορετικότητας»*

◆ **2<sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα:**

***Μπορεί η Θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση του ΘΠ Ετερόνομα να επηρεάσει τις στάσεις των μαθητών γυμνασίου ως προς τα άτομα ΛΟΑΤΚΙ προωθώντας την αναγνώριση και το σεβασμό τους;***

Η αλήθεια είναι πως είναι αρκετά δύσκολο να εντοπιστούν άμεσες αλλαγές σε στάσεις μόνο μέσα σε ένα δίωρο και πόσο μάλλον να αποτυπωθεί κάποια πιθανή επίδραση. Ωστόσο κάποιες παρατηρήσεις κυρίως σε βλέμματα και σώματα

μαθητών-τριών και σε απόψεις που εξέφρασαν για το θέμα της αντιμετώπισης των ΛΟΑΤ ατόμων-συμμαθητών, όπως επίσης και διάφορες αντιδράσεις κατά τη διάρκεια της παράστασης και των δραστηριοτήτων, μπόρεσαν να δώσουν κάποια στοιχεία όπως φαίνεται στη συνέχεια.

*«Σημειώθηκαν παιδιά που στην αρχή ήταν προβληματισμένα και κάπως αμήχανα και σιωπηλά, υποθέτουμε ότι ίσως έχουν ΛΟΑΤΚΙ ταυτότητα και δυσκολία έκφρασης.» (ΣΠ)*

*«στη Γκράβα παίζαμε μια δραστηριότητα με ταυτότητες. Ήταν εκπληκτικό το γεγονός ότι όλες οι ταυτότητες που δημιουργήθηκαν περιέγραφαν άτομα με ξεχωριστή σεξουαλική ταυτότητα (π.χ. interbisexual) ήδη από την αρχή της παρέμβασης, σαν να φώναζαν εξ αρχής κάτι τα παιδιά»(ΘΠΟ2)*

*«Όταν εμφανίστηκε ο χαρακτήρας του Τάσου, ο οποίος εκφράζει ομοφοβικό και επιθετικό λόγο προς ΛΟΑΤΚΙ, οι αντιδράσεις ήταν ποικίλες. Κάποιοι μαθητές γελούσαν. Κυρίως αγόρια που φαινόταν να είναι οικεία με τον ομοφοβικό λόγο. Άλλοι μαθητές κοιτούσαν αποδοκιμαστικά, άλλοι σαν να μην πιστεύανε το θέαμα, άλλοι ήταν σαν να είχαν παγώσει και κάποιοι άλλοι ήταν φοβισμένοι.» (ΗμΕ)*

Σε όλα τα σχολεία, από τις αντιδράσεις των μαθητών-τριών κατά τη διάρκεια της παράστασης και έπειτα, προέκυψε άμεση αποδοκιμασία στις ομοφοβικές συμπεριφορές που οδηγούν στην επιθετικότητα. Ακόμα και οι μαθητές-τριες που φάνηκε να είναι κατά της ομοφυλοφιλίας, φάνηκε να διαφωνούν με τον επιθετικό λόγο σαν αντίδραση. Ωστόσο αν και η πλειοψηφία διαφωνούσε με την υποτίμηση των ομοφυλόφιλων ατόμων, υπήρχαν και περιπτώσεις μαθητών-τριών που φαινόταν ότι έχουν έντονα αρνητική στάση προς την ομοφυλοφιλία, οι οποίοι-ες όμως αποτέλεσαν μάλλον την μειοψηφία.

Από τη δραστηριότητα της καυτής καρέκλας οι ερωτήσεις και συμβουλές των μαθητών-τριών προς το χαρακτήρα του ομοφοβικού Τάσου είναι αποκαλυπτικές:

*«Αναρωτιέμαι από πού πηγάζει τόσος θυμός»*

*«Εσείς πώς θα προσδιορίζατε το φυσιολογικό;»*

*«Τι θα έκανες αν ο γιος σου ήταν gay;»*

*«Πώς νιώθετε πως οι αντιλήψεις σας ωθούν τους νέους σε αυτοκτονία;»*

*«Μην τους αποκαλείτε έτσι!»*



*«Πιστεύετε ότι αν τους μιλάτε άσχημα θα αλλάζουν; Όχι ότι πρέπει να αλλάζουν βέβαια..»*

Η ευρύτερη στάση παρατηρείται και από τις σημειώσεις των μελών της ΘΠ ομάδας αλλά και από συγκεκριμένες αντιδράσεις αγοριών τα οποία παρά τον σαφή ετεροφυλόφιλο προσανατολισμό τους, εκδήλωσαν φιλική στάση ή στάση υπεράσπισης στο δικαίωμα της ισότητας και της ελευθερίας επιλογής της σεξουαλικής ταυτότητας. Ωστόσο υπήρχαν περιστατικά ομοφοβίας, αλλά και πάλι τα άτομα δεν συμφωνούσαν με τη λογική της άμεσης λεκτικής επίθεσης και φάνηκε να καταλαβαίνουν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ότι η στάση της απόρριψης ή του χλευασμού χρήζει βελτίωσης στο όνομα της ισότητας, ελάχιστες περιπτώσεις που φάνηκε να μη μετέχουν λόγω είτε σαφούς αποστροφής είτε άγνοιας προς το θέμα.

*«Όταν ειπώθηκε το θέμα ΛΟΑΤΚΙ υπήρξε αμηχανία από κάποιους μαθητές. Είναι σοβαρό το ποσοστό των αγοριών που γελάσανε ή εξέφρασαν ομοφοβικά σχόλια όπως «ε αυτοί κυρία είναι...» αν και μετά την ερώτηση της εμψυχώτριας και της στροφής του ύφους από το γελοίο στο σοβαρό ζήτημα κάποια άτομα που κορόιδεψαν πήραν θέσεις εκφράζοντας άλλες φορές ισότιμη διάθεση και άλλες φορές ακραίο ή ήπιο αποκλεισμό και άρνηση στην ισότητα. Η αμηχανία ήταν εμφανής» (ΣΠ)*

*«Μου έκανε εντύπωση ότι ενώ μιλούσαμε για τον σεξουαλικό προσανατολισμό, αγόρια και κορίτσια εκφράζονταν με απόλυτο τρόπο όταν δεν μπορούσαν να κατανοήσουν το διαφορετικό προσανατολισμό των ΛΟΑΤ. Ενώ η κουβέντα προχωρούσε και οι εμψυχώτριες υιοθετούσαν ουδέτερο λόγο ανοιχτό σε κάθε επιλογή, οι μαθητές φάνηκε να ηρεμούν και να μιλάνε πιο ψύχραιμα. Η άρση του αποκλεισμού όταν εκδηλώθηκε στον τρόπο ομιλίας και αντικαταστάθηκε από λέξεις που εξέφραζαν σαφή αποδοχή, ισότητα και δικαίωμα στην ελευθερία, φάνηκε να έχει μεγάλο αντίκτυπο σε μαθητές και μαθήτριες. Ήταν συγκινητική η μεταστροφή στις τοποθετήσεις τους ως προς τον τρόπο που εξέφραζαν τη γνώμη τους. Σαν να κατάλαβαν κάτι έξω από εκείνα, χωρίς να χρειαστεί να δοθούν πληροφορίες ή να γίνει κάποιο «μάθημα». Μονάχα από το ύφος και τον τόνο της ομιλίας που ήταν μεταδοτικό και στην ομάδα!» (ΗμΕ)*

*«Τα αγόρια παρουσιάζουν ποσοστά ομοφοβίας. Ωστόσο στην καυτή καρέκλα του ρόλου του Τάσου, άλλοι σιωπούν και παρατηρούν άλλοι λένε ότι δεν πρέπει να εκφράζεται έτσι και άλλοι τον κοροϊδεύουν, άλλοι τον νουθετούν να μη μιλάει έτσι.» (ΘΠΟ1)*

(Απεύθυνση στο ρόλο του Τάσου:)

*«Πιστεύετε ότι αν τους μιλάτε άσχημα θα αλλάζουν; Όχι ότι πρέπει να αλλάζουν..»*

*«Καλά μην κάνει έτσι! Κι εμένα δε μου αρέσει, αλλά δε μιλάω έτσι. Ας κάνουν ό τι θέλουν, εγώ δεν τους μιλάω έτσι, είσαι πιο έξυπνος εσύ;» (Δρ)*

*«[.]Επίσης θυμάμαι χαρακτηριστικά τις αντιδράσεις που είχαν στον «Τάσο», γιατί ήταν όλων των ειδών. Από γέλια, μέχρι εκφράσεις απέχθειας. Μερικές φορές ξεκινούσαν τα γέλια και σταματούσαν αμήχανα λίγο αργότερα, σε πιο αιχμηρές δηλώσεις του ρόλου. Γενικά με εντυπωσίασε η δημοτικότητα του Τάσου και πόσοι/πόσες ήθελαν να μιλήσουν μαζί του. Στην συνέντευξη που ακολουθούσε, συγκινούσε πώς σε κάθε σχολείο, υπήρχαν κάποιες μαθήτριες (ήταν κορίτσια συνήθως) που φαίνονταν να έχουν βάλει σκοπό να τον μεταπείσουν και να του εξηγήσουν το λάθος του» (ΘΠΟ2)*

Επίσης, από τη συμμετοχική παρατήρηση προκύπτει ότι παιδιά που το πρόσωπο και η στάση του σώματός τους εξέφραζαν έναν σκεπτικισμό ή μία άρνηση της ομοφυλοφιλίας, συμμετείχαν ενεργά στο πρόγραμμα ακούγοντας με ενδιαφέρον, γεγονός που ίσως οδηγήσει μακροπρόθεσμα σε κάποια αναθεώρηση στάσης.

*«Στο πίσω μέρος της τάξης υπήρχαν μερικά παιδιά που φάνηκε να μην νιώθουν άνετα με το θέμα της ομοφυλοφιλίας. Γελούσαν και κοροϊδεύαν. Όμως μετά την εμφάνιση του ομοφοβικού χαρακτήρα του Τάσου φάνηκε να παγώνουν, ή να γίνονται πιο σκεπτικά[.] Κατά τη διάρκεια της καυτής καρέκλας φάνηκε να είναι κάπως υπερκινητικά και αμήχανα, γεγονός που ίσως φανερώνει έναν αναστοχασμό των ιδεών τους;» (ΣΠ, ΗμΕ)*

*«Άτομα που είχαν πολύ ακραίες απόψεις δε μεταβλήθηκαν αλλά φαίνονταν προβληματισμένα κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Συχνά υπήρχε η ειρωνεία ή το αμήχανο γέλιο.» (ΘΠΟ1)*

*«Υπήρχαν και κάποια παιδιά που ήταν κάπως φανερό ότι δεν είχαν σχηματίσει γνώμη ακόμη επί του θέματος κυρίως επειδή τους έλλειπε η πληροφόρηση» (ΘΠΟ1)*

Ενδιαφέρον είχαν οι απόψεις των μαθητών-τριών στην καυτή καρέκλα με τον ρόλο της Έλενας, η οποία είναι μία νεαρή ομοφυλόφιλη η οποία δυσκολεύεται να μοιραστεί τη σεξουαλική ταυτότητα με τους γονείς της και αναγκάζεται να κρύβεται. Οι μαθητές και μαθήτριες στην πλειοψηφία των παρεμβάσεων έσπευσαν να τη βοηθήσουν εκφράζοντας θέσεις όπως:

*«Εσύ βάζεις κάποια πολύ στενά όρια»*

*«Πες το στους δικούς σου αφού περάσεις στις Πανελλήνιες!»*

*«Δε θα έπρεπε να σε απασχολεί»*

*«Κάνε εσύ τη διαφορά!»*

*«Σε αγαπάνε οι γονείς σου, όπως και αν είσαι»*

*«Να μην ακούς κανέναν!»*

*«Γιατί φοβάσαι; Τι θα γίνει αν το πεις;»*

*«Γενικά η ομοφυλοφιλία υπάρχει και στη φύση, και σε πολλά ζώα, είναι φυσιολογικό, εσύ είσαι φυσιολογική!»*

*«Ο καθένας έχει δικαίωμα να είναι όπως είναι αρκεί να μην παρεμβαίνει στις ζωές των άλλων»*

Επίσης από άλλες ερωτήσεις φάνηκε το ενδιαφέρον προς την περίπτωση του ρόλου της Έλενας

*«Πότε κατάλαβες ότι ήσουν διαφορετική;»*

*«Έχεις δεχθεί bullying?»*

*«Πώς αισθάνεσαι;»*

Φαίνεται συνολικά ότι η παρέμβαση αποτέλεσε αφετηρία για κάποιες αλλαγές σε ορισμένους μαθητές, γεγονός που αποτυπώνεται και στις ζωγραφιές τους αλλά και στα σχόλιά τους κατά την αξιολόγηση του προγράμματος<sup>37</sup>:

(από τα ερωτηματολόγια:)

---

<sup>37</sup> Για τις ζωγραφιές Βλ. Παράρτημα ΙΙΙ, σελ.106

*«Οι άνθρωποι πλέον πρέπει να ενημερωθούν διότι η κοινωνία έχει αλλάξει και θα πρέπει να ξανασκεφτούν όσοι είναι ομοφοβικοί τα πιστεύω τους»*

*«Θα υποστήριζα κάποιον ΛΟΑΤ σε περίπτωση αδικίας. Όλοι πρέπει να νιώθουμε ότι κάποιος μας στηρίζει πόσο μάλλον όταν δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε εμείς τον εαυτό μας»*

*«[...]επειδή αυτό το πρόγραμμα με έκανε να μπω δίχως κακία προς τους «διαφορετικούς ανθρώπους»*

#### *ΠΡΙΝ*

*«Πιστεύω πως η σχέση μου με τους έτερους άλλους είναι αρκετά καλή αλλά πιστεύω υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Δε έχω κανένα πρόβλημα με τους συμμαθητές μου που είναι από άλλη χώρα, κάθομαι, μιλάω μαζί τους και κάνουμε παρέα.. Ίσως ακόμη να έχω κάποιο πρόβλημα αλλά όχι τόσο μεγάλο με άτομα ΛΟΑΤΚΙ. Σε καμία περίπτωση δε θα τους παρενοχλούσα όμως σε επίπεδο λεκτικής ή σωματικής βίας»*

#### *ΜΕΤΑ*

*«νομίζω μέσα απ' τη θεατρική παράσταση αναθεώρησα τη γνώμη μου σχετικά με τα άτομα ΛΟΑΤΚΙ»*

#### **♦ 4<sup>ο</sup> Ερευνητικό υποερώτημα:**

***Μπορεί η ΘΠ παρέμβαση να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό τρόπο προσέγγισης, κοινωνικών ζητημάτων taboo στις ελληνικές σχολικές τάξεις, προωθώντας τον αναστοχασμό και τον διάλογο, με στόχο την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων;***

Από όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν φαίνεται ξεκάθαρα ότι η παρέμβαση ήταν βοηθητική στο να προσεγγιστεί το θέμα ταμπού του σεξουαλικού προσανατολισμού και ΛΟΑΤΚΙ σε όλα τα σχολεία. Φαίνεται ότι επετεύχθη ο διάλογος και δόθηκε χώρος για να εκφραστούν ελεύθερα μαθητές και μαθήτριες παραθέτοντας πραγματικές απορίες, προβληματισμούς, γνώμες επί του θέματος.

*«Ολοκληρωμένο πρόγραμμα, δομημένο, ευχάριστο στα παιδιά και έδωσε τροφή για σκέψη στους μαθητές. Τους άρεσε πολύ.» (Κθ)*

*««Εξαιρετική δουλειά, σπουδαία κοινωνική προσφορά» (Κθ)*

«Αποτέλεσε όφελος για τα παιδιά ως προς την αντίληψη της διαφορετικότητας σε διαφορετικές καταστάσεις, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα του άλλου» (Κθ)

«Τα παιδιά διψάνε κυριολεκτικά για αλήθεια και επαφή με την κοινωνική πραγματικότητα. Δε θα ξεχάσω τον ενθουσιασμό και τα βλέμματα χαράς για τη νέα γνώση και κυρίως για την ελευθερία έκφρασης. [...]Ακόμη και οι πιο απομονωμένοι μαθητές φάνηκε να έχουν κάτι να πουν στους συμμαθητές τους. Σαν κάτι από τη δική τους πραγματικότητα να συναντήθηκε και να βρέθηκε για λίγο χώρος και για τη δική τους ματιά. Με λύπησε το γεγονός ότι ακόμη και σήμερα στο ελληνικό σχολείο οι μαθητές καταπιέζουν ή κρύβουν κομμάτια της ταυτότητάς τους ή των αληθινών απόψεων τους γιατί δε χωράει στην επίσημη ατζέντα του σχολείου. [...]Με συγκίνησε η κοπέλα σήμερα στο σχολείο του Ταύρου που υπερασπίστηκε τόσο πολύ τον χαρακτήρα της Έλενας και την ομοφυλοφιλία, σαν να έλεγε: «κι εμένα μου συμβαίνει, πονάω αλλά δε μασάω!». Μίλαγε τόσο πολύ με αγανάκτηση σαν να βρήκε επιτέλους το πάτημα να πει όσα ήθελε» (Ημε)

«Σε κάθε μου φράση, το κοινό απαντούσε έτσι που ήταν αναπόφευκτο να μην ξεκινήσει διάλογος. Στην ουσία απαιτούσαν την αμεσότητά μου.» (ΘΠΟ2)

«Μου άρεσε ότι μπορούμε να πούμε τα πάντα»(Μ)

«Απαντούσαν σε κάθε ερώτησή μας συζητούσαμε διάφορα θέματα και μας άκουγαν» (Μ)

«Με βοηθάνε αυτές οι συζητήσεις» (Μ)

«Ναι με έκανε να σκεφτώ κοινωνικά προβλήματα με έναν ευχάριστο τρόπο»(Μ)

«[...]ο πιο πρόθυμος της τάξης να ανοίξει διάλογο και να συσχετιστεί με όποιο κοινωνικό θέμα. Ωστόσο, αυτό που με συγκίνησε πολύ ήταν η στιγμή που αναφερθήκαμε στην LGBTQI& κοινότητα και αναλύαμε ορισμούς σε σχέση με την ταυτότητα ή τη σεξουαλική προτίμηση κι εκείνος έκανε έναν μονόλογο σχετικά με το ζήτημα της αποξένωσης και «πως κάποιος άνθρωπος μπορεί να σε απομονώσουν ή να μην ασχοληθούν καν μαζί σου γιατί νομίζουν πράγματα για εσένα, κάτι έχουν ακούσει, και κουτσομπολεύουν, δεν σε ρωτάνε προσωπικά, δεν μπαίνουν καν στον κόπο». Το παιδί μιλούσε σε β'ενικό αλλά τον αφορούσε απόλυτα προσωπικά το ζήτημα και στην τάξη υπήρχε μια βουβαμάρα για λίγα

*λεπτά, όπως όταν κάτι άρρητο επιτέλους λέγεται. Δεν ξέρω αν ύστερα από αυτό άλλαξαν τα πράγματα[..]» (ΘΠΟ1)*

Η παρέμβαση φαίνεται ότι λειτούργησε αποτελεσματικά επίσης στο να γνωρίσουν και να ανταλλάξουν οι μαθητές και μαθήτριες απόψεις και ενδεχομένως αποτέλεσε αφετηρία για βελτίωση των σχέσεων και της συνεργασίας μεταξύ τους, αφού κάποιοι μαθητές-τριες που συνήθως ήταν αφανείς στην τάξη εκδήλωσαν τη γνώμη και τις στάσεις τους στο θέμα των ΛΟΑΤ αλλά και της διαφορετικότητας.

*«[..]δίδεται η ευκαιρία να συμμετέχουν και να εκφραστούν ελεύθερα και δημόσια και δεν ντρέπονται να χρησιμοποιήσουν δημόσια τις λέξεις γκέι, λεσβία, η δική μου η γενιά ντρέποτανε. Νομίζω ότι θέλουν να ξαναέρθετε, αυτό εισέπραξα. [..]- Ναι ναι είδα παιδιά που δε μιλούσανε τα είδα να συμμετέχουνε, να δραστηριοποιούνται και να έχουν και περισσότερο ενδιαφέρον. Π.χ. Ο Νίκος από το Γ1 δεν συμμετέχει ποτέ καθόλου σε ότι κάναμε στο μάθημα, τίποτα. Σήμερα εδώ συμμετείχε , πήρε και μέρος κλπ. Μετά ξαναβγήκε ξανάρθε και μόνο που έκανε σχόλια ενώ περιμέναμε να μην πει τίποτε. [..]Ένας άλλος μαθητής με το βάρος του που είχε θέμα έκανε σημαντικές παρατηρήσεις..» (Κθ)*

*«Μου άρεσε όταν καθίσαμε σε κύκλο και συζητήσαμε γιατί έτσι είδε ο καθένας την άποψη του άλλου επάνω σε αυτό το θέμα» (Μ)*

*«Ήταν πολύ ωραίο. Πέρασα μία ώρα διαφορετική με τους συμμαθητές μου, ανταλλάξαμε απόψεις είδαμε στο περίπου τι πιστεύει ο καθένας και γενικά ήταν ΤΕΛΕΙΑ» (Μ)*

Επίσης, σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια αλλά και τα σχόλια των μαθητών η παρέμβαση μπόρεσε να λειτουργήσει αποτελεσματικά στον αναστοχασμό επί του θέματος που πολλές φορές είχε ως αφορμή το αίσθημα της ενσυναίσθησης προς τους ρόλους.

*«[..]μέσω αυτού του συγκεκριμένου προγράμματος αναθεώρησα κάποιες σκέψεις και ίσως συμπεριφορές που θα ήθελαν αλλαγή ως προς το «Διαφορετικό» (Μ)*

*« Η εμπυχώτρια ήταν πολύ βοηθητική στο να σκεφτούμε καλύτερα» (Μ)*

*«μας έκαναν να μπούμε στη θέση του ρόλου» (Μ)*

*«μας βοήθησαν μέσα από εναλλακτικές μεθόδους να καταλάβουμε σημαντικά θέματα» (Μ)*

*«Μου άρεσε το θεατρικό γιατί είχε ενδιαφέρον να το βλέπεις και να συνειδητοποιείς ότι όντως συμβαίνει και στ' αλήθεια σήμερα» (Μ)*

*«Ναι με έκανε να σκεφτώ κοινωνικά προβλήματα με έναν ευχάριστο τρόπο*

*«Θα ξανασυμμετείχα για να μάθω περισσότερα πράγματα και να σκεφτώ πώς πρέπει να αντιδράσω απέναντι στους διαφορετικούς από εμένα» (Μ)*

*«μας έβαλε σε σκέψεις και πιστεύω μας άλλαξε τη γνώμη μας» (Μ)*

*«Ναι γιατί σε βοηθάει να καταλάβεις πολλά» (Μ)*

*«κάθε κομμάτι του προγράμματος με έκανε να σκεφτώ τον τόπο αντίδρασής μου πρέπει να έχω για τους διαφορετικούς και να καταλάβω κάποια πράγματα μπαίνοντας στη θέση του άλλου» (Μ)*

*«Τους έδωσε τη δυνατότητα να σκεφτούν και να νιώσουν χωρίς να γίνεται με άνωθεν επιταγή» (ΚΘ)*

Ένα άλλο σημείο που φανερώνει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στην προσέγγιση του θέματος είναι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών και μάλιστα η προθυμία τους για να θιχθεί το θέμα, να συμμετέχουν στις δραστηριότητες παρά τον αρχικό δισταγμό, αλλά και τα σχόλια των μαθητών για το ΘΠ πρόγραμμα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από όλους τους συμμετέχοντες μαθητές-τριες, καθηγητές-τριες αλλά και τη ΘΠ ομάδα.

*«Ενδιαφέρον, διασκεδαστικό, και πολύ πώς να το θέσω να σε κάνει να θέλεις να συμμετέχεις.»(Μ)*

*«Εντύπωση μου έκανε το γεγονός ότι ενώ στις περισσότερες τάξεις μπαίνοντας βλέπαμε πρόσωπα σκεπτικά ως προς την διαδικασία και σώματα «κλειστά», μαζεμένα ή που βαριόντουσαν να συσχετιστούν , συνέβη σε όλες ανεξαιρέτως τις τάξεις να δω διαφορά στο ψυχικό, νοητικό και σωματικό πεδίο των μαθητών»(ΘΠΟ1)*

*«Αντίστοιχα, σε όλα τα σχολεία υπάρχει μία σχετική δυσπιστία στο κομμάτι της συμμετοχής από την πλειοψηφία των μαθητών με εξαίρεση κάποιους μαθητές οι οποίοι είτε ήταν χαρούμενοι που θα κάνανε κάτι το διαφορετικό, ή επειδή θα χάνανε μάθημα ή επειδή ήθελε να πάρουν την προσοχή είτε επειδή πράγματι ήθελαν να συμμετέχουν και ήταν θετικοί απέναντι στη διαδικασία. Στη συνέχεια ειδικά μετά τα παιχνίδια οι μαθητές στο σύνολό τους αναπτύσσουν μία πιο συμμετοχική και συνεργατική συμπεριφορά και ειδικά μετά την ενθάρρυνση των*

εμφυχωτριών για ισότιμη συμμετοχή και ελεύθερη έκφραση μέσα στο πλαίσιο του παιχνιδιού, της θεατρική παιδείας και του διαλόγου επάνω στα ζητήματα» (ΘΠΟ1)

«Η κοπέλα με τα μαύρα μαλλιά που καθόταν αριστερά ήταν καχύποπτη και οριακά κυνική αλλά στην πορεία άλλαξε στάση και έγινε πολύ ομιλητική και συμμετείχε φτάνοντας στο σημείο να αποκαλύψει κάτι πολύ προσωπικό σε σχέση με το σώμα της που αποτελούσε πηγή διακρίσεων» (ΣΠ)

«Ωφέλησε στο να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους μέσα στη σχολική κοινότητα, να βοηθήσουν τους συμμαθητές του και τους φίλους τους και να προβληματιστούν για όλα αυτά τα κοινωνικά ζητήματα»(ΚΘ1)

«Με εντυπωσίασε η προσοχή των παιδιών και οι αντιδράσεις τους κατά τη διάρκεια του θεατρικού»(ΚΘ5)

«Ήταν εντυπωσιακή η αμεσότητα των μαθητών και η επικοινωνία με τις διοργανώτριες του προγράμματος»(ΚΘ3)

Επίσης όταν ζητήθηκε από τους μαθητές-τριες να σχολιάσουν το πρόγραμμα, τη μεθοδολογία και να αναφέρουν αν θα ξανασυμμετείχαν σε κάτι αντίστοιχο, φάνηκε η καταφατική απάντηση από την πλειοψηφία των μαθητών-τριών και η αποδοχή του προγράμματος για διαφορετικούς λόγους, αλλά με σταθερή αναφορά την ευκαιρία έκφρασης, επικοινωνίας, ευχάριστης διαδικασίας μάθησης κ.α. όπως φαίνεται από τις παρακάτω δηλώσεις:

«[...]αφού χτύπησε το κουδούνι, έμειναν μέσα πάνω από 12 άτομα και μας ρωτούσαν για τη δουλειά μας, πως έγινε και γίναμε ηθοποιοί, πόσο κρίμα είναι που δεν υπάρχει ένα τέτοιο μάθημα στο σχολείο και το καλύτερο σχόλιο που άκουσα ήταν πως «ήταν σαν να μην ήμασταν στο σχολείο για λίγο, σαν να πήγαμε εκδρομή[...]»(ΘΠΟ1)

«Οι ηθοποιοί πρέπει να το μεταδώσουν και σε άλλους ανθρώπους που δε γνωρίζουν για τη διαφορετικότητα.» (Μ)

«Να γίνονται πιο συχνά και σε όλα τα σχολεία όπως και όλες τις τάξεις» (Μ)

«είναι ένας καλός και αποτελεσματικός τρόπος να μας βάζει σε σκέψεις και ανησυχίες που θα 'πρεπε όλοι να γνωρίζουμε» «είναι ένας πολύ διασκεδαστικός τρόπος να μάθουμε πράγματα» (Μ)

«μαθαίνουν στους άλλους πώς είναι να μην ντρέπεσαι για αυτό που είσαι» (Μ)



*«Πολύ ωραίο. Δεν έχω λόγια. Στην αρχή δεν περίμενα να με βοηθήσει τόσο» (Μ)*

*«είναι αρκετά ενημερωτικό σε ενδιαφέροντα θέματα» (Μ)*

*«Αποτελεσματικό» (Μ)*

*«Πειστικό, σημαντικό, εκπαιδευτικό, σκεπτικό» (Μ)*

*«Άψογο με πολλούς προβληματισμούς για τον καθένα» (Μ)*

*«Ευχάριστο, αστείο, συμβουλευτικό και θεωρώ ότι άξιζε ο χρόνος» (Μ)*

## Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής και ποιοτικής μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας δράσης, προκύπτει ότι το ΘΠ πρόγραμμα επηρέασε εν μέρει τους μαθητές στη διαχείριση της ετερότητας.

Πιο συγκεκριμένα, για το ερευνητικό υποερώτημα εάν η ΘΠ παρέμβαση μπόρεσε να ενημερώσει τους μαθητές γύρω από το ζήτημα της ετερότητας, τα στατιστικά δεδομένα έδειξαν ότι δεν επηρέασε σημαντικά την ομάδα πειράματος σε σχέση και με τις μετρήσεις της ομάδας ελέγχου, με τα ποιοτικά δεδομένα να παρουσιάζουν παρόμοιες ενδείξεις, με την εξαίρεση ότι οι μαθητές και μαθήτριες μπόρεσαν να ενημερωθούν σε ζητήματα ΛΟΑΤΚΙ και να διευκρινίσουν απορίες σε σχέση με την έννοια και τις εκδοχές της.

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι η ΘΠ παρέμβαση κατάφερε να επηρεάσει τις στάσεις της ομάδας πειράματος, βελτιώνοντας θέσεις περί ατόμων ΛΟΑΤ. Συγκεκριμένα, φάνηκε να αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών που συμφωνούν ή τείνουν να συμφωνούν ότι ένα ΛΟΑΤ άτομο είναι εξίσου αξιόπιστο, παρ' όλο που το ποσοστό των ατόμων που είναι κατά των ερωτικών εκδηλώσεων και της ορατότητας ΛΟΑΤ στον δημόσιο χώρο ήταν παρόμοιο με όσων ήταν υπέρ. Τα ποιοτικά δεδομένα διευκρινίζουν ότι η στάση αυτή των μαθητών σε σχέση με την έκφραση και την ορατότητα των ΛΟΑΤ δεν αφορούσε αποκλειστικά τα άτομα ΛΟΑΤ, αλλά ανέδειξε ότι οι στάσεις αυτές ήταν αποτέλεσμα μίας πιο συντηρητικής θέσης ως προς την εκδήλωση του συνόλου της ταυτότητας των μαθητών-τριών της στο δημόσιο χώρο. Επίσης, μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα παρουσιάζεται η ενδυνάμωση των ατόμων που είναι υπέρ των ΛΟΑΤ στις θέσεις τους και κάποια σχετική μεταβολή σε ορισμένα άτομα, τα οποία μετακινήθηκαν από πιο απορριπτικές σε πιο ήπιες θέσεις και δηλώσεις προς την ομοφυλοφιλία και τους ΛΟΑΤ. Ωστόσο η πλειοψηφία των μαθητών κατά τη διάρκεια και στο τέλος της παρέμβασης ανεξάρτητα από το σεξουαλικό προσανατολισμό τους, απέρριψαν και «καταδίκασαν» την ομοφοβία και ιδιαίτερα τον επιθετικό λόγο που αυτή μπορεί να γεννήσει. Επίσης η πλειοψηφία των μαθητών εκδήλωσε μία στάση συμπαράστασης στους ΛΟΑΤ ως προς το δικαίωμά τους στη σεξουαλική επιλογή, και στα ζητήματα ορατότητας και το θέμα της καταπίεσης. Οι μαθητές με αρνητική θέση προς την ομοφυλοφιλία αν και παρέμειναν στη θέση τους άκουσαν διαφορετικά

επιχειρήματα και φάνηκε από το πρόσωπο και τη στάση του σώματός τους να αναστοχάζονται. Επομένως, εν γένει η παρέμβαση φάνηκε ότι επέδρασε στους μαθητές και για κάποιους αποδείχθηκε αφετηρία σε πιθανές αναθεωρήσεις.

Επίσης από τα στατιστικά δεδομένα φαίνεται ότι δεν προέκυψαν σημαντικές αλλαγές ως προς τις συμπεριφορές των μαθητών-τριών προς τους ΛΟΑΤ. Ωστόσο, το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν προσανατολισμένο στη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών και την πιθανή μεταβολής τους και όχι στην απευθείας αλληλεπίδραση σε κάποια συνθήκη π.χ. διάκρισης των ΛΟΑΤ, γεγονός που μάλλον προδίκασε και το αρνητικό αποτέλεσμα της μέτρησης αυτής. Ωστόσο δεν γνωρίζουμε εάν επαναλαμβανόταν το ερώτημα μετά από μερικούς μήνες πώς η εμπειρία της ΘΠ παρέμβασης θα μπορούσε να επιδράσει. Παρ' όλ' αυτά οι μαθητές κατά την αξιολόγηση της εμπειρίας τους, στο ερώτημα εάν η ΘΠ παρέμβαση ενδεχομένως τους επηρεάσει μελλοντικά στη σκέψη και στη συμπεριφορά τους ως προς τις ομάδες που θεωρούνται «μειονότητες» ή «κοινωνικά αποκλίνουσες», κάτω από το 15% απαντά λίγο και καθόλου ενώ η πλειοψηφία των μαθητών απαντά Πολύ (26%) και μέτρια (26%), με ένα 14.8% να απαντάει πάρα πολύ.

Τέλος, σε σχέση με την προσέγγιση ζητημάτων ταμπού στην ελληνική τάξη και τη συμβολή των ΘΠ προγραμμάτων, τα στατιστικά αποτελέσματα όσο και τα αποτελέσματα της ποιοτικής επεξεργασίας, δείχνουν παμψηφεί την επιτυχία του ΘΠ προγράμματος. Ετερόνυμα, με τους μαθητές να το προτιμούν ως μορφή εκπαίδευσης κατά 47.06% και τους καθηγητές να εντυπωσιάζονται από την αποτελεσματικότητα της μεθοδολογίας των ΘΠ προγραμμάτων ως προς την αμεσότητα και την ευκολία προσέγγισης ζητημάτων που συνήθως φέρνουν αμηχανία. Και οι έξι συνεργάτες καθηγητές δήλωσαν ότι θα συνεργάζονταν ξανά με ηθοποιούς-θεατροπαιδαγωγούς χαρακτηρίζοντας το πρόγραμμα ωφέλιμο για τους μαθητές τους, χαρακτηρίζοντάς το ως «*διδασκτικό*» «*τροφή για σκέψη δίχως άνωθεν επιταγή*» κ.α. Μάλιστα τέσσερις από τους έξι συνεργάτες δηλώνουν ότι επηρεάστηκαν πάρα πολύ(2) και πολύ(2) σε σχέση με το πώς θα συμπεριφερθούν και θα σκεφτούν μελλοντικά σε διαφέροντες ανθρώπους. Επίσης ανέφεραν πόσο εντύπωση τους έκανε η ενεργή συμμετοχή των μαθητών και ο διάλογος, ειδικά με μαθητές για τους οποίους θεωρούσαν ότι θα απέχουν από τη διαδικασία, οι οποίοι τελικά φάνηκε να τους διαψεύδουν. Αντίστοιχα και οι μαθητές-τριες στην

πλειοψηφία τους δήλωσαν ελεύθεροι-ες να εκφράσουν την πραγματική τους γνώμη, σχολίασαν ότι έμαθαν τις γνώμες και άκουσαν άλλους συμμαθητές/τριές τους και χάρηκαν με την αλληλεπίδραση με τις εμπυχωτρίες τις οποίες θεώρησαν ανοικτές σε διάλογο. Επίσης η ΘΠ ομάδα και η ερευνήτρια παρατήρησαν την έντονη συμμετοχή των μαθητών, την ανάγκη τους για συζήτηση, ενημέρωση επάνω στο θέμα ΛΟΑΤΚΙ αλλά και την ανάγκη για τον ισότιμο διάλογο σε μία βάση ειλικρίνειας και αυθεντικότητας. Επίσης τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους καθηγητές αλλά και τα μέλη της ΘΠ ομάδας διαπιστώθηκε ο αναστοχασμός των μαθητών επάνω στα θέματα και η έστω στιγμιαία ευαισθητοποίησή τους.

Επομένως, γίνεται φανερό από τα αποτελέσματα των ερευνητικών υποερωτημάτων, ότι το ΘΠ πρόγραμμα ετερόνυμα μπόρεσε να συμβάλλει μερικώς στη διαχείριση των ζητημάτων ετερότητας σε μαθητές-τριες γυμνασίου. Μπόρεσε να επιδράσει στις στάσεις των μαθητών-τριών προς τα άτομα ΛΟΑΤ και να τους/τις ενημερώσει σε αντίστοιχα θέματα, καταδεικνύοντας το φαινόμενο της ομοφοβίας, ενώ παράλληλα μπόρεσε να προσφέρει μία ικανοποιητική εμπειρία διαλόγου, αναστοχασμού, ενεργητικής βιωματικής μάθησης, επιτυγχάνοντας τους αρχικούς του στόχους.

Ακόμη, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αλλά και άλλων παρόμοιων ερευνών<sup>38</sup> που φανερώνουν τη δυναμική της επίδρασης των ΘΠ προγραμμάτων, κρίνεται ότι τόσο το ΘΠ ετερόνυμα όσο και τα ΘΠ προγράμματα εν γένει μπορούν να συμβάλουν σε ζητήματα κοινωνικής φύσεως και όχι μόνο, προσφέροντας μία θετική συνεργασία καλλιτεχνών και εκπαιδευτήκαν με κοινό σκοπό τη μάθηση και καλλιέργεια των μαθητών/τριών.

---

<sup>38</sup> Βλ. Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2008 και Sextou, 2006.

## Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρ' όλο που ακολουθεί μικτή μεθοδολογία ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων και διεξήχθη πιλοτικά σε τέσσερα σχολεία και πλήρως σε δύο, με επίσημο δείγμα 174 παιδιών, ως έρευνα δράσης δεν στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008), αλλά στον έλεγχο των μεθόδων και πρακτικών της ΘΠ ομάδας και του συγκεκριμένου ΘΠ Προγράμματος, με ενδεχόμενο όφελος για την ελληνική βιβλιογραφία επάνω στη Θεατροπαιδαγωγική. Επίσης, η γενίκευση θα ήταν μάλλον αδόκιμη, λόγω της ρευστής φύσης της παρέμβασης ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε τμήματος, γεγονός που ανέδειξε εκτός άλλων και την ανάγκη για επιπλέον μέσα λεπτομερούς καταγραφής όπως η βιντεοσκόπηση. Άλλωστε η ιδιαίτερη φύση και ταυτότητα των ΘΠ προγραμμάτων ορίζεται από αυτό το χαρακτηριστικό της μοναδικότητας στον τρόπο λειτουργίας και επίδρασής τους ανά εφαρμογή, ακριβώς όπως συμβαίνει σε κάθε θεατρική παράσταση, καθιστώντας δύσκολες έως άσκοπες τις γενικεύσεις, ειδικά αν κανείς λάβει υπόψη του ότι η αληθινή επίδραση των ΤΠΕ είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, πόσο μάλλον όταν αυτό επιδιώκεται βραχυπρόθεσμα (Robinson, 2002: 255-256). Η συγκεκριμένη έρευνα πράγματι λόγω των χρονικών περιορισμών της, επιδίωξε να «πάρει καρπούς» πρόωρα, ενώ παράλληλα υπήρξε αδυναμία να εφαρμοστεί το ΘΠ πρόγραμμα εξολοκλήρου παραλείποντας α) προπαρασκευαστικές συναντήσεις οι οποίες θα επηρέαζαν πιθανότατα τα τελικά αποτελέσματα και β) συναντήσεις «αποφώνησης» με χρήση του ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, οι οποίες εφαρμοσμένες μακροπρόθεσμα όπως είθισται, θα μπορούσαν να εντοπίσουν πιθανές αλλαγές ειδικά στο κομμάτι των στάσεων.

Ωστόσο, τα παραπάνω στοιχεία δεν να αποτελούν αποτρεπτικό παράγοντα για τη θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας ως δείκτη των δυνατοτήτων των ΤΠΕ γενικότερα. Μάλιστα, τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώνουν συμπεράσματα παρόμοιων ερευνών για το έντονο αποτύπωμα των ΤΠΕ στο ψυχο-νοητικό επίπεδο των συμμετεχόντων και την εκπαιδευτική και καλλιτεχνική αξία τους μέσα από τα κοινά δυναμικά στοιχεία τους όπως η ενεργή συμμετοχή, ο διαδραστικός χαρακτήρας, ο χαρακτήρας κοινωνικής παρέμβασης, και οι δραστηριότητες ΔΤΕ και το παραστασιακό μέρος τους.

### Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η ανάγκη για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση ως προς τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου και της κάθε κοινωνικής ομάδας αποτελεί αναγκαιότητα για την ελληνική κοινωνία στην οποία τα ΜΜΕ και ο δημόσιος λόγος αναπαράγουν διαρκώς αφηγήματα «αυτονόητων», «κανονικών», «λογικών» ταυτοτήτων και τρόπων ζωής. Επίσης εντοπίζεται η ανάγκη ενεργοποίησης των πολιτών ως προς τα κοινά και την «κοινωνία» με την έννοια της ειρηνικής συνύπαρξης και ανταλλαγής αλλά και της συνειδητοποίησης της ατομικής και συλλογικής αυτενέργειας των πολιτών. Δεδομένων αυτών αλλά και των σύγχρονων φαινομένων διακρίσεων, νεορατσισμού αλλά και άγνοιας περί ΛΟΑΤΚΙ στο ελληνικό σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία, θα είχε ενδιαφέρον η έρευνα αυτή να επαναληφθεί εφαρμόζοντας ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα, ή ένα έργο εφαρμοσμένου Θεάτρου σε άλλα ιδρύματα ή φορείς όπως οι ελληνικές δημόσιες υπηρεσίες όπου οι εργαζόμενοι συχνά έρχονται σε επαφή με πολλούς ανθρώπους όπως μετανάστες ή πρόσφυγες προκειμένου να υπάρξει μία άμεση παρέμβαση και ευαισθητοποίηση επί των ειδικών χαρακτηριστικών και αναγκών που φέρουν αυτοί οι άνθρωποι. Θα ήταν σημαντικό να επιδιωχθεί κάποια συνεργασία με Πανεπιστήμια και τμήματα κοινωνιολογίας προκειμένου να αυξηθεί η εγκυρότητα της διεπιστημονικής προσέγγισης τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και αποτελεσμάτων. Μία άλλη πρόταση αποτελεί η εφαρμογή ενός έργου Community Theatre σε δημόσιο χώρο διαπραγματευόμενο την αντιμετώπιση των πολιτών ΛΟΑΤΚΙ, των προσφύγων ή των ατόμων με αναπηρία.

## Επίλογος

Το ΘΠ ετερόνυμα αποτέλεσε μία σπουδαία εμπειρία τόσο για τη ΘΠ ομάδα όσο και για τους μαθητές και τους καθηγητές των σχολείων όπου εφαρμόστηκε. Η θερμή υποδοχή του από τους μαθητές σε επίπεδο περιεχομένου αλλά και διαδικασίας αποτέλεσε αυταπόδεικτο στοιχείο αφενός για την ανάγκη ενημέρωσης των μαθητών και την εισαγωγή ειδικού μαθήματος σεξουαλικής αγωγής και προσανατολισμού στα σχολεία, όσο και για την επιθυμία και ανάγκη το σχολείο να γίνει ένας τόπος μάθησης κι ελευθερίας με έναν πιο βιωματικό, παιγνιώδη και δημοκρατικό χαρακτήρα, φυτώριο ιδεών προόδου και τόπο συνάντησης της εκπαίδευσης με την κοινωνία αναπτύσσοντας αρχές εξωστρέφειας και προετοιμάζοντας τους πολίτες του αύριο σε συνθήκες ρεαλισμού και όχι εξιδανίκευσης και υπερπροστασίας.

Παραθέτοντας τις δυνατότητες, την ευελιξία, και τον ευχάριστο τρόπο ενεργητικής βιωματικής μάθησης μέσω της τέχνης του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, διαπιστώνουμε τις προοπτικές που μπορούν να προσφέρουν στο ελληνικό σχολείο τα ΘΠ προγράμματα. Συνδυαστικά με τον τεράστιο αριθμό ανεργίας σε νέους ηθοποιούς, το συγκεκριμένο είδος θα μπορούσε να ανθίσει στη χώρα μας με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας και τη συνεργασία των Δραματικών Σχολών με εισαγωγή μαθημάτων θεατροπαιδαγωγικής, αλλά και τη συνεργασία πανεπιστημίων και τμημάτων θεατρολογίας, κοινωνιολογίας και άλλων κλάδων. Ελπίζουμε αυτή η εργασία μαζί με άλλες παρόμοιες μελέτες να αποτελέσουν ένα έναυσμα για αναστοχασμό επάνω στο επείγον θέμα της ελληνικής εκπαίδευσης και κοινωνίας, αναδεικνύοντας δρόμους φωτός, δημιουργίας, συνύπαρξης.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασίου Λ.(2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστις.
- Ανδρέου, Α., Γκόλια, Π., & Κασίδου, Σ. (2005). Όταν ο Άλλος είναι σχεδόν ανύπαρκτος και γίνεται δικός μας. Στο Α. Κυρίδης, & Α. Ανδρέου (επιμ), *Όψεις της Ετερότητας* (σσ.23-50). Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρέου, Α.(2005). Ιστορίας στερεότυπα. Στο Α. Κυρίδης, & Α. Ανδρέου (επιμ), *Όψεις της Ετερότητας*. (σ.195-204). Αθήνα: Gutenberg.
- Apple, M. & Beane, J. A. (2007). *Democratic Schools: lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Arnold, M.E. (2017). Supporting adolescent exploration and commitment: Identity formation, thriving, and positive Youth development, *Journal of Youth Development*. Vol. 12 (4), 1-15.
- Βέικου, Μ, & Λαλαγιάννη, Β. (2015). *Μετανάστευση, κοινωνικές και πολιτισμικές εκφάνσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (Κάλλιπος).
- Baldwin, P. & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: creative approaches*. London and N.Y.: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Bolton, G. (2002). Drama in education and TIE; A comparison. In T. Jackson (ed.), *Learning through theatre: new perspectives on theatre in education* (pp.39-47). Routledge: London.
- Γερμανός, Δ. (2018). Η έρευνα-δράση-επιμόρφωση και ο χώρος ως παράγοντες της εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο Ε., Κατσαρού, & Β., Τσάφος, (επιμ.). *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών* (σσ.81-99), πρακτικά 1<sup>ου</sup> πανελλήνιου συμποσίου 2015. Ρέθυμνο: Τμήμα φιλοσοφικών και κοινωνικών σπουδών & Αθήνα: Τμήμα εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία, ΕΚΠΑ.
- Γεωργούλας, Α. (1997), *Αφανείς διαδρομές: διαφοροποίηση, ταυτότητα, ονοματοθεσία*. Αθήνα: Gutenberg.



- Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (2010), *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου φόρουμ*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Για Το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Ωσμωση-Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πανηγυρικοί Λόγοι.
- Coleman, J.C. (2013). Η ψυχολογία της εφηβική ηλικίας (μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Cowan, B. (2018). Interview with Tony Hughes (M6 Theatre Company) and Justine Themen (Belgrade TIE Company). In K. Wiltshire & B. Cowan (eds.), *Scenes from the revolution. Making political theatre 1968-2018* (pp.106-116). London: Edge Hill University Press and Pluto Press.
- Cummins, J. (2005), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Δερτιλής, Γ.Β. (2000). *Ευρώπη, δύο δοκίμια και τρία σχόλια*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Δήμιζα, Α.Σ. (2014). *Δημοκρατική εκπαίδευση. Οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών. Μία εμπειρική έρευνα για τις δημοκρατικές αξίες σε νηπιαγωγεία της Αττικής*. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, Τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Mineola, New York: Dover Publications, Inc.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α. & Σιδέρης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (transl. M. Bergman Ramos). N.Y & London: Continuum.
- Hart, R. A. (1992) .Children's participation: from tokenism to citizenship. *Innocenti Essays, 4*, 1-39, UNICEF International Child Development Centre: Florence, Italy.
- Haynes, F. (2001). The arts: making sense, making meaning of ourselves. *Applied Theatre Researcher, 2*, N/A, 1-6.

- Hennessy, J. (1998). The theatre in education actor as researcher. *Research in drama education*, 3(1), 85-92.
- Jackson, T. (2002). *Learning through theatre: new perspectives on theatre in education*. Routledge: London.
- Jackson, A. (2012). Participatory forms of educational theatre. In S. Schonmann (ed.), *Key Concepts in theatre/drama education*. (pp. 235–240). Rotterdam: Sense Publishers.
- Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική ταυτότητα*. (μτφ. Κ. Γεωργοπούλου). Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάρμη, Α.(2016). *Η επιτέλεση της διαφορετικής σεξουαλικής ταυτότητας και κοινωνικού φύλου στο ελληνικό σχολείο: οι απόψεις της ΛΟΑΤ μειονότητας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Παν/μιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα: Εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία*. Διδακτορική Διατριβή. Τομέας Ηθικής και Κοινωνιολογίας, Τμήμα Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκης.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2009). *Ο Θεός ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, εκπαίδευση, Ετερότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουρκούτας, Η. (2001). *Η ψυχολογία του εφήβου, θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (2005). Οι μεταλλάξεις της ετερότητας. Από την ταξική στην πολιτισμική ετερότητα: οι όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο Α. Κυρίδης & Α. Ανδρέου (επιμ), *Όψεις της Ετερότητας*, (σ.103-142). Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντοπούλου,Χ., Μαράτου-Αλιπραντη, Λ., Γερμανός,Δ., Οικονόμου, Θ.(επιμ.), (1999). *Εμείς και οι Άλλοι, αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kelly, A.V. (1995). *Education and democracy: principles and practices*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

- Kondoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based on educational drama. *Scenario*, VII (2), 1- 21.
- Λαμπρίδης, Ε.Α. (2004). *Στερεότυπο-προκατάληψη-κοινωνική ταυτότητα, μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λενακάκης, Α.(2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής, Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (επιμ.), *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου* (σσ.114-128). Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψήφιων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα Στο Αιγαίο-Θεωρείο*,6, 1-12.
- Landy, J. R. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. London: Greenwood Press.
- Lentin, A. (2000). Race', racism and anti-racism: challenging contemporary classifications, social identities. *Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 6(1), 91-106.
- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). *Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών*. Ψηφιακά Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: *Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Πολυχώρος Απόλλων Νομαρχίας Πειραιά, 14-16 Μαρτίου. (CD – ROM).
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε.(2000). Η έννοια του εαυτού έφηβων και οι σημαντικοί άλλοι, *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, 7 (1), 88-113.
- Μελιτζάνη, Α. (2008). *Απόψεις και αντιδράσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη σεξουαλική αγωγή των μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή. Αλεξανδρούπολη: Τομέας Ψυχιατρικής, Τμήμα Ιατρικής, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης.

- Μελούτσι, Α. (2002). *Κουλτούρες στο παιχνίδι, διαφορές για να συμβιώσουμε* (Μτφ. Μ. Ψημίτης). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλιμπάρ, Ε. (1991). Υπάρχει “νεορατσισμός”; Στο Ε. Μπαλιμπάρ & Ι. Βαλλερστάιν, (επιμ). *Φυλή, εθνος, τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες*, (σσ.29-46). Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Μπρακονιέ, Α. & Μαρτσέλι, Ντ. (2002). *Τα χίλια πρόσωπα της εφηβείας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*, (p.109-137). New York: Wiley & Sons.
- Mirrione, J.(2002). Playwriting for TIE. In T. Jackson (ed.), *Learning through theatre: new perspectives on theatre in education* (pp.71-90). Routledge: London.
- Neelands, J. (2007). Taming the political: the struggle over recognition in the politics of applied theatre. *Research in Drama Education*, 12 (3), 305-317.
- Nichols, D. (1956). Theatre, society, education. *Educational Theatre Journal*, 8(3), 179-184.
- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre: a practical and theoretical handbook*. Oxon: Routledge.
- Ο’Toole, J. (1976). *Theatre in education: new objectives for theatre-new techniques in education*. Kent: Unibooks Hodder and Stoughton.
- Πανταζής, Β.(2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ (Κάλλιπος)
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική Ι*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Παπαδόπουλος, Ο. (2012). *Προβλήματα σχολικού εκφοβισμού-θυματοποίησης, σεξουαλικός προσανατολισμός και ψυχολογική ευεξία δείγματος μαθητών λυκείου*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Βόλος: Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής, Παν/μιο Θεσσαλίας.
- Παπάζογλου, Α. (2014). Ο ρόλος της οικογένειας και των συνομήλικων στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 177-193.

- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). Τα άχθη της ετερότητας. Στο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.) *Περιπέτειες της ετερότητας: Η παραγωγή πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*,(1-72). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παπαχρήστος, Κ. (2010). *Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα, ΕΚΠΑ.
- Πιτούλη, Γ. (2001). Θεατροπαιδαγωγικές ομάδες στην εκπαίδευση (Theatre-in-Education): αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 1, 34-41.
- Pammenter, D. (2002). Devising for TIE. In T. Jackson (ed.), *Learning through theatre: new perspectives on theatre in education* (pp.53-70). Routledge: London.
- Pammenter, D. & Mavrocordatos, A. (2004). *On being and becoming in someone else's world who calls the shots?*, Ομιλία Συνεδρίου: 4<sup>η</sup> Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Δράμα/Θέατρο Στην Εκπαίδευση. Αθήνα, Μάρτιος 2004.
- Pearce, G. (2003). Ehrr What's Up Doc?': Using cartoon tests to evaluate educational drama programmes. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 8(2), 157-169.
- Perez-Valverde, C. (2003). Theatre in education (TIE) in the context of educational drama. *Lenguaje y textos*, 20, 7-19.
- Ράπτη, Ι.Ν. (2017). *Σπάζοντας τη σιωπή: σχολείο-εκπαίδευση-ομοφοβία*, Μεταπτυχιακή διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Παν/μιο Αιγαίου.
- Redington, Ch. A. (1979). *Theatre in education an historical and analytical study*. Doctoral Dissertation. Faculty of Arts, Drama department, University of Glasgow.
- Robinson, K. (2002). Evaluating TIE. In T. Jackson (ed.), *Learning through theatre: new perspectives on theatre in education*. (pp.251-265). Routledge: London.

- Σαπουντζής, Α., Μαυρομαμάτης, Γ., Ντομπρίντεν, Τ. & Καρούσου, Α. (2015). Μοντέρνος Ρατσισμός και στάσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια συγχρονική έρευνα μεταξύ πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 195-223.
- Σακαλάκη, Μ. (1996). *Ετερότητες Αναπαραστάσεις του Κοινωνικού Δεσμού*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σουλιώτης, Μ. (2005). Περί ετερότητας φιλολογικό σημείωμα. Στο Α. Κυρίδης & Α. Ανδρέου (επιμ.), *Όψεις της Ετερότητας* (σσ.17-22). Αθήνα: Gutenberg.
- Sextou, P. (2006). A Theatre-in-Education study of multicultural understanding in Hellas, *Youth Theatre Journal*, 20(1), 77-93.
- Smith, B. P. & Bond, M. H. (2011). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία*. (Επιμ.. Α. Παπαστυλιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Somers, J.W. (2008). Interactive theatre: drama as social intervention. *Music and Arts in Action*, 1(1), 61-86.
- Somers, J.W (2011). Drama in schools; Making the educational and artistic argument for its inclusion, retention and development. Στο Ν. Γκόβας et al. (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση, δεσμοί αλληλεγγύης*, (σσ.110-118). Πρακτικά 7<sup>ης</sup> Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2012. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9(2), 60-74.
- Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: a perspective. *American Journal of Educational Research*, 2 (12A), 37-40.
- Susser A. (2018) The orientalism debate: on recognizing the otherness of the Other, *The Journal of the Middle East and Africa*, 9 (3), 247-258.
- Τοντόροφ, Τ. (2004). *Η κατάκτηση της Αμερικής, το ζήτημα του Άλλου*. Αθήνα: Νήσος.

- Τρουμπέτα, Σ. (2000). Μερικές σκέψεις σχετικά με την παράσταση του «άλλου» και το φαινόμενο του ρατσισμού στην ελληνική κοινωνία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 101(101-102), 137-176.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Wetherell, M. (2005). Ομαδική σύγκρουση και η κοινωνική ψυχολογία του ρατσισμού. Στο M. Wetherell, (ed.), *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*, Ν. Μποζατζής, (μτφ), (253-334). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Williams, C. (2002). The Theatre in Education actor. Στο T. Jackson (ed.), *Learning through theatre: new perspectives on theatre in education*. (pp.91-107). Routledge: London.
- Woodward, K. (1999). Concepts of identity and difference. In K. Woodward (ed.). *Identity and difference* (σσ.7-62). London: Sage Publications Ltd.
- Wooster, R. (2007). *Contemporary theatre in education*. Bristol, UK: Intellect Books.
- Φώτη, Π.Ε. (2016). *Ετερότητα, προκατάληψη & στερεότυπα στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Zavalloni, M. & Louis-Guerin, C. (1996), *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, εισαγωγή στην εγω-οικολογία*. (Μτφ. Β.Α. Ρήγα). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## Ηλεκτρονικές Πηγές

- ◆ Curtis, A. (2015). Defining adolescence, *journal of adolescent and family health*,7(2). Ανακτήθηκε 14/1/2019 από: <https://scholar.utc.edu/jafh/vol7/iss2/2>.
- ◆ Ελληνικό Φόρουμ Μεταναστών Αρθρογραφία. Ανακτήθηκε 19/8/2019 <https://www.migrant.gr/cgi-bin/pages/index.pl?arlang=Greek&argenkat=PRESS%20ROOM&type=list>.
- ◆ Ετήσια Έκθεση Δικτύου Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας. Ανακτήθηκε 20/8/2019 [https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/04/RVRN\\_report\\_2018gr.pdf](https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/04/RVRN_report_2018gr.pdf).
- ◆ Gergen, K.J. (2009). *Social construction and pedagogical practice*. Ανακτήθηκε 7/2/2019 από: [https://pdfs.semanticscholar.org/5ce0/307ecf44d68c5d96f2d9329f4e11a1b2ae09.pdf?\\_ga=2.68344597.509791673.1565306979-390335759.1565306979](https://pdfs.semanticscholar.org/5ce0/307ecf44d68c5d96f2d9329f4e11a1b2ae09.pdf?_ga=2.68344597.509791673.1565306979-390335759.1565306979).
- ◆ Gollob, R., Huddleston, T., Krapf P., Rowe D. & Taelman W., (2008). *Ζούμε δημοκρατικά, σχέδια μαθήματος για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα για το γυμνάσιο*, Β. Βάρφη, (μτφ), Εκδόσεις του Συμβολίου ης Ευρώπης, αναρτήθηκε 19/8/219 από <https://www.living-democracy.com/el/textbooks/volume-3/>.
- ◆ Gollob, R., Krapf, P. & Weidinger, W. (2007). Εξερευνούμε τα δικαιώματα του παιδιού, Βιβλίο V από EDC/HRE Βιβλία I-VI *Εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα στη σχολική τάξη: Διδακτικές αλληλουχίες, έννοιες, μέθοδοι και μοντέλα*, Κ. Τούρα (μτφ), Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.
- ◆ Ηλιοπούλου, Χ., Νικολακάκης, Ν., Διακουμάκου, Φ. & Γραμμενίδης, Κ. (2018). *Πρώτη πανελλαδική έρευνα για το σχολικό κλίμα - Έκθεση αποτελεσμάτων: Οι εμπειρίες της ΛΟΑΤΚ μαθητικής κοινότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Colour Youth. Ανακτήθηκε 4/8/2019 από: <https://www.colouryouth.gr/wp-content/uploads/2018/05/%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%B>



D%CE%B1-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%9A%CE%BB%CE%AF%CE%BC%CE%B1-Colour-Youth.pdf.

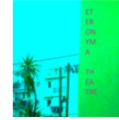
- ◆ i-RED (2012). *Πρότυπος συμβουλευτικός οδηγός για τους εκπαιδευτικούς: Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία*, Ανακτήθηκε 20/8/2019 από [http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio\\_drasis-protypos\\_symvouleytikos\\_odigos.pdf](http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio_drasis-protypos_symvouleytikos_odigos.pdf).
- ◆ IGLYO (2018). *LGBTQI Inclusive education report*, The International LGBTQI Youth & Student Organisation (IGLYO): Brussels, Belgium. Ανακτήθηκε 5/8/2019 από <http://www.iglyo.com/wp-content/uploads/2018/01/LGBTQI-Inclusive-Education-Report-Preview.pdf>.
- ◆ Κλίμακα: Φορέας ανάπτυξης ανθρωπίνου & κοινωνικού κεφαλαίου για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού. Ενημερωτικό Υλικό: *Η αυτοκτονία στη gay κοινότητα*. Ανακτήθηκε 5/8/2019 από <http://www.klimaka.org.gr/autoktonia-gay-koinotita-klimaka/>.
- ◆ Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2015). *Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. [ηλεκτρ. βιβλ.] Ανακτήθηκε 6/8/2019 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3531>.
- ◆ Pavlou, M.(2009). *Homophobia in Greece love for equality*, i-RED ανακτήθηκε 1/8/2019 από [http://www.i-red.eu/resources/publications-files/i-red\\_homophobia\\_in\\_greece2009--5.pdf](http://www.i-red.eu/resources/publications-files/i-red_homophobia_in_greece2009--5.pdf).
- ◆ <https://rainbowschool.gr/>.
- ◆ The Belgrade Theatre History. Ανακτήθηκε 2/2/2019 από <http://www.belgrade.co.uk/about-us/history/>.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΗ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ-ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες  
στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»



### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος *ΕΤΕΡΩΝΥΜΑ*

Αγαπητέ/ή μαθητή/-τρια,

Σε ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο σου και τη διάθεσή σου να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιό αυτό λαμβάνοντας μέρος στην έρευνα «*Η Συμβολή Των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων Στη Διαχείριση Της Ετερότητας Σε Μαθητές Της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*». Εκτιμούμε πολύ τη συνεργασία σου!

Κάθε απάντηση θεωρείται σωστή και θα παραμείνει **μυστική, ανώνυμη** και θα **χρησιμοποιηθεί μόνο για στατιστικούς λόγους** και για τη βελτίωση του προγράμματός «*Ετερώνυμα*».

Μέσα από τις ειλικρινείς απαντήσεις σου θα διαπιστώσουμε κατά πόσον ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα όπως το «*Ετερώνυμα*» είναι παιδαγωγικά αποτελεσματικό ως προς την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών στα ζητήματα ετερότητας ώστε αυτό να συνεχίσει την πορεία του και σε άλλα σχολεία.

Πάρε το χρόνο σου και μη διατάσεις να ρωτήσεις εάν έχεις απορίες.

Ευχαριστούμε πολύ και σου ευχόμαστε καλή δύναμη και πρόοδο!

Με εκτίμηση,  
Η Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα *Ετερώνυμα*

### A Μέρος Δημογραφικά Στοιχεία

Παρακαλούμε να συμπληρώσεις τα παρακάτω στοιχεία:

α) Σημείωσε το **ίδιο ψευδώνυμο** που είχες χρησιμοποιήσει στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο και που **δε σχετίζεται** με το πραγματικό σου όνομα ή άλλο ψευδώνυμό σου:

\_\_\_\_\_

β) Σχολείο \_\_\_\_\_

γ) Τάξη και Τμήμα \_\_\_\_\_

δ) Ηλικία \_\_\_\_\_ & Ημερομηνία Γέννησης (Ημέρα/Μήνας/Έτος) \_\_\_\_\_

ε) Τόπος Κατοικίας (μόνο περιοχή) \_\_\_\_\_

στ) Φύλο: Αγόρι  Κορίτσι  Άλλο

ζ) Σημερινή Ημερομηνία \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ και Ώρα \_\_\_\_\_

### B Μέρος Καταγραφή Απόψεων και Στάσεων

Παρακαλούμε να συμπληρώσεις με ✓ ή Χ τα κουτάκια που εκφράζουν περισσότερο την απάντησή σου στην κάθε ερώτηση-τοποθέτηση στους πίνακες που ακολουθούν.



Ερωτήσεις- Τοποθετήσεις	Α. Συμφωνώ	Β. Μάλλον Συμφωνώ	Γ. Μάλλον Διαφωνώ	Δ. Διαφωνώ	Ε. Δεν γνωρίζω	Αιτιολόγηση Απάντησης- Σχόλια (Προαιρετικό)
1. Θα έλεγες ότι έχεις θετική στάση ως προς την ιδέα της διαφορετικότητας που συναντάται ανάμεσα στους ανθρώπους;						
2. Όταν ακούς την έκφραση «οι άλλοι» σου δημιουργείται η αίσθηση της απόστασης;						
3. Η έννοια της διαφορετικότητας σχετίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα;						
4. Πιστεύεις πως υπάρχει ρατσισμός στο σχολείο σου;						
5. Έχεις εντοπίσει ομοφοβικές* συμπεριφορές ή αντιδράσεις στο σχολείο σου;  * «Η Ομοφοβία αποτελεί το φαινόμενο της αποστρόφης, του φόβου, των διακρίσεων, της δυσπιστίας σε θάρρος των ατόμων που ανήκουν στην κοινότητα Λ.Ο.Α./ L.G.B. (=Λεσβίες, Ομοφυλόφιλοι, Αμφιφυλόφιλοι/ Lesbian, Gay, Bisexual).»						
6. Πιστεύεις ότι υπάρχει αρκετή ενημέρωση σχετικά με τα ζητήματα διαφορετικότητας στο σχολείο σου;						
7. Θα είχε ενδιαφέρον για εσένα να γνωρίσεις κάποιον/α μετανάστη;						
8. Θα δεχόσουν στην παρέα σου κάποιον/α που έχει νευρολογική διαταραχή;						

Ερωτήσεις- Τοποθετήσεις	Α. Συμφωνώ	Β. Μάλλον Συμφωνώ	Γ. Μάλλον Διαφωνώ	Δ. Διαφωνώ	Ε. Δεν γνωρίζω	Αιτιολόγηση Απάντησης-Σχόλια (Προαιρετικό)
9. Θα προσέγγιζες έναν άστεγο/η;						
10. Θα υπερασπιζόσουν κάποιο άτομο διαφορετικού σεξουαλικού προσανατολισμού από τον δικό σου στο δημόσιο χώρο εάν αυτό υφίστατο διάκριση;						
11. Τα LGBTQI/ΛΟΑΤΚΙ* άτομα θα έπρεπε να περιορίζουν τις ερωτικές τους εκδηλώσεις στο δρόμο για τη δική τους ασφάλεια.  *LGBTQI/ΛΟΑΤΚΙ = Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, Queer, Intersex/ Λεσβίες, Ομοφυλόφιλοι, Αμφιφυλόφιλοι, Τρανς, Κούιρ, Ίντερσεξ.						
12. Θα θεωρούσες εξίσου αξιόπιστο άτομο κάποιον/α που συμμετέχει στην κοινότητα LGBTQI/ΛΟΑΤΚΙ;						
13. Θα αναλάμβανες να κάνεις εργασία που επηρεάζει τη βαθμολογία σου μαζί με ένα άτομο με νευρολογική διαταραχή;						
14. Θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο με ένα μαθητή/τρια που αντιμετωπίζει ψυχικά προβλήματα;						
15. Θα δεχόσουν στην παρέα σου ένα άτομο της κοινότητας LGBTQI/ΛΟΑΤΚΙ;						
16. Θα μοιραζόσουν το δωμάτιό μου σε σχολική εκδρομή με ένα άτομο LGBTQI/ΛΟΑΤΚΙ;						

Ερωτήσεις-Τοποθετήσεις	Α. Συμφωνώ	Β. Μάλλον Συμφωνώ	Γ. Μάλλον Διαφωνώ	Δ. Διαφωνώ	Ε. Δεν γνωρίζω	Αξιολόγηση Απάντησης-Σχόλια (Προαιρετικό)
17. Στα διαλείμματα θα απέφευγες να κάνεις παρέα με κάποιο άτομο που τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του γίνονται αντικείμενο σχολιασμού;						
18. Οι μαθητές/τριες ωφελούνται από τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.						
19. Θα πέραναγες ευχάριστα τον ελεύθερο χρόνο σου με κάποιον από άλλη χώρα που ζει στη γειτονιά σου;						
20. Θεωρείς ότι η έκφραση «οι άλλοι» χρησιμοποιείται κυρίως με αρνητικό πρόσημο;						
21. Τα ΛΟΑΤΚΙ άτομα πρέπει να προσέχουν την εμφάνισή τους στους δημόσιους χώρους για να μην δεχθούν προσβολές.						
22. Η απορριπτική συμπεριφορά απέναντι σε ένα άτομο ευαίσθητης κοινωνικά ομάδας βοηθάει το άτομο να ενταχθεί στην κοινωνία, το σκληραγωγεί.						
23. Θεωρείς ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι κατά βάθος;						
24. Όλοι οι άνθρωποι ανεξαιρέτως θα έπρεπε να είναι σε θέση να εκδηλώνουν το σύνολο της ταυτότητάς τους στο δημόσιο χώρο.						
25. Οι «άλλοι» συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της προσωπικής μας ταυτότητας.						
26. Θεωρείς ότι υπάρχει περιθώριο για επιπλέον εξέλιξη στη σχέση σου με τη διαφορετικότητα των άλλων;						

27. Με λίγα λόγια τι σημαίνει για εσένα η έννοια της «Ετερότητας» ή αλλιώς «Διαφορετικότητας»; Είναι σημαντική για την κοινωνία μας σήμερα και γιατί κατά τη γνώμη σου;

---



---



---

28. Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με τους «έτερους άλλους» ή αλλιώς τους «διαφορετικούς άλλους»;

---



---



---

#### Γ. Μέρος Αξιολόγηση Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος

1. Έχεις συμμετέχει ξανά σε αντίστοιχο πρόγραμμα που συνδυάζει το θέατρο και τα εκπαιδευτικά θέματα; Εάν ναι ποιο ήταν αυτό; (Ανέφερε σύντομα μερικές πληροφορίες για αυτό)

Ναι  Όχι

2. Σου αρέσει το θέατρο;

Ναι  Όχι

**3. Ποια μορφή εκπαίδευσης θα προτιμούσες περισσότερο; Κύκλωσε την απάντησή σου**

1. Μέθοδο Project,
2. Ομαδική εργασία,
3. Κλασική μελέτη,
4. Βιωματικές δραστηριότητες & Θέατρο
5. Άλλο: \_\_\_\_\_

**4. Κατά τη γνώμη σου η συμμετοχή σου στο πρόγραμμα σε βοήθησε να σκεφτείς περισσότερο σχετικά με τα ζητήματα διαφορετικότητας/ετερότητας;**

- A. Συμφωνώ απόλυτα
- B. Μάλλον Συμφωνώ
- Γ. Διαφωνώ
- Δ. Διαφωνώ Απόλυτα
- E. Δε γνωρίζω

**5. Πιστεύεις ότι η συμμετοχή σου στο πρόγραμμα σε βοήθησε να συζητήσεις θέματα που σε απασχολούν σχετικά με τα ζητήματα διαφορετικότητας/ετερότητας;**

- A. Συμφωνώ απόλυτα
- B. Μάλλον Συμφωνώ
- Γ. Διαφωνώ
- Δ. Διαφωνώ Απόλυτα
- E. Δε γνωρίζω

**6. Κατά τη συμμετοχή σου στο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα *Ετερόνυμα* έκανες καινούργιες σκέψεις σε σχέση με τα ζητήματα που αφορούν τη διαφορετικότητα;**

- A. Συμφωνώ απόλυτα
- B. Μάλλον Συμφωνώ
- Γ. Διαφωνώ
- Δ. Διαφωνώ Απόλυτα
- E. Δε γνωρίζω

**7. Πιστεύεις η συμμετοχή σου στο πρόγραμμα ενδεχομένως να σε επηρεάσει ώστε να σκεφτείς ή να συμπεριφερθείς διαφορετικά στο μέλλον προς άτομα ή ομάδες που θεωρούνται μειονότητες ή κοινωνικά αποκλίνουσες;**

- A. Πάρα πολύ    B. Πολύ    Γ. Μέτρια    Δ. Λίγο    E. Καθόλου    ΣΤ. Δε γνωρίζω

**8. Θα χαρακτήριζες το πρόγραμμα ως αποτελεσματικό μέσο ενεργητικής μάθησης;**

- A. Συμφωνώ απόλυτα
- B. Μάλλον Συμφωνώ
- Γ. Διαφωνώ
- Δ. Διαφωνώ Απόλυτα
- E. Δε γνωρίζω

**9. Πώς θα περιέγραφες/χαρακτήριζες τις εμπυχώτριες και τις ηθοποιούς;**

Εμπυχώτριες: \_\_\_\_\_

Ηθοποιοί: \_\_\_\_\_

10. Υπήρχε κάτι ή κάποια στιγμή που σου άρεσε περισσότερο; Εάν ναι ποια ήταν αυτή και γιατί;

---

11. Υπήρχε κάτι ή κάποια στιγμή που δε σε ικανοποίησε; Εάν ναι ποια ήταν αυτή και γιατί;

---

12. Έχετε κάποια ιδέα για βελτίωση;

---

13. Θα επιλέγατε να συμμετέχετε ξανά σε αντίστοιχο πρόγραμμα με ίδιο ή άλλο περιεχόμενο; Γιατί;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

---

14. Εάν ναι ποιο θέμα θα θέλατε να συζητηθεί;

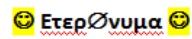
---

15. Με λίγες λέξεις πώς θα περιέγραφες το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα Ετερώλυμα;

---

---

Ευχαριστούμε πολύ!



## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

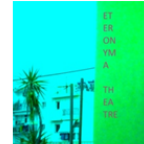


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ,

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος ΕΤΕΡΩΝΥΜΑ

Αγαπητέ/ή υπεύθυνη/-η καθηγητή/-τρια

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη διάθεση συνεργασίας σας και για το χρόνο σας να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιό αυτό λαμβάνοντας μέρος στην έρευνα «Η Συμβολή Των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων Στη Διαχείριση Της Ετερότητας Σε Μαθητές Της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Κάθε απάντηση θεωρείται σωστή και θα παραμείνει **μυστική, ανώνυμη** και θα **χρησιμοποιηθεί μόνο για στατιστικούς λόγους** και για τη βελτίωση του προγράμματός «Ετερώνυμα».

Μέσα από τις **ειλικρινείς** απαντήσεις σας θα διαπιστώσουμε κατά πόσον ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα όπως το «Ετερώνυμα» είναι παιδαγωγικά αποτελεσματικό ως προς την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών στα ζητήματα ετερότητας ώστε αυτό να συνεχίσει την πορεία του και σε άλλα σχολεία.

Ευχαριστούμε πολύ και πάλι και είμαστε στη διάθεσή σας για μελλοντική συνεργασία

Με εκτίμηση,

Η Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα Ετερώνυμα

Παρακαλούμε να συμπληρώσετε τα παρακάτω στοιχεία:

Το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα Ετερώνυμα έλαβε χώρο στο παρακάτω πλαίσιο:

Μαθήματος	Θεματικής Εβδομάδας	Εξωσχολική Δραστηριότητα	Άλλο
Τίτλος:	Τίτλος Θεμ. Ενότητας:		

Ηλικία: \_\_\_\_\_

Τόπος κατοικίας (μόνο περιοχή): \_\_\_\_\_

Φύλο: Γυναίκα  Άνδρα  Άλλο:  \_\_\_\_\_

Σημερινή Ημερομηνία: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ και Ώρα: \_\_\_\_\_

Παρακαλούμε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις είτε σημειώνοντας τα κουτάκια είτε κυκλώνοντας την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο:

1. Έχετε συμμετέχει ξανά σε αντίστοιχο πρόγραμμα; Εάν ναι ποιο ήταν αυτό και τι διάρκεια είχε;

Ναι  Όχι

2. Έχετε συμμετέχει σε κάποιο σεμινάριο ή άλλου είδους επιμόρφωση επάνω στα ζητήματα διαφορετικότητας; Εάν ναι σε ποιο/ποια;

Ναι  Όχι

---

3. Σας αρέσει το θέατρο;

Ναι  Όχι

4. Ποια εκπαιδευτική μέθοδο θα προτιμούσατε περισσότερο για αντίστοιχη θεματολογία και γιατί; (Κυκλώστε την απάντησή σας και περιγράψτε στον κενό χώρο)

1. Μέθοδο Project ,
2. Ομαδική εργασία,
3. Κλασική διδασκαλία και μελέτη,
4. Βωματικές δραστηριότητες & Θέατρο
5. Άλλο: \_\_\_\_\_

5. Κατά τη γνώμη σας η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας βοήθησε να σκεφτείτε περισσότερο σχετικά με τα ζητήματα ετερότητας;

- A. Συμφωνώ απόλυτα
- B. Μάλλον Συμφωνώ
- Γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Δ. Διαφωνώ
- E. Διαφωνώ Απόλυτα
- ΣΤ. Δε γνωρίζω

6. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα ενδεχομένως να σας επηρεάσει ώστε να σκεφτείτε ή να συμπεριφερθείτε διαφορετικά στο μέλλον προς άτομα ή ομάδες που θεωρούνται μειονότητες ή κοινωνικά αποκλίνουσες;

A. Πάρα πολύ B. Πολύ Γ. Μέτρια Δ. Λίγο E. Καθόλου ΣΤ. Δε γνωρίζω

7. Κατά πόσον θα λέγατε ότι το πρόγραμμα σας διευκόλυνε σε σχέση με αντίστοιχα θέματα που θα θέλατε να θίξετε στην τάξη;

A. Πάρα πολύ B. Πολύ Γ. Μέτρια Δ. Λίγο E. Καθόλου ΣΤ. Δε γνωρίζω

8. Κατά τη γνώμη σας κατά πόσον το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα «Ετερώνυμα» βοήθησε τους μαθητές σας να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας;

A. Πάρα πολύ B. Πολύ Γ. Μέτρια Δ. Λίγο E. Καθόλου ΣΤ. Δε γνωρίζω

9. Κατά τη γνώμη σας το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα «Ετερώνυμα» αποτέλεσε όφελος για τους μαθητές σας; Εάν ναι σε ποια επίπεδα και γιατί;

Ναι  Όχι

---

10. Θα χαρακτηρίζατε τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα ως αποτελεσματικά μέσα ενεργητικής συνεργατικής μάθησης;

- A. Συμφωνώ απόλυτα
- B. Μάλλον Συμφωνώ
- Γ. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Δ. Διαφωνώ
- E. Διαφωνώ Απόλυτα
- ΣΤ. Δε γνωρίζω



11. Θα χαρακτηρίζατε τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα ως κατάλληλα και επαρκή μέσα ενεργητικής μάθησης;

Α. Πάρα πολύ Β. Πολύ Γ. Μέτρια Δ. Λίγο Ε. Καθόλου ΣΤ. Δε γνωρίζω

12. Θα επιδιώκατε ξανά μία συνεργασία με θεατροπαιδαγωγούς προκειμένου να προσεγγίσετε αντίστοιχα ή άλλα ζητήματα;

Ναι  Όχι

---

13. Υπήρχε κάτι που να σας δημιούργησε ιδιαίτερη εντύπωση (είτε θετική είτε αρνητική) σε σχέση με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία; Εάν ναι τι ήταν αυτό;

Ναι  Όχι

---

14. Πώς θα περιγράφατε/χαρακτηρίζατε τις εμπυχωτήριες και τις ηθοποιούς;

Εμπυχωτήριες: \_\_\_\_\_

Ηθοποιοί: \_\_\_\_\_

15. Υπήρχε κάτι ή κάποια στιγμή που σας άρεσε περισσότερο ή τη βρήκατε ιδιαίτερα σημαντική; Εάν ναι ποια ήταν αυτή και γιατί;

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. Υπήρχε κάτι ή κάποια στιγμή που δε σας ικανοποίησε ή που τη θεωρήσατε ανεπαρκή; Εάν ναι ποια ήταν αυτή και γιατί;

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. Έχετε κάποια ιδέα για βελτίωση ή υπάρχει κάτι που θα κάνατε/χειριζόσαστε διαφορετικά;

\_\_\_\_\_

18. Θα επιλέγατε να συμμετέχετε ξανά σε αντίστοιχο πρόγραμμα με ίδιο ή άλλο περιεχόμενο με την τάξη σας;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

---

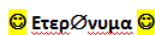
19. Εάν ναι ποιο θέμα θα θέλατε να συζητηθεί ή θεωρείτε ότι είναι αναγκαίο να θιχτεί σε εφήβους αντίστοιχης ηλικίας;

\_\_\_\_\_

20. Με λίγες λέξεις πώς θα περιγράφατε το Θ.Π. Ετερώναμα;

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ευχαριστούμε πολύ!



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### ΘΠ ΕΤΕΡΩΝΥΜΑ

#### Περιεχόμενο Παράστασης

Το σκηνικό περιλαμβάνει 6 καρέκλες σε διάταξη όπως στη γαλαρία του ΗΣΑΠ. Πίσω από αυτές ένας καλόγερος με συγκεντρωμένα τα αποσπάσματα των κοστουμιών που χρησιμοποιούνται και των αντικειμένων. Ακούγεται ηχογραφημένος ήχος μετρό και ΗΣΑΠ. Μόλις ο ήχος χαμηλώνει κάνει την είσοδό της η πρώτη ηθοποιός.

Ακούγεται το ηχητικό δρώμενο και βλέπουμε πρώτα το χαρακτήρα της Παναγιώτας μίας άστεγης που μπαίνει στο τρένο και ζητάει χρήματα ή φαγητό. Στην επόμενη στάση κατεβαίνει και ο χαρακτήρας της Κικής που κάθεται ήδη μέσα στο βαγόνι και δυσφορεί με την κακοσμία και την παρουσία της Παναγιώτας ξεκινά ένα μονόλογο για τους άστεγους και τους μετανάστες που είναι βάρος στην κοινωνία και δεν εργάζονται ούτε καθαρίζονται. Επόμενη στάση εισάγεται νέος χαρακτήρας, η Ευρυδίκη, τελειόφοιτη μαθήτρια Λυκείου που θίγει το ζήτημα της εξωτερικής εμφάνισης και του φαινομένου Body Shaming. Τη διαδέχεται η Μαρία, μία έφηβη που έχει μία μορφή επιληψίας και μας εξιστορεί τις επιτυχίες της ως μαραθωνοδρόμος. Ακολουθεί ο μονόλογος του χαρακτήρα του Τάσου, ενός 40<sup>η</sup> μεσοαστού ο οποίος εκφέρει έντονα ομοφοβικό και νεορατσιστικό λόγο που υποτιμά τους ομοφυλόφιλους. Τον λόγο του ακούει ο χαρακτήρας-συνεπιβάτης της Έλενας η οποία είναι μία έφηβη με σεξουαλική προτίμηση ίδιου φύλου, η οποία δεν μπορεί να το ομολογήσει στους γονείς της αλλά η ίδια φαίνεται να είναι μερικώς εντάξει με την επιλογή της.



