

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

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 της Δραματικής Τέχνης στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση  
παιδιών Δημοτικού Σχολείου: Μια ποιοτική έρευνα στην Γ΄ & Δ΄ τάξη του  
Δημοτικού Σχολείου Μεταξάδων Έβρου»

«The contribution of Drama to the intercultural sensitization of Primary School  
students: qualitative research in 3<sup>rd</sup> & 4<sup>th</sup> grade students of the Primary School of  
Metaxades, Evros, Greece»

της φοιτήτριας **Μαρίας Χαλκιαδάκη**

**A.M.: 5052201901035**

Επιβλέπων Καθηγητής: **Κωνσταντίνος Μάγος**

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής: **Αστέριος Τσιάρας, Μαρία Κλαδάκη**

**ΝΑΥΠΑΛΙΟ 2021**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τον επιβλέποντά μου κύριο Κώστα Μάγο, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την ευγένειά του και την πολύτιμη καθοδήγηση και έμπνευση που μου προσέφερε από το ξεκίνημα της συνεργασίας μας έως και την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου. Χωρίς τις ουσιαστικές παρατηρήσεις του, η έρευνα αυτή δε θα είχε εξελίξει τον τρόπο σκέψης και γραφής μου. Επίσης, θερμά ευχαριστώ στον κύριο Αστέριο Τσιάρα, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, υπεύθυνο του ΠΜΣ και μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής του Μεταπτυχιακού για την άμεση ανταπόκριση στα ερωτήματά μου και την ευελιξία που επέδειξε ως προς την ιδιαιτερότητα της έρευνάς μου. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους συμφοιτητές μου που με τις συμβουλές και τη στήριξή τους έκαναν το εγχείρημα αυτό να σταματήσει να φαντάζει ακατόρθωτο και εν τέλει να ολοκληρωθεί.

*Στους γονείς μου,  
την Κατερίνα, τον Βαγγέλη  
και την Έλενα,  
γιατί ήταν και είναι πάντα εκεί...*

*«Όλοι έχουν τον ίδιο Θεό, μόνο οι άνθρωποι διαφέρουν».*

*Άντον Τσέχωφ*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	i
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	1

### **Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

#### **1. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

1.1 Ορισμός και ιστορική αναδρομή .....	4
1.2 Τεχνικές Δραματικής Τέχνης .....	8

#### **2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

2.1 Η νέα πραγματικότητα .....	11
2.2 Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση .....	11
2.2.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο .....	12
2.2.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης .....	13
2.2.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο .....	13
2.2.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο .....	14
2.2.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο .....	15
2.3 Διαπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική ικανότητα .....	16
2.4 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	17
2.5 Προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	19

#### **3. ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ** ..... 21 |

#### **4. ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΤΑΞΕΛΛΩΝ** ..... 25 |

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΑ**

### **1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

1.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	27
1.2 Ερευνητική μέθοδος .....	27
1.3 Ερευνητικός πληθυσμός .....	29
1.4 Μέθοδοι και μέσα συλλογής δεδομένων .....	31
1.5 Αναφορά στο σκεπτικό των παρεμβάσεων .....	32
1.6 Κατηγορίες δραστηριοτήτων και χρησιμότητά τους .....	33
1.7 Δυσκολίες .....	34
1.8 Περιορισμοί .....	35

### **2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ**

2.1 Διαπολιτισμική επίγνωση .....	36
2.2 Ενδιαφέρον και περιέργεια για στοιχεία ξένων πολιτισμών .....	38
2.3 Προθυμία μετάδοσης γνώσεων για τον πολιτισμό μου σε άτομα άλλων πολιτισμών .....	40
2.4 Αναζήτηση σημείων ταύτισης και διαφοροποίησης με ξένους πολιτισμούς .....	42
2.5 Υπέρβαση στερεοτύπων και αποδοχή της διαφορετικότητας .....	44

### **3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ** .....

### **4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ** .....

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Ξενόγλωσση .....	52
Ελληνική .....	54

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **1. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ** .....

### **2. ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ** .....

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, καθώς και στοιχεία μελέτης περίπτωσης, και πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο Μεταξάδων Έβρου τη σχολική χρονιά 2020-2021. Με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων διερευνήθηκε το κατά πόσο η Δραματική Τέχνη μπορεί να συνεισφέρει στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση μαθητών Δημοτικού. Πραγματοποιήθηκαν δώδεκα παρεμβάσεις με τη μορφή θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, στην τάξη Γ΄&Δ΄, η οποία αποτελούνταν από δώδεκα μαθητές, στην πλειοψηφία τους από την ομάδα της Μουσουλμανικής μειονότητας και οι υπόλοιποι από την κυρίαρχη ομάδα. Η έρευνα οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η Δραματική Τέχνη είναι ικανή να καλλιεργήσει το ενδιαφέρον για διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά όταν υπεισέρχονται γλωσσικά εμπόδια και ζητήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς, τα οφέλη της δεν αφορούν στον ίδιο βαθμό το σύνολο των μαθητών.

Το πρώτο μέρος της εργασίας είναι θεωρητικό και περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική προσέγγιση των θεμάτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, της Διαπολιτισμικής Αγωγής και της αξιοποίησης της Δραματικής Τέχνης για τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Επίσης δίνονται κάποια στοιχεία για το σχολείο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Το δεύτερο μέρος είναι ερευνητικό και αναφέρεται στο είδος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, στον ερευνητικό πληθυσμό, στα μέσα συλλογής δεδομένων, στο σκεπτικό και τις τεχνικές των παρεμβάσεων και στις δυσκολίες και τους περιορισμούς που αντιμετώπισε η ερευνήτρια. Ακολουθούν η ανάλυση των ευρημάτων, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

**Λέξεις-κλειδιά:** Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, πολυπολιτισμική τάξη.

## **ABSTRACT**

The present thesis has the characteristics of action research, as well as elements of case study, and it was realized at the Primary School of Metaxades, Evros during the school year 2020-2021. Through the use of qualitative research tools, the study attempted to investigate to what degree Drama in Education can contribute to the intercultural sensitivity of Primary School students. To this end, twelve drama workshops were realized in the 3<sup>rd</sup>&4<sup>th</sup> grade, in the context of the subject of Drama Education. The class consisted of twelve students, most of whom belonged to the Muslim minority and the rest to the majority. The research led to the conclusion that Drama in Education is capable of cultivating an interest in different cultures, but in the event of linguistic barriers and behavioral issues, its benefits cannot reach all participants.

The first part of the thesis is theoretical and it includes a bibliographical examination of the subjects of Drama in Education, Intercultural Education, and the exploitation of Drama in Education for intercultural sensitivity. Some information on the school where the research was conducted is also provided. The second part describes the kind of research that was carried out, the research population, the means of data collection, the rationale and the techniques of the drama workshops as well as the difficulties and the limitations that the researcher faced. Finally, the data analysis, the conclusions and suggestions for future research are presented.

**Keywords:** Drama in Education, Intercultural Education, intercultural sensitivity, multicultural classroom.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες η μαζική εισροή μεταναστών και προσφύγων στη χώρα μας έχει προσδώσει στην κοινωνία μας έναν έντονο χαρακτήρα πολυπολιτισμικότητας. Δεν θα μπορούσαμε να πούμε, όμως, ότι η νέα αυτή πραγματικότητα έχει γίνει καθολικά αποδεκτή, καθώς η έξαρση ρατσιστικών φαινομένων και η διάχυση αντίστοιχων αντιλήψεων δεν μπορούν να αγνοηθούν. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει μείνει ανεπηρέαστο από αυτές τις αλλαγές, καθώς καλείται να διαχειριστεί πολλές δυσκολίες που σχετίζονται τόσο με την εκπαίδευση μαθητών από άλλες χώρες όσο και με την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα και την αποδοχή τους από τους Έλληνες συμμαθητές τους. Το ελληνικό σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, όπου φαινόμενα αποκλεισμού του διαφορετικού και περιστατικά βίαιων συμπεριφορών δυστυχώς αντικατοπτρίζουν την κατάσταση στην ευρύτερη κοινότητα και προοικονομούν ένα δυσόιωνο μέλλον εάν δεν γίνουν ουσιαστικά βήματα προς την αντίθετη κατεύθυνση.

Κομμάτι του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας αποτελεί και η Μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, η οποία δεν είναι φαινόμενο των τελευταίων ετών, αλλά ανάγεται στο ξεκίνημα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, με την ένταξη της περιοχής στο ελληνικό κράτος και τη μετέπειτα υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάννης. Η ύπαρξη του μουσουλμανικού στοιχείου στην περιοχή έχει οδηγήσει σε σχολεία με έντονη πολιτισμική ετερογένεια, όπου δυστυχώς δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες που θα διευκολύνουν τη φοίτηση παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Απ' ό,τι φαίνεται, υπάρχει αρκετός δρόμος ακόμη για να μπορούμε να μιλάμε για μια εκπαίδευση που ευνοεί την πολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα στη μειονότητα και στην κυρίαρχη ομάδα, είτε πρόκειται για τους μαθητές που φοιτούν σε μειονοτικά σχολεία είτε σε σχολεία γενικής φοίτησης. Το ζήτημα της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης είναι κρίσιμης σημασίας για να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά η πολυπολιτισμική φύση της κοινωνίας, όχι μόνο στη Θράκη αλλά και σε ολόκληρη την επικράτεια.

Στο ξεκίνημα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική, έχουμε την εισαγωγή της Δραματικής Τέχνης στα σχολεία και τη γενικότερη αξιοποίησή της για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Έχει αποδειχτεί ότι η τέχνη του θεάτρου μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και να επιδράσει

καταλυτικά στη λειτουργία της ομάδας. Ανάμεσα στα οφέλη της είναι και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω του βιωματικού της χαρακτήρα. Έχει υποστηριχθεί από έρευνες ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να αναπτύξει διαπολιτισμικές δεξιότητες και να οδηγήσει στην επικοινωνία μεταξύ ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς, υπερβαίνοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Η τοποθέτηση της ερευνήτριας - εκπαιδευτικού στο Δημοτικό Σχολείο Μεταξάδων Έβρου τη σχολική χρονιά 2020-2021 υπήρξε καθοριστική για την επιλογή του θέματος της παρούσας έρευνας. Πρόκειται για ένα σχολείο γενικής φοίτησης, όχι μειονοτικό, όπου ο αριθμός των μαθητών με μουσουλμανικό θρήσκευμα υπερτερεί ελαφρά έναντι αυτών με χριστιανικό. Αρκετοί από τους πρώτους είτε δε μιλούν την ελληνική γλώσσα είτε δυσκολεύονται αρκετά στη χρήση της. Η εικόνα που παρουσιάζει το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού έχει έντονο το στοιχείο του διαχωρισμού και της απομόνωσης. Η επικοινωνία μεταξύ παιδιών από τις δύο ομάδες είναι σχεδόν ανύπαρκτη, καθώς παρατηρήθηκε ότι κάθε ένα συναναστρέφεται σχεδόν αποκλειστικά με μέλη που ανήκουν στη δική του ομάδα. Η συνθήκη, επομένως, κρίθηκε ιδανική για την πραγματοποίηση έρευνας για το κατά πόσο η Δραματική Τέχνη μπορεί να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα με χαρακτηριστικά έρευνας δράσης, η οποία έχει και στοιχεία μελέτης περίπτωσης. Για τη πραγματοποίησή της επιλέχθηκε η τάξη Γ' & Δ', που λειτουργεί ως ενιαία στο συγκεκριμένο σχολείο, καθώς ο αριθμός των μαθητών (δώδεκα) ήταν αρχικά επαρκής για την πραγματοποίηση των παρεμβάσεων και η ομάδα χαρακτηριζόταν από έντονη πολιτισμική ετερογένεια (Μουσουλμάνοι, Χριστιανοί, Τουρκόφωνοι, Ελληνόφωνοι, Βουλγαρόφωνοι). Έλαβαν χώρα δώδεκα παρεμβάσεις στα πλαίσια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, που είναι η ειδικότητα της ερευνήτριας, με προσανατολισμό στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και επικοινωνίας, δεξιοτήτων τις οποίες οι περισσότεροι συμμετέχοντες δε διέθεταν. Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι ομάδες εστίασης στην έναρξη και στη λήξη των παρεμβάσεων και τα ημερολόγια παρατήρησης που κράταγε η ερευνήτρια μετά την ολοκλήρωση κάθε εργαστηρίου, το οποίο και ηχογραφούταν.

Το πρώτο μέρος της εργασίας είναι καθαρά θεωρητικό και εξετάζει βιβλιογραφικά τις έννοιες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, της

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της συμβολής της Δραματικής Τέχνης στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Επίσης, δίνονται κάποια στοιχεία για το σχολείο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Στο δεύτερο μέρος, περιγράφεται η στοχοθεσία της έρευνας (ερευνητικό ερώτημα και επιμέρους ερωτήματα) και έπειτα γίνεται μια θεωρητική αναφορά στην έρευνα δράσης και στη μελέτη περίπτωσης. Εν συνεχεία, περιγράφονται η ερευνητική μέθοδος, ο ερευνητικός πληθυσμός, τα μέσα συλλογής δεδομένων, το σκεπτικό και οι τεχνικές των παρεμβάσεων και οι δυσκολίες και οι περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, γίνεται η ανάλυση των δεδομένων, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Ακολουθούν η βιβλιογραφία και το παράρτημα με την αναλυτική περιγραφή των παρεμβάσεων και τα ημερολόγια παρατήρησης.

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### **1. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

#### **1.1 Ορισμός και ιστορική αναδρομή**

Ο όρος «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση», που συχνά αναφέρεται και ως Εκπαιδευτικό Δράμα, Αναπτυξιακό Δράμα, Παιδικό Δράμα και Δημιουργικό Δράμα περιγράφει μια αυτοσχέδια μορφή δράματος, εστιασμένη στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, στην οποία οι συμμετέχοντες καλούνται με την καθοδήγηση ενός δασκάλου να φανταστούν, να αναπαραστήσουν και να αναστοχαστούν πάνω στις εμπειρίες που βιώνουν. Βασισμένο στον αυθορμητισμό και την ικανότητα του ατόμου να αναπαραστήσει τις αντιλήψεις του για τον κόσμο έτσι ώστε να τον κατανοήσει, το Εκπαιδευτικό Δράμα απαιτεί τη χρήση τόσο της λογικής όσο και του συναισθήματος, προσωποποιεί τη γνώση και δημιουργεί αισθητική απόλαυση (Davis, & Behm, 1978).

Σύμφωνα με τον Andersen (2004), η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη θεατρική παράσταση είναι ότι στην πρώτη η έμφαση δίνεται στη διαδικασία, ενώ στη δεύτερη στο αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, μέσω του βιωματικού και αυτοσχεδιαστικού της χαρακτήρα, οδηγεί τους συμμετέχοντες σε συγκεκριμένες αποφάσεις και ενέργειες, μέσα από τις οποίες συντελούνται διάφορα είδη μάθησης.

Οι δύο βασικές εστίες ανάπτυξης του αντικειμένου της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ήταν οι ΗΠΑ και η Μεγάλη Βρετανία, στο ξεκίνημα του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στις ΗΠΑ, τη δεκαετία του 1920. Η Winifred Ward, επηρεασμένη από τις παιδαγωγικές θεωρίες του Dewey (Landy, 1982), δημιουργεί τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο «Creative Dramatics», στην οποία δίνει έμφαση στην αυτοσχέδια δράση και την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, στα πλαίσια του μαθήματος της Λογοτεχνίας (Παπαδόπουλος, 2010). Παρομοίως, στην Αγγλία, στο πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνδεόταν με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας και λογοτεχνίας και επομένως αφορούσε σε ένα δραματικό κείμενο που θα διαβαζόταν από τους μαθητές και το δάσκαλο και ενδεχομένως θα προοριζόταν για αναπαράσταση. Παράλληλα, τα δραματικά κείμενα χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία εξάσκησης των προφορικών δεξιοτήτων και της εκφοράς του λόγου των μαθητών από οικοδιδασκάλους (Bolton, 2007). Η πρώτη προσπάθεια ένταξης της Δραματικής Τέχνης σε εκπαιδευτικό περιβάλλον με διαφορετική λειτουργία, αποδίδεται στη Harriet Finlay-

Johnson, που στο ξεκίνημα του 20<sup>ου</sup> αιώνα τη χρησιμοποίησε με πρωταρχικό στόχο τη διδασκαλία γνώσεων στην ιστορία, τη φυσική, τη γραφή και άλλα μαθήματα (Bolton, 1985). Οι μαθητές έγραφαν τα δικά τους θεατρικά έργα, που σχετίζονταν με την ύλη που διδάσκονταν, και τα ανέβαζαν στο πλαίσιο της τάξης με κοινό τους συμμαθητές τους.

Σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007), η δραματική τέχνη εισήχθη στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Αγγλία, στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, στα πλαίσια της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό αυτό κίνημα ήταν αντίθετο με τη λογική της στείρας απομνημόνευσης και της μηχανιστικής μάθησης και έβαζε το μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, δίνοντας έμφαση στην ελεύθερη έκφραση, τη βιωματικότητα και τη δημιουργικότητα. Οι προοδευτικοί παιδαγωγοί έβλεπαν τη Δραματική Τέχνη ως ένα παιγνιώδη τρόπο μάθησης και διδασκαλίας (Bolton, 1985). Στην αρχή η Δραματική Τέχνη αντικατέστησε το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής που κυρίως στόχευε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη δημιουργία θεατρικής παράστασης και στην πορεία ακολούθησε τη δική της εξέλιξη, είτε ως μορφή τέχνης, είτε ως μέσο μάθησης (Κοντογιάννη, 2012).

Ένας σημαντικός θεατράνθρωπος και παιδαγωγός που εμπνεύστηκε από τις αρχές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης κατά τις δεκαετίες 1930 και 1940 ήταν ο Peter Slade, ο οποίος επινόησε το «Παιδικό Δράμα» (Child Drama) (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Η μέθοδος αυτή βασίζεται στο αυθόρμητο παιχνίδι και τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, όπου οι συμμετέχοντες είναι ταυτόχρονα ηθοποιοί και θεατές. Ο δάσκαλος θα πρέπει να παρέχει ερεθίσματα για αυτοσχεδιασμό και να ενθαρρύνει ως σύμμαχος την ελεύθερη έκφραση των παιδιών (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Στην πραγματικότητα, ο Slade ήταν ο πρώτος που έφερε το αυθόρμητο παιχνίδι μέσα στην τάξη και ενθάρρυνε την αυθόρμητη έκφραση των μαθητών, απορρίπτοντας την κυρίαρχη τάση της εποχής να δίνει έμφαση στο ανέβασμα παραστάσεων και στη φωνητική εκπαίδευση των μαθητών ώστε να υπηρετήσουν αυτόν τον στόχο (Bolton, 1985). Η οικοδόμηση νοήματος δεν είχε σημασία για εκείνον, όσο η ίδια η μορφή, καθώς πίστευε ότι τα νοήματα έχουν συμβολικό χαρακτήρα και κάθε παιδί τα αντιλαμβάνεται με το δικό του τρόπο (Winston, 1998). Παράλληλα, εκμεταλλεύτηκε τη θεραπευτική λειτουργία του Δράματος και δούλεψε πολύ με παιδιά που είχαν χαμηλή επίδοση και συναισθηματικά προβλήματα (Bolton, 2007). Ο Slade πραγματοποιούσε τα εργαστήριά του στις αίθουσες που γινόταν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, καθώς έδινε μεγάλη σημασία

στην ελευθερία κινήσεων που πρέπει να έχουν τα παιδιά μέσα στον χώρο (Bolton, 2007).

Τη δεκαετία του 1960, Ο Brian Way, μαθητής του Slade, υποστήριξε ότι το δράμα έχει ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και την αυτογνωσία του, διαχωρίζοντάς το από το θέατρο, το οποίο υπόκειται σε συμβάσεις και στοχεύει στην επικοινωνία κοινού και ηθοποιών (Bolton, 2007). Ο Way διατήρησε τον αυτοσχεδιασμό ως βασική μέθοδο στη διδασκαλία του, ενώ παράλληλα εισήγαγε ασκήσεις ενεργοποίησης των αισθήσεων από το σύστημα του Stanislavsky. Έτσι, στα σχέδια μαθημάτων δράματος άρχισαν να συμπεριλαμβάνονται και ασκήσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των ηθοποιών (Bolton, 2007). Στην Αμερική, η Viola Spolin, επικεντρωμένη στον αυτοσχεδιασμό, άνοιξε νέα μονοπάτια εξερεύνησης τόσο στον χώρο της εκπαίδευσης όσο και σε αυτόν του επαγγελματικού θεάτρου (Landy, 1982).

Την ίδια δεκαετία, και πιο συγκεκριμένα το 1966, θεσμοθετείται στο Ηνωμένο Βασίλειο το «Theatre in Education» (TiE). Πρόκειται για θιάσους επαγγελματιών ηθοποιών-εκπαιδευτικών οι οποίοι ανέβαζαν παραστάσεις σε σχολεία στοχεύοντας στη συμμετοχική μάθηση (Παπαδόπουλος, 2010). Τα έργα και οι δραστηριότητες δημιουργούνταν από τους επαγγελματίες του θιάσου και διαπραγματεύονταν ζητήματα που απασχολούσαν την καθημερινότητα των μαθητών και παράλληλα σχετίζονταν και με τη διδακτέα ύλη. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στις παραστάσεις και μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων καλούνταν να δώσουν λύσεις σε προβλήματα που προέκυπταν στη δράση. Στόχος του θεατρικού κινήματος αυτού ήταν το θέατρο να λειτουργήσει εκπαιδευτικά και παράλληλα να επιφέρει κοινωνική αλλαγή (Jackson, 1993). Στο τέλος της δεκαετίας του 1990, με την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση που ψηφίστηκε στην Αγγλία, το TiE έχασε τη δυναμική που είχε τα προηγούμενα χρόνια, καθώς οι προδιαγραφές της κοινής διδακτέας ύλης που επιβλήθηκε εκτόπισαν το Δράμα από τον κεντρικό ρόλο που κατείχε και έδωσαν έμφαση περισσότερο στο ανέβασμα παράστασης (Wooster, 2007).

Από τη δεκαετία του 1970 και μετά, η έμφαση μετατοπίζεται από την αυθόρμητη ελεύθερη έκφραση των μαθητών στην ίδια τη μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη τις παιδαγωγικές θεωρίες σημαντικών ψυχολόγων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Πιο συγκεκριμένα, σημαντική επίδραση είχε η θεωρία για τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η μάθηση συντελείται ενεργητικά, τόσο στο επίπεδο του ατόμου όσο και της κοινωνίας, και έτσι η κοινωνική

αλληλεπίδραση θα πρέπει να αποτελεί βασικό άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί διαμεσολαβητικά. Σημαντικό ρόλο στη μάθηση θεωρείται ότι διαδραματίζει και το παιχνίδι, μέσω του οποίου το παιδί μπορεί να κατακτήσει υψηλότερα γνωστικά επίπεδα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Ο Bruner, χρησιμοποιώντας στοιχεία από τη θεωρία του Vygotsky, εισήγαγε την έννοια της «σκαλωσιάς» ως ένα βοηθητικό σύστημα που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να βοηθήσει τα παιδιά να κινηθούν μέσα στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και να κατακτήσουν ανώτερες νοητικές δομές (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Χάρη σε αυτές τις δύο θεωρίες, επαναπροσδιορίστηκε ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης, η οποία πλέον ήταν μέσο μάθησης και διαπραγμάτευσης νοημάτων. Πρωτοπόρος προς αυτή την κατεύθυνση ήταν η Dorothy Heathcote, για την οποία η δραματική εμπειρία ταυτιζόταν με τις δύο παραπάνω έννοιες (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007) και όχι απλά με την αναπαράσταση, όπως πίστευαν ο Slade και ο Way. Μέσω αυτής της αναζήτησης, είναι δυνατή η αλλαγή στο άτομο. Όπως και η Finlay-Johnson, η Heathcote ενδιαφερόταν για το πώς η Δραματική Τέχνη θα μπορούσε να συμβάλλει στη διδασκαλία μαθημάτων, με τη διαφορά ότι δεν επικεντρωνόταν στην εκμάθηση πληροφοριών, αλλά στη βαθύτερη κατανόηση καθολικών νοημάτων (Winston, 1998). Η Heathcote εισήγαγε την τεχνική του «δασκάλου σε ρόλο», ο οποίος βάζει τους μαθητές με βιωματικό τρόπο σε μια προβληματική κατάσταση που πρέπει να επιλύσουν. Ο δάσκαλος ενθαρρύνει τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στο πρόβλημα και τις αποφάσεις τους ώστε να οδηγηθούν στην πολυπόθητη οικοδόμηση νοήματος (Winston, 1998). Στη μέθοδό της, ο δάσκαλος, όπως ένας σκηνοθέτης, κατευθύνει το δράμα και εστιάζει την προσοχή των μαθητών σε συγκεκριμένα σημεία ώστε αυτοί να ανακαλύψουν διαδοχικά στρώματα αλήθειας και νοημάτων (Bolton, 2007). Μέσω της τεχνικής του «Μανδύα του Ειδικού» που επινόησε η Heathcote, οι μαθητές καλούνται να υιοθετήσουν ρόλους που εξειδικεύονται σε έναν συγκεκριμένο τομέα και να δώσουν λύση σε προβλήματα που προκύπτουν για το κοινό καλό. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, μαθαίνουν να συνεργάζονται και προετοιμάζονται συναισθηματικά, κοινωνικά και ακαδημαϊκά για την είσοδό τους στην κοινωνία (Matusiak-Varley, 2011).

Ο Gavin Bolton, από την άλλη, έδινε κεντρικό ρόλο στο παιχνίδι, αλλά το αντιμετώπιζε ως μια ομαδική δραστηριότητα που υπόκειται σε κανόνες, με τον δάσκαλο να έχει ρόλο συντονιστή, ώστε τα παιδιά να δώσουν νόημα στις εμπειρίες τους. Ο δάσκαλος επιλέγει ένα θέμα γύρω από το οποίο θέλει να οικοδομηθεί το νόημα,

θέτει ένα ερώτημα, και μέσω των κατάλληλων βιωματικών δραστηριοτήτων οι μαθητές θα οδηγηθούν στην κατανόηση του νοήματος (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Στην Αμερική, τη δεκαετία του 1990, η Cecily O'Neil, επινοώντας το «Process Drama» (Διαδικαστικό Δράμα) έδωσε έμφαση στη διαδικασία. Η μέθοδος αυτή παρουσιάζει κοινά στοιχεία με το μεταμοντέρνο θέατρο, όπως είναι η μη γραμμική πλοκή, η αλλαγή οπτικής γωνίας, και τα δυσδιάκριτα όρια μεταξύ ηθοποιού και θεατή. Τεχνικές που έχουν χρησιμοποιήσει σημαντικοί θεατρικοί συγγραφείς, όπως η χρήση της αφήγησης, της τελετουργίας, ο ρόλος μέσα σε ρόλο κ.α., αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία στη διδασκαλία της (O'Neil, 1995). Η O'Neil επιλέγει ένα προκείμενο (pre-text) για να δώσει το ερέθισμα για δράση στους μαθητές μέσα σε ένα σφιχτό δραματικό πλαίσιο, ενθαρρύνοντάς τους να αυτοσχεδιάσουν (Bolton, 2007).

## 1.2 Τεχνικές Δραματικής Τέχνης

Με το πέρασμα των χρόνων έχει αναπτυχθεί μια πληθώρα τεχνικών Δραματικής Τέχνης που μπορεί να αξιοποιηθεί ένας εμπυχωτής ή ένας εκπαιδευτικός, αναλόγως με τη φύση του εργαστηρίου του, την ομάδα με την οποία δουλεύει και τους στόχους που θέλει να πετύχει. Όπως παρατηρεί ο Τσιάρας (2005), κάποιες από τις τεχνικές αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν για να προσδιορίσουν το δραματικό πλαίσιο, κάποιες για την ανάπτυξη της δραματικής πλοκής, κάποιες για την κλιμάκωση της δραματικής έντασης και κάποιες στο τέλος του δράματος, στη φάση της αξιολόγησης. Παρακάτω θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στα εργαστήρια της παρούσας έρευνας, χωρίς να τις εντάσσουμε αυστηρά σε κάποια κατηγορία, καθώς η χρήση αρκετών από αυτές έγινε με πιο ελεύθερο και ευέλικτο τρόπο.

**Παγωμένη εικόνα:** Οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν με τα σώματά τους ένα γεγονός ή ένα θέμα, σαν κάποιος να τους έχει τραβήξει μια φωτογραφία την ώρα της αναπαράστασης (Τσιάρας, 2005).

**Ρόλος στον τοίχο:** Η ομάδα σχεδιάζει το περίγραμμα ενός χαρακτήρα και το κολλάει στον τοίχο. Μέσα από το περίγραμμα γράφονται στοιχεία που έχουν να κάνουν με τον εσωτερικό κόσμο του ήρωα (σκέψεις, χαρακτήρας) και έξω από αυτό εξωτερικοί παράγοντες που τον αφορούν (τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτόν, οι συνθήκες που τον πιέζουν κ.α.) (Χάσκα, 2016).



**Ομαδική ζωγραφική:** Οι συμμετέχοντες κάνουν όλοι μαζί ή σε ομάδες μια ζωγραφιά που αναπαριστά κάποιο στοιχείο του δράματος (χώρο ή πρόσωπο) (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

**Παιχνίδια:** Τα παιχνίδια, ανάμεσα στις πολλές χρήσεις τους, μπορεί να χρησιμοποιηθούν στο ξεκίνημα ενός εργαστηρίου για να εισαγάγουν τους συμμετέχοντες στο θέμα, ή για να αποτελέσουν αφετηρία για ένα δράμα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

**Παραγωγή ήχων:** Με την τεχνική αυτή, γνωστή και ως soundtracking, οι συμμετέχοντες καλούνται να παραγάγουν τους ήχους που συνοδεύουν μια δράση ή ορίζουν ένα περιβάλλον (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

**Δάσκαλος σε ρόλο:** Ο εμπυχωτής υιοθετεί έναν ρόλο της ιστορίας και αλληλεπιδρά με τους συμμετέχοντες, οι οποίοι υποδύονται άλλους ρόλους (Bolton, 1978).

**Ανακριτική καρτέλα:** Οι συμμετέχοντες, εντός ή εκτός ρόλου, κάνουν ερωτήσεις σε έναν ή περισσότερους χαρακτήρες για να μάθουν πράγματα που τους ενδιαφέρουν (Παπαδόπουλος, 2010).

**Συνέντευξη:** Οι συμμετέχοντες, υιοθετώντας τον ρόλο του δημοσιογράφου, παίρνουν συνέντευξη από τους χαρακτήρες για να αντλήσουν πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν (Παπαδόπουλος, 2010).

**Ανίχνευση σκέψης:** Ο εμπυχωτής «παγώνει» έναν αυτοσχεδιασμό ή εκμεταλλεύεται μια παγωμένη εικόνα και ακουμπώντας στον ώμο τους συμμετέχοντες που υποδύονται έναν ρόλο, τους προτρέπει να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Χάσκα, 2016).

**Ομαδικό γλυπτό:** Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν, συνήθως χωρίς προηγούμενη συνεννόηση, με τα σώματά τους ένα «γλυπτό» που αναπαριστά με μη ρεαλιστικό τρόπο ένα συγκεκριμένο θέμα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

**Τελετουργία:** Πρόκειται για μια δραστηριότητα που αναδεικνύει τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας. Οι συμμετέχοντες, όντας σε ρόλο, δημιουργούν μια τελετουργία που σηματοδοτεί ένα σημαντικό συμβάν (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

**Κάρτες ρόλων:** Ο εμπυχωτής δίνει στους συμμετέχοντες κάρτες με πληροφορίες για τον ρόλο που καλούνται να υποδυθούν (Τσιάρας, 2005).

**Στιγμιότυπα από τη ζωή του ήρωα:** Οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν επιμέρους στιγμιότυπα από τη ζωή του ήρωα, τα οποία ενδεχομένως να έχουν επηρεάσει τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του (Παπαδόπουλος, 2010).

**Αφήγηση:** Ο εμπυχωτής αφηγείται μια ιστορία στους συμμετέχοντες με τη μορφή της αφηγηματικής ανάγνωσης. Ο όρος αυτός αναφέρεται στη δραματοποιημένη ανάγνωση της ιστορίας, με έντονα τα στοιχεία της ζωντανίας και της παραστατικότητας όπου πρωταγωνιστεί ο λόγος, αλλά και η γλώσσα του σώματος (Τσιλιμένη, 2007).

**Δραματοποίηση:** Πρόκειται για τη σύλληψη και την παρουσίαση μιας σκηνής ή ενός θέματος σε μορφή δραματικής αναπαράστασης (Τσιάρας, 2005).

**Αυτοσχεδιασμός:** Βασικό χαρακτηριστικό του αυτοσχεδιασμού είναι ο αυθόρμητος και απελευθερωτικός χαρακτήρας του. Οι συμμετέχοντες καλούνται να δημιουργήσουν μία καινούργια σύνθεση με βάση ένα δοσμένο δραματικό πλαίσιο (Παπαδόπουλος, 2010).

**Παντομίμα:** Οι συμμετέχοντες αναπαριστούν την πραγματικότητα μέσω της γλώσσας του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου, χωρίς τη χρήση λόγου (Παπαδόπουλος, 2010).

**Ομαδική συζήτηση:** Οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν απόψεις πάνω σε ένα θέμα που προκύπτει στη δραματική διαδικασία (Τσιάρας, 2005).

## **2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

### **2.1 Η νέα πραγματικότητα**

Η μαζική μετακίνηση πληθυσμών ανά τον κόσμο μεταβάλλει τη δημογραφική σύνθεση των χωρών υποδοχής και διαμορφώνει πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οι οποίες καλούνται να διαμορφώσουν τις σχέσεις μεταξύ ντόπιων και μειονοτήτων έτσι ώστε να μην έχουν συγκρουσιακό χαρακτήρα αλλά τα άτομα αυτά να αλληλεπιδρούν δημιουργικά (Γκόβαρης, 2011). Το φαινόμενο της μαζικής μετανάστευσης δημιούργησε νέα δεδομένα, τα οποία επηρέασαν και την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της πλειοψηφίας των σχολικών τάξεων, όπως είναι και η τάξη της έρευνάς μας, καθιστά επιτακτική την ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στη νέα πραγματικότητα, έτσι ώστε οι μαθητές που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες να μπορέσουν να ενταχθούν με επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον (Μάγος, 2004).

### **2.2 Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση**

Οι διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα έχουν ως αφετηρία την Αμερική τη δεκαετία του 1960 με αφορμή τους αγώνες για πολιτικά δικαιώματα (Παπαμιχαήλ, 2013). Από τη δεκαετία του 1970, γίνεται αποδεκτό το γεγονός ότι η μετανάστευση ευνοεί τον πολιτισμικό πλουραλισμό και κάνει την εμφάνισή της η διαπολιτισμική υπόθεση, δηλαδή η *«αναγνώριση της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, ως αφετηρία αναζήτησης δυνατοτήτων αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες»* (Γκόβαρης, 2011:41-42). Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, υπάρχει μια μετατόπιση ενδιαφέροντος από τον μετανάστη ως φορέα πολιτισμικής διαφορετικότητας στον ρόλο που διαδραματίζουν οι δομές και οι θεσμοί της κοινωνίας στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ της κυρίαρχης ομάδας και των μειονοτήτων (Γκόβαρης, 2011).

Τα πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας που διαμορφώθηκαν στο πέρασμα των χρόνων είναι το αφομοιωτικό, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό. Τα μοντέλα αυτά δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως χρονικά κλειστές φάσεις, καθώς αυτό ενέχει τον κίνδυνο να αντιμετωπιστεί το τελευταίο ως το ανώτερο όλων και

παράλληλα να αγνοηθεί το γεγονός ότι μοντέλα που θεωρούνται ξεπερασμένα και έχουν επικριθεί, εξακολουθούν να ασκούν επιρροή σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (Γκόβαρης, 2011). Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έντονη μονοπολιτισμικότητα, παρόλο που είναι γενικώς αποδεκτό ότι πρέπει να γίνουν βήματα για την ανάδειξη του διαπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο ανταποκρίνεται στη νέα κοινωνική πραγματικότητα. Επίσης, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο στην ίδια χώρα να έχουν επικρατήσει κατά καιρούς διαφορετικά μοντέλα, ανάλογα με την εκπαιδευτική φιλοσοφία που υπάρχει στη χώρα αυτή και η οποία δύναται να μεταβληθεί και με τη σειρά της να μεταβάλλει την εκπαιδευτική πολιτική (Κεσίδου, 2008).

### **2.2.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο**

Το αφομοιωτικό μοντέλο αποτελεί τη βασική εκπαιδευτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα στις κλασικές χώρες μετανάστευσης έως τη δεκαετία του 1960. Στόχος της είναι η συγχώνευση των ξένων πολιτισμών στον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2011). Οι θιασώτες του αφομοιωτικού μοντέλου θεωρούν την ύπαρξη παιδιών μειονοτήτων ως «παιδαγωγικό πρόβλημα» και τα χαρακτηρίζουν ως «ελλειμματικούς μαθητές». Η μόνη λύση για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού είναι η εγκατάλειψη της μητρικής τους γλώσσας και η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ώστε οι μαθητές να αφομοιωθούν από την κυρίαρχη κουλτούρα (Κεσίδου, 2008). Σύμφωνα μάλιστα με τους οπαδούς αυτού του μοντέλου, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αυτών των μαθητών στο σχολείο της χώρας υποδοχής λειτουργεί ανασταλτικά για την επίσημη γλώσσα του σχολείου και μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σχολική τους επίδοση και την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Μάγος, 2004). Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν υφίσταται καμία τροποποίηση, καθώς σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι μαθητές είναι αυτοί που θα πρέπει να προσαρμοστούν στο σχολείο και όχι το σχολείο στους μαθητές. Όπως παρατηρεί ο Γκόβαρης (2011: 50), *«με αυτόν τον τρόπο μετατοπίζονται οι ευθύνες της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης στους ίδιους τους μετανάστες, δηλαδή στις προσωπικές τους ικανότητες, καθώς και στην ετοιμότητα προσαρμογής τους»*. Παράλληλα, η θυσία των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μειονοτήτων για χάρη του κυρίαρχου πολιτισμού και τα συνεπακόλουθα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που διαμορφώνονται απέναντι σε κάθε τι το διαφορετικό, μπορεί συχνά να οδηγήσουν είτε σε παθητική και δουλοπρεπή συμπεριφορά είτε σε επιθετικότητα από την πλευρά

των μειονοτικών ομάδων (Κεσίδου, 2008). Ήταν επόμενο το μοντέλο αυτό να αποτύχει, καθώς οδήγησε την πλειοψηφία των «διαφορετικών» μαθητών σε σχολική αποτυχία, έχοντας πλήξει την αυτοεικόνα τους, πάνω στην οποία βασίζεται η μαθησιακή και κοινωνική τους πορεία (Μάγος, 2004).

### **2.2.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης**

Από την αφομοιωτική προσέγγιση και με την κριτική που της ασκήθηκε, έγινε η μετάβαση στην πολιτική της ενσωμάτωσης, η οποία αναγνωρίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα, με την προϋπόθεση να μην διαταράσσει τον κυρίαρχο πολιτισμό (Μάγος, 2004). Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην ιδεολογία ότι ο πολιτισμός της κυρίαρχης ομάδας και αυτοί των μειονοτικών έχουν διαφορές αλλά και ομοιότητες. Εδώ οι «ξένοι» πολιτισμοί αντιμετωπίζονται με θετική διάθεση, με σκοπό τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων να μπορέσουν να συμμετάσχουν και στο δικό τους πολιτισμό αλλά και στον κυρίαρχο (Γκόβαρης, 2011). Όπως παρατηρεί ο Μάρκου (1997), η ανοχή στην πολιτισμική ετερότητα αποσκοπεί τελικά στην αφομοίωση των μειονοτικών πληθυσμών από τον κυρίαρχο, μέσω της ελευθερίας που θα τους παρέχεται να διατηρήσουν πλευρές της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

### **2.2.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, τα κινήματα που εμφανίστηκαν στις ΗΠΑ, στον Καναδά και τη Μεγάλη Βρετανία, διεκδικώντας ισότιμη αντιμετώπιση της πολιτισμικής ταυτότητας των μειονοτήτων, οδήγησαν στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής προσέγγισης (Μάγος, 2004). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η αναγνώριση της ιδιαιτερότητας των μειονοτικών πολιτισμών και η ειρηνική συνύπαρξη όλων των πολιτισμών στην κοινωνία οδηγούν στην κοινωνική συνοχή και ενότητα (Μάρκου, 1997). Ο Γκόβαρης (2011) σημειώνει ότι το βασικό κίνητρο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η εξάλειψη του ρατσισμού και των κοινωνικών ανισοτήτων που οφείλονται στην ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων, φαινομένων, δηλαδή, που οφείλονται σε ένα συγκεκριμένο τύπο προσωπικότητας.

Από τη μία πλευρά, το μοντέλο αυτό δέχτηκε κριτική από τους οπαδούς του μονοπολιτισμικού μοντέλου, οι οποίοι υποστήριζαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ενσωματώνει όλους τους μαθητές σε έναν κυρίαρχο πολιτισμό ώστε να διασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή. Κατά την άποψή τους, το πολυπολιτισμικό μοντέλο υποβαθμίζει το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού το υποτάσσει στις ανάγκες των

μειονοτήτων. Από την άλλη, υπήρξε και κριτική από τους ριζοσπάστες, κατά τους οποίους το μοντέλο αυτό δεν επιτυγχάνει να ανατρέψει τις κοινωνικές δομές που ευθύνονται για την καταπίεση και την απομόνωση των μειονοτήτων (Μάγος, 2004). Ο Γκόβαρης (2003) ασκεί κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, υποστηρίζοντας ότι αυτό υποτιμά τις κοινωνικές δυνάμεις που κατηγοριοποιούν τους πολιτισμούς χρησιμοποιώντας εθνοτικά κριτήρια, βασιζόμενες στη διάκριση «το δικό μας» από το «ξένο». Έτσι το μοντέλο αυτό νομιμοποιεί τις ανισότητες, διαιώνίζει τα στερεότυπα και ταυτίζει το ξένο με το αέναα διαφορετικό. Κατά τον Pena-Ruiz (1993) ο μονοδιάστατος χαρακτήρας του πολυπολιτισμικού μοντέλου οδηγεί στην αντίληψη ότι κάποιος πρέπει να εντάσσεται ολοκληρωτικά σε έναν πολιτισμό, διαφορετικά θεωρείται ότι τον προδίδει. Ο Νικολάου (2007) υποστηρίζει ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο δίνει υπερβολική έμφαση στους πολιτισμικούς παράγοντες για να ερμηνεύσει τα προβλήματα των μεταναστών, παραβλέποντας ψυχολογικές, θεσμικές, κοινωνικές ή οικονομικές παραμέτρους. Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008), το πολυπολιτισμικό μοντέλο, μην έχοντας το χαρακτηριστικό της αλληλεπίδρασης, ενέχει τον κίνδυνο οι διάφοροι πολιτισμοί να αναπτύσσονται παράλληλα και ανεξάρτητα, και εν τέλει να οδηγηθούν σε γκετοποίηση. Έτσι, ο στόχος για κοινωνική συνοχή δεν επιτυγχάνεται. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2006), μάλιστα, είναι προφανές ότι τα άτομα που έχουν εκπαιδευτεί σύμφωνα με αυτό το μοντέλο θα αντιμετωπίσουν τεράστιες δυσκολίες στο μέλλον, όταν θα κληθούν να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους πολίτες.

#### **2.2.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο**

Μετά το πολυπολιτισμικό μοντέλο ακολούθησε αυτό της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, το οποίο εξαπλώθηκε ιδιαίτερα στη Βρετανία και στην Ολλανδία. Στην πρώτη συνδέθηκε άμεσα με τις φυλετικές συγκρούσεις που έλαβαν χώρα τις δεκαετίες του 1970 και '80 και με την κριτική που ασκήθηκε στον ατομικιστικό χαρακτήρα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2011). Οι οπαδοί του εστίασαν στις θεσμικές και κοινωνικές ρίζες του ρατσισμού και όχι τόσο στις ατομικές εκδηλώσεις του (Μάγος, 2004). Πιο συγκεκριμένα, για αυτούς «ο ρατσισμός είναι συνυφασμένος με τη 'λευκή ηγεμονία' και γι' αυτό αποτελεί καθολικό γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους» (Γκόβαρης, 2011: 66). Έτσι, θεώρησαν απαραίτητη τη σύσταση ενός αναλυτικού προγράμματος που θα βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο του ρατσισμού και των κοινωνικών ανισοτήτων με κριτική ματιά (Μάγος,

2004). Η κριτική που δέχτηκε αυτό το μοντέλο αφορούσε από τη μία την άποψη ότι πολιτικοποιεί την εκπαίδευση και από την άλλη ότι είναι εξίσου επιφανειακό με την πολυπολιτισμική προσέγγιση, χωρίς ουσιαστικά να επιφέρει κοινωνική αλλαγή (Μάγος, 2004). Από την άλλη, έχει αναγνωριστεί το γεγονός ότι η αντιρατσιστική εκπαίδευση έχει βοηθήσει στην αμφισβήτηση των προηγούμενων προσεγγίσεων που εντόπιζαν την αιτία του αποκλεισμού των μειονοτήτων στην έλλειψη ετοιμότητας των ίδιων, παρά στη νοοτροπία της κυρίαρχης ομάδας απέναντί τους (Γκόβαρης, 2011).

### **2.2.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο**

Η ανάγκη να ξεφύγει το εκπαιδευτικό σύστημα από τα στεγανά των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων οδήγησε σε μια προσπάθεια υπέρβασής τους μέσω του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάγος, 2004). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011), δεν υφίσταται ένας ενιαίος και καθολικά αποδεκτός ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και αναφέρεται σε τρεις βασικές κατευθύνσεις που διαμορφώθηκαν με βάση τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «πολιτισμός». Η πρώτη στηρίζεται στα αξιώματα του πολιτισμικού οικουμενισμού και στοχεύει στο να αναδείξει τις ομοιότητες ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς. Η δεύτερη βασίζεται στα αξιώματα του πολιτισμικού σχετικισμού, και στοχεύει στην ανάδειξη των διαφορών των πολιτισμών αυτών και η τρίτη επιχειρεί να ξεπεράσει αυτές τις δύο διακρίσεις και δίνει έμφαση σε ζητήματα δικαίου και ισοτιμίας στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Ο Essinger (1991) αναφέρεται σε τέσσερα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το διαπολιτισμικό σεβασμό και την εναντίωση στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Το πρώτο αναφέρεται στην κατανόηση της θέσης και των προβλημάτων του άλλου μέσα από τη δική του οπτική. Το δεύτερο αναφέρεται στην ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τις όποιες διαφορές και προτάσσει την αλληλοϋποστήριξη. Το τρίτο αφορά στην ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων μέσω της προσέγγισης των άλλων πολιτισμών αλλά και του ταυτόχρονου ανοίγματος στους άλλους πολιτισμούς για να γνωρίσουν τον δικό μας. Τέλος, το τέταρτο σχετίζεται με την εγκατάλειψη των εθνικιστικών παρωπίδων που δημιουργούν στερεότυπα και προκαταλήψεις και την υιοθέτηση μιας καθαρής και ανοιχτόμυαλης προσέγγισης απέναντι στους άλλους πολιτισμούς. Αυτά τα τέσσερα χαρακτηριστικά αποτελούν κεντρικό άξονα της στοχοθεσίας των παρεμβάσεων της έρευνάς μας. Ο Δαμανάκης (2000) ορίζει τρία αξιώματα για τη διαπολιτισμική

εκπαίδευση. Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών υποστηρίζει ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί και ο καθένας θα πρέπει να αξιολογείται με εσωτερικά κριτήρια, και όχι συγκριτικά με άλλους πολιτισμούς. Το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αναγνωρίζει τα παιδιά μειονοτικών ομάδων ως φορείς ενός πολιτισμού και ενός μορφωτικού κεφαλαίου που κάθε άλλο παρά ελλειμματικό θα πρέπει να θεωρείται. Με άλλα λόγια, τα παιδιά αυτά κουβαλάνε μαζί τους στοιχεία που θα πρέπει να αξιοποιηθούν από το σχολείο και να μην αντιμετωπίζονται ως «άγραφοι πίνακες». Τέλος, το αξίωμα για την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση υποστηρίζει ότι εάν τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση με αυτά της χώρας υποδοχής, τότε θα απολαμβάνουν ισότητα και σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, χωρίς να περιθωριοποιούνται.

Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008), η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να περιορίζεται μονάχα στις μειονοτικές ομάδες, αλλά να αφορά στο σύνολο των μαθητών και να εφαρμόζεται ακόμα και στα σχολεία όπου δε φοιτά κανένας αλλοδαπός μαθητής. Όπως παρατηρεί και ο Νικολάου (2006), κάθε σχολείο, είτε φοιτούν σε αυτό αλλοδαποί, παλιννοστούντες, τσιγγάνοι ή μουσουλμάνοι μαθητές, είτε όχι, είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικό, με την έννοια ότι οφείλει να καλλιεργεί ένα συγκεκριμένο και σαφώς προσδιορισμένο έθος, το οποίο συνάδει με τις αρχές και τις αξίες αφενός του πολιτισμού μας και αφετέρου με αυτές της διαπολιτισμικότητας.

### **2.3 Διαπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική ικανότητα**

Όπως υποστηρίζει και ο Bhabha (1994) η διαπολιτισμικότητα συνεπάγεται με μια διαπολιτισμική ατομική ταυτότητα μέσω της συμμετοχής του ατόμου σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια και της αλληλεπίδρασής του με άτομα άλλων πολιτισμών. Η Αρβανίτη (2013), επιχειρώντας έναν σύντομο ορισμό της διαπολιτισμικότητας, σημειώνει ότι αυτή στοχεύει στη συμπερίληψη και αναφέρεται στην πολιτισμική ανταλλαγή τόσο από άτομο σε άτομο όσο και στην αλληλεπίδραση ομάδων ατόμων. Σύμφωνα με την Αρβανίτη (2011), μια μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει πολίτες που διαθέτουν ποικίλες ικανότητες και δεξιότητες, όπως αυτές του αναστοχασμού, της ενσυναίσθησης, της επικοινωνίας, της συνεργατικότητας και της διαχείρισης της διαφορετικότητας.

Ένας όρος που συνδέεται άρρηκτα με τη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι η διαπολιτισμική ικανότητα, η οποία ορίζεται ως «η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί



αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις και να δημιουργεί τις κατάλληλες σχέσεις σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Bennett & Bennett, 2004: 149). Σύμφωνα με τον Byram (1997), η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αναφέρεται μόνο σε δεξιότητες, αλλά και σε γνώσεις και στάσεις του ατόμου· γνώσεις για τον πολιτισμό στον οποίο ανήκει όσο και για διαφορετικούς πολιτισμούς, οι οποίες το βοηθούν να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με μέλη αυτών. Οι γνώσεις αυτές διαμορφώνουν μια στάση ανοίγματος απέναντι στη διαφορετικότητα, υπερβαίνουν προκαταλήψεις και στερεότυπα και συντελούν στην εμπέδωση του σεβασμού και της ενσυναίσθησης απέναντι στο διαφορετικό. Σημαντική προϋπόθεση για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας στους μαθητές και την επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να διαθέτουν οι ίδιοι πρώτα απ' όλα διαπολιτισμική ικανότητα. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει η σύσταση ενός αναλυτικού προγράμματος με διαπολιτισμικό χαρακτήρα και η αξιοποίηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (Μάγος, 2019). Όπως θα δούμε και στα συμπεράσματα της εργασίας μας, η καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός του συνόλου των μαθημάτων που διδάσκονται στο ελληνικό σχολείο, είναι πρωταρχικής σημασίας για την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

#### **2.4 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα, στο τέλος της δεκαετίας του 1980 έχει αρχίσει να γίνεται συνείδηση ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας. Σε αυτό συνετέλεσε η μαζική εισροή στη χώρα μας παλιννοστούντων και αλλοδαπών (Κεσίδου, 2008). Η Ελλάδα, σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα σε σχέση με άλλες χώρες, μετατράπηκε από μια χώρα εξαγωγής μεταναστών στο εξωτερικό, σε μια χώρα υποδοχής μεταναστευτικών ρευμάτων, χωρίς να διαθέτει ούτε το θεσμικό ούτε το συνειδησιακό υπόβαθρο για να διαχειριστεί το ζήτημα (Markou & Parthenis, 2015). Παρόλα αυτά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει η μετάβαση από τη μία προσέγγιση στην άλλη, όπως έγινε σε άλλες χώρες, αλλά κυριάρχησε η μονοπολιτισμική εκπαίδευση, στοχεύοντας στην εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια (Μάγος, 2004).

Κατά τον Χριστοδούλου (2009), το ελληνικό κράτος άρχισε να ασχολείται με το ζήτημα της υποδοχής και υποστήριξης παλιννοστούντων μαθητών στο ξεκίνημα της

δεκαετίας του 1980, με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων. Οι πρώτες αφορούσαν κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού στους μαθητές που δεν είχαν την Ελληνική ως μητρική. Πιο συγκεκριμένα, απευθύνονταν σε παλιννοστούντες από ευρωπαϊκές χώρες, την Αμερική, τον Καναδά, την Αυστραλία και στην πορεία από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Markou, & Parthenis, 2015). Οι τάξεις αυτές, όπως έχουν διαμορφωθεί σήμερα, ακολουθούν δύο φάσεις λειτουργίας. Στην πρώτη οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα σε χωριστές τάξεις και μονάχα σε όσα μαθήματα δεν είναι τόσο σημαντική η χρήση της γλώσσας (όπως π.χ. η γυμναστική), ενώνονται με τους υπόλοιπους. Στη δεύτερη φάση, οι μαθητές ενώνονται σε τάξεις μαζί με τους Έλληνες συμμαθητές τους και λαμβάνουν ενισχυτική διδασκαλία σε φροντιστηριακά τμήματα (Markou, & Parthenis, 2015). Στα τελευταία, παρακολουθούν από τρία έως οκτώ παιδιά ανά τμήμα, τα οποία μπορεί να κατοικούν και στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου ή και να φοιτούν σε άλλα σχολεία (Τζωρτζοπούλου, & Κοντοζαμάνη, 2008).

Μια μεγάλη αλλαγή στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συντελέστηκε με το Νόμο 2413/1996 και την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων, τα οποία όμως στην πορεία μετατράπηκαν σε σχολεία αλλοδαπών μαθητών λόγω του φόβου των Ελλήνων γονέων απέναντι στη διαφορετικότητα, η οποία θεωρούταν ότι συντελούσε στην πτώση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Χριστοδούλου, 2009). Κατά τον Λαγουδάκο (2008) ο Νόμος 2413/1996, ο οποίος αναγνωρίζει την πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, περιέχει αρκετές ασάφειες και αντιφάσεις και ταυτίζει τη διαπολιτισμική με την εθνοτική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται σε σχολεία, τάξεις και δραστηριότητες που απευθύνονται αποκλειστικά σε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και όχι σε όλα τα παιδιά ενός σχολείου. Παρομοίως, ο Γκόβαρης (2011) αναφέρει ότι ο νόμος στοχεύει ξεκάθαρα είτε στην αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών είτε στην περιθωριοποίησή τους εάν δεν επιτευχθεί ο πρώτος στόχος. Όπως παρατηρεί ο Μάγος (2004), στο μεγαλύτερο μέρος του, ο νόμος ασχολείται με την εκπαίδευση των Ελλήνων ομογενών στο εξωτερικό, ενώ ως διαπολιτισμικά σχολεία ορίζονται αυτά στα οποία φοιτά μεγάλος αριθμός μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, χωρίς να υπάρχουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στη λειτουργία τους.

Σήμερα στην Ελλάδα λειτουργούν 26 διαπολιτισμικά σχολεία, 13 δημοτικά και 13 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ένα σχολείο χαρακτηρίζεται διαπολιτισμικό όταν ο αριθμός των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών προσεγγίζει το 45%

του συνολικού αριθμού των μαθητών. Στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους (Τζωρτζοπούλου, & Κοντοζαμάνη, 2008).

Ο Νόμος 2413/1996 προβλέπει επίσης την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ο.Ε.) για την έρευνα και τη μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση των ομογενών του εξωτερικού καθώς και για την ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών αλλά και των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικο-πολιτισμικές ομάδες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σημαντικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα έπαιξαν τέσσερα μεγάλα προγράμματα που λειτούργησαν τις περιόδους 1997-2000 και 2001-2004, τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ). Τα προγράμματα αυτά αφορούσαν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών Ρομά, των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και των ομογενών. Περιλάμβαναν έρευνα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (Χριστοδούλου, 2009· Μάγος, 2004).

## **2.5 Προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Ο Μάγος (2006) χωρίζει τα προγράμματα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης που λαμβάνουν χώρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε τρεις κατηγορίες με βάση τη μορφή τους: η πρώτη αναφέρεται σε μεμονωμένες δραστηριότητες, όπως ομιλίες, συζητήσεις και επισκέψεις, που συχνά συνδέονται με επετείους ή παγκόσμιες ημέρες. Η δεύτερη συνδέεται άμεσα με κάποιο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και του οποίου η διδακτική προσέγγιση υιοθετείται, και η τρίτη έχει τη μορφή του project, το οποίο συνεπάγεται ερευνητική δουλειά και συνεργασία μεταξύ των μαθητών αλλά και του σχολείου με την κοινότητα. Η τελευταία κατηγορία χαρακτηρίζεται ως και η πιο απαιτητική αλλά και αυτή που αποδίδει ουσιαστικά αποτελέσματα, σε αντίθεση με τις δύο πρώτες που είναι πιο επιδερμικές στην προσέγγισή τους.

Σύμφωνα με την Παπαμιχαήλ (2013), δραστηριότητες της πρώτης κατηγορίας, όπως είναι τα φεστιβάλ χορού, μουσικής ή μαγειρικής, εάν δεν συνδυάζονται με μια

κριτική προσέγγιση της διαφορετικότητας, όσο και αν γίνονται με τις καλύτερες προθέσεις, μπορεί να φέρουν τα ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα, καθώς δεν εστιάζουν στα δομικά και θεσμικά χαρακτηριστικά του ρατσισμού και αγνοούν την πολυπλοκότητά του ως φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στη στοχοποίηση συγκεκριμένων ομάδων μαθητών που καλούνται να λειτουργήσουν ως «εκπρόσωποι» της διαφορετικότητάς τους. Παράλληλα, κάνει λόγο και για μονοδιάστατο και στερεοτυπικό τρόπο παρουσίασης της διαφορετικής κουλτούρας, με αποτέλεσμα αυτή να αντιμετωπίζεται ως κάτι το εξωτικό και παράλληλα να αξιολογείται με μέτρο σύγκρισης την κυρίαρχη, «φυσιολογική» κουλτούρα. Επίσης αναφέρει ότι τέτοιες εκδηλώσεις συχνά στέλνουν το μήνυμα στους γονείς των «ξένων» παιδιών ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο μονάχα για να παρουσιάσουν την κουλτούρα τους, ενώ παράλληλα αποκλείονται από τη συμμετοχή σε άλλες διαδικασίες. Δραστηριότητες τέτοιου είδους αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα και την αποδοχή της σε ένα επιφανειακό επίπεδο και όχι στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων. Παρομοίως, ο Μάγος (2006), παραφράζοντας την Troyna (1992), χαρακτηρίζει τέτοιου είδους προγράμματα προβληματικά έως και επικίνδυνα, οδηγώντας τις κουλτούρες των μειονοτήτων στην περιθωριοποίηση και όχι στην ισότιμη αντιμετώπιση με την κυρίαρχη.

Ο Μάγος (2006) εκφράζει έναν προβληματισμό όσον αφορά στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, οι οποίες στην πλειοψηφία τους αφορούν στο θέμα των μεταναστών στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, με το να ταυτίζεται το διαφορετικό με τον μετανάστη ή εκείνον που έχει μια διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών έχει περιορισμένο εύρος και δεν περιλαμβάνει όλες τις εκφάνσεις της ετερότητας, όπως είναι οι διαφορές στη θρησκεία, στον σεξουαλικό προσανατολισμό, στη μόρφωση, στα άτομα με ειδικές ανάγκες και πολλά άλλα. Επίσης κάνει αναφορά στην ελληνοκεντρική διάσταση πολλών προγραμμάτων, τα οποία τοποθετούν τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική γλώσσα σε υψηλότερο σημείο από αυτούς των μειονοτήτων. Για να αποφύγουμε αυτήν την παγίδα, φροντίσαμε στις παρεμβάσεις μας να δώσουμε την ευκαιρία σε όλους τους πολιτισμούς που εκπροσωπούν τα παιδιά της τάξης να αναδειχθούν, χωρίς να ευνοούμε αυτόν της κυρίαρχης ομάδας.

### 3. ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το θέατρο, από τα αρχαία χρόνια μέχρι σήμερα έχει έμφυτο πολυπολιτισμικό και διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Οι χαρακτήρες των θεατρικών έργων ξεφεύγουν από οποιαδήποτε στενά πολιτισμικά πλαίσια και αντιπροσωπεύουν οικουμενικές και πανανθρώπινες αξίες (Λενακάκης, 2018). Παράλληλα, πέρα από το κειμενικό επίπεδο, σε επίπεδο παράστασης, οι σύγχρονες προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν το θέατρο ως πεδίο διαπραγμάτευσης νοημάτων και συγκρότησης πραγματικοτήτων, παρά ως τόπο αναπαράστασης και μίμησης των πραγματικοτήτων αυτών (Λενακάκης, 2018). Με άλλα λόγια, η πολλαπλότητα των ερμηνειών και των προσλήψεων των σκηνικών δρωμένων είναι στενά συνυφασμένη με τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα.

Στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχει γίνει αντιληπτό ότι η βιωματική μάθηση θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της. Έτσι, η δραματική τέχνη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν έρθει πιο κοντά, καθώς και τις δύο τις ενδιαφέρουν *«η αποδοχή, η φροντίδα και η ανάδειξη της ποικιλίας των πολιτισμών»* και *«... αποσκοπούν στην καλλιέργεια της αντιληπτικής ικανότητας, στην όξυνση και τη διεύρυνση των αισθήσεων, στον παραγωγικό διάλογο με τη διαφορά και την ποικιλία ως κοινωνική-παιδαγωγική ή αισθητική πράξη»* (Λενακάκης, 2018: 163).

Σύμφωνα με τη Γιαννοπούλου (2007), το εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλει καθοριστικά στην κατανόηση του «άλλου», καθώς η ίδια η φύση του συνδυάζει διαφορετικές μορφές αναπαράστασης της πραγματικότητας. Αυτό αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμο στον τομέα της μειονοτικής εκπαίδευσης, όπου η ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών καθιστά προβληματική την ένταξη των μαθητών στο σχολείο. Η δυναμική αυτή του δράματος λειτούργησε πολύ θετικά στη δική μας έρευνα, όπου η εφαρμογή ποικίλων τεχνικών που δεν απαιτούσαν τη χρήση της γλώσσας, βοήθησε τους αλλόγλωσσους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Μέσα από τις τεχνικές που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό δράμα, βοηθάει τους συμμετέχοντες, ξεκινώντας από τις δικές τους ανάγκες, να κατανοήσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και την ίδια τη ζωή. Εξάλλου, όπως παρατηρεί ο Neelands (2008: 65), πυρήνας του δράματος είναι η *«αυτό-ετερο-δημιουργική φαντασία μέσω των διαδικασιών ανάληψης ρόλων»*. Δηλαδή *«να φαντάζεσαι τον εαυτό σου σαν τον άλλο· να προσπαθείς να βρεις τον εαυτό σου στον άλλο και ενεργώντας έτσι να αναγνωρίζεις τον*

*άλλο στον εαυτό σου» (Neelands, 2008: 65). Μέσα από την υπόδυση ρόλων, οι συμμετέχοντες εμβαθύνουν πάνω σε κοινωνικά ζητήματα και έρχονται αντιμέτωποι με απόψεις που διαφέρουν από τις δικές τους. Έτσι γνωρίζουν και κατανοούν το διαφορετικό (Γιαννοπούλου, 2007). Όπως υποστηρίζει ο Μάγος (2019: 108), «η συναισθηματική ταύτιση με ρόλους που εκπροσωπούν την πολιτισμική ή άλλου τύπου ετερότητα συμβάλλει στην αποδόμηση των στερεοτύπων και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης».*

Μέσα από το αυτοσχέδιο παιχνίδι των κοινωνικών ρόλων, όπου οι συμμετέχοντες αυτοσχεδιάζουν πάνω σε πραγματικές ή φανταστικές καταστάσεις «... ρυθμίζονται οι τυχόν ανισότητες των μαθητών μέσα στην τάξη και εξασφαλίζεται η πιο αρμονική λειτουργία της ομάδας· αναπτύσσεται επίσης κοινωνικός προβληματισμός» και «εναισθητοποιούνται τα παιδιά για τις αδικίες ... της κοινωνίας (εργασιακές, διαφυλικές σχέσεις, ... σχέσεις με αλλοδαπούς και πρόσφυγες...))» (Πούχγερ, 2008: 50). Μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση, μειώνονται φαινόμενα επιθετικότητας και η έλλειψη ανοχής, καθώς οι συμμετέχοντες, μέσα από τους διάφορους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν και μέσα από την ταύτιση με αυτούς, συγχωρούν τις αδυναμίες τους και τις αδυναμίες των άλλων (Πούχγερ, 2008). Όπως υποστηρίζει ο Neelands (2008), η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να έχει θεραπευτικό χαρακτήρα για όσους είναι θύματα κακοποίησης ή προκατάληψης, φαινομένων δηλαδή που καθιστούν το σχολικό περιβάλλον κοινωνικά δυσλειτουργικό. Ο τελετουργικός χαρακτήρας του δράματος, μετατρέπει την τάξη σε κοινότητα, τα μέλη της οποίας καλούνται να κατανοήσουν το ένα το άλλο και να συνυπάρξουν αρμονικά.

Σύμφωνα με τον Fleming (1998), η Δραματική Τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διερευνήσει τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι νέοι άνθρωποι όταν μεταναστεύουν σε άλλες χώρες. Κατ' αυτόν, πρωταρχική αξία του δράματος δεν είναι η μίμηση πραγματικών καταστάσεων αλλά η εξερεύνηση καταστάσεων που δε θα μπορούσαν να συμβούν στην πραγματικότητα. Έτσι, ένας διαφορετικός πολιτισμός μπορεί να εξερευνηθεί μέσα από την ασφάλεια που προσφέρει ο κόσμος της φαντασίας και να δοθεί χώρος για αναστοχασμό και έκφραση συναισθημάτων. Σύμφωνα με την Cunico (2005), τα συναισθήματα αυτά στην πραγματικότητα φαντάζουν απειλητικά, ενώ αντίθετα στον κόσμο του δράματος μπορούν να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης καθώς υπάρχει η απαραίτητη αποστασιοποίηση. Η Δραματική Τέχνη βοηθά τους συμμετέχοντες να «αποστασιοποιηθούν από το δικό τους πολιτισμό και να δουν τους εαυτούς τους ως 'άλλους'» (Fleming, 1998: 152). Με το να φαντάζονται και

να ανακαλύπτουν νέες πτυχές του εαυτού τους, οι συμμετέχοντες επεκτείνουν «τις πολλαπλές υποκειμενικότητές τους» (Neelands, 2002: 8), υπερβαίνουν τα αυστηρά προκαθορισμένα όρια της έννοιας του εαυτού και αμφισβητούν στερεότυπα για τους άλλους (Donelan, 2002). Το γεγονός αυτό είναι καταλυτικής σημασίας και για τους «διαφορετικούς» μαθητές, οι οποίοι συχνά διαμορφώνουν μια εικόνα για τον εαυτό τους και την ταυτότητά τους μέσα από την περιορισμένη ματιά της κυρίαρχης ομάδας που επηρεάζεται από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Neelands, 2008). Συνεπώς, μέσω της δραματικής τέχνης μπορεί να αλλάξει ριζικά ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες την έννοια του εαυτού τους και του άλλου και η αντίληψη αυτή να ξεφύγει από παραμορφωτικούς καθρέφτες.

Παρομοίως, η Donelan (2002) υποστηρίζει ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση λειτουργεί ως ένας ασφαλής χώρος, όπου μέσω της φαντασίας, οι συμμετέχοντες μπορούν να μοιραστούν και να εξερευνήσουν τις δικές τους πολιτισμικές ιστορίες. Μέσω των συνεργατικών και αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων δράματος, οι συμμετέχοντες μπορούν να δημιουργήσουν διαφορετικές εκδοχές ιστοριών, ανταλλάσσοντας παρόμοιες αλλά και διαφορετικές αξίες και απόψεις. Ο θεατροπαιδαγωγός εισάγει στην ομάδα θέματα προς συζήτηση χωρίς να κάνει λεκτικές υποδείξεις ή να δημιουργεί συγκρούσεις (Γιαννούλη, 2019). Έτσι, δε δημιουργείται στους συμμετέχοντες ο φόβος του στιγματισμού και της αρνητικής αξιολόγησης, αλλά η διαφορετικότητα βιώνεται ως θετική εμπειρία πολιτισμού (Λενακάκης, 2018).

Από όλα τα παραπάνω, συμπεραίνεται ότι η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλλει σε μια μετασχηματιστική εκπαίδευση μέσω του δημοκρατικού διαλόγου, της συνεργασίας και της ισότιμης συμμετοχής, σε αντίθεση με μια εκπαίδευση μονοδιάστατη και κλειστή ως προς το διαφορετικό (Γιαννούλη, 2019). Αυτό, βέβαια, μπορεί να συμβεί με την προϋπόθεση οι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις να στοχεύουν στον αυτοπροσδιορισμό των συμμετεχόντων και στην ανάπτυξη των πολλαπλών τους ταυτοτήτων, ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν στη διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα και παράλληλα να δημιουργήσουν μια καινούρια (Ζώνιου, 2019).

Η Κοντογιάννη (2008) αναφέρεται στη χρήση δραματικών τεχνικών σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με κύριο στόχο τη γλωσσική καλλιέργεια. Η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλλει σημαντικά - ανάμεσα στα άλλα - στην επιθυμία για εκμάθηση γλωσσών καθώς και στο ενδιαφέρον για τις διαφορετικές διαλέκτους της ίδιας γλώσσας. Επίσης, μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, μπορεί

να γίνει χρήση πολλών γλωσσών μέσα στην ίδια τάξη, οι μαθητές να εντοπίσουν τα κοινά σημεία των διαφορετικών γλωσσών που ομιλούνται και να καταφέρουν να επικοινωνήσουν χωρίς να χρησιμοποιούν τη γλωσσική οδό, αλλά τη σωματική έκφραση. Ο τελευταίος τρόπος επικοινωνίας βοηθάει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα εκμάθησης ξένων γλωσσών. Η δραματική τέχνη, συνεπώς, μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στη συνειδητοποίηση της ποικιλίας των γλωσσών που υπάρχουν στον κόσμο, κάθε μία από τις οποίες είναι μοναδική και αποτελεί φορέα πολιτισμού μιας χώρας, καθώς και στην κατανόηση του δυναμικού χαρακτήρα που έχουν η γλώσσα και ο πολιτισμός μέσω των επιρροών που ασκούν αλλά και υφίστανται.

Η Κοντογιάννη (2008) επίσης αναφέρεται στον σημαντικό ρόλο της λογοτεχνίας – ιδίως του παραμυθιού για τα μικρά παιδιά – σε συνδυασμό με τη δραματική τέχνη, στην ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς. Πιο συγκεκριμένα, τα ημεδαπά παιδιά, μέσω της εξοικείωσής τους με τη λογοτεχνία των χωρών από τις οποίες κατάγονται οι συμμαθητές τους, μπορούν να τους προσεγγίσουν πιο αποτελεσματικά και να αποβάλλουν ρατσιστικές αντιλήψεις και στερεότυπα. Ταυτόχρονα, οι αλλοδαποί μαθητές βιώνουν το αίσθημα της αποδοχής και τους δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουν το δικό τους πολιτισμό.

Οι Tromski και Doston (2003) προτείνουν τη χρήση του συμμετοχικού θεάτρου – θεάτρου που βασίζεται στην αλληλεπίδραση θεατών και ηθοποιών – ως μέσου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το είδος αυτό του θεάτρου, που αντλεί έμπνευση από πραγματικές εμπειρίες και είναι κατά βάση αυτοσχεδιαστικό, ενθαρρύνει τον διάλογο τόσο ανάμεσα στους ηθοποιούς και το κοινό αλλά και ανάμεσα στο ίδιο το κοινό πάνω στα ζητήματα που τίγονται. Οι θεατές και οι ηθοποιοί βρίσκονται αντιμέτωποι με καταστάσεις που εμπεριέχουν διαφόρων ειδών ρατσισμό και καλούνται να αναστοχαστούν και να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους.

Στην έρευνα της Λέτσιου (2010), που πραγματοποιήθηκε σε 35 παιδιά προσχολικής ηλικίας, και αφορούσε στην επίδραση δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης στο γλωσσικό ρατσισμό, διαπιστώθηκε ότι η δραματική τέχνη καλλιεργεί τις βασικές αρχές του Essinger (1991) για τη διαπολιτισμικότητα. Οι μαθητές βοηθήθηκαν στο να αναπτύξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και στο να αποκτήσουν διαπολιτισμική ικανότητα. Επίσης ευαισθητοποιήθηκαν απέναντι στις γλώσσες αλλόγλωσσων συμμαθητών τους και μέσω δραστηριοτήτων δραματοποίησης επικοινωνήσαν και εμβάθυναν σε θέματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Η διάθεση για επικοινωνία μεταξύ



αλλόγλωσσων παιδιών έγινε φανερή μέσα από κινητικά παιχνίδια που χρησιμοποιούν τη μη λεκτική επικοινωνιακή οδό.

Η Μουστάκα (2019), σε έρευνα με σκοπό τη διαπίστωση του κατά πόσο η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλλει στην ισότιμη ένταξη των μαθητών Ρομά στο Δημοτικό σχολείο, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι όλοι οι μαθητές – Ρομά και μη – ανέπτυξαν τις κοινωνικές και διαπολιτισμικές τους δεξιότητες, γνώρισαν πράγματα ο ένας για την κουλτούρα του άλλου και βελτίωσαν τις μεταξύ τους σχέσεις. Έτσι συμπεραίνει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο μπορεί και πρέπει να εφαρμοστεί στο ελληνικό σχολείο, το οποίο είναι κατά βάση μονοπολιτισμικό.

Η έρευνα της Μπόμπου-Μάγουλα (2019) στοχεύει στην εξέταση του εάν και κατά πόσο η δραματική τέχνη συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και στην αποδοχή του πολιτισμικά διαφορετικού, που στη συγκεκριμένη περίπτωση συνιστούν οι πρόσφυγες. Η ερευνήτρια οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι μέσω της δραματικής τέχνης οι μαθητές βοηθήθηκαν να προσεγγίσουν, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν το πολιτισμικά διαφορετικό και να αναπτύξουν ευαισθησία πάνω σε κοινωνικά θέματα. Οι μαθητές άλλαξαν τις αντιλήψεις τους απέναντι στους πρόσφυγες, καλλιέργησαν τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες και επέκτειναν τις σχέσεις τους με αυτούς και εκτός του πλαισίου της σχολικής τάξης.

Τέλος, η Δούβρου (2017) στην έρευνά της ασχολήθηκε με εφήβους και εξέτασε το κατά πόσο η δραματική τέχνη ευαισθητοποιεί εφήβους σε θέματα ρατσισμού, κυρίως φυλετικού. Το συμπέρασμα στο οποίο οδηγήθηκε ήταν ότι η δραματική τέχνη, μέσω του βιωματικού της χαρακτήρα, καλλιεργεί τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των εφήβων και τους ευαισθητοποιεί απέναντι στο φαινόμενο του ρατσισμού. Οι έφηβοι εμβάθυναν πάνω σε αυτό και τάχθηκαν υπέρ της ανάγκης για διαπολιτισμική εκπαίδευση, υπέρ της διατήρησης και ανάδειξης των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των αλλοεθνών και της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης με τους ντόπιους κατοίκους.

#### **4. ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΤΑΞΑΔΩΝ**

Το χωριό Μεταξάδες βρίσκεται στα Ελληνοβουλγαρικά σύνορα, στα βορειοδυτικά του νομού Έβρου και ανήκει στο δήμο Διδυμοτείχου. Το δημοτικό σχολείο είναι πενταθέσιο, με τάξεις Α, Β, Γ & Δ, Ε, και ΣΤ και σε αυτό φοιτούν μαθητές τόσο από το ίδιο το χωριό όσο και από κοντινά. Σύμφωνα με μαρτυρίες, στους Μεταξάδες λειτουργούσε σχολείο πολύ πριν τα 1800. Η λειτουργία κανονικού δημοτικού σχολείου όμως, με πρόγραμμα σπουδών, τοποθετείται στο 1870. Το σχολείο

πέρασε από διάφορα στάδια στέγασης και ανοικοδόμησης (Μανεσιώτης, 1962). Τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του, υπήρχε ένας δάσκαλος, ο οποίος πληρωνόταν με χρήματα της εκκλησίας, ενώ κατά διαστήματα σταματούσε η λειτουργία του λόγω της βουλγαρικής και της γερμανικής κατοχής. Μετά την απελευθέρωση της Θράκης το 1920, το σχολείο λειτούργησε ως τριθέσιο, το 1950 ως πενταθέσιο και την επόμενη χρονιά πάλι ως τετραθέσιο μέχρι το 1962, οπότε έγινε διώροφο και εξατάξιο, με μαθητικό δυναμικό περίπου 300, όπως αναφέρουν οι πληροφορίες στο αρχείο του σχολείου. Σήμερα ο αριθμός των μαθητών κυμαίνεται από 40 έως 50, με τους μισούς περίπου να είναι Μουσουλμάνοι και να έρχονται από τα γύρω χωριά, γιατί τα μειονοτικά σχολεία σε αυτά έχουν κλείσει.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΑ**

### **1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **1.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο η Δραματική Τέχνη μπορεί να συνεισφέρει στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών Γ' και Δ' τάξης Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης προσεγγίστηκε στους τομείς των φυλετικών διαφορών, του φαγητού, της γλώσσας, των εθίμων και της καθημερινής ζωής, και της θρησκείας (προσευχή, θρησκευτικές γιορτές και νηστεία). Τα επιμέρους ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες τους διαφορετικούς πολιτισμούς που αντιπροσωπεύουν οι συμμαθητές τους;
2. Σε τι βαθμό μπορεί η Δραματική Τέχνη να καλλιεργήσει το ενδιαφέρον για τη γνώση άλλων πολιτισμών;
3. Σε τι βαθμό η Δραματική Τέχνη μπορεί να ανατρέψει στερεότυπα και προκαταλήψεις που συνδέονται με την πολιτισμική ταυτότητα ενός ατόμου;

#### **1.2 Ερευνητική μέθοδος**

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι αυτή της ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τον Creswell (2009: 22), *«η ποιοτική έρευνα είναι ένα μέσο διερεύνησης και κατανόησης του νοήματος που αποδίδουν άτομα ή ομάδες ατόμων σε ένα κοινωνικό ή ανθρώπινο ζήτημα»*. Στην ποιοτική έρευνα που λαμβάνει χώρα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα γίνεται χρήση «ανοιχτών» μεθόδων και τεχνικών (όπως η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη και η ομαδική συζήτηση) για την εμπειρική αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι μέθοδοι αυτές προσαρμόζονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, όπου η πραγματικότητα προσαρμόζεται στο ερευνητικό εργαλείο (Γκότοβος, 1983). Για να θεωρηθεί έγκυρη μια ποιοτική έρευνα, είναι σημαντικό ο ερευνητής να βλέπει την πραγματικότητα μέσα από την υποκειμενική σκοπιά των συμμετεχόντων και όχι να επιδιώκει τη σύσταση μιας αντικειμενικής πραγματικότητας (Γκότοβος, 1983).

Η ποιοτική έρευνα προτιμήθηκε έναντι της μικτής για δύο βασικούς λόγους. Κατ' αρχάς, η συμπλήρωση ερωτηματολογίων θα αποτελούσε μια απαιτητική διαδικασία για

αρκετά από τα παιδιά της τάξης, τα οποία είναι ελάχιστα ή καθόλου εξοικειωμένα με την ελληνική γλώσσα. Θα έπρεπε σε αυτό να συνδράμουν οι μαθητές που μιλούν και την Τουρκική και την Ελληνική, λειτουργώντας ως μεταφραστές-διερμηνείς, πράγμα το οποίο θα έπαιρνε χρόνο και ίσως να μην γινόταν με επιτυχία. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια πολύ ιδιαίτερη συνθήκη, και για αυτόν τον λόγο έχει χαρακτηριστικά από τη μελέτη περίπτωσης. Συνεπώς, δεν θα ήταν θεμιτό τα αποτελέσματά της να γενικευθούν με στατιστικά εργαλεία. Το γεγονός ότι είχαμε ένα δείγμα δώδεκα μαθητών προερχόμενων από εντελώς διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αρκετοί από τους οποίους γνωρίζαμε ότι δεν είναι συστηματικά παρόντες, δε μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας, καθώς σε μια άλλη πολυπολιτισμική τάξη, μπορεί αυτά να μην επαληθεύονται. Συνεπώς, μέσω της ποιοτικής προσέγγισης, ενδιαφερόμαστε περισσότερο να κατανοήσουμε σε βάθος συμπεριφορές και αντιλήψεις, παρά να γενικεύσουμε τα αποτελέσματά μας.

Η έρευνα εμπίπτει στην κατηγορία της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης και παράλληλα έχει χαρακτηριστικά μελέτης περίπτωσης. Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016), αφετηρία της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης είναι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και χρήζει βελτιωτικής παρέμβασης. Στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης οι ερευνητές στοχεύουν στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, στον εντοπισμό των αδυναμιών της και στην εξεύρεση λύσεων για την αντιμετώπισή τους. Έτσι, μέσω της παρέμβασης, η εκπαιδευτική πραγματικότητα βελτιώνεται, ενώ παράλληλα ενισχύεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Βασικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης είναι ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα διδάσκων και ερευνητής. Ο εκπαιδευτικός – ερευνητής πειραματίζεται με διαφορετικούς τρόπους εργασίας πάνω στους οποίους και αναστοχάζεται. Επίσης, η διδασκαλία δεν υποτάσσεται στη θεωρία αλλά θεωρία και πράξη αλληλοσυμπληρώνονται. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης δεν έχει προκαθορισμένη αρχή και τέλος, αλλά αποτελεί ανοιχτή διαδικασία που υπόκειται σε αλληπάλληλες αναθεωρήσεις. Τέλος, η Koutselini (2010) επισημαίνει ότι η έρευνα δράσης στοχεύει σε μια δημιουργική συνεργασία όλων των εμπλεκομένων και απομακρύνεται από τα ερευνητικά μοντέλα των θετικών επιστημών που δεν είναι κατάλληλα για τις ανθρωπιστικές επιστήμες, καθώς αυτά έχουν τη λανθασμένη αντίληψη ότι τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα μπορούν να ερμηνευθούν με γενικεύσιμους όρους και μετρήσεις.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας του σχολείου και της τάξης όπου έγινε η έρευνα, θα περίμενε κανείς να έχει συντελέσει στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών, πράγμα το οποίο δεν ίσχυε. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας και αυτοί της μειονότητας κινούνταν σε δύο παράλληλους κόσμους μέσα στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, με τις περιπτώσεις επικοινωνίας μεταξύ τους να είναι ελάχιστες. Για αυτό τον λόγο, το βασικό ζήτημα που επιχειρήθηκε να αντιμετωπιστεί μέσω των παρεμβάσεων της Δραματικής Τέχνης ήταν η διαπολιτισμική προσέγγιση των «διαφορετικών» συμμαθητών και η επακόλουθη ανάπτυξη ενός πλέγματος σχέσεων και επικοινωνίας που θα διατρέχει όλη την τάξη. Μέσω του επαναλαμβανόμενου σχεδιασμού, της εφαρμογής και του αναστοχασμού, η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός που σχεδίασε τα εργαστήρια και παράλληλα συμμετείχε και σε αυτά, στόχευσε στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ενώ παράλληλα εξελίχθηκε στο αντικείμενό της.

Στη μελέτη περίπτωσης, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται σε μια συγκεκριμένη και σύνθετη κατάσταση, η οποία έχει δική της «ταυτότητα», δικά της λειτουργικά μέρη και συγκεκριμένο χωροχρονικό προσδιορισμό (Μαγγόπουλος, 2014). Η έρευνά μας αφορά μια ιδιαίτερη ομάδα ατόμων, που χαρακτηρίζεται από ετερογένεια σε πολλούς τομείς (ηλικία, σχολική επίδοση, θρήσκευμα, γλώσσα, καταγωγή, συμπεριφορά, τρόπος ζωής). Η ετερογένεια αυτή συνεπάγεται με μια σύνθετη εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου εγείρονται θέματα επικοινωνίας, συμπεριφοράς και συνεπούς συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ερευνητικός πληθυσμός ανήκει στη Γ & Δ τάξη του Δημοτικού σχολείου Μεταξάδων Έβρου, χωριό που χαρακτηρίζεται ως δυσπρόσιτο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο έως τον Μάιο του 2021, σε συνθήκες πανδημίας που δημιούργησαν επιπλέον αναστάτωση και μετέβαλαν τα εκπαιδευτικά και ερευνητικά δεδομένα. Επομένως, από όλα τα παραπάνω συνεπάγεται ότι τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την έρευνα σχετίζονται με μία πολύ ιδιαίτερη συνθήκη.

### **1.3 Ερευνητικός πληθυσμός**

Στην έρευνα συμμετείχαν οι δώδεκα μαθητές της Γ΄ & Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Μεταξάδων Έβρου. Πρόκειται για επτά κορίτσια και πέντε αγόρια ηλικίας 8 και 9 ετών που φοιτούσαν μαζί στο ίδιο τμήμα, το οποίο περιλάμβανε και τις δύο τάξεις. Το τμήμα αυτό επιλέχθηκε σκόπιμα, λόγω της πολιτισμικής ετερογένειας του μαθητικού του πληθυσμού, η οποία δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για έρευνα πάνω σε

ζητήματα διαπολιτισμικότητας. Πιο συγκεκριμένα, το τμήμα αποτελείτο από τέσσερα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας (ελληνόφωνοι Χριστιανοί) και οκτώ της μουσουλμανικής μειονότητας. Από τα δεύτερα, τα δύο είναι βουλγάρικης καταγωγής και τα υπόλοιπα τουρκόφωνα. Ένα παιδί δεν μιλάει καθόλου Ελληνικά, ενώ άλλα δύο δυσκολεύονται αρκετά. Τα παιδιά κατοικούν τόσο στους Μεταξάδες όσο και σε γειτονικά χωριά.

Στην περιοχή υπάρχει έντονο το μειονοτικό στοιχείο, και ενώ στο παρελθόν λειτουργούσαν μειονοτικά σχολεία σε κάποια χωριά, αυτά έκλεισαν και έτσι οι μειονοτικοί μαθητές αναγκάζονται να φοιτήσουν σε σχολείο γενικής φοίτησης. Αυτό δυστυχώς δημιουργεί αρκετές δυσκολίες στους αλλόγλωσσους μαθητές, οι οποίοι εισέρχονται σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου η μητρική τους γλώσσα δεν διδάσκεται και επομένως υποχρεούνται να αφήσουν πίσω τους ένα βασικό στοιχείο της πολιτισμικής τους ταυτότητας και της καθημερινότητάς τους. Παράλληλα, δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, μέσω της φοίτησης σε τμήματα υποδοχής και έτσι καλούνται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων με τον ίδιο τρόπο που το κάνουν και οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας. Έτσι, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν επιτυγχάνεται και αυτό δημιουργεί σημαντικά ζητήματα επικοινωνίας με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς και επηρεάζει την επίδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα, οδηγώντας τους μαθητές της μειονότητας σε αισθήματα ματαιώσης και σχολικής αποτυχίας. Επίσης, ο διαφορετικός τρόπος ζωής που φέρουν αυτά τα παιδιά από το σπίτι τους έρχεται σε αντίθεση με αυτόν που καλούνται να υιοθετήσουν στο σχολείο (όπως για παράδειγμα η στέρηση της δυνατότητας τέλεσης θρησκευτικών καθηκόντων). Συνεπώς, είναι λογικό οι μαθητές της μειονότητας να αισθάνονται ξένοι στο περιβάλλον του σχολείου και να παρουσιάζουν αδυναμίες προσαρμογής σε αυτό, οι οποίες συχνά εκδηλώνονται με προβλήματα συμπεριφοράς. Αν αναλογιστούμε μάλιστα ότι αρκετοί μειονοτικοί μαθητές απουσιάζουν από το σχολείο συστηματικά κατά τη διάρκεια της χρονιάς - για οικογενειακούς και πρακτικούς λόγους - οι δυσκολίες προσαρμογής επιτείνονται ακόμη περισσότερο.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και μεταφέροντάς τα στο πλαίσιο της έρευνάς μας, μπορούμε να κατανοήσουμε τις ιδιαιτερότητες του ερευνητικού μας δείγματος. Ήταν σπάνιες οι φορές που και τα δώδεκα παιδιά ήταν παρόντα, πράγμα το οποίο αποτέλεσε μία από τις βασικές δυσκολίες. Η γνώση της ελληνικής γλώσσας έπαιξε καθοριστική σημασία στη συμμετοχή των μειονοτικών μαθητών στα εργαστήρια. Κάποιοι από αυτούς – οι οποίοι και μιλούν την ελληνική γλώσσα πολύ

καλά – ήταν πλήρως ενταγμένοι στην τάξη, είχαν πολύ καλή σχέση με τους συμμαθητές τους και έδειξαν μεγάλη προθυμία για συμμετοχή. Αντιθέτως, το κορίτσι που δε μιλάει Ελληνικά ήταν εντελώς αποκομμένο από όλους τους συμμαθητές της και συμμετείχε μονάχα σε κάποιες κινησιολογικές δραστηριότητες. Κάποια άλλα παιδιά δημιουργούσαν ένα είδος «γκέτο» μέσα στην τάξη, αρνούμενα να συμμετάσχουν και να συνεργαστούν τις περισσότερες φορές.

#### **1.4 Μέθοδοι και μέσα συλλογής δεδομένων**

Οι συνηθέστερες μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι η συνέντευξη – δομημένη, ημιδομημένη και μη δομημένη, οι ομάδες εστίασης και η παρατήρηση - συμμετοχική και μη (Ισαρη, & Πουρκός, 2015). Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση των ομάδων εστίασης (ομαδική συζήτηση) και της συμμετοχικής παρατήρησης. Ως ομάδα εστίασης ορίζεται μια ομαδική συζήτηση, όπου οι συμμετέχοντες - συνήθως από έξι έως δώδεκα στον αριθμό - επικεντρώνονται σε ένα θέμα που έχει επιλεγεί από τον ερευνητή (Wilkinson, 1998). Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα των ομάδων εστίασης είναι η ευελιξία τους, η οικονομία χρόνου που προσφέρουν σε σχέση με τη διεξαγωγή πολλών ατομικών συνεντεύξεων, η σύλληψη νέων ιδεών και η αναγνώριση της διαφορετικότητας (Ισαρη, & Πουρκός, 2015). Ως εκ τούτου, προτιμήθηκε ως μέθοδος έναντι των ατομικών συνεντεύξεων και παράλληλα, θεωρήθηκε ότι θα είναι ένας τρόπος να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη και να εισαχθούν οι συμμετέχοντες στα ζητήματα που διαπραγματεύονται τα εργαστήρια. Διενεργήθηκαν δύο ομαδικές συζητήσεις, μία στο ξεκίνημα των παρεμβάσεων και μία μετά την ολοκλήρωσή τους, που στόχευαν στο να καλύψουν όσο γίνεται τους θεματικούς άξονες των εργαστηρίων. Η συμμετοχική παρατήρηση *«αφορά τη μερική ή ολική συμμετοχή του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής ζωής και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πεδίου καθώς αυτές εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό»* (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 107). Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι κατάλληλη για τη μελέτη συμπεριφορών και ομάδων στο φυσικό τους χώρο, οδηγεί σε μια πιο ολοκληρωμένη και πολύπλευρη κατανόηση του φαινομένου και παρέχει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η ερευνήτρια λειτούργησε ταυτόχρονα και ως εμπυχωτρία, δίνοντας τις κατάλληλες κατευθύνσεις για τις δραστηριότητες και συμμετέχοντας σε αρκετές από αυτές υιοθετώντας ρόλους όπως αυτόν της αφηγήτριας, ενός προσώπου της αφηγούμενης ιστορίας και της παρουσιάστριας εκπομπής.

Η καταγραφή των παρεμβάσεων έγινε με ηχογράφηση μέσω κινητού τηλεφώνου. Κατά τη διάρκεια κάθε εργαστηρίου, η ερευνήτρια κράταγε και σημειώσεις αναφορικά με τις μη λεκτικές αντιδράσεις των συμμετεχόντων, που δε μπορούσαν να αποτυπωθούν ηχητικά (βλέμματα, γλώσσα του σώματος). Όπως παρατηρεί ο Μάγος (2005), ο συμμετοχικός παρατηρητής τάξης είναι απαραίτητο να καταγράφει και να ερμηνεύει και τις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, καθώς αυτές παρέχουν πλούτο δεδομένων για την εξαγωγή ή την επιβεβαίωση συμπερασμάτων. Η απομαγνητοφώνηση και οι σημειώσεις χρησιμοποιήθηκαν ώστε οι εντυπώσεις της ερευνήτριας μετά από κάθε παρέμβαση να καταγραφούν σε ημερολόγιο παρατήρησης, το οποίο και συμβουλευόταν για τον επανασχεδιασμό του επόμενου εργαστηρίου.

### **1.5 Αναφορά στο σκεπτικό των παρεμβάσεων**

Για την πραγματοποίηση της έρευνας σχεδιάστηκαν δώδεκα παρεμβάσεις, στα πλαίσια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, όπου χρησιμοποιήθηκε η Δραματική Τέχνη ως βασικό εργαλείο. Κάθε παρέμβαση είχε διάρκεια σαράντα πέντε λεπτών (μίας διδακτικής ώρας) – εκτός από δύο, όπου ζητήθηκε από τη δασκάλα της τάξης να παραχωρήσει την επόμενη ώρα ώστε να επαρκέσει ο χρόνος για την ολοκλήρωση των συγκεκριμένων εργαστηρίων. Οι παρεμβάσεις γίνονταν μέσα στη σχολική αίθουσα μία φορά την εβδομάδα, και υπό κανονικές συνθήκες θα ολοκληρώνονταν σε διάστημα τριών μηνών. Όμως λόγω πανδημίας και κλειστών σχολείων, υπήρξε μια διακοπή δύο μηνών (μέσα Μαρτίου έως μέσα Μαΐου), διάστημα κατά το οποίο γινόταν τηλεκπαίδευση, η οποία ήταν ακατάλληλη για την υλοποίηση των παρεμβάσεων.

Οι παρεμβάσεις κινήθηκαν πάνω στους εξής θεματικούς κύκλους με χρονολογική σειρά: η σημασία της μοναδικότητας του κάθε ανθρώπου (δύο παρεμβάσεις), η αποδοχή της φυλετικής διαφορετικότητας (δύο παρεμβάσεις), το φαγητό σε διαφορετικούς πολιτισμούς (μία παρέμβαση), η γλώσσα του άλλου (μία παρέμβαση), έθιμα και συνήθειες σε Τουρκία και Βουλγαρία (δύο παρεμβάσεις), θρησκεία - προσευχή, θρησκευτικές γιορτές, νηστεία (τρεις παρεμβάσεις). Η επιλογή των θεματικών αξόνων σχετίζεται άμεσα με την έννοια της διαπολιτισμικότητας και με τις δεξιότητες που η ερευνήτρια επεδίωξε να καλλιεργήσει στους συμμετέχοντες. Κάθε παρέμβαση ξεκινούσε με μία εισαγωγική δραστηριότητα ζεστάματος και έκλεινε με μια δραστηριότητα αναστοχασμού. Η ερευνήτρια προσπάθησε να συμπεριλάβει ποικιλία ερεθισμάτων (τραγούδι, βίντεο, παραμύθι, φωτογραφίες) και τεχνικών στις παρεμβάσεις, ώστε να τις κάνει όσο γίνεται πιο ενδιαφέρουσες για τους συμμετέχοντες.



Η πρώτη παρέμβαση περιλάμβανε στο μεγαλύτερο μέρος της την ομαδική συζήτηση, η οποία έγινε για να διερευνηθεί το πώς αντιλαμβάνονταν οι συμμετέχοντες την έννοια της διαφορετικότητας, τι γνώσεις είχαν για τους πολιτισμούς των συμμαθητών τους και κατά πόσο ήταν πρόθυμοι να μάθουν περισσότερα. Η τελευταία παρέμβαση έκλεισε με τον ίδιο τρόπο, ώστε να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο οι παρεμβάσεις συντέλεσαν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των μαθητών. Πρέπει να σημειωθεί, ότι η τελική μορφή των παρεμβάσεων που αποτυπώνονται σε αυτήν την εργασία, πέρασε από επαναλαμβανόμενες αναθεωρήσεις και τροποποιήσεις, καθώς η ερευνήτρια λάμβανε υπόψη τις εμπειρίες που αποκόμιζε από κάθε συνάντηση και το τι δούλεψε και τι όχι με τους συμμετέχοντες.

### **1.6 Κατηγορίες δραστηριοτήτων και χρησιμότητά τους**

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, οι τεχνικές του Δράματος είναι πολλές και μπορούν να χωριστούν σε κατηγορίες ανάλογα με τη λειτουργία τους. Στις παρεμβάσεις μας επιλέξαμε να εντάξουμε δραστηριότητες που θα αναπτύξουν διαφορετικές δεξιότητες στους συμμετέχοντες, θα είναι ενδιαφέρουσες για αυτούς και - αν όχι όλες, αλλά αρκετές - θα διευκολύνουν τη συμμετοχή των παιδιών που έχουν δυσκολίες στην επικοινωνία στην Ελληνική. Η κατηγοριοποίηση που γίνεται εδώ, αφορά στη χρήση ή μη της γλώσσας, στην κατανόηση και διαπραγμάτευση νοημάτων, και στη χρήση της φαντασίας. Η τεχνική της τελετουργίας και τα παιχνίδια περιγράφονται χωριστά. Η κατηγοριοποίηση αυτή δε σημαίνει ότι η δραστηριότητα μιας κατηγορίας αποκλείεται να έχει χαρακτηριστικά και από μία άλλη.

Μία κατηγορία τεχνικών - δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αυτές που δεν απαιτούν τη χρήση γλώσσας, όπως οι παγωμένες εικόνες, το ομαδικό γλυπτό, η παραγωγή ήχων, τα στιγμιότυπα από τη ζωή του ήρωα, η ζωγραφική και η παντομίμα. Ένας βασικός λόγος που προτιμήθηκαν ήταν το γεγονός ότι επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά να εκφραστούν, χωρίς να δεσμεύονται από τον παράγοντα της γλώσσας. Με όχημα τη γλώσσα του σώματος και της φωνής, μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους χωρίς να έχουν το άγχος τι θα πουν και πώς θα το πουν. Επίσης, η ομαδική φύση των δραστηριοτήτων αυτών, ευνοεί τη συνεργασία και τη συλλογικότητα, έννοιες που στη συγκεκριμένη έρευνα μάς ενδιαφέρουν για ένα λόγο παραπάνω, καθώς θέλουμε να φέρουμε κοντά παιδιά που δεν αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στη σχολική καθημερινότητα λόγω της διαφορετικότητάς τους .

Δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με τη βαθύτερη κατανόηση σκέψεων, συναισθημάτων και νοημάτων είναι ο ρόλος στον τοίχο, η ανακριτική καρτέλα, η συνέντευξη, η ανίχνευση σκέψης και η ομαδική συζήτηση, η οποία γινόταν συνήθως στο τέλος κάθε παρέμβασης. Οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, βάζοντας τους συμμετέχοντες στη θέση κάποιου άλλου. Επίσης συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην υπέρβαση στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στο διαφορετικό.

Οι τεχνικές του δασκάλου σε ρόλο, της αφήγησης, οι κάρτες ρόλων, οι αυτοσχεδιασμοί και η δραματοποίηση βάζουν τους συμμετέχοντες σε μια φανταστική κατάσταση, όπου καλούνται να υποδυθούν ρόλους και να αυτοσχεδιάσουν με όχημα τη φαντασία τους. Και αυτές οι δραστηριότητες καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, καθώς ζητούν από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν και να συμπεριφερθούν ως άλλοι.

Αναφέρουμε ξεχωριστά την τεχνική της τελετουργίας και τα παιχνίδια. Η πρώτη επιλέχθηκε για να εξοικειώσει τους συμμετέχοντες με τα στοιχεία των πολιτισμών των συμμαθητών τους (όπως για παράδειγμα ο χορός κούκερι και η δραστηριότητα με τις ευχές στο νερό). Μέσω της αναπαράστασης των τελετών, οι συμμετέχοντες μαθαίνουν για αυτές με βιωματικό τρόπο. Τέλος, τα παιχνίδια χρησιμοποιήθηκαν κυρίως στο στάδιο του ζεστάματος, για να εισαγάγουν τους συμμετέχοντες στο θέμα, να τους απελευθερώσουν σωματικά και συναισθηματικά και να τους κινήσουν το ενδιαφέρον για συμμετοχή.

### **1.7 Δυσκολίες**

Υπήρξαν αρκετές δυσκολίες στην υλοποίηση των παρεμβάσεων. Το κλείσιμο των σχολείων λόγω πανδημίας ήταν ένα γεγονός που δημιούργησε ένα κενό δύο μηνών στην παρουσία των μαθητών στο σχολείο, με αποτέλεσμα αυτοί να χάσουν επαφή με το θέμα και να μην υπάρχει η επιθυμητή ροή. Επίσης, ήταν λίγες οι φορές που ήταν παρόντες όλοι οι συμμετέχοντες. Τόσο οι καιρικές συνθήκες του χειμώνα, που επηρέασαν την πρόσβαση στο χωριό, όσο και λόγοι υγείας αλλά και άλλοι, οικογενειακοί-προσωπικοί, οδήγησαν σε αρκετές απουσίες. Αξίζει να σημειωθεί, ότι παιδιά που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ήταν αυτά που έλειπαν συχνότερα.

Το ζήτημα της πειθαρχίας ήταν επίσης ανασταλτικός παράγοντας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, καθώς το σχολικό περιβάλλον στο οποίο καλούνται να

φοιτήσουν οι μειονοτικοί μαθητές δεν δημιουργεί γλωσσικές και πολιτισμικές γέφυρες με τον δικό τους πολιτισμό, και δυσκολεύει την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Υπήρξαν κάποιοι μαθητές της μειονότητας που δημιουργούσαν αναστάτωση στην τάξη και προτιμούσαν να αποστασιοποιούνται από το μάθημα, ενώ αρκετές φορές σημειώθηκαν και περιστατικά βίας μεταξύ τους. Το γεγονός αυτό διέκοπτε τη ροή του εργαστηρίου και δημιουργούσε ένα κλίμα πόλωσης μέσα στην τάξη, δύσκολα διαχειρίσιμης, πράγμα το οποίο ήταν ακριβώς αντίθετο με το πνεύμα και τη φιλοσοφία των παρεμβάσεων. Παράλληλα, υπήρξαν δυσκολίες στην επικοινωνία με μαθητές οι οποίοι δε μίλαγαν καθόλου ή μίλαγαν ελάχιστα Ελληνικά. Το σχολείο δε διέθετε τάξεις υποδοχής ώστε αυτά τα παιδιά να μάθουν την ελληνική με το σωστό τρόπο και να διευκολυνθεί η φοίτησή τους σε αυτό. Ένα από τα παιδιά δε μιλούσε καθόλου Ελληνικά, και δεν ήταν καθόλου ενεργό στη συμμετοχή, ενώ άλλα δύο δυσκολεύονταν αρκετά. Για να αντιμετωπίσει αυτή τη δυσκολία, η ερευνήτρια ζήτησε τη βοήθεια των παιδιών που μίλαγαν και Τούρκικα και Ελληνικά, και τους έδωσε τον ρόλο των διερμηνέων. Επίσης, οι κινησιολογικές δραστηριότητες και άλλες που δεν απαιτούσαν τη χρήση λόγου, ήταν μια λύση, αλλά δεν γινόταν να καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος των παρεμβάσεων. Κάποιες φορές τα παιδιά αυτά ήταν απρόθυμα στη συμμετοχή, με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνεται με σχεδόν τους μισούς συμμετέχοντες.

### **1.8 Περιορισμοί**

Αρχικά, το γεγονός ότι η ερευνήτρια είχε στη διάθεσή της μονάχα μία διδακτική ώρα των σαράντα πέντε λεπτών, δεν της επέτρεψε κάποιες φορές να υλοποιήσει όλες τις δραστηριότητες που είχε σχεδιάσει. Βλέποντας στην πράξη ότι ο χρόνος ήταν περιορισμένος, αναγκάστηκε να επανασχεδιάσει κάποιες από τις επόμενες παρεμβάσεις, αφαιρώντας δραστηριότητες. Επίσης, ο αριθμός των μαθητών ήταν οριακά επαρκής για τέτοιου είδους παρεμβάσεις και το γεγονός ότι δεν ήταν πάντοτε όλοι παρόντες περιόρισε ακόμη περισσότερο την έρευνα. Τέλος, η απουσία κριτικού φίλου που θα βοηθούσε στην καταγραφή των τεκταινομένων μέσα στην τάξη δυσκόλεψε αρκετά το έργο της ερευνήτριας, καθώς εκείνη έπρεπε ταυτόχρονα να συντονίζει τις δραστηριότητες, να διαχειρίζεται τα ζητήματα που προέκυπταν και να καταγράφει τις εντυπώσεις της. Η κριτική ματιά ενός παρατηρητή θα ήταν πολύτιμη, καθώς θα βοηθούσε στη βελτίωση των παρεμβάσεων μέσω της ανατροφοδότησης, θα απάλλαζε την εμψυχώτρια από το άγχος της επιτόπιας καταγραφής και θα συνέβαλλε

στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της τάξης. Η δασκάλα της τάξης ήταν απρόθυμη να συνδράμει ως προς αυτό όταν της ζητήθηκε και η μόνη διευκόλυνση που παρείχε ήταν να παραχωρήσει δύο επιπλέον ώρες από το μάθημά της για την ολοκλήρωση δύο παρεμβάσεων.

## 2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Τα ευρήματα της έρευνας κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες, οι οποίες σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα και τα επιμέρους ερωτήματα. Κάθε θεματική ενότητα παρουσιάζεται με την παράθεση σχετικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις και τη συμμετοχική παρατήρηση.

### 2.1 Διαπολιτισμική επίγνωση

Ένα βασικό ζήτημα που απασχολεί την παρούσα έρευνα είναι το επίπεδο των γνώσεων που έχουν οι συμμετέχοντες για διαφορετικούς πολιτισμούς, και ιδιαιτέρως για αυτούς των συμμαθητών τους και κατά πόσο τα εργαστήρια μπορούν να οδηγήσουν στον εμπλουτισμό των γνώσεων αυτών. Οι γνώσεις που μας ενδιαφέρουν έχουν να κάνουν κυρίως με τη θρησκεία, την καθημερινή ζωή, τις παραδόσεις και την κουζίνα σε Ελλάδα, Τουρκία και Βουλγαρία. Στο ξεκίνημα των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι η διαπολιτισμική επίγνωση των συμμετεχόντων ήταν ελλιπής. Στην ομαδική συνέντευξη, στο ερώτημα *«Τι γνωρίζετε για τις θρησκείες των συμμαθητών σας;»* απάντησε μόνο μια μαθήτρια, η οποία είπε ότι *«κάποιοι πιστεύουν στον Αλλάχ, ενώ εμείς στον Χριστό και την Παναγία»* και σχετικά με τους τόπους λατρείας, δύο μαθητές της κυρίαρχης ομάδας γνώριζαν το τζαμί και ένας μαθητής της μειονότητας την εκκλησία. Αναφορικά με τις θρησκευτικές γιορτές και παραδόσεις, τέσσερις μειονοτικοί μαθητές γνώριζαν για τα Χριστούγεννα, συνδέοντάς τα με το Χριστουγεννιάτικο δέντρο και τη γέννηση του Χριστού, ενώ κανένας μαθητής της κυρίαρχης ομάδας δεν γνώριζε κάποια παράδοση ή γιορτή των Μουσουλμάνων.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων επιβεβαιώθηκε η αρχική μας εντύπωση για χαμηλή διαπολιτισμική επίγνωση των συμμετεχόντων, η οποία χαρακτηρίζεται από λίγες αποσπασματικές και επιφανειακές γνώσεις. Στην 6<sup>η</sup> παρέμβαση, η οποία είχε θέμα τα φαγητά, δύο μειονοτικοί μαθητές γνώριζαν ελληνικά φαγητά όπως τα γεμιστά και το παστίτσιο, ενώ δύο μαθητές της κυρίαρχης ομάδας γνώριζαν μονάχα το κεμπάπ. Πριν την έναρξη της 7<sup>ης</sup> παρέμβασης, όμως, οι τελευταίοι έφεραν αρκετές πληροφορίες από

τη συζήτηση που είχαν κάνει εκτός μαθήματος με τους συμμαθητές τους για τα φαγητά που δεν γνώριζαν. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τα λόγια της Ε. «*Έμαθα ότι η μπανίτσα είναι μια πίτα που φτιάχνουν στη Βουλγαρία και μοιάζει με τυρόπιτα*» και του Γ.Γ. «*Η Γ. μου είπε ότι τα μπορέκ είναι πίτες με κιμά*». Στην 8<sup>η</sup> παρέμβαση, στη δραστηριότητα με τις κάρτες που σχετίζονταν με την καθημερινότητα στην Τουρκία, οι μαθητές απάντησαν σωστά, πιθανότατα έχοντας ως γνώμονα το δικό τους πολιτισμό, όπου ισχύουν τα περισσότερα από αυτά, ενώ δεν γνώριζαν το έθιμο με το νερό, λόγω της ιδιαιτερότητάς του. Στην 9<sup>η</sup> παρέμβαση, δύο ελληνόφωνοι μαθητές αναφέρθηκαν στο έθιμο με τους αναστενάρηδες ως ελληνικό, χωρίς να κάνουν αναφορά στη Βουλγαρία. Το χορό κούκερι και τη γιορτή του τριαντάφυλλου δεν τα γνώριζε κανείς. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τα σχόλια «*Τι φοράνε αυτοί;*» (Μ.) και «*Υπάρχει τέτοια γιορτή;*» (Ε. – αναφερόμενη στη γιορτή του τριαντάφυλλου). Στην 10<sup>η</sup> παρέμβαση, κάποια παιδιά έδειξαν να γνωρίζουν κάποια λίγα πράγματα για τη θρησκεία των συμμαθητών τους, αλλά αυτές οι γνώσεις ήταν επιφανειακές. Ενδεικτικά αναφέρουμε την απάντηση της Λ. «*Εκεί που προσεύχονται οι Μουσουλμάνοι*» στην ερώτηση για το τι είναι τζαμί και την απάντηση της Σ. «*Το λένε το πρωί έξω στην προσευχή οι Χριστιανοί αλλά δεν ξέρω τι σημαίνει*» στην ερώτηση για το τι είναι το «Πάτερ Ημών». Αρκετές ήταν οι φορές που ακούστηκε η απάντηση «*Δεν ξέρω*» από παιδιά της άλλης θρησκείας, όταν για παράδειγμα αναφέρθηκαν οι λέξεις «*τρούλος*», «*Ιμάμης*» και «*Σαλάχ*».

Στην τελική ομαδική συνέντευξη, οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν τις γνώσεις που είχαν αποκομίσει από τα εργαστήρια σχετικά με τη θρησκεία, την καθημερινή ζωή, τις παραδόσεις και τα φαγητά των χωρών καταγωγής των συμμαθητών τους. Ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι στη συμμετοχή, θυμόνταν αρκετές λεπτομέρειες και ακόμη και παιδιά που δεν συμμετείχαν ενεργά στα εργαστήρια, έδωσαν απαντήσεις που έδειξαν ότι είχαν αποκομίσει πράγματα. Ανάμεσα στις πολλές απαντήσεις που ακούστηκαν, αναφέρουμε ενδεικτικά τις εξής: «*Οι Μουσουλμάνοι προσεύχονται στο τζαμί πάνω σε ένα χαλί, αφού πλυθούν στη βρύση*» (Ε.). «*Θυμάμαι που είπαμε για τη γιορτή του τριαντάφυλλου στη Βουλγαρία, που οι γυναίκες μαζεύουν καλάθια με τριαντάφυλλα και κάνουν γιορτές με χορούς και τραγούδια και γλυκά από τριαντάφυλλο*» (Λ.). «*Εγώ θυμάμαι που το Πάσχα οι Χριστιανοί φτιάχνουν το κρέας και κάνουν κόκκινα αυγά*» (Μ.). Ο Γ.Γ. σχολίασε ότι «*Στη Θεατρική Αγωγή μάθαμε πολλά πράγματα που δεν ξέραμε*» και αρκετά παιδιά συμφώνησαν, πράγμα το οποίο έδωσε μεγάλη ικανοποίηση

στην εμπυχωτρία για το ότι αναγνώρισαν και οι ίδιοι οι μαθητές ότι οι γνώσεις τους είχαν εμπλουτιστεί.

## 2.2 Ενδιαφέρον και περιέργεια για στοιχεία ξένων πολιτισμών

Βασικός στόχος των παρεμβάσεων ήταν να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων, εξάπτοντάς τους το ενδιαφέρον και την περιέργεια για τους πολιτισμούς των συμμαθητών τους και παράλληλα να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Στην ομαδική συνέντευξη, όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν τι θα ήθελαν να μάθουν για να γνωρίσουν καλύτερα τους διαφορετικούς συμμαθητές τους, τέσσερα παιδιά απάντησαν «*Τίποτα*», δύο δεν απάντησαν καθόλου και ανάμεσα στις υπόλοιπες έξι απαντήσεις ακούστηκαν «*Θέλω να μάθω για τις γιορτές τους και λέξεις από τη γλώσσα τους*» (Ε.- Ελληνόφωνη), «*Θέλω να μάθω πώς κάνουν την προσευχή τους*» (Μ. - Ελληνόφωνη) και «*Θέλω να μάθω τη γλώσσα τους για να μπορώ να καταλαβαίνω τι λένε στο διάλειμμα*» (Γ.Γ.- Ελληνόφωνος). Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν πώς μπορούν να μάθουν τις πληροφορίες που θέλουν, αξιοσημείωτες ήταν τρεις απαντήσεις που ουσιαστικά μετατόπιζαν την ευθύνη της επικοινωνίας στους αλλόγλωσσους συμμαθητές ή τη δασκάλα και δε φάνηκαν πρόθυμοι να πάρουν πρωτοβουλία. «*Να μας πουν αυτοί που μιλάνε και Ελληνικά*» (Ε.), «*Να μάθουν Ελληνικά να μας πουν*» (Γ.Γ.) και «*Να ρωτήσουμε την κυρία μας αν ξέρει*» (Μ.). Μόνο μία μαθήτρια χρησιμοποίησε πρώτο ενικό, απαντώντας «*Να τους ρωτήσω*» (Λ.).

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, ήταν πολλές οι στιγμές που οι συμμετέχοντες έδειξαν να εκπλήσσονται με τις νέες πληροφορίες που μάθαιναν και εκδήλωσαν αυθόρμητα την περιέργεια και τις απορίες τους. Στην 4<sup>η</sup> παρέμβαση, στη δραστηριότητα με τους χαιρετισμούς, η Μ., ο Γ.Γ., η Ε., και η Λ. ενδιαφέρθηκαν από μόνοι τους να μάθουν πώς χαιρετιούνται οι άνθρωποι στην Τουρκία και τη Βουλγαρία και όταν οι συμμαθητές τους απάντησαν, επανέλαβαν τους χαιρετισμούς αρκετές φορές. Στην 6<sup>η</sup> παρέμβαση, κάποια παιδιά εξεπλάγησαν με τα φαγητά που διάβασαν στην κάρτα τους και άρχισαν να ρωτάνε πριν καν διαβάσουν τις πληροφορίες. Ο Γ.Γ., όταν διάβασε τη λέξη «*λαχματζούν*» ρώτησε «*Τι είναι αυτό; Πρώτη φορά το ακούω*». Η Λ. ρώτησε «*Τι είναι το μπορέκ; Έχετε φάει;*» και ο Χ. «*Παστίτσιο, πρώτη φορά το ακούω, είναι πάστα;*». Στην 7<sup>η</sup> παρέμβαση, στη δραστηριότητα με τις ξένες λέξεις, οι ελληνόφωνοι μαθητές ήταν κυρίως αυτοί που εξέφρασαν απορίες, απευθυνόμενοι στους

συμμαθητές τους. «Πώς είπες το λουλούδι στα Τούρκικα;» (Λ.), «Πώς είναι ο ήλιος στα Τούρκικα;» (Ε.). Ένας τουρκόφωνος μαθητής ρώτησε «Πώς λέτε θάλασσα στη Βουλγαρία;». Στο τέλος της παρέμβασης κάποια παιδιά θυμόνταν τις λέξεις που έμαθαν και τις επαναλάμβαναν βγαίνοντας από την τάξη. Στην 8<sup>η</sup> παρέμβαση μεγάλη έκπληξη δημιούργησε στα παιδιά η πληροφορία ότι στην Τουρκία όταν κάποιος φεύγει για ταξίδι ρίχνουν από πίσω του νερό. Δύο παιδιά μάλιστα πήραν τα παγούρια τους και έκαναν πως έριχναν νερό στα υπόλοιπα. Η Λ. ρώτησε «Και δε φοβάστε μήπως βραχεί;» και ο Γ.Γ. ρώτησε «Γιατί το κάνετε αυτό;». Αρκετή εντύπωση έκανε στα παιδιά η 9<sup>η</sup> παρέμβαση, όπου ασχοληθήκαμε με τα αναστενάρια, το χορό κούκερι και τη γιορτή των ρόδων. Χαρακτηριστικές απορίες για το πρώτο ήταν «Γιατί ανάβει κάρβουνα;» (Χ.), «Αυτοί οι άνθρωποι γιατί κρατάνε εικόνες;» (Ε.) και για το δεύτερο «Πώς τα φοράνε αυτά και δεν σκάνε;» (Σ.). Όταν τα παιδιά πήραν τα τριαντάφυλλα ενθουσιάστηκαν και άρχισαν να τα μυρίζουν και να τα παρατηρούν, ενώ μετά το τέλος της παρέμβασης τα πήραν μαζί τους στο διάλειμμα. Στη 10<sup>η</sup> παρέμβαση, όπου ασχοληθήκαμε με την προσευχή, ένας μαθητής Χριστιανικού θρησκευματος (Γ.Γ.) ρώτησε τους Μουσουλμάνους συμμαθητές του «Εσείς δεν κάνετε το σταυρό σας;», ενώ οι μαθητές Χριστιανικού θρησκευματος κοίταζαν με προσοχή τα παιδιά που είχαν γονατίσει για να προσευχηθούν. Στη δραστηριότητα με τα χαρτάκια, όταν ήρθε η ώρα των απαντήσεων, κυρίως οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας έδειξαν να εντυπωσιάζονται και να έχουν τη διάθεση να μάθουν παραπάνω πράγματα. Η Μ. ρώτησε «Αν δεν πλυθείτε δε σας αφήνουν να κάνετε προσευχή;», η Σ. ρώτησε «Δεν πονάνε τα γόνατά σας τόση ώρα;», ο Γ.Γ. «Το Σαλάχ είναι σαν το Πάτερ Ημών;» ενώ ακούστηκαν και σχόλια όπως «Στο Διδυμότειχο έχει τζαμί, έχω δει» (Ε.). Τα παιδιά της μειονότητας δεν εξέφρασαν κάποια απορία ούτε έκαναν κάποιο σχόλιο πέρα από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις των συμμαθητών τους. Στη 12<sup>η</sup> παρέμβαση, στο θέμα της νηστείας, οι μαθητές Χριστιανικού θρησκευματος εντυπωσιάστηκαν πολύ με την περιγραφή της νηστείας των Μουσουλμάνων. Χαρακτηριστικά ήταν τα σχόλια και οι ερωτήσεις «Πώς αντέχετε τόσες ώρες νηστικοί και δεν πέφτετε κάτω;» (Γ.Γ.), «Δε θα μπορούσα με τίποτα να το κάνω αυτό, είστε πολύ γενναίοι» (Λ.) και «Έχετε πάει ποτέ στο νοσοκομείο επειδή ήσασταν νηστικοί;» (Ε.).

Στην τελική ομαδική συνέντευξη, αρκετοί μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να μάθουν παραπάνω πράγματα για την κουλτούρα των συμμαθητών τους. Ο Γ.Γ. είπε «Θέλω να μπω σ' ένα τζαμί να δω πώς είναι» και οι άλλες τρεις Χριστιανές συμμαθήτριές του συμφώνησαν, βρίσκοντας την ιδέα ενδιαφέρουσα («Μπορούμε να

πάμε εκδρομή με το σχολείο μια μέρα» πρότεινε η Λ.). Η Ε. είπε ότι θα ήθελε να πάει στη Βουλγαρία να δει πώς είναι η γιορτή του τριαντάφυλλου («*Θα είναι τέλειες οι μυρωδιές και θέλω να φάω και απ' τα γλυκά που φτιάχνουν*»). Η Μ. (Μουσουλμάνα μαθήτρια που σπάνια συμμετείχε) ανέφερε ότι θα ήθελε να μπορεί να καταλαβαίνει κάποια ελληνικά τραγούδια που της αρέσουν οι μελωδίες τους και ο Χ. (Μουσουλμάνος μαθητής) απάντησε «*Πες μου ποια θες και θα σου πω τι λένε*», δείχνοντας πρόθυμος να τη βοηθήσει να καταλάβει μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική του αλλά τη γνωρίζει ικανοποιητικά. Η Μ. (ελληνόφωνη μαθήτρια) είπε ότι θα ήθελε να μάθει και για άλλα παράξενα φαγητά και να τα δοκιμάσει. Σε σχέση λοιπόν με το ξεκίνημα των παρεμβάσεων, όπου η περιέργεια για διαπολιτισμική γνώση ήταν περιορισμένη και αφορούσε κυρίως στην εκμάθηση πληροφοριών, παρατηρούμε ότι πλέον οι μαθητές ενδιαφέρονται να κατακτήσουν τη γνώση για τον άλλο πολιτισμό κυρίως μέσα από τη βίωση εμπειριών.

### **2.3 Προθυμία μετάδοσης γνώσεων για τον πολιτισμό μου σε άτομα άλλων πολιτισμών**

Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια διαδικασία αμφίδρομη, που δε βασίζεται μονάχα στην προθυμία της μίας πλευράς να πλησιάσει την άλλη, αλλά και στην ανταπόκριση της δεύτερης στο κάλεσμα της πρώτης. Οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας εξέφρασαν πολλές φορές κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων την έκπληξή τους, το θαυμασμό τους και τις απορίες τους πάνω στις νέες γνώσεις που αποκόμιζαν για τους πολιτισμούς των συμμαθητών τους, πράγμα το οποίο δε συνέβη και με τους μαθητές της μειονότητας, οι οποίοι σε αυτό το κομμάτι δεν ήταν τόσο ενεργοί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για το τελευταίο είναι η απάντηση «*Τίποτα*» που έδωσαν τέσσερις μαθητές στην ερώτηση της ομαδικής συνέντευξης «*Τι θα θέλατε να μάθετε για να γνωρίσετε καλύτερα τους διαφορετικούς συμμαθητές σας;*». Παρόλα αυτά, όταν η συζήτηση και οι δραστηριότητες επικεντρώνονταν στο δικό τους πολιτισμό, ήταν κατά γενική ομολογία πολύ πρόθυμοι να μοιραστούν πληροφορίες με τους συμμαθητές τους και να απαντήσουν στις απορίες τους.

Στην ομαδική συνέντευξη, στη συζήτηση που προέκυψε για τα ονόματα και τις σημασίες τους, δύο τουρκόφωνες μαθήτριες ήταν πολύ πρόθυμες να εξηγήσουν τη σημασία των ονομάτων τους. «*Γιαμούρ στα Τούρκικα σημαίνει βροχή*» και «*Μεριέμ σημαίνει Θεός*» (η δεύτερη μαθήτρια χρησιμοποίησε τη λέξη Θεός, εννοώντας Παναγία – που είναι και η πραγματική σημασία του ονόματός της – μη ούσα εξοικειωμένη με τη



χριστιανική ονοματολογία και έτσι ταυτίζοντας το όνομά της με το θείο). Στην 6<sup>η</sup> παρέμβαση, στη δραστηριότητα που οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν εκπομπή μαγειρικής, αρκετοί μαθητές είχαν την προθυμία να μοιραστούν πληροφορίες για τα φαγητά των χωρών καταγωγής τους με όσους δεν ήξεραν, χωρίς καν να τους ζητηθεί. Ο Χ. είπε για το λαχματζούν ότι *«Μοιάζει με λεπτή πίτσα και είναι πολύ νόστιμο»*, η Ε. είπε για το παστίτσιο ότι *«Είναι μακαρόνια με κιμά και κρέμα το ένα πάνω στο άλλο και είναι απ' τα ωραιότερα φαγητά»*. Στην 7<sup>η</sup> παρέμβαση, στη δραστηριότητα με τα τραγούδια, τόσο στο τούρκικο όσο και στο βουλγάρικο τραγούδι, τα παιδιά που μίλαγαν τις γλώσσες ήταν πολύ πρόθυμα να εξηγήσουν τη σημασία πριν καν προλάβουν να μαντέψουν οι συμμαθητές τους. *«Λέει για έναν άντρα και μια γυναίκα που αγαπιούνται αλλά δεν είναι μαζί»* εξήγησε η Γ. για το τούρκικο τραγούδι, ενώ η Σ., αναφερόμενη στο βουλγάρικο αποκάλυψε ότι *«Είναι κάποιος που πάει στη θάλασσα και θέλει να κάνει μόνος του διακοπές»* και *«Θέλει η γυναίκα του να νομίζει ότι πέθανε»*. Στο τέλος της ίδιας παρέμβασης, κάποιοι Τουρκόφωνοι μαθητές άρχισαν να «εξετάζουν» άλλους συμμαθητές τους για να δουν αν θυμόνταν τις τούρκικες λέξεις. *«Ε., πώς είναι το φεγγάρι στα Τούρκικα;»* ρώτησε ο Χ. και ο Γ. ρώτησε τον Γ.Γ. *«Πώς λέμε τον ουρανό, θυμάσαι;»*. Στην 8<sup>η</sup> παρέμβαση, που ξεκίνησε με το χαμάμ, όλοι οι μειονοτικοί μαθητές ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν και κάποιοι από αυτούς ανέλαβαν να εξηγήσουν στους συμμαθητές τους ότι *«Είναι μέρη που πας και κάνεις μπάνιο»* (Κ.) και *«Έχει πολλή ζέστη και γεμίζει καπνούς»* (Α. - εννοώντας υδρατμούς). Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας που οι συμμαθητές τους απαντούσαν στις ερωτήσεις των καρτών, επιβεβαίωναν αμέσως τη σωστή απάντηση. Επίσης αρκετοί προσπαθούσαν να υποδείξουν τη σωστή απάντηση στους συμμαθητές τους με παντομίμα ή ανοιγοκλείνοντας το στόμα. Στη 12<sup>η</sup> παρέμβαση, όταν έγινε η συζήτηση για τις δύο νηστείες, κάποια παιδιά της μειονότητας, απαντώντας στα σχόλια των συμμαθητών τους για τη δυσκολία και την αυστηρότητα της νηστείας τους, είπαν ότι *«Δεν είναι δύσκολο»* (Γ.) και *«Έχουμε συνηθίσει»* (Ζ.), ενώ ένα παιδί σχολίασε ότι *«Στη δική σας νηστεία είναι περισσότερα τα φαγητά που δεν μπορείτε να φάτε»* (Χ.).

Στην τελική ομαδική συζήτηση, κάποιοι μειονοτικοί μαθητές προσφέρθηκαν να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους που ήθελαν να γνωρίσουν περισσότερα πράγματα για την κουλτούρα τους. Πιο συγκεκριμένα, η Σ. είπε *«Να πούμε στην κυρία να πάμε εκδρομή σε τζαμί να δείτε»*, όταν η Λ. πρότεινε εκδρομή με το σχολείο σε τζαμί και ο Γ. είπε *«Έλα στο χωριό που έχει τζαμί να στο δείξω»*. Ο Χ. και η Γ. προσφέρθηκαν να φέρουν στη Μ. τούρκικα φαγητά να δοκιμάσει (*«Θα πω στη μαμά μου να φτιάξει*

κουπίρ και γκεζλεμέ να σου φέρω», «Κι εγώ θα πω άλλα ωραία»). Ο Κ. (που σπάνια συμμετείχε) είπε «Εγώ μια μέρα θα σας πω άλλα τούρκικα τραγούδια να βάλετε να ακούσουμε». Όταν η εμπυχώτρια ρώτησε τους ελληνόφωνους μαθητές «Τι θα μπορούσατε να κάνετε για να βοηθήσετε κι εσείς τους συμμαθητές σας να μάθουν πράγματα για εσάς;» ακούστηκαν οι απαντήσεις «Να τους καλέσουμε στο σπίτι μας για φαγητό» (Ε.), «Να τους καλέσουμε σε μια γιορτή να δουν τα φαγητά, τους χορούς και τα τραγούδια» (Λ.) και «Να τους βοηθήσουμε να μάθουν καλύτερα Ελληνικά για να μας καταλαβαίνουν» (Γ.Γ.).

#### 2.4 Αναζήτηση σημείων ταύτισης και διαφοροποίησης με ξένους πολιτισμούς

Αρκετά συχνά παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες έμπαιναν άλλοτε αυθόρμητα και άλλοτε κατευθυνόμενα στη διαδικασία της σύγκρισης του πολιτισμού τους με αυτόν των συμμαθητών τους, αναγνωρίζοντας ομοιότητες και διαφορές. Πριν το ξεκίνημα των παρεμβάσεων, από την ομαδική συνέντευξη, διαπιστώθηκε ότι όσον αφορά στο πεδίο του πολιτισμού, οι μαθητές εντόπιζαν τις διαφορές τους κυρίως στη γλώσσα και τη θρησκεία. Κάποιες από τις απαντήσεις που ακούστηκαν στην ερώτηση «Σε αυτήν την τάξη ποιες είναι οι διαφορές μας;» ήταν «Εμείς έχουμε άλλο Θεό» (Χ.), «Μιλάμε άλλες γλώσσες» (Ε.), «Δεν κάνουν τον σταυρό τους στην προσευχή» (Γ.Γ.) και «Έχουν περίεργα ονόματα» (Λ.). Οι διαφορές αυτές φάνηκαν να «ενοχλούν» στο κομμάτι της γλώσσας, όταν κάποιοι ελληνόφωνοι μαθητές έδειξαν κάποιους συμμαθητές τους λέγοντας ότι δεν καταλαβαίνουν και δε μπορούν να διαβάσουν Ελληνικά, θεωρώντας λάθος τη χρήση της τούρκικης γλώσσας στον χώρο του σχολείου για τη διευκόλυνσή τους. Αντίθετα, οι διαφορές στη θρησκεία δεν φάνηκε να ενοχλούν τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας («Δε συζητάω για αυτά με τους συμμαθητές μου και δε με ενοχλούν», (Ε.)), σε αντίθεση με κάποια παιδιά της μειονότητας που παραπονέθηκαν για το ότι δεν μπορούν να κάνουν και αυτά την προσευχή τους στο σχολείο («Δεν μας αρέσει που στην προσευχή μόνο οι άλλοι λένε τα δικά τους» (Σ.)). Ένα παιδί της κυρίαρχης ομάδας, μάλιστα, αναρωτήθηκε γιατί αυτό δεν μπορεί να γίνει.

Στην 8<sup>η</sup> παρέμβαση, στη δραστηριότητα με τις κάρτες, οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας αυθόρμητα ανέφεραν σημεία ταύτισης μεταξύ του δικού τους πολιτισμού και των Μουσουλμάνων συμμαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, ακούστηκαν τα εξής: «Το κάνουμε κι εμείς αυτό» (Γ.Γ.), «Αυτό γίνεται και στην Ελλάδα» (Ε.) για τα γλυκά που πηγαίνουμε στις επισκέψεις. «Κι εμείς χτυπάμε ζύλο όταν κάτι είναι γρουσουζιά» (Λ.). «Κάποιοι το κάνουν, κι εμείς στο σπίτι μας το κάνουμε» (Μ.) για τη συνήθεια να

βγάζουμε τα παπούτσια πριν μπούμε σπίτι. Παρομοίως, έγιναν σχόλια και για τις διαφορές ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς: «*Εμείς το φοράμε σε βραχιολάκι ή στο λαιμό και είναι πιο μικρό*» είπε η Μ. για το διακοσμητικό μάτι και ο Γ.Γ. ανέφερε ότι «*Εμείς για καλή τύχη έχουμε διακοσμητικό ρόδι*». Όταν έγινε αναφορά στο νερό που ρίχνουν όταν κάποιος φεύγει για ταξίδι, η Ε. γελώντας είπε ότι «*Αν το κάναμε εμείς αυτό δε θα μας ξαναμιλούσαν ποτέ!*». Στην 11<sup>η</sup> παρέμβαση, όταν διαβάστηκε το κείμενο για το «*Κουρμπάν Μπαϊράμ*», η Μ. σχολίασε ότι «*Και εμείς το Πάσχα σφάζουμε αρνί και το σουβλίζουμε, αλλά δεν το μοιράζουμε στα σπίτια*» και σε αυτό η Λ. απάντησε ότι «*Μπορεί να δώσουμε σε κανένα γείτονα άμα δεν έχει σουβλίσει*». Στο ξεκίνημα της 12<sup>ης</sup> παρέμβασης, συζητώντας για τη νηστεία στις δύο θρησκείες, ακούστηκαν σχόλια, τόσο από Μουσουλμάνους όσο και από Χριστιανούς μαθητές, όπως: «*Κρέας κι εμείς δεν μπορούμε να φάμε*» (Χ.- Μουσουλμάνος), «*Τυρί και γιαούρτι δεν υπάρχει πρόβλημα*» (Μ.Ζ.- Μουσουλμάνος), «*Κρασί πίνουν οι γονείς μας, δεν απαγορεύεται*» (Γ.Γ. – Χριστιανός). Στη συζήτηση που ακολούθησε μετά τη ζωγραφική, οι συμμετέχοντες έκαναν σχόλια όπως «*Εμείς τρώμε λιγότερα πράγματα αλλά τουλάχιστον τρώμε όποτε θέλουμε*» (Λ. – Χριστιανή), «*Και στις δύο απαγορεύεται το χοιρινό*» (Χ. – Μουσουλμάνος), «*Η δική τους είναι πολύ πιο δύσκολη γιατί μένουν όλη μέρα νηστικοί*» (Ε. – Χριστιανή). Όταν η συζήτηση προχώρησε σε βαθύτερο επίπεδο, οι μαθητές συμπέραναν ότι οι δύο νηστείες έχουν κοινά ως προς το συμβολισμό και τη λειτουργία τους. «*Δηλαδή μαθαίνουμε να λέμε όχι στους πειρασμούς*» (Μ.), «*Μαθαίνουμε να κάνουμε υπομονή*» (Χ.), ήταν κάποια από τα σχόλια που ακούστηκαν, ενώ στο άκουσμα της πληροφορίας ότι οι Μουσουλμάνοι προσφέρουν φαγητό στους φτωχούς, η Ε. σχολίασε ότι «*Ωραία θα ήταν να το κάναμε κι εμείς*».

Στην τελική ομαδική συζήτηση, οι διαφορές που ανέφεραν οι συμμετέχοντες περιλάμβαναν, εκτός από τη θρησκεία και τη γλώσσα, τα ήθη, τα έθιμα και το φαγητό – τα οποία δεν είχαν αναφερθεί στο ξεκίνημα. «*Έχουμε διαφορετικά φαγητά*» (Χ.), «*Πιστεύουμε σε άλλο Θεό και κάνουμε διαφορετική προσευχή και νηστεία*» (Γ.Γ.), «*Μιλάμε άλλη γλώσσα*» (Μ.Ζ.), «*Έχουμε διαφορετικές γιορτές*» (Γ.). Φάνηκε ότι οι παρεμβάσεις τους βοήθησαν να αντιληφθούν το εύρος των διαφορών που τους χαρακτηρίζουν. Στην ερώτηση «*Αυτές οι διαφορές σε τι μας δυσκολεύουν;*» η Ε. απάντησε «*Να μιλάμε και να συζητάμε*» και αρκετά παιδιά συμφώνησαν, αναδεικνύοντας το ζήτημα της γλωσσικής επικοινωνίας ως το σημαντικότερο. Ο Χ. είπε ότι «*Είναι ωραίο που δεν είμαστε το ίδιο γιατί έτσι μαθαίνουμε ωραία πράγματα*».

## 2.5 Υπέρβαση στερεοτύπων και αποδοχή της διαφορετικότητας

Μία από τις βασικές επιδιώξεις των παρεμβάσεων ήταν να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να ανοιχτούν απέναντι στους διαφορετικούς συμμαθητές τους και να θεωρήσουν τη διαφορετικότητά τους ως αφορμή για επικοινωνία και πλησίασμα και όχι ως τροχοπέδη στις μεταξύ τους σχέσεις. Για να γίνει αυτό, θα έπρεπε να αποβάλουν στερεότυπα και προκαταλήψεις που ενδεχομένως να είχαν εδραιωθεί στη συνείδησή τους και να υιοθετήσουν μια πιο καθαρή ματιά απέναντί τους.

Από την ομαδική συνέντευξη φάνηκε ότι οι ελληνόφωνοι συμμετέχοντες ήταν προκατειλημμένοι απέναντι στους συμμαθητές τους που δυσκολεύονταν με τα Ελληνικά. Χαρακτηρισμοί όπως *«Δεν ξέρει να διαβάζει»*, *«Δεν μιλάει καθόλου»*, *«Δεν καταλαβαίνει»* και *«Μιλάει μόνο Τούρκικα»* που αναφέρονταν σε αλλόγλωσσους συμμαθητές, τους οποίους έδειχναν ή κατονόμαζαν, δείχνουν μια αρνητική διάθεση απέναντί τους, επιρρίπτοντάς τους ευθύνες για τη δυσκολία στην επικοινωνία. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις *«Βαριούνται»*, *«Δε θέλουν να μάθουν»* και *«Δεν τους μιλάει κανείς Ελληνικά ούτε στο σπίτι»* στην ερώτηση της εμψυχώτριας για τον λόγο για τον οποίο οι συμμαθητές τους δυσκολεύονται. Το γεγονός μάλιστα ότι η δασκάλα της τάξης τους αποτρέπει να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στην τάξη, εδραιώνει ακόμη περισσότερο αυτές τις πεποιθήσεις. Παρόλα αυτά, φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες – θεωρητικά τουλάχιστον – υποστήριζαν την έννοια της ετερότητας, καθώς το να είναι όλοι πανομοιότυποι φάνταζε βαρετό και ανούσιο. *«Θα βαριόμασταν τους φίλους μας και δε θα είχαμε τι να πούμε»* (Χ.) και *«Η ζωή θα ήταν βαρετή»* (Ε.) ήταν κάποιες από τις απαντήσεις που ακούστηκαν στην ερώτηση για το πώς θα ήταν ο κόσμος αν ήμασταν όλοι ίδιοι. Επίσης η θρησκευτική διαφορετικότητα δε φάνηκε να ενοχλεί τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας. *«Δε συζητάω γι' αυτά με τους συμμαθητές μου και δε με ενοχλούν»* σχολίασε η Ε. Αντίθετα, αρκετά παιδιά της μειονότητας εξέφρασαν παράπονο για το γεγονός ότι η θρησκευτική τους διαφορετικότητα λειτουργεί εις βάρος τους στον χώρο του σχολείου. *«Με ενοχλεί που το πρωί η προσευχή είναι μόνο για τους Χριστιανούς»*, ανέφερε ο Χ. και συμφώνησαν και άλλα παιδιά. Βλέπουμε λοιπόν ότι δεν υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα για τη διαφορετική θρησκεία, αλλά για το γεγονός ότι η δική τους είναι στο περιθώριο. Μάλιστα, ένα παιδί της κυρίαρχης ομάδας εξέφρασε την απορία για ποιο λόγο δεν δίνεται η ευκαιρία στους Μουσουλμάνους να κάνουν την προσευχή τους στην αυλή, δείχνοντας έτσι την αποδοχή και το σεβασμό απέναντι στα θρησκευτικά του δικαιώματα. Τέλος, από τις

απαντήσεις στην ερώτηση «*Αν γνωρίσετε περισσότερο τους διαφορετικούς συμμαθητές σας, πώς πιστεύετε ότι θα αλλάξουν οι σχέσεις σας με αυτούς;*» οι απαντήσεις που δόθηκαν δείχνουν ότι το πλησίασμα των διαφορετικών συμμαθητών θα οδηγήσει στην βαθύτερη κατανόηση του διαφορετικού και στην πιο αποτελεσματική επικοινωνία. «*Θα μπορούμε να τους καταλαβαίνουμε καλύτερα*» (Α.) και «*Θα ξέρουμε πιο πολλά για αυτούς*» (Γ.) είναι δύο από τις απαντήσεις που δόθηκαν.

Στο τέλος της 2<sup>ης</sup> παρέμβασης, είχαν ενδιαφέρον οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση για το τι θα έκαναν αν ήταν στη θέση του βασιλιά για να βελτιώσουν τις σχέσεις των ιπποτών. «*Θα τους έλεγα να έχουν το ίδιο χρώμα*» (Ε.). «*Δε γίνεται να είναι αγαπημένοι αν δεν έχουν όλοι το ίδιο χρώμα*» (Λ.). Οι απαντήσεις αυτές δείχνουν ότι τα παιδιά ταυτίζουν τη αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών ατόμων με την κατάργηση της διαφορετικότητάς τους και την υιοθέτηση μιας κοινής ταυτότητας – ενός χρώματος στη συγκεκριμένη περίπτωση. Μια πιο συμβιβαστική άποψη εκφράστηκε από την Γ. και τον Χ., οι οποίοι σχολίασαν ότι «*Θα μπορούσαν να γίνουν όλοι το ίδιο χρώμα*», «*... όπως το ουράνιο τόξο*», και κάποιοι συμμαθητές τους σχολίασαν «*Ωραία ιδέα*». Στην επόμενη παρέμβαση, παρόλα αυτά, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να ζωγραφίσουν την αψίδα που θα διακοσμούσε το παλάτι του βασιλιά, αποκλειστικά στο δικό τους χρώμα, προκάλεσε εντύπωση στην εμψυχώτρια το γεγονός ότι αρκετά παιδιά ζήτησαν την άδεια να χρησιμοποιήσουν και άλλα χρώματα. Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι υποσυνείδητα κάποια παιδιά αντιτάσσονται στη μονοδιάστατη απεικόνιση της πραγματικότητας και επιδιώκουν να προσθέσουν πινελιές διαφορετικότητας σε αυτήν μέσα από τη ζωγραφιά. Στη συζήτηση που ακολούθησε για τη διαφορετικότητα, όταν την τοποθετήσαμε στο πλαίσιο της τάξης, φτάσαμε στο συμπέρασμα ότι οι διαφορετικοί συμμαθητές μας κάνουν την τάξη μας μοναδική. Τα παιδιά αναφέρθηκαν στους συμμαθητές τους και στο πώς ο καθένας είναι πολύτιμος για την ομάδα. Μεταξύ των σχολίων που ακούστηκαν, ήταν «*Αν έλειπε ο Χ. δε θα γελάγαμε με τα αστεία του*», «*Αν έλειπε η Ε δε θα είχα φίλη να παίζω στα διαλείμματα*» και «*Αν έλειπε η Ζ., η τάξη δε θα είχε τόσο ωραίες ζωγραφιές*». Στην 4<sup>η</sup> παρέμβαση, που είχε ως στόχο την αποδοχή της φυλετικής διαφορετικότητας, οι μαθητές δεν εκφράστηκαν αρνητικά πάνω στο ζήτημα αυτό. Εντύπωση προκάλεσε στην εμψυχώτρια ότι όταν τους έδειξε τη φωτογραφία με τα διαφορετικά πρόσωπα, κανένας δεν έκανε αναφορά στο χρώμα, και όλοι εστίασαν στα επιμέρους χαρακτηριστικά του προσώπου. Μία μαθήτρια έκανε το σχόλιο «*Δεν έχει σημασία το χρώμα*», ενώ στην τελική συζήτηση του εργαστηρίου έγιναν παρόμοια σχόλια, όπως «*Το ότι έχουν διαφορετικά χρώματα δε σημαίνει ότι δεν*

μπορούν να είναι φίλοι» (Γ.Γ.) και «Κι εδώ υπάρχουν παιδιά με διαφορετικό δέρμα, αλλά δε μας πειράζει» (Μ.). Ανάλογες εντυπώσεις δημιουργήθηκαν και από την 5<sup>η</sup> παρέμβαση, όπου στο κλείσιμο ακούστηκαν σχόλια όπως «Δεν έχει σημασία το χρώμα του καθενός» (Σ.), «Σημασία έχει να είσαι καλός με τους άλλους» (Λ.) και «Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και πρέπει να είναι αγαπημένοι» (Γ.). Κάποιοι από τους τίτλους που έδωσαν στη φωτογραφία με τα χέρια κινούνται στο ίδιο πνεύμα (Τα αγαπημένα χέρια, Χέρια που ενώνονται, Τα χέρια που αγαπάνε).

Στην τελική ομαδική συνέντευξη, τα στερεότυπα για τους αλλόγλωσσους συμμαθητές που αναδύθηκαν στην αρχή των παρεμβάσεων φάνηκε να έχουν μετριαστεί σημαντικά. Όταν έγινε αναφορά στις γλωσσικές διαφορές, δεν εκφράστηκε κάποιος έντονα απέναντι στους συμμαθητές του, αντίθετα, υπήρξαν σχόλια όπως «Κάποιοι δυσκολεύονται με τα Ελληνικά αλλά όταν ο Χ. και η Σ. τους βοηθάνε, κάνουν πράγματα» (Γ.Γ.) και «Άμα τους μαθαίνουμε μια λέξη την ημέρα θα τα καταφέρουν καλύτερα» (Μ.). Με αφορμή αυτό, η Λ. είπε ότι «Κι αυτοί μπορούν να μας μαθαίνουν μια λέξη την ημέρα». Φάνηκε λοιπόν ότι οι παρεμβάσεις βοήθησαν αρκετά στο να αποβληθούν στερεότυπα σχετικά με τα προβλήματα επικοινωνίας και επιπροσθέτως στο να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες στρατηγικές για να τα αντιμετωπίσουν και να διευκολύνουν τους συμμαθητές τους. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις σχετικά με την ετερότητα, οι συμμετέχοντες για άλλη μια φορά έδειξαν να εκτιμούν τη διαφορετικότητα ως λειτουργικό στοιχείο της ομάδας. «Αν δεν ήμασταν διαφορετικοί, δε θα είχαμε μάθει τόσα πράγματα σε αυτό το μάθημα» επεσήμανε η Λ. Οι θρησκευτικές διαφορές δεν αποτελούν πρόβλημα για τους συμμετέχοντες, όμως εκφράστηκε και πάλι το παράπονο για την προσευχή των Μουσουλμάνων στον χώρο του σχολείου, τόσο από τους ίδιους όσο και από κάποια παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. «Πρέπει να μπορούν κι εκείνοι να προσεύχονται στην αυλή όπως εμείς» (Ε.). Τέλος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν στο ότι οι σχέσεις τους θα βελτιωθούν αν γνωρίσουν περισσότερα πράγματα για τους συμμαθητές τους. «Θα μπορούμε να κάνουμε πράγματα μαζί» (Χ.), «Θα παίζουμε όλοι μαζί στο διάλειμμα» (Γ.) και «Θα βοηθάμε ο ένας τον άλλον περισσότερο» (Σ.) ήταν κάποια από τα σχόλια που ακούστηκαν.

### 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως παρατηρεί ο Byram (1997), οι γνώσεις που έχει ένα άτομο με διαπολιτισμική ικανότητα διαμορφώνουν μια στάση ανοίγματος απέναντι στη διαφορετικότητα, υπερβαίνουν προκαταλήψεις και στερεότυπα και συντελούν στην εμπέδωση του σεβασμού και της ενσυναίσθησης απέναντι στο διαφορετικό. Συνεπώς, θεωρούμε ζωτικής σημασίας οι νέοι άνθρωποι που διαπλάθονται μέσω του σχολείου να επιδεικνύουν διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, ώστε να λειτουργήσουν επαρκώς ως πολίτες του μέλλοντος. Το κύριο ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι το εάν και κατά πόσο η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης μπορεί να οδηγήσει στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση παιδιών δημοτικού. Τα επιμέρους ερωτήματα που καλούμαστε να απαντήσουμε είναι το πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες τους διαφορετικούς πολιτισμούς που εκπροσωπούν οι συμμαθητές τους - με άλλα λόγια τι βαθμός διαπολιτισμικής επίγνωσης τους διακρίνει, σε τι βαθμό μπορεί η Δραματική Τέχνη να ενισχύσει το ενδιαφέρον για διαπολιτισμική μάθηση και κατά πόσο μπορεί να συντελέσει στην υπέρβαση στερεοτύπων και προκαταλήψεων για άλλους πολιτισμούς. Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων και την ανάλυση των δεδομένων, οδηγούμαστε σε διάφορα συμπεράσματα σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα.

Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα της έρευνας μάς δείχνουν ότι τα εργαστήρια επέδρασαν θετικά στους περισσότερους συμμετέχοντες, εξάπτοντάς τους το ενδιαφέρον για διαπολιτισμική γνώση και ανταλλαγή. Όσον αφορά στη διαπολιτισμική επίγνωση, ενώ τα εργαστήρια ξεκίνησαν με τους περισσότερους συμμετέχοντες να γνωρίζουν ελάχιστα έως καθόλου πράγματα για τους πολιτισμούς των συμμαθητών τους, στην πορεία κατέκτησαν γνώσεις σχετικά με τη θρησκεία, τις γιορτές και τις παραδόσεις τους, ενώ μπήκαν και στη διαδικασία να εκτεθούν για λίγο στις μητρικές τους γλώσσες. Όπως παρατηρεί η Κοντογιάννη (2008), η χρήση δραματικών τεχνικών σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην επιθυμία για εκμάθηση γλωσσών, πράγμα το οποίο το είδαμε να συμβαίνει σε ένα πρώτο επίπεδο στην έρευνά μας, με αρκετούς μαθητές να εκδηλώνουν περιέργεια για τις γλώσσες των συμμαθητών τους. Η ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα σε συμμαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς συνέβη μία φορά και εκτός μαθήματος, στο διάστημα που μεσολάβησε από τη μία παρέμβαση στην άλλη, οπότε και κάποιοι μαθητές ανέφεραν στην τάξη πληροφορίες που τους μετέδωσαν οι συμμαθητές τους. Καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων οι συμμετέχοντες αυθόρμητα εντόπιζαν

σημεία σύγκλισης και απόκλισης των διαφορετικών πολιτισμών, γεγονός το οποίο συχνά παρήγαγε επιπλέον γνώση. Ακόμη και κάποιοι μαθητές που απείχαν από το μάθημα, είτε λόγω απουσίας είτε άρνησης συμμετοχής, φάνηκε ότι αποκόμισαν έστω και λίγες αποσπασματικές γνώσεις. Φυσικά ο περιορισμένος χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας για τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων, δεν μας επέτρεψε να εισχωρήσουμε σε μια πιο βαθιά κατανόηση του κάθε πολιτισμού, ελπίζουμε όμως ότι τα εργαστήρια εγκαινίασαν μια διαπολιτισμική επικοινωνία που σε βάθος χρόνου και με την κατάλληλη καθοδήγηση και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, μπορεί να παραγάγει περισσότερη ουσιαστική γνώση. Προϋπόθεση, βέβαια, για αυτό, όπως παρατηρεί και ο Μάγος (2019) είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να λάβουν διαπολιτισμική επιμόρφωση και να συσταθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

Οι παρεμβάσεις έδωσαν στους συμμετέχοντες ερεθίσματα, τα οποία τους δημιούργησαν έκπληξη και τους κέντρισαν την περιέργεια να μάθουν πράγματα για διαφορετικούς πολιτισμούς. Πολύ συχνά εξέφραζαν αυθόρμητα απορίες στους συμμαθητές τους και έτσι ξεκίνησε να αναπτύσσεται διαπολιτισμικός διάλογος. Πρέπει, βέβαια να σημειωθεί ότι οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας ήταν πολύ πιο ενεργοί στο κομμάτι αυτό, ενώ οι μαθητές της μειονότητας ήταν πολύ πρόθυμοι να μεταδώσουν πληροφορίες σε αυτούς, χωρίς να ρωτάνε πολύ συχνά. Πιθανότατα αυτό να συνέβη γιατί δεν τους δίνεται συχνά η ευκαιρία να μιλήσουν για τον πολιτισμό τους σε ένα σχολικό περιβάλλον που ευνοεί την κυρίαρχη κουλτούρα. Υποθέτουμε λοιπόν ότι είδαν τα εργαστήρια ως μια ευκαιρία να ξανασυστηθούν στους συμμαθητές τους και να προβάλλουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Όπως παρατηρεί ο Neelands (2008), οι «διαφορετικοί» μαθητές συχνά διαμορφώνουν για τον εαυτό τους και την ταυτότητά τους μια διαστρεβλωμένη εικόνα, η οποία επηρεάζεται από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις της κυρίαρχης ομάδας. Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το να συζητούν για τον πολιτισμό τους συνεπάγεται και με μια βελτιωμένη αντίληψη του εαυτού τους. Επίσης, εντύπωση μας έκανε το γεγονός ότι ενώ στην αρχή των παρεμβάσεων η γνώση του διαφορετικού πολιτισμού ταυτιζόταν κυρίως με τις πληροφορίες που θα δώσει κάποιος άλλος – ο συμμαθητής ή ο δάσκαλος, στο τέλος οι περισσότεροι συμμετέχοντες ενδιαφέρθηκαν να βιώσουν εμπειρίες που θα τους οδηγήσουν στη γνώση.

Τέλος, φάνηκε ότι οι παρεμβάσεις λειτούργησαν θετικά και ως προς την υπέρβαση στερεοτύπων απέναντι στους διαφορετικούς συμμαθητές. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι το βασικό ζήτημα που προέκυψε ήταν η αρνητική διάθεση των



ελληνόφωνων μαθητών απέναντι σε συμμαθητές τους που δε μίλαγαν καλά ή καθόλου Ελληνικά. Στο ξεκίνημα των παρεμβάσεων, οι δυσκολίες στην επικοινωνία αποδόθηκαν στην έλλειψη θέλησης και εργατικότητας σε αυτούς, ενώ στο τέλος δεν ακούστηκαν ανάλογα σχόλια. Αντίθετα, οι ελληνόφωνοι συμμετέχοντες υπήρξαν δεκτικοί σε στρατηγικές που προηγουμένως απέρριπταν – όπως η χρήση της Τουρκικής – και πρόθυμοι να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους και οι ίδιοι. Κατά τα άλλα, οι συμμετέχοντες δεν εμφανίστηκαν αρνητικά προδιατεθειμένοι απέναντι στους διαφορετικούς συμμαθητές τους σε σχέση με το χρώμα του δέρματος, τη θρησκεία ή τον τρόπο ζωής. Αντίθετα, έδειξαν να αποδέχονται και να εκτιμούν τη διαφορετικότητα, και μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις έδειξαν αξιοθαύμαστη ενσυναίσθηση για τα θρησκευτικά δικαιώματα των μαθητών της μειονότητας στον χώρο του σχολείου. Όπως παρατηρεί ο Πούγχερ (2008), και βλέπουμε να ισχύει και στην περίπτωσή μας, μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων αναπτύσσεται κοινωνικός προβληματισμός και οι συμμετέχοντες ευαισθητοποιούνται πάνω στις κοινωνικές αδικίες. Τα παιδιά, μέσω των διάφορων ρόλων που καλούνται να αναλάβουν, συγχωρούν τις αδυναμίες των άλλων και επιδεικνύουν ανοχή απέναντι σε αυτές.

Επιχειρώντας, λοιπόν να συνδέσουμε τα συμπεράσματά μας με έρευνες στις οποίες αναφερθήκαμε στο πρώτο μέρος της εργασίας, βλέπουμε ότι υπάρχουν αρκετά σημεία σύγκλισης. Η Μπόμπου - Μάγουλα (2019) αναφέρεται στην κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους συμμετέχοντες και στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε αυτούς, οι οποίες επεκτάθηκαν και έξω από την τάξη. Στην έρευνα της Δούβρου (2017), οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν διαπολιτισμικές δεξιότητες και τάχθηκαν υπέρ της διαφύλαξης και της ανάδειξης της πολιτισμικής ταυτότητας των αλλοεθνών συμμαθητών τους και της αλληλεπίδρασής τους με τους ντόπιους. Η Μουστάκα (2019), σε έρευνα που πραγματοποίησε με Ρομά και μη Ρομά μαθητές, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η Δραματική Τέχνη συνέβαλε στην διαπολιτισμική επικοινωνία και ανταλλαγή και για αυτόν τον λόγο τονίζει την αναγκαιότητα εφαρμογής του διαπολιτισμικού μοντέλου στο ελληνικό σχολείο. Τέλος, στην έρευνα της Λέτσιου (2010) φαίνεται ότι η Δραματική Τέχνη συντελεί στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και στην ευαισθητοποίηση απέναντι στις γλώσσες αλλόγλωσσων συμμαθητών.

Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της τάξης όπου έλαβε χώρα η έρευνα, με αρκετούς μαθητές να μην είναι παρόντες συστηματικά, με κάποιους να αρνούνται να συμμετάσχουν και να προκαλούν αναστάτωση στην τάξη και με κάποιους από αυτούς

να δυσκολεύονται στη συμμετοχή λόγω ανεπαρκούς ή μηδαμινής γνώσης της ελληνικής, δε δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Εάν οι συνθήκες ήταν πιο ευνοϊκές, τα δεδομένα που θα προέκυπταν για ανάλυση θα ήταν πολύ περισσότερα και θα μας βοηθούσαν να εκτιμήσουμε με μεγαλύτερη ασφάλεια την επιρροή των εργαστηρίων. Παρόλα αυτά, οι παρεμβάσεις μας φάνηκε να επηρέασαν την πλειονότητα των συμμετεχόντων σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, καλλιεργώντας τα τέσσερα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου όπως τα όρισε ο Essinger (1991): την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το διαπολιτισμικό σεβασμό και την εναντίωση στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, μέσω των εργαστηρίων συνειδητοποίησαν ότι η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την τάξη τους έχει πολύ περισσότερο ενδιαφέρον απ' ότι θα μπορούσαν να φανταστούν και μπορεί να αξιοποιηθεί για να ωφελήσει τόσο τους ίδιους όσο και τις μεταξύ τους σχέσεις.

#### **4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό μας σύστημα, καθιστά αδήριτη την ανάγκη για διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να μπορέσουν να ξεπεραστούν τα εμπόδια και οι δυσκολίες που δημιουργεί η πολιτισμική διαφορετικότητα, και οι πολιτισμικές διαφορές να αξιοποιηθούν δημιουργικά και να φέρουν κοντά τους ανθρώπους, αντί να τους απομακρύνουν. Όπως παρατηρεί η Αρβανίτη (2011), μια μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει πολίτες που διαθέτουν ποικίλες ικανότητες και δεξιότητες, όπως ο αναστοχασμός, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, η συνεργατικότητα και η διαχείριση της διαφορετικότητας.

Η Δραματική Τέχνη μέσα από το βιωματικό της χαρακτήρα καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και μπορεί να συμβάλλει δυναμικά προς αυτή την κατεύθυνση. Για αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να ληφθούν και άλλες ερευνητικές πρωτοβουλίες σε παρόμοια σχολικά περιβάλλοντα, όπως αυτό της παρούσας έρευνας, προκειμένου να αποδειχθεί πώς οι δραματικές τεχνικές μπορούν να λειτουργήσουν σε ομάδες με ανάλογες ιδιαιτερότητες. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει οι έρευνες να έχουν μεγαλύτερη έκταση χρονικά - πέραν των πέντε μηνών - και οι παρεμβάσεις μεγαλύτερη διάρκεια, ώστε να αξιοποιηθούν περισσότερες τεχνικές και να διερευνηθούν περισσότερα ζητήματα και σε μεγαλύτερο βάθος. Η διεξαγωγή ερευνών σε

διαφορετικές περιοχές θα καταδείξει ενδεχόμενες διαφορές στον ερευνητικό πληθυσμό που θα επηρεάσουν και τα αποτελέσματα.

Επίσης, για να ενισχυθούν και να πολλαπλασιαστούν τα οφέλη των εργαστηρίων, κρίνεται σκόπιμο να υπάρξει συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, στα πλαίσια μιας διαθεματικής προσέγγισης της διαπολιτισμικότητας. Τέλος, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να φροντίσει για την ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στα γενικά σχολεία φοίτησης, μέσω της λειτουργίας τάξεων υποδοχής ανεξαρτήτως του αριθμού των παιδιών αυτών. Μονάχα έτσι θα μπορέσουν οι μαθητές αυτοί να διδαχτούν αποτελεσματικά τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, να αισθανθούν ότι αποτελούν κομμάτι της σχολικής κοινότητας και να επωφεληθούν - ανάμεσα στα άλλα - και από προγράμματα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες, για να κατακτηθούν και να οδηγήσουν σε ουσιαστική αλλαγή νοοτροπίας και στάσης ζωής, χρειάζονται χρόνο και συντονισμένη προσπάθεια.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ξενόγλωσση**

- Andersen, C. (2004.) Learning in "as-if" worlds: Cognition in drama in education. *Theory into Practice*, 43(4), 281-286.
- Bennett, M., & Bennett, J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett, (Eds), *The handbook of intercultural training* (3<sup>rd</sup> Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bolton, G. (1978). The concept of showing in children's dramatic activity. *Young Drama*, 6(3), 97-101.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*, 24(3), 151-157.
- Bolton G. (2007). A history of drama education: A search for substance. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 45-62). Dordrecht: Springer.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3<sup>rd</sup> ed.). Los Angeles: Sage.
- Cunico, S. (2005). Teaching language and intercultural competence through drama: Some suggestions for a neglected resource. *The Language Learning Journal*, 31(1), 21-29.
- Davis, J. H., & Behm, T. (1978). Terminology of drama/theatre with and for children: A redefinition. *Children's Theatre Review*, 27 (1), 10-11.
- Donelan, K. (2002). Engaging with the other: Drama, and intercultural education. *Melbourne Studies in Education*, 43(2), 26-38.

- Essinger, H. (1991). Interkulturelle Erziehung in Multiethnischen Gesellschaften. In H. Marburger (Ed.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung* (pp. 3-18). Werkstattberichte: Frankfurt am Main Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1991.
- Finlay-Johnson, H. (n.d). *The dramatic method of teaching*. London: Nisbet.
- Fleming, M. (1998). Cultural awareness and dramatic art forms. In M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp.147- 157). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, T. (Ed.). (1993). *Learning through theatre: new perspectives in theatre in education*. London: Routledge.
- Koutselini, M. (2010). Action research as an educational process of teachers' and students' development. *e-Journal Action Research, 1*, 4-9.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. Connecticut: Greenwood Press.
- Markou, G. P. & Parthenis, C. (2015). Intercultural education in Europe: The Greek experience. In M. Catarci & M. Fiorucci (Eds.), *Intercultural education in the european context: Theories, experiences, challenges* (pp. 167-202). London: Routledge.
- Matusiak-Varley, B. (2011). Developing pupils' learning through the use of mantle of the expert. In S. Schonmann (Ed.), *Key concepts in theatre/drama education* (pp. 35–38). Rotterdam: Sense Publishers.
- Neelands, J. (2002). 11/09: The space in our hearts. *Drama (The Journal of National Drama)*, 9(2), 4-10.
- O'Neil, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Canada: Pearson Education.
- Pena-Ruiz, H. (1993). *Histoire et actualite de la laicite: Les voies del'integration*. Paris: Inspection Academique de Paris.

- Tromski, D. & Doston, G. (2003). Interactive drama: A method for experiential multicultural training. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31(1), 52-62.
- Troyna, B. (1992). Can you see the join? An historical analysis of multicultural and antiracist education policies. In D. Gill, B. Mayor & M. Blair (Eds), *Racism and education. Structures and strategies* (pp. 63-91). London: Sage.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: A review. *International Journal of Research Methodology*, 1(3), 181-203.
- Winston. J. (1998). *Drama, narrative and moral education: Exploring traditional tales in the primary years*. London: The Falmer Press.
- Wooster, R. (2007). *Contemporary theatre in education*. Bristol: Intellect Books.

## Ελληνική

- Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου, & Θ. Μπάκας, (Επιμ.), Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία (Τόμος Β΄, σσ.539-551), 20-22 Νοεμβρίου 2009. Αθήνα: Διάδραση.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι". *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 90-123.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννοπούλου, Κ. (2007). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος/βιοματικής μάθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια πρακτική εφαρμογή: Το παράδειγμα της Θράκης*. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο <http://6dim-diap->

[elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2007/o\\_rolos\\_tou\\_ekpaideftikou\\_dramatos.pdf](http://elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2007/o_rolos_tou_ekpaideftikou_dramatos.pdf) (Τελευταία ανάκτηση 25/04/2021).

Γιαννούλη, Μ. (2019). Θέατρο στην εκπαίδευση και αρχές βιωματικής μάθησης και κριτικής παιδαγωγικής: Το πλαίσιο προγράμματος εκπαίδευσης για την ευαισθητοποίηση σε θέματα προσέγγισης του «άλλου». Στο Ν. Χολέβα, Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 68-77). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Γκόβαρης, Χ. (2003). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης*. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/theorkeim/thewrdiapollekpai> (Τελευταία ανάκτηση 25/04/2021)

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκότοβος, Α..Ε. (1983). Η ποιοτική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 199- 234.

Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δούβρου, Π. (2017). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (DIE) ως μέσο ευαισθητοποίησης παιδιών εφηβικής ηλικίας σε ρατσιστικά φαινόμενα: Μια έρευνα δράσης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων σε εφήβους του θεατρικού εργαστηρίου για παιδιά & εφήβους του ΔΗΠΕΘΕ Πάτρας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο.

Ζώνιου, Χ. (2019). Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εμπύχωση θεατρικών/θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 78-91). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

- Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826> (Τελευταία ανάκτηση 10/05/2021).
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση*. Αθήνα: Κριτική.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). Τι κι αν λαλεί άλλη γλώσσα ο Αλί; Σενάρια γλωσσικής ανάπτυξης και διαπολιτισμικότητας μέσω δράματος. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 8, 73-88.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λαγουδάκος, Μ. (2008) *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανακτήθηκε από [http://2pek-athin.att.sch.gr/images/FOLDERS/Dhmosieyseis\\_Arthra/diapolitismik%20lagoudakos.pdf](http://2pek-athin.att.sch.gr/images/FOLDERS/Dhmosieyseis_Arthra/diapolitismik%20lagoudakos.pdf) (Τελευταία ανάκτηση 12/04/2021).
- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη. Στο Σ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο* (σσ. 157-173). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Λέτσιου, Χ. (2010). *Η δραματική τέχνη ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια εμπειρική έρευνα σε νηπιαγωγείο*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: Θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 6(64), 74-93.
- Μάγος, Κ. (2004). «Θρανία που αλλάζουν»: Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Π. Χαραμής (Επιμ.), *ΜΜΕ και ρατσισμός* (σσ. 47-59). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ.



- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μάγος, Κ. (2006). *Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: Πώς, από ποιον και για ποιον;* Ανακτήθηκε από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2006/programmata\\_diapolitismikis\\_ekpaidefsis.pdf](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2006/programmata_diapolitismikis_ekpaidefsis.pdf) (Τελευταία ανάκτηση 08/04/2021).
- Μάγος, Κ. (2019). «Τι λένε τα πράγματα όταν μιλάνε;»: Προσωπικά και οικογενειακά αντικείμενα ως διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Μανεσιώτης, Ν. (Επιμ.).(1962). *Ιστορία των σχολείων εκπαιδευτικής περιφέρειας Διδυμότειχου - Σουφλίου*. Αθήνα: Καμπανάς Ο.Ε.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Μουστάκα, Β. (2019). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως μέσο ισότιμης ένταξης των παιδιών Ρομά στο δημοτικό σχολείο: Μελέτη περίπτωσης* Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μπόμπου – Μάγουλα, Ε. (2019). *Η δραματική τέχνη ως μέσο παρέμβασης για την αλλαγή αντιλήψεων των μαθητών απέναντι στους πρόσφυγες: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Neelands, J. (2008). Η πολυμορφία της δραματικής/θεατρικής αγωγής: μοντέλα και στόχοι. (μετ. Γ. Πιτούλη). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, 58-66.
- Νικολάου, Γ. (2006). Διαπολιτισμική επικοινωνία στη σχολική τάξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 19, 73-88.

- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: Το σχολείο της ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 79-106.
- Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996): Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαμιχαήλ, Ε. (Επιμ.). (2013). *Ανακαλύπτοντας τον ελέφαντα: Αγωγή υγείας*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Πούγχερ, Β. (2008). Θέατρο και εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, 49-51.
- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοντοζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών: Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Χάσκα, Κ. (2016). *Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Ανακτήθηκε από [https://s3.amazonaws.com/webprofile-ngos/Files/51/ANASA\\_%CE%95%CE%B3%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%BF%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%82.pdf](https://s3.amazonaws.com/webprofile-ngos/Files/51/ANASA_%CE%95%CE%B3%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%BF%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%82.pdf) (Τελευταία ανάκτηση 05/03/2021).
- Χριστοδούλου, Θ. (2009). Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.): *Πρακτικά 12<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μετανάστευση, διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας* (Τόμος Ι, σσ. 285-292). Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### **1. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ**

#### ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 1 – ΕΙΣΑΓΩΓΗ- ΟΜΑΔΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

A. Η εμπυχωτρία μοιράζει στους μαθητές καρτελάκια (ένα στον καθένα) και τους λέει ότι αυτά αποτελούν τη νέα τους ταυτότητα. Τα καρτελάκια είναι όλα τα ίδια, με εξαίρεση τα ονόματα, όμως τα παιδιά δεν το γνωρίζουν. (Όνομα: Γιάννης για τα αγόρια και Άννα για τα κορίτσια – Ηλικία: 9 - Χώρα: Ελλάδα – Ενδιαφέροντα: Τηλεόραση, διάβασμα, βόλτες). Ο εμπυχωτής τους ζητάει να περπατήσουν στο χώρο και στα παλαμάκια που θα χτυπήσει να συστηθεί ο καθένας με τον πιο κοντινό του, ρωτώντας όνομα, ηλικία, καταγωγή και ενδιαφέροντα. Η διαδικασία των συστάσεων επαναλαμβάνεται άλλη μία φορά.

B. Η εμπυχωτρία συζητάει με τους μαθητές πώς τους φάνηκε η δραστηριότητα και καθοδηγεί διακριτικά τη συζήτηση με βάση τις ερωτήσεις της ομαδικής συνέντευξης που έχει προετοιμάσει:

1. Πώς θα ήταν ο κόσμος αν ήμασταν όλοι ίδιοι; (Θα κάναμε παρέα με άλλους; Θα συζητάγαμε ή μήπως όλες οι σχέσεις και όλοι οι άνθρωποι θα ήταν βαρετοί;)

2. Σε αυτήν την τάξη ποιες είναι οι διαφορές μας;

3. Αυτές οι διαφορές σε τι μας δυσκολεύουν;

4. Τι γνωρίζετε για τη θρησκεία των συμμαθητών σας;

5. Τι γνωρίζετε για τις γιορτές και τις παραδόσεις των συμμαθητών σας;

6. Τι θα θέλατε να μάθετε για γνωρίσετε καλύτερα τους διαφορετικούς συμμαθητές σας;

7. Πώς μπορούμε να γνωριστούμε καλύτερα με τους συμμαθητές που είναι διαφορετικοί από εμάς;

8. Αν γνωρίσετε περισσότερο τους διαφορετικούς συμμαθητές σας, πώς πιστεύετε ότι θα αλλάξουν οι σχέσεις σας με αυτούς;

Γ. Σε κύκλο κάνουμε ανταλλαγή κομπλιμέντων. Λέμε το όνομα κάθε συμμαθητή – συμμαθήτριάς μας και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας λένε κάτι όμορφο για αυτόν ή αυτήν ξεκινώντας με τη φράση: Ο/ Η Χ είναι ξεχωριστός/ή γιατί....

## ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 2 – ΟΙ ΕΠΤΑ ΧΡΩΜΑΤΙΣΤΟΙ ΙΠΠΟΤΕΣ (Α' ΜΕΡΟΣ)

**ΣΤΟΧΟΣ:** Συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του κάθε ανθρώπου και της αξίας της διαφορετικότητάς του.

Η παρέμβαση χρησιμοποιεί ως ερέθισμα το παραμύθι «Οι Επτά Χρωματιστοί Ιππότες» των Ποχόλ Πόνς Ε. και Γκονθάλεθ Ι.Λ. Κάποια κομμάτια του παραμυθιού έχουν παραλειφθεί.

### A. ΖΕΣΤΑΜΑ

Περπατάω στο χώρο και στο σταμάτημα της μουσικής πιάνω ένα αντικείμενο στο χρώμα που ζητάει η εμψυχώτρια. Αυτό γίνεται με 2-3 χρώματα. Σε δεύτερη φάση τους ζητάω να μην ακουμπήσουν το ίδιο αντικείμενο με κάποιον άλλον, αλλά ο καθένας ένα διαφορετικό.

### B. ΑΦΗΓΗΣΗ ΜΕ ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

*Μια φορά κι έναν καιρό, εδώ και πολλά χρόνια, υπήρχε το Βασίλειο των Χρωμάτων όπου ζούσαν επτά ιππότες: ο Κόκκινος, ο Πορτοκαλής, ο Κίτρινος, ο Πράσινος, ο Μπλε, ο Λουλακής και ο Βιολετής. Όλοι ήταν γενναίοι και τολμηροί, κι ένιωθαν πολύ περήφανοι για το χρώμα τους.*

*Ο Κόκκινος Ιππότης έλεγε με μεγάλη ικανοποίηση:*

*-Το χρώμα μου είναι το ομορφότερο. Κοιτάζτε τη φωτιά, τα κεράσια και τις φράουλες, κι εκείνα τα κόκκινα τριαντάφυλλα που μοιάζουν με ζωντανές φλόγες. Η ζωή είναι κόκκινη, όπως τα χείλη που θέλεις να φιλήσεις!*

**1. Πάμε τώρα να φανταστούμε ότι είμαστε κι εμείς χρωματιστοί ιππότες. Διαλέξτε ο καθένας από ένα χαρτάκι. Έχει πάνω το χρώμα σας (πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, μπλε, μωβ). Θέλω να παρουσιαστείτε μπροστά στο βασιλιά με**

**σεβασμό και να του πείτε δύο λόγους που σας κάνουν ξεχωριστούς (πχ Είμαι ο πράσινος ιππότης και χάρη σε εμένα τα δέντρα και το γρασίδι είναι πράσινα).**

*Όλοι τους, λοιπόν, περνούσαν ώρες ολόκληρες μπροστά στον καθρέφτη, καμαρώνοντας τα χρωματιστά είδωλά τους. Γιατί ο καθένας πίστευε ότι είναι ο καλύτερος και μόνο στους άλλους έβλεπε μειονεκτήματα.*

**2. Σε ομάδες των δύο ή των τεσσάρων θέλω να φτιάξετε παγωμένες εικόνες που να δείχνουν τις σχέσεις των ιπποτών μεταξύ τους. Θα περνάω από δίπλα σας και θέλω να μου λέτε μια σκέψη σας για τους υπόλοιπους ιππότες της ομάδας σας.**

**3. (Εάν υπάρχει χρόνος). Από τα θρανία μας θα φανταστούμε ότι ξεσπάει ένας μεγάλος καβγάς ανάμεσα στους ιππότες. Θέλω να δημιουργήσουμε ήχους (χωρίς λόγια) που να συνοδεύουν αυτούς τους καβγάδες.**

#### Γ. ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Σχηματίζουμε έναν μεγάλο κύκλο. Η εμπυχώτρια θέτει τις εξής ερωτήσεις και γίνεται συζήτηση: πώς νομίζετε ότι είναι η κατάσταση στο παλάτι και πώς θα ήταν αν οι ιππότες ήταν αγαπημένοι; Αν ήσασταν βασιλιάς, τι θα κάνατε για να υπάρχει ηρεμία στο παλάτι;

#### ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 3 - ΟΙ ΕΠΤΑ ΧΡΩΜΑΤΙΣΤΟΙ ΙΠΠΟΤΕΣ (Β' ΜΕΡΟΣ)

**ΣΤΟΧΟΣ:** Συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του κάθε ανθρώπου και της αξίας της διαφορετικότητάς του.

#### A. ΖΕΣΤΑΜΑ

Περπατάμε στο χώρο. Η εμπυχώτρια κάθε φορά λέει ένα χρώμα και θα πρέπει να ακουστούν όσο περισσότερες λέξεις γίνεται αυτού του χρώματος (πχ άσπρο → ζάχαρη). Αν κάποιος επαναλάβει την ίδια λέξη, βγαίνει από το παιχνίδι.

#### B. ΑΦΗΓΗΣΗ ΜΕ ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

*Μια μέρα, ο Ασπρόμαυρος Βασιλιάς, που μαζί με την Τριανταφυλλιά Βασίλισσα ήταν οι κύριοι των Εφτά Ιπποτών, τους φώναζε και τους είπε:*

– Αγαπημένοι και γενναίοι Ιππότες των Χρωμάτων, έχω αρχίσει να κουράζομαι με τους καβγάδες και τη ματαιοδοξία σας. Εγώ, ο Ασπρόμαυρος Βασιλιάς, σας διατάζω και σας υποχρεώνω να είστε μονιασμένοι από 'δώ και πέρα και να μην ξανατσακωθείτε για τις διαφορές σας. Είναι αλήθεια ότι είμαστε διαφορετικοί, αλλά δεν θα ήταν πολύ βαρετό αν ήμασταν όλοι ίδιοι; Προσέξτε καλά: σύντομα θα παντρευτεί η κόρη μου, η Τριανταφυλλιά – Λευκή Πριγκίπισσα, και θέλω να διακοσμήσω το παλάτι μου με το πιο ωραίο στολίδι που υπήρξε ποτέ. Το αφήνω στα χέρια σας, Ιππότες των Χρωμάτων.

Ο καθένας απ' τους ιππότες άρχισε να σκέφτεται πώς θα ευχαριστούσε τον βασιλιά και σχεδίαζε να διακοσμήσει το παλάτι με μια μεγάλη αψίδα του δικού του χρώματος.

**1. Θέλω ο κάθε ιππότης να ζωγραφίσει την αψίδα που θέλει να διακοσμήσει το παλάτι του βασιλιά. Μην ξεχνάτε ότι πρέπει να είναι στο δικό σας χρώμα!**

Την παραμονή του γάμου, μαζεύτηκαν όλοι μαζί και καθώς ο καθένας ανέλυε την ιδέα του, άρχισε ο ίδιος βαρετός καβγάς.

**2. Πάμε τώρα να μπούμε στο μυαλό του βασιλιά. Τι μπορεί να σκέφτεται την ώρα που βλέπει τους ιππότες να τσακώνονται; Θα ζωγραφίσω τη φιγούρα του βασιλιά στον πίνακα και μέσα θα γράψουμε τις σιωπηλές του σκέψεις.**

Τότε ο Ασπρόμαυρος Βασιλιάς βγήκε απ' το δωμάτιό του και είπε στους υπηρέτες του:

– Πιάστε αυτούς τους ζιπασμένους ιππότες και διώξτε τους μακριά! Δεν θέλω να τους ξαναδώ ποτέ πια στα μάτια μου!

Οι υπηρέτες υπάκουσαν στις διαταγές του βασιλιά και έπιασαν τους εφτά Ιππότες των Χρωμάτων, τους έδεσαν όλους μαζί και τους έστειλαν πέρα από τα σύννεφα.

Και τότε, έγινε το θαύμα! Συνέβη κάτι που κανείς δεν είχε φανταστεί. Εκεί, πέρα απ' τα σύννεφα, δημιούργησαν την πιο όμορφη και εντυπωσιακή αψίδα που είχε δει ποτέ κανείς: το Ουράνιο Τόξο.

**3. Θέλω ένας ένας ιππότης να παίρνει μια θέση μέχρι να σχηματιστεί το ουράνιο τόξο που θα τους ενώσει όλους. Θα περνάω και θα σας ακουμπάω στον ώμο και θέλω να μου λέτε πώς αισθάνεστε.**

*Οι Ιππότες είχαν κρατήσει ο καθένας το χρώμα του, αλλά ήταν και τα εφτά χρώματα ενωμένα όλα μαζί. Σ' όλη τη χώρα, οι άνθρωποι έστρεψαν γοητευμένοι τα μάτια τους προς τον ουρανό:*

*– Τι πολύχρωμη ασίδα! Πόσα διαφορετικά χρώματα, και τι ωραία που είναι όλα μαζί!*

*Είναι εκπληκτικό!*

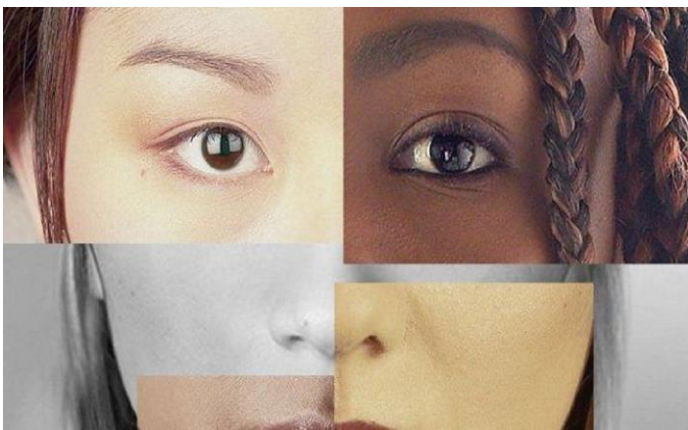
#### Γ. ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Σε κύκλο συζητάμε τι θα ήταν διαφορετικό στον κόσμο αν δεν υπήρχε ο κάθε ιπότης. Ξεκινάμε με τη φράση: Αν δεν υπήρχε ο κόκκινος ιπότης, δε θα ... (πχ. υπήρχαν κόκκινα μήλα και τα χείλια μας δε θα είχαν χρώμα). Εάν υπάρχει περιθώριο, προεκτείνουμε τη συζήτηση, ανάγοντάς την σε ανθρώπινο επίπεδο (πχ. Ας φανταστούμε ότι η τάξη και το σχολείο μας είναι ένα ουράνιο τόξο. Θα ήταν το ίδιο όμορφα αν δεν υπήρχε ο καθένας από εμάς;)

#### ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 4

ΣΤΟΧΟΣ: Αποδοχή και σεβασμός της φυλετικής διαφορετικότητας

Ερέθισμα είναι η ακόλουθη φωτογραφία:



Πηγή: <https://koinonikokafeneio.gr/2014/10/04/ekpaideutiko-yliko-gia-to-ratsismo-kai-th-diaforetikothta/>

## A. ΖΕΣΤΑΜΑ

Περπατάμε στο χώρο με τη συνοδεία μουσικής. Οι μουσικές που ακούγονται προέρχονται από διάφορες χώρες, ανάμεσα στις οποίες είναι και οι χώρες καταγωγής των μαθητών (Ελλάδα, Τουρκία, Βουλγαρία). Στο σταμάτημα της κάθε μουσικής παγώνουν όλοι και βρίσκουν έναν παράξενο χαιρετισμό να στείλουν στον πιο κοντινό τους (πχ με τον αγκώνα, με τις πατούσες...). Όταν ακούγεται η μουσική από την Ιαπωνία, η εμψυχώτρια παρακινεί τους μαθητές να χαιρετηθούν όπως κάνουν εκεί (με υπόκλιση). Το ίδιο συμβαίνει και με το Θιβέτ (με το να βγάλουν γλώσσα), με την Ινδία (τα χέρια σε θέση προσευχής) και την Ταϊλάνδη (παλάμες ενωμένες στο ύψος του στήθους, αντίχειρες στο πηγούνι και τα υπόλοιπα δάχτυλα στο κούτελο).

## B. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗΣΗ ΤΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ

1. Δείχνω τη φωτογραφία και ζητάω από τους μαθητές να την παρατηρήσουν και να πουν τι βλέπουν. Αφού ακουστούν οι διάφορες απόψεις, τους ζητάω να δώσουν έναν τίτλο στη φωτογραφία.

2. Χωριζόμαστε σε ομάδες των τριών. Κάθε ομάδα παίρνει από μία κάρτα που έχει ετοιμάσει η εμψυχώτρια με πληροφορίες για κάθε ένα από τα τέσσερα πρόσωπα (όνομα, ηλικία, καταγωγή, αγαπημένο φαγητό, στοιχεία για την οικογένεια και μια μικρή προσωπική ιστορία).

3. Κάθε ομάδα έρχεται μπροστά και κάθετα σε καρέκλες. Με τη μέθοδο της ανακριτικής καρέκλας και με τη βοήθεια της εμψυχώτριας, τα υπόλοιπα παιδιά «ανακρίνουν» κάθε ομάδα για να μάθουν όσα πιο πολλά μπορούν για το άτομο που ενσαρκώνει.

4. (Αν υπάρχει χρόνος) Κάθε ομάδα επιλέγει να δείξει με παντομίμα μία σκηνή από την προσωπική ιστορία του παιδιού που ενσαρκώνει.

## Γ. ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Σε κύκλο συζητάμε για τα παιδιά της φωτογραφίας και επιχειρούμε να τα συγκρίνουμε με τους χρωματιστούς ιππότες. Τι σχέση μπορεί να έχουν μεταξύ τους; Πού θα μπορούσαν να συναντηθούν;



## ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 5

ΣΤΟΧΟΣ: Αποδοχή και σεβασμός της φυλετικής διαφορετικότητας

Ερέθισμα είναι το τραγούδι των Locomondo «Υπάρχουν χέρια».

<https://www.youtube.com/watch?v=k34JT8zvoBk&list=RDpQ39p-V5VzI&index=2>

Επίσης χρησιμοποιείται στο τέλος η ακόλουθη φωτογραφία:



Πηγή: <https://www.palladio.edu.gr>

Στίχοι:

Υπάρχουν χέρια που φυτεύουν ένα δέντρο  
και άλλα χέρια που του βάζουνε φωτιά  
υπάρχουν χέρια που σαν πέσεις σε σηκώνουνε ξανά  
σίγουρα θα 'χεις συναντήσει δύο χέρια σαν κι αυτά

Υπάρχουν χέρια που πατάνε την σκανδάλη  
και άλλα χέρια που προσφέρουν γιατροιά  
υπάρχουν χέρια που χτυπάνε χέρια αλύπητα σκληρά  
ίσως μια μέρα συναντήσεις δύο χέρια σαν κι αυτά

Υπάρχουν χέρια που έχουν μάθει να σου δίνουν  
και άλλα χέρια που ζητάνε μοναχά  
υπάρχουν χέρια που τις νύχτες σε χαϊδεύουν στοργικά  
σίγουρα θα 'χεις συναντήσει δύο χέρια σαν κι αυτά

Υπάρχουν χέρια που απ' το άδικο έχουν σφίξει  
έχουνε σφίξει και έχουν γίνει μια γροθιά  
και μ' άλλα χέρια έχουν σμίξει για να σβήσουν τη φωτιά

ίσως τα χέρια τα δικά μας να 'ναι χέρια σαν κι αυτά

#### A. ΖΕΣΤΑΜΑ

1. Σε κύκλο χρησιμοποιούμε μόνο τα χέρια μας για να κάνουμε τις εξής δραστηριότητες: χαϊδεύουμε ένα ζωάκι, κάνουμε μια φανταστική αγκαλιά σε κάποιον που αγαπάμε πολύ, σκάβουμε τον κήπο, μαζεύουμε πορτοκάλια από ένα δέντρο, τα βάζουμε σε ένα μεγάλο σακί, προσπαθούμε να το κουβαλήσουμε.

2. Φανταζόμαστε ότι δύο αόρατα χέρια μας σπρώχνουν και πέφτουμε κάτω, μας τραβάνε με δύναμη το χέρι, μας ρίχνουν μια δυνατή μπουνιά στο στομάχι.

#### B. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗΣΗ ΤΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ

1. Χωριζόμαστε σε ομάδες των τριών. Κλείνουμε τα μάτια και ακούμε προσεκτικά το τραγούδι. Κάθε ομάδα διαλέγει να δείξει με παντομίμα ή παγωμένη εικόνα ένα όμορφο και ένα άσχημο πράγμα που λέει το τραγούδι. Η εμπυχώτρια ακουμπάει στον ώμο κάθε παιδί, αυτός/ή λέει μία πρόταση και ακολουθούν τα άλλα μέλη της ομάδας απαντώντας σχετικά.

2. Η εμπυχώτρια χρησιμοποιεί μόνο τα χέρια της με παντομίμα και κάνει δύο διαφορετικές πράξεις σε κάθε ομάδα, μία καλή και μία κακή (πχ ότι τους προσφέρει κάτι, ότι τους διώχνει, ότι πάει να τους χτυπήσει, ότι πάει να τους αγκαλιάσει κ.α.). Κάθε μέλος της ομάδας απαντάει με μία φράση και μετά λένε πώς ένιωσαν.

#### Γ. ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Σε κύκλο η εμπυχώτρια δείχνει τη φωτογραφία με τα χέρια και ενθαρρύνει τη συζήτηση. Τι τίτλο θα της δίναμε; Ο καθένας να μας πει ένα όμορφο πράγμα που θα μπορούσαν να κάνουν μαζί όλα αυτά τα χέρια. Παίζει ρόλο το χρώμα τους;

#### ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 6

ΣΤΟΧΟΣ: Η επαφή με στοιχεία άλλων πολιτισμών: φαγητό.

#### A. ΖΕΣΤΑΜΑ

Βάζω στο μυαλό μου το αγαπημένο μου φαγητό και προσπαθώ να φέρω στο μυαλό μου τη μυρωδιά του και τη γεύση του. Με τη συνοδεία μουσικής περπατάω στο χώρο. Μετά από τις ακόλουθες εντολές τροποποιώ την κίνησή μου.

**α.** Πεινάω πολύ και πάω σπίτι να το φάω. **β.** Κάθομαι στην καρέκλα μου και τρώω απολαμβάνοντάς το. **γ.** Σηκώνομαι από την καρέκλα και προσπαθώ να περπατήσω αλλά δυσκολεύομαι γιατί έχω παραφάει. **δ.** Αποφασίζω να προσφέρω μια μερίδα από το φαγητό που έχει περισσέψει σε εκείνον που βρίσκεται πιο κοντά μου.

## B. ΚΥΡΙΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Χωριζόμαστε σε ομάδες των τριών και φανταζόμαστε ότι είμαστε μάγισσες. Η εμψυχώτρια έχει προετοιμάσει κάρτες με παραδοσιακά φαγητά από την Ελλάδα, την Τουρκία και τη Βουλγαρία, με πληροφορίες για τα φαγητά αυτά. Κάθε ομάδα παίρνει δύο διαφορετικές κάρτες και τις μελετάει προσεκτικά.

### 2. Εκπομπή μαγειρικής.

Η εμψυχώτρια αναλαμβάνει ρόλο παρουσιάστριας τηλεοπτικής εκπομπής μαγειρικής. Καλεί κάθε ομάδα να παρουσιάσει τα δύο φαγητά και όπου χρειάζεται παρεμβαίνει με ερωτήσεις.

### 3. (Εάν υπάρχει χρόνος) Έκθεση ζωγραφικής

Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ζωγραφίσει τα φαγητά που παρουσίασε. Οι ζωγραφίες θα τοποθετηθούν σε διάφορα σημεία της αίθουσας, η οποία μετατρέπεται σε γκαλερί.

## Γ. ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Σε κύκλο συζητάμε για άλλα φαγητά που προέρχονται από τις χώρες καταγωγής μας.

## ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 7<sup>η</sup> – Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ

ΣΤΟΧΟΣ: Καλλιέργεια ενδιαφέροντος για τη γλώσσα του συμμαθητή από άλλη χώρα.

### A. ΖΕΣΤΑΜΑ

1. Η εμπυχωτρία δείχνει κάρτες με φωτογραφίες των λέξεων **λουλούδι, ουρανός, ήλιος, δέντρο, θάλασσα, φεγγάρι**. Σε κύκλο κάθε παιδί λέει τη λέξη στη δική του γλώσσα.

2. Επαναλαμβάνεται η παραπάνω δραστηριότητα, αλλά τώρα οι υπόλοιποι επαναλαμβάνουν τη λέξη που ακούγεται κάθε φορά.

## B. ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΡΟΣ

1. Ακούμε ένα τραγούδι στα Τούρκικα (Aşk Mi Lazım - <https://www.youtube.com/watch?v=8P8fDjjYFi4>). Συζητάμε με την τάξη απαντώντας στις ερωτήσεις: για τι πιστεύετε ότι μιλάει; Τι συναισθήματα σας δημιουργεί; Ζητάω από τους μαθητές που μιλούν Τούρκικα να μας δείξουν με παντομίμα κάποιες έννοιες του τραγουδιού. Τις καταγράφουμε με την υπόλοιπη τάξη και με τη βοήθεια των παιδιών βγάζουμε συμπεράσματα για το περιεχόμενο του τραγουδιού.

2. Η ίδια δραστηριότητα επαναλαμβάνεται και με ένα Βουλγάρικο τραγούδι (Cherno More - <https://www.youtube.com/watch?v=GM5ITNmM8K4>)

3. Ακούμε ένα τραγούδι στα Ελληνικά (Όμορφη ζωή - <https://www.youtube.com/watch?v=awRipq7fQpw>). Ζητάω από τα παιδιά που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα Ελληνικά να μας δείξουν με παντομίμα όσες εικόνες ή έννοιες μπόρεσαν να καταλάβουν. Με τη βοήθεια των παιδιών που η μητρική τους γλώσσα είναι τα Ελληνικά τους βοηθάμε να κατανοήσουν το νόημα και να δείξουν με το σώμα τους εικόνες.

## Γ. ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Κάθε παιδί ζωγραφίζει ένα πρόσωπο που να δείχνει τα συναισθήματα που βίωσε στο σημερινό μάθημα. Τη δείχνει μπαίνοντας στον κύκλο και μας λέει στη γλώσσα του πώς ένιωσε.

## ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 8<sup>η</sup>

ΣΤΟΧΟΣ: Εξοικείωση με έθιμα και συνήθειες της Τουρκίας

## A. ΖΕΣΤΑΜΑ

Ταξίδι σε Τούρκικο χαμάμ. Βάζω χαλαρωτική μουσική και κλείνουμε μάτια. Η εμψυχώτρια εξηγεί στους μαθητές τι είναι το χαμάμ και ότι για λίγο θα ταξιδέψουν εκεί. Αισθάνομαι τη ζέστη σε όλο μου το σώμα και σκέφτομαι ότι ο ιδρώτας διώχνει μακριά όλα όσα θέλουν να φύγουν από μέσα μου. Βγαίνω από το χαμάμ και κάθομαι σε ένα σαλονάκι όπου μου σερβίρουν ζεστό τσάι, ένα από τα αγαπημένα ροφήματα στην Τουρκία. Μπροστά μου έχω ένα φλυτζάνι από την αγαπημένη μου γεύση. Το πιάνω προσεκτικά, το μυρίζω και το απολαμβάνω με προσοχή για να μην καώ.

## B. ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΡΟΣ

1. Η εμψυχώτρια αφήνει στο πάτωμα διάφορες κάρτες, καθεμία από τις οποίες γράφει μια ερώτηση. Με τη συνοδεία μουσικής τα παιδιά περπατάνε στην αίθουσα και στο σταμάτημα της μουσικής μόνο τα παιδιά που κατάγονται από Ελλάδα και Βουλγαρία, σταματάνε και παίρνει ο καθένας την κάρτα που βρίσκεται πιο κοντά του. Καθένας έρχεται μπροστά και απαντάει στην ερώτηση, και τα παιδιά από Τουρκία επιβεβαιώνουν αν η απάντηση είναι σωστή ή λάθος.

(Κάθε κάρτα γράφει μια από τις εξής ερωτήσεις, τις οποίες απαντάμε έχοντας στο μυαλό μας ότι είμαστε στην Τουρκία: 1. Ετοιμάζεσαι να μπεις στο σπίτι. Τι πρέπει να κάνεις οπωσδήποτε πριν μπεις μέσα; (απάντηση: να βγάλεις τα παπούτσια σου) 2. Πας επίσκεψη σε ένα σπίτι. Τι πρέπει να κρατάς οπωσδήποτε μαζί σου; (απάντηση: γλυκά ή λουλούδια). 3. Ένας φίλος σου ετοιμάζεται να πάει ένα μεγάλο ταξίδι. Πώς μπορείς να τον χαιρετήσεις; (απάντηση: ρίχνοντας νερό από πίσω καθώς φεύγει) 4. Σε μία από τις κάρτες υπάρχει μια φωτογραφία που δείχνει ένα διακοσμητικό μάτι. Πού μπορείς να το συναντήσεις και σε τι χρησιμεύει; (απάντηση: σε σπίτια, σε αυτοκίνητα, σε εσωτερικούς χώρους για να διώξουν την κακή ενέργεια). 5. Ο διπλάνος σου άκουσε κάτι και χτύπησε ξύλο τρεις φορές. Γιατί; (απάντηση: για να μη συμβεί αυτό το δυσάρεστο που άκουσε.)

2. Η εμψυχώτρια φέρνει μπροστά στην τάξη μια λεκάνη με νερό. Εξηγεί στους μαθητές ότι στην Τουρκία όταν κάποιος θέλει κάτι πολύ, γράφει σε ένα χαρτί την επιθυμία του και το ρίχνει στο νερό για να γίνει πραγματικότητα. Κάθε μαθητής να γράψει ή να ζωγραφίσει (για όσους δεν μπορούν να γράψουν) σε ένα χαρτί την επιθυμία του και να το ρίξει στη λεκάνη με το νερό.

## Γ. ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Σε κύκλο συζητάμε τις εντυπώσεις μας από το μάθημα. Υπάρχουν έθιμα ή συνήθειες που συναντάμε και στις άλλες δύο χώρες; Ποιο ήταν το πιο εντυπωσιακό πράγμα που μάθαμε ή θα θέλαμε να πούμε στους συμμαθητές μας;

### ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 9<sup>η</sup>

ΣΤΟΧΟΣ: Εξοικείωση με έθιμα και συνήθειες της Βουλγαρίας (Αναστενάρια, Κούκερι, γιορτή τριαντάφυλλου)

#### A. ΖΕΣΤΑΜΑ

Φανταζόμαστε ότι το πάτωμα είναι γεμάτο κάρβουνα και πρέπει να τα πατήσουμε για να περάσουμε στην άλλη άκρη της αίθουσας και πάλι πίσω. Νιώθουμε τα πόδια μας να καίνε. Φτάνουμε στο τέλος της διαδρομής μας και βλέπουμε μια λίμνη. Βουτάμε τα πόδια μας στο δροσερό νερό και το αφήνουμε να πάρει μακριά τον πόνο και το κάψιμο.

#### B. ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΡΟΣ

1. Η εμψυχώτρια δείχνει στους μαθητές την παρακάτω φωτογραφία



Πηγή: <https://bnr.bg/el/post/100564753/otia-kai-tumpana-oros-kai-karvouna-anastenaria-sti-strantz>

Τους ρωτάει αν ξέρουν κάτι για το έθιμο αυτό (αν κάποια παιδιά από τη Βουλγαρία γνωρίζουν, παίρνουν το λόγο) και εξηγούμε ότι γίνεται στη Βουλγαρία και σε κάποιες περιοχές της βόρειας Ελλάδας και τι ακριβώς σημαίνει. Σε ένα μεγάλο χαρτί η εμψυχώτρια ζωγραφίζει το περίγραμμα ενός αναστενάρη. Οι μαθητές παρακινούνται να

γράφουν μέσα τι νιώθει ο αναστενάρης λίγο πριν πατήσει τα κάρβουνα και έξω από το περίγραμμα τι σκέφτονται όσοι τον βλέπουν απ' έξω.

2. Η εμπυχωτρία δείχνει στους μαθητές ένα σύντομο βίντεο για το έθιμο Κούκερι, εξηγώντας όποτε είναι απαραίτητο.

<https://www.youtube.com/watch?v=SWIK0SfT4Mw>

Στο έθιμο αυτό οι μεταμφιεσμένοι χορευτές προσπαθούν να ξορκίσουν το κακό. Με τη συνοδεία ανάλογης μουσικής ο καθένας χορεύει το δικό του χορό Κούκερι και μας λέει τι άσχημο θα ήθελε να διώξει.

### Γ. ΚΛΕΙΣΙΜΟ (Η γιορτή του τριαντάφυλλου)

Η εμπυχωτρία δείχνει την παρακάτω φωτογραφία και εξηγεί εν συντομία τι συμβαίνει σε αυτή τη γιορτή.



Πηγή: <https://da-vinci.gr>

Στεκόμαστε όλοι σε κύκλο. Στη μέση του κύκλου η εμπυχωτρία βάζει ένα καλάθι με ροδοπέταλα. Κάθε παιδί παίρνει ροδοπέταλα, τα μυρίζει και τα επεξεργάζεται με την αφή του. Ο καθένας λέει τι γλυκό θα έφτιαχνε με τα ροδοπέταλα αν έπαιρνε μέρος στη γιορτή.

### ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 10<sup>η</sup>

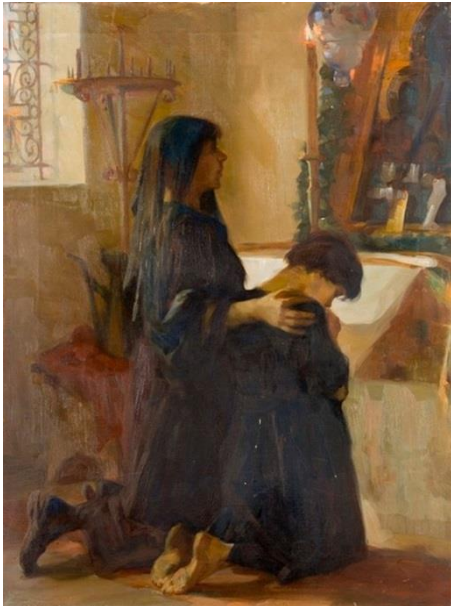
ΣΤΟΧΟΣ: Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τη διαδικασία της προσευχής στην χριστιανική και μουσουλμανική θρησκεία, και να εντοπίσουν κοινά σημεία και διαφορές.

#### A. ΖΕΣΤΑΜΑ

Στεκόμαστε σε κύκλο. Κάθε μαθητής συμπληρώνει τη φράση «Κάνω την προσευχή μου όταν...» συνοδεύοντάς την με μια χαρακτηριστική κίνηση της συγκεκριμένης προσευχής.

#### B. ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΡΟΣ

1. Η εμψυχώτρια δείχνει στους μαθητές τους παρακάτω πίνακες και τους ζητάει να τους παρατηρήσουν προσεκτικά.



Απόστολος Γεραλής, *Προσευχή* (1914)





Ζαν Λεόν Ζερόμ, *Προσευχή Μουσουλμάνων στο Κάιρο* (1865)

2. Η ομάδα παραμένει σε κύκλο. Η εμπυχωτρία φέρνει το «κουτάκι της προσευχής». Μέσα έχει σε χαρτάκια λέξεις που σχετίζονται με την προσευχή σε κάθε θρησκεία. Κάθε μαθητής τραβάει ένα χαρτάκι και - αν γνωρίζει - εξηγεί τι σημαίνει και πώς σχετίζεται με την προσευχή. Εάν όχι, τον βοηθάνε όσοι γνωρίζουν (οι λέξεις είναι: εκκλησία, τζαμί, χαλί, σταυρός, Πάτερ Ημών, βρύσες, τρούλος, μιναρές, ιμάμης, Κοράνι, πλύσιμο, Σαλάχ, φαρδιά ρούχα, γονάτισμα).

3. Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες. Κάθε ομάδα πρέπει να δουλέψει και με τους δύο πίνακες και να προετοιμάσει: α. Μια σύντομη σκηνή που να προηγείται της προσευχής και να δείχνει το λόγο που οδήγησε τους ανθρώπους του πίνακα να προσευχηθούν. β. Τον πίνακα σε παγωμένη εικόνα, όπου θα γίνει ανίχνευση σκέψης από την εμπυχωτρία.

### Γ. ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Σε χαρτί του μέτρου φτιάχνουμε μια ομαδική προσευχή που ο καθένας θα μπορούσε να την απευθύνει στον Θεό που πιστεύει.

### ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 11<sup>η</sup>

ΣΤΟΧΟΣ: Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τις θρησκευτικές γιορτές του Πάσχα και του Μπαϊραμιού.

### A. ΖΕΣΤΑΜΑ

1. Η ομάδα στέκεται σε κύκλο. Κάθε παιδί δείχνει σε παντομίμα τι κάνει σε μια μεγάλη γιορτή (πχ χορεύω, τρώω κτλ).
2. Κάθε παιδί λέει μια γιορτή που συνδέεται με τη θρησκεία του.

## Β. ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΣΡΟΣ

1. Η εμψυχώτρια φέρνει στον κύκλο τρία κείμενα που αναφέρονται στις γιορτές του Κουρμπάν Μπαϊράμ και του Πάσχα. Διαβάζει το πρώτο κείμενο και ενθαρρύνει τα παιδιά να ρωτήσουν απορίες και όσοι γνωρίζουν να απαντήσουν. Σε τρεις ομάδες των τεσσάρων δείχνουμε σε παντομίμα μία εικόνα από το κείμενο που διαβάστηκε. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για τα άλλα δύο κείμενα.
2. Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες (μία τα παιδιά χριστιανικής θρησκείας και μία τα παιδιά μουσουλμανικής) και φανταζόμαστε ότι είμαστε δημοσιογράφοι. Η πρώτη ομάδα ερευνά τα μουσουλμανικά έθιμα του Μπαϊραμιού και η δεύτερη τα χριστιανικά έθιμα του Πάσχα. Παίρνουμε συνεντεύξεις από τα παιδιά της άλλης ομάδας και καταγράφουμε τις απαντήσεις. Παρουσιάζουμε τα ευρήματά μας σε τηλεοπτική εκπομπή που συντονίζει η εμψυχώτρια.

## Γ. ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Σε χαρτί του μέτρου ξεκινάμε να αποτυπώνουμε με λόγια ή ζωγραφιές τα θρησκευτικά μας έθιμα και ολοκληρώνουμε την αφίσα κατά τη διάρκεια της εβδομάδας.

## ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

(Τα κείμενα προέρχονται από το σχολικό βιβλίο Ηλιοϊστορίες, Τάξη Δ, Βιβλίο 3<sup>ο</sup>, σελ 46-48. Το βιβλίο χρησιμοποιείται στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα μειονοτικών σχολείων.)

## Κουρμπάν Μπαϊράμ

Ο Μεχμέτ είναι μουσουλμάνος. Κάθε χρόνο αυτός και η οικογένειά του ετοιμάζονται για να γιορτάσουν το Κουρμπάν Μπαϊράμ.

Ο παππούς έφερνε το αρνάκι στο σπίτι πολλές βδομάδες πριν. Εγώ και τα αδέρφια μου είχαμε αναλάβει να το φροντίζουμε.

Το βράδυ πριν από τη μεγάλη γιορτή ο μπαμπάς έβαφε το άσπρο κεφαλάκι του με χένα, για να μην τρομάξουμε όταν θα βλέπαμε τα αίματα την επόμενη μέρα.

Το επόμενο πρωί ο μπαμπάς άνοιγε έναν λάκκο. Έπρεπε να κοιτάζει προς τη Μέκκα.

Σε αυτό τον λάκκο θυσιάζε το αρνάκι, αφού πρώτα του έδενε τα μάτια.

Εγώ και τα αδέρφια μου περιμέναμε πώς και πώς αυτή τη μέρα. Φορούσαμε τα καινούρια μας ρούχα και πηγαίναμε να μοιράσουμε το κρέας σε άλλα σπίτια. Η μαμά είχε ετοιμάσει από πριν τις καθαρές πετσέτες που θα το τυλίγαμε.

Όμως το πιο ωραίο απ' όλα ήταν όταν δίναμε το κρέας και λέγαμε την ευχή στους μεγάλους και αυτοί μας έδιναν χρήματα και δώρα.

### Το Μπαϊράμι

Σε ένα ταξίδι του Ναστραδίν Χότζας έτυχε να περάσει, χωρίς να το ξέρει, ανήμερα το Μπαϊράμι από ένα κεφαλοχώρι. Οι χωρικοί είχαν μαζευτεί στην πλατεία και γιόρταζαν όλοι μαζί. Μόλις τον είδαν, έτρεξαν και τον υποδέχτηκαν:

– Χος κελδίν, Χότζα! Χος κελδίν! Καλωσόρισες!

Μετά τον έβαλαν στο τραπέζι και του έδωσαν να φάει και να πιει απ' όλα τα καλά.

Τι ευλογημένος τόπος! είπε ενθουσιασμένος ο Ναστραδίν. Αλλού βασιλεύει μιζέρια, ενώ εδώ όλα είναι πλούσια!

– Χότζα, του είπαν οι χωρικοί, ξέχασες πως σήμερα έχουμε Μπαϊράμι; Ο καθένας έφερε τα φαγητά του για να χαρούμε μαζί.

Κι ο Ναστραδίν μουρμούρισε μελαγχολικά:

– Αχ! Να 'χαμε κάθε μέρα Μπαϊράμι!

*Ναστραδίν Χότζας, Αθήνα, Εκδόσεις Κέδρος, 1997*

### Πάσχα

Ο Νίκος και η Μαίρη είναι ορθόδοξοι χριστιανοί. Κάθε χρόνο γιορτάζουν το Πάσχα στο χωριό του πατέρα τους στον Πάρνωνα.

Όλη τη Μεγαλοβδομάδα τρέχαμε από γειτονιά σε γειτονιά μαζί με τα παιδιά που έφτιαχναν τα αερόστατα της Λαμπρής.

Τα φτιάχναμε με πολύ λεπτές χρωματιστές κόλλες, διάφανες σαν από μετάξι.

Λίγο πριν από τα μεσάνυχτα του Σαββάτου, μόλις ακούστηκε η πρώτη καμπάνα, όλα τα παιδιά, κρατώντας τα αερόστατα πάνω από τα κεφάλια μας, φτάσαμε στο προαύλιο της εκκλησίας.

Τα μεσάνυχτα ακριβώς, όταν ο παπάς είπε το «Χριστός Ανέστη», βάλουμε τα αερόστατα πάνω από τις φωτιές που είχαμε ανάψει στην άκρη της αυλής. Ο καπνός κι ο ζεστός αέρας από τη φωτιά έμπαιναν μέσα και τα φούσκωναν γρήγορα. Ανάβαμε τότε τα λαδωμένα κουρελάκια και σπρώχνοντας τα αερόστατα ελαφρά προς τα πάνω τα αφήναμε ελεύθερα. Τότε αυτά έφευγαν σαν βολίδες και λάμποντας, μέσα κι έξω, ανέβαιναν ψηλά. Σε λίγη ώρα ο ουρανός γέμισε αερόστατα, που ταξίδευαν με τα αναμμένα τους κουρελάκια κι έμοιαζαν σαν φαναράκια πολύχρωμα. Μερικά μάλιστα πήγαν τόσο ψηλά, που δεν ήξερες αν ήταν αερόστατα ή αστέρια λαμπερά.

Η γλώσσα μου, γ' τεύχος, Β' τάξη, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 2004 (διασκευή)

### ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 12<sup>η</sup>

**ΣΤΟΧΟΣ:** Να κατανοηθεί η πρακτική της νηστείας στη μουσουλμανική και τη χριστιανική θρησκεία και να γίνει η τελική ομαδική συνέντευξη.

#### A. ΖΕΣΤΑΜΑ

Στεκόμαστε σε κύκλο και κάθε παιδί λέει ένα φαγητό που δεν μπορεί να φάει όταν νηστεύει.

#### B. ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΡΟΣ

1. Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες (Μουσουλμάνοι και Χριστιανοί). Κάθε ομάδα, έχοντας στο μυαλό της τις λέξεις Ραμαζάνι και Σαρακοστή αντίστοιχα, πρέπει να ζωγραφίσει σε χαρτί του μέτρου μια «περιγραφή» της νηστείας της

θρησκείας της (πχ να ζωγραφίσει τα φαγητά που επιτρέπεται και απαγορεύεται να τρώνε) και να προσθέσει όσες άλλες πληροφορίες γνωρίζει (πχ διάρκεια νηστείας, ημερολογιακός προσδιορισμός της κ.α.).

2. Συζητάμε όλοι μαζί τις ζωγραφιές και βρίσκουμε κοινά στοιχεία. Με τη βοήθεια της εμπυχώτριας προσθέτουμε στοιχεία που δεν είχαμε σκεφτεί. (η εμπυχώτρια έχει καταγράψει πληροφορίες για τις δύο νηστείες και εκμαιεύει από τα παιδιά πράγματα που δεν έχουν αναφέρει). Αν υπάρχει χρόνος, μπορούν να γίνουν και ερωτήσεις που απαιτούν περισσότερη εμβάθυνση, όπως «Σε τι μας ωφελεί η νηστεία;»

### Γ. ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Τελική ομαδική συνέντευξη. Επαναλαμβάνονται οι ερωτήσεις που έγιναν στο ξεκίνημα των παρεμβάσεων.

1. Πώς θα ήταν ο κόσμος αν ήμασταν όλοι ίδιοι; (Θα κάναμε παρέα με άλλους; Θα συζητάγαμε ή μήπως όλες οι σχέσεις και όλοι οι άνθρωποι θα ήταν βαρετοί;)
2. Σε αυτήν την τάξη ποιες είναι οι διαφορές μας;
3. Αυτές οι διαφορές σε τι μας δυσκολεύουν;
4. Τι γνωρίζετε για τη θρησκεία των συμμαθητών σας;
5. Τι γνωρίζετε για τις γιορτές και τις παραδόσεις των συμμαθητών σας;
6. Τι θα θέλατε να μάθετε για γνωρίσετε καλύτερα τους διαφορετικούς συμμαθητές σας;
7. Πώς μπορούμε να γνωριστούμε καλύτερα με τους συμμαθητές που είναι διαφορετικοί από εμάς;
8. Αν γνωρίσετε περισσότερο τους διαφορετικούς συμμαθητές σας, πώς πιστεύετε ότι θα αλλάξουν οι σχέσεις σας με αυτούς;

## 2. ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

### ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 1 12-1-21

Στη σημερινή παρέμβαση ήταν παρόντες και οι δώδεκα μαθητές. Για να μπορούν να συμμετέχουν τα παιδιά που δυσκολεύονται με τα Ελληνικά και δε μπορούν να διαβάσουν, ορίστηκαν βοηθοί που μιλάνε και τη δική τους γλώσσα. Το ζέσταμα πήγε καλά, τα παιδιά φάνηκαν να το διασκεδάζουν και σιγά σιγά να εκπλήσσονται με το περιεχόμενο των καρτών. Η εμπυχώτρια πήγαινε από ομάδα σε ομάδα και βοηθούσε όσους δυσκολεύονταν.

Ακολούθησε ομαδική συζήτηση και όλη η ομάδα συμφώνησε ότι οι κάρτες ήταν οι ίδιες και ότι αν ήμασταν όλοι ίδιοι η ζωή μας θα ήταν βαρετή. Ένα παιδί είπε ότι «θα βαριόμασταν τους φίλους μας και δε θα είχαμε τι να πούμε». Κάποια παιδιά δε μίλησαν αλλά γέλαγαν αμήχανα. Μετά συζητήθηκαν οι διαφορές που χαρακτηρίζουν την τάξη μας. Αρχικά αναφέρθηκαν τα διαφορετικά ονόματα, η διαφορά στην ηλικία και καταλήξαμε στη διαφορετική καταγωγή και γλώσσα. Κάθε μαθητής είπε από πού κατάγονται οι γονείς του και τι γλώσσα/ες μιλάει (Ελληνικά, Τούρκικα, Βουλγάρικα). Επίσης με αφορμή κάποια ονόματα που έχουν συγκεκριμένη σημασία, κάναμε μια συζήτηση για τις έννοιες που αντιπροσωπεύουν (πχ το ελληνικό όνομα «Ειρήνη», το τούρκικο όνομα «Γιαμούρ» που σημαίνει βροχή και το τούρκικο όνομα «Μεριέμ» που σημαίνει Παναγία). Τα παιδιά που μίλαγαν για το όνομά τους ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένα και οι περισσότεροι έδειξαν να εντυπωσιάζονται με τις σημασίες των ονομάτων. Στην ερώτηση της εμπυχώτριας για το εάν οι διαφορετικές γλώσσες μάς δημιουργούν δυσκολίες, κάποια παιδιά απάντησαν αμέσως δείχνοντας τους αλλόγλωσσους συμμαθητές τους που δυσκολεύονται με την ελληνική γλώσσα και ανέφεραν ότι «δεν καταλαβαίνουν», «δε διαβάζουν» και «μιλάνε μόνο Τούρκικα». Σε αυτό το σημείο η εμπυχώτρια ένιωθε αμήχανα και ρώτησε τους μαθητές αν έχουν σκεφτεί για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό και οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν «Βαριούνται», «Δε θέλουν να μάθουν» και «Δεν τους μιλάει κανείς Ελληνικά ούτε στο σπίτι». Η εμπυχώτρια ρώτησε «Πώς το λύνετε αυτό το πρόβλημα;». Μια Μουσουλμάνα μαθήτρια απάντησε ότι «κάποια παιδιά που μιλάνε και Ελληνικά και Τούρκικα εξηγούν στα Τούρκικα σε όσους δεν καταλαβαίνουν». Ένας μαθητής σχολίασε ότι «κανονικά αυτό δεν πρέπει να γίνεται γιατί η κυρία δεν επιτρέπει τα Τούρκικα».

Κάποιο παιδί αναφέρθηκε στις θρησκευτικές διαφορές και με αφορμή αυτό η εμψυχώτρια ρώτησε τα παιδιά πώς λέγεται ο Θεός στη δική τους θρησκεία (Χριστός, Αλλάχ). Κάποια παιδιά δεν είχαν αντιληφθεί τη διαφορά ανάμεσα στις θρησκείες και χρησιμοποιούσαν τη λέξη Θεός αντί για Αλλάχ. Στην ερώτηση «Τι γνωρίζετε για τις θρησκείες των συμμαθητών σας;» απάντησε μόνο μια μαθήτρια, η οποία είπε ότι «κάποιοι πιστεύουν στον Αλλάχ, ενώ εμείς στο Χριστό και την Παναγία». Η εμψυχώτρια επιχείρησε να συγκεκριμενοποιήσει το θέμα, ρωτώντας αν γνωρίζουν πού λατρεύουν οι πιστοί της άλλης θρησκείας τον Θεό τους και δύο παιδιά της κυρίαρχης ομάδας απάντησαν «στο τζαμί», ενώ ένα της μειονότητας είπε «στην εκκλησία». Η εμψυχώτρια ρώτησε τα παιδιά εάν οι διαφορετικές θρησκείες τους ενοχλούν και οι περισσότεροι απάντησαν πως όχι. Μια μαθήτρια είπε ότι «δε συζητάω για αυτά με τους συμμαθητές μου και δε με ενοχλούν». Μια μειονοτική μαθήτρια είπε «με ενοχλεί που το πρωί η προσευχή είναι μόνο για τους Χριστιανούς». Με αφορμή αυτό, και άλλα παιδιά της μειονότητας συμφώνησαν, λέγοντας ότι νιώθουν άσχημα που δεν κάνουν τη δική τους προσευχή στο προαύλιο πριν το μάθημα. Ένα παιδί από την κυρίαρχη ομάδα ρώτησε «κυρία γιατί δε γίνεται;» και η εμψυχώτρια απάντησε ότι «θα έπρεπε να γίνεται αυτό και να το συζητήσουν οι δάσκαλοι με τη διευθύντρια γιατί όλοι έχουν δικαίωμα να προσεύχονται όταν το αισθάνονται».

Έπειτα έγινε αναφορά στις γιορτές και τις παραδόσεις. Εδώ δεν υπήρξε κάποιος μαθητής να δώσει μια απάντηση και έτσι η εμψυχώτρια ανέφερε τις γιορτές Χριστούγεννα, Πάσχα, Μπαϊράμι. Κάποια παιδιά της μειονότητας είπαν ότι ήξεραν ότι «τα Χριστούγεννα οι Χριστιανοί στολίζουν δέντρο γιατί γεννήθηκε ο Θεός τους». Για τις υπόλοιπες γιορτές δεν υπήρξε καμία απάντηση. Ακολούθησε η ερώτηση «Τι θα θέλατε να μάθετε για γνωρίσετε καλύτερα τους διαφορετικούς συμμαθητές σας;». Κάποια παιδιά απάντησαν «τίποτα». Κάποια άλλα είπαν «θέλω να μάθω για τις γιορτές τους και λέξεις από τη γλώσσα τους», «πώς κάνουν την προσευχή τους» και «να μπορώ να καταλαβαίνω τι λένε στο διάλειμμα». Η εμψυχώτρια ρώτησε «Πώς μπορείτε να τα μάθετε όλα αυτά;» και οι απαντήσεις ήταν «Να μας πουν αυτοί που μιλάνε και Ελληνικά», «Να τους ρωτήσω», «Να ρωτήσουμε την κυρία μας αν ξέρει» και «Να μάθουν Ελληνικά να μας πουν». Η συζήτηση έκλεισε με την εμψυχώτρια να ρωτάει τους μαθητές αν πιστεύουν ότι θα αλλάξουν οι σχέσεις στην τάξη αν γνωρίσουν περισσότερο τους διαφορετικούς συμμαθητές τους. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν «ίσως κάνουμε παρέα και παίζουμε στα διαλείμματα», «θα μπορούμε να τους

καταλαβαίνουμε καλύτερα», «θα μιλάμε περισσότερο» και «θα ξέρουμε πιο πολλά γι' αυτούς».

Η τρίτη δραστηριότητα (κλείσιμο), μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών, επικεντρώθηκε κυρίως στα εξωτερικά χαρακτηριστικά και τα ρούχα, παρά στον χαρακτήρα, παρά τις προσπάθειες της εμψυχώτριας να μιλήσουν για αυτό. Παρόλα αυτά, ακούστηκαν κάποια σχόλια όπως «Μιλάει πολύ ωραία» ή «Είναι πολύ καλή».

Γενικά κάποια παιδιά ήταν πολύ ανήσυχα και υπήρχε θέμα πειθαρχίας, αλλά συνολικά το εργαστήριο πήγε καλά και η κουβέντα που έγινε ήταν εποικοδομητική.

## **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 2 – 19/01/21**

Λόγω καιρικών συνθηκών ήταν παρόντα μόνο πέντε παιδιά από τα δώδεκα. Το ζέσταμα με τα χρώματα πήγε πολύ καλά και υπήρχε πολλή προθυμία συμμετοχής. Η εισαγωγή στο παραμύθι έγινε κάνοντας ερωτήσεις στα παιδιά προετοιμάζοντάς τα για τα διαφορετικά χρώματα που θα ακουστούν. Όταν έγινε ο διαμοιρασμός των καρτών με τα χρώματα κάποια παιδιά εκδήλωσαν αμέσως προτίμηση για συγκεκριμένο χρώμα. Παρόλα αυτά ο καθένας διάλεξε ένα χρώμα στην τύχη με κλειστά τα μάτια. Η εμψυχώτρια χρειάστηκε να βοηθάει με ερωτήσεις για να βρουν οι μαθητές τους λόγους που κάθε ιππότης είναι σημαντικός για τον κόσμο. Κάποιες απαντήσεις που ακούστηκαν κατά την παρουσίαση ήταν «Είμαι ο πράσινος ιππότης και χάρη σ' εμένα η φύση και τα δέντρα είναι πράσινα», «Είμαι ο μπλε ιππότης και χωρίς εμένα δε θα υπήρχε θάλασσα και ουρανός», «Είμαι ο πορτοκαλί ιππότης και χάρη σ' εμένα τα πορτοκάλια και τα μανταρίνια είναι πορτοκαλί», «Είμαι ο κίτρινος ιππότης και αν δεν υπήρχα δε θα υπήρχε ήλιος να φωτίζει τη γη».

Στην άσκηση με την παγωμένη εικόνα που δείχνει τις σχέσεις των ιπποτών, και οι πέντε συμμετέχοντες δούλεψαν στην ίδια ομάδα και έφτιαξαν μια εικόνα που ο ένας ιππότης χτυπάει τον άλλον. Στην ανίχνευση σκέψης έγιναν σχόλια όπως : «Είναι χάλια χρώμα», «Είναι απαίσιος», «Έχει μόνο άσχημα», «Το δικό μου είναι το καλύτερο». Η άσκηση με τον καβγά στο παλάτι πήγε πολύ καλά. Οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν τη φωνή τους, τα πόδια τους και αντικείμενα πάνω στα θρανία για να κάνουν φασαρία και έδειξαν να απολαμβάνουν πολύ αυτή την εκτόνωση. Μετά, στις ερωτήσεις για τα συναισθήματα του βασιλιά, οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν : «Θέλει να τους διώξει»,



«Δεν τους αντέχει άλλο», «Θέλει να τους κάνει να μην τσακώνονται», «Θέλει να πάρει άλλους ιπότες, αγαπημένους». Στην ερώτηση για το τι θα κάνατε αν ήσασταν εσείς βασιλιάς ώστε να τους κάνετε να είναι αγαπημένοι, εντύπωση μου προξένησαν οι απαντήσεις τριών παιδιών «Θα τους έλεγα να έχουνε το ίδιο χρώμα» και «Δεν γίνεται να είναι αγαπημένοι αν δεν έχουν όλοι το ίδιο χρώμα», πράγμα που δείχνει ότι διαφορετικότητα και ειρηνική συνύπαρξη δεν συνδέονται ως έννοιες ακόμη στο μυαλό τους και καθιστά την ανάγκη της παρέμβασης ακόμη πιο επιτακτική. Κάποια παιδιά συμπλήρωσαν σαν εναλλακτική ότι θα μπορούσαν όλοι να γίνουν όλα τα χρώματα, όπως το ουράνιο τόξο, προσπαθώντας να συμβιβάσουν την ειρηνική συνύπαρξη με τη διαφορετικότητα.

### **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 3 26-1-21**

Στην τάξη βρίσκονταν μόνο επτά από τα δώδεκα παιδιά. Όσοι ήταν στο προηγούμενο μάθημα παρουσίασαν την ιστορία στα παιδιά που έλειπαν και δόθηκαν και σε αυτά χρωματιστές κάρτες για να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες. Η άσκηση του ζεστάματος πήγε καλά, αν και τα περισσότερα παιδιά εστίαζαν σε αντικείμενα που είχαν μπροστά τους στην τάξη (θρανίο, μολύβι, πίνακας κτλ και δεν έκαναν αναφορά στον φυσικό κόσμο (πχ θάλασσα).

Στην άσκηση της ζωγραφικής τα στολίδια που ζωγράφισαν ήταν πολύ ωραία. Κάποια ήταν στρογγυλά, όπως τα χριστουγεννιάτικα και κάποια άλλα ήταν στο σχήμα της αψίδας. Εντύπωση μου έκανε που κάποιοι ζήτησαν να χρησιμοποιήσουν και άλλα χρώματα πέραν του δικού τους. Στην άσκηση ανίχνευσης της σκέψης του βασιλιά, οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν «Όλο τσακώνονται», «Κάθε μέρα τα ίδια», «Βαρέθηκα», «Έλεος!», «Μέχρι και στον γάμο τσακώνονται», «Σταματήστε πια!», «Θα τους διώξω», «Θα τους κάνω ουράνιο τόξο», «Θέλω να φύγουν και να πάρω άλλους», «Θέλω να τους ρίξω στη φυλακή».

Στην τελική άσκηση με το ουράνιο τόξο, οι φράσεις που ειπώθηκαν ήταν «Νιώθω ωραία», «Όμορφα» και «Καλά». Στην τελική συζήτηση που έγινε, με τις υποβοηθητικές ερωτήσεις της εμπυχωτριάς, τα παιδιά έφτασαν στο συμπέρασμα ότι ο κόσμος χρειάζεται όλα τα χρώματα για να είναι όπως τον ξέρουμε και μας αρέσει. Πιο συγκεκριμένα, συζητήσαμε πώς θα ήταν ο κόσμος αν έλειπε ο κάθε ιπότης. Οι απαντήσεις που δόθηκαν για τον πορτοκαλί ιπότη ήταν «Δε θα υπήρχαν πορτοκάλια και μανταρίνια» και «Δε θα ήταν τόσο όμορφο το ηλιοβασίλεμα». Για τον κίτρινο «Ο

ήλιος δε θα ήταν ο ίδιος» και «Δε θα υπήρχαν όμορφα κίτρινα λουλούδια και φρούτα όπως οι μπανάνες και ο ανανάς». Για τον πράσινο «Τα δέντρα και τα φυτά δε θα είχαν χρώμα» και «Η φύση δε θα ήταν όμορφη». Για τον μπλε «Ο ουρανός και η θάλασσα δε θα ξεχώριζαν» και για τον μωβ «Κάποια λουλούδια δε θα ήταν τόσο όμορφα» και «Τα χρώματα του ορίζοντα δε θα ήταν τόσο όμορφα το ηλιοβασίλεμα». Προεκτείνοντας τη συζήτηση και στην τάξη μας και παρομοιάζοντάς την με ουράνιο τόξο, ακούστηκαν σχόλια όπως « Αν έλειπε ο Χ. (μαθητής πιο μελαμψός) δε θα γελάγαμε με τα αστεία του», «Αν έλειπε η Ε. δε θα είχα φίλη να παίζω στα διαλείμματα», και «Αν έλειπε η Ζ (μαθήτρια πιο μελαμψή) δε θα είχε η τάξη τόσο ωραίες ζωγραφιές».

#### **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 4 2-2-21**

Στο σημερινό μάθημα ήταν παρόντες όλοι οι μαθητές. Στο ζέσταμα, όταν η εμπυχωτέρα εξηγούσε ότι η άσκηση έχει να κάνει με διαφορετικούς χαιρετισμούς κάποιοι μαθητές από την Ελλάδα άρχισαν να ρωτάνε παιδιά από την Τουρκία και τη Βουλγαρία πώς χαιρετιούνται στη χώρα τους. Ένα κορίτσι από την Τουρκία και ένα από τη Βουλγαρία έδειξαν τους χαιρετισμούς τους. Καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης οι μαθητές έδειχναν ενδιαφέρον για τους διαφορετικούς χαιρετισμούς. Η άσκηση κράτησε παραπάνω απ' ό, τι έπρεπε, μειώνοντας το χρόνο για τις επόμενες δραστηριότητες και κάποια παιδιά άρχισαν να βαριούνται και να κάνουν φασαρία.

Όταν η εμπυχωτέρα έδειξε τη φωτογραφία, δόθηκαν διάφορες απαντήσεις, εστιάζοντας όλες στα διαφορετικά μέρη του προσώπου (μαλλιά, φρύδια, μάτια). Οι περισσότεροι είδαν τέσσερα διαφορετικά πρόσωπα. Μια μαθήτρια απάντησε σχολιάζοντας ότι δεν έχει σημασία το χρώμα. Με την καθοδήγηση της εμπυχωτέρας οι μαθητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα πρόσωπο, που περιλαμβάνει όλες τις διαφορές.

Στην άσκηση με τις κάρτες οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια. Η εμπυχωτέρα φρόντισε ώστε τα παιδιά που δεν μιλάνε Ελληνικά να μπουν με παιδιά που μιλάνε τη γλώσσα τους και παράλληλα μιλάνε Ελληνικά, ώστε να μεταφράζουν όσα ακούνε και όσα διαβάζουν. Κάποια παιδιά επέλεξαν να μη συμμετάσχουν. Οι υπόλοιποι συνεργάστηκαν πολύ καλά και ο ένας εξηγούσε στον άλλον ό, τι δεν καταλάβαινε.

Όταν ήρθε η ώρα των «συνεντεύξεων», η εμπυχωτέρα βοήθησε στην υποβολή ερωτήσεων. Οι μαθητές που δεν συμμετείχαν έκαναν αρκετή φασαρία, καθιστώντας τη

δραστηριότητα ακόμα πιο δύσκολη. Στην πορεία κάποιοι μαθητές αποχώρησαν και δε θέλησαν να συμμετάσχουν. Στη δραστηριότητα με τις παντομίμες, το πρώτο ζευγάρι έδειξε τον χαρακτήρα της κάρτας του να παίζει τένις, το δεύτερο ζευγάρι να δουλεύει στα χωράφια και το τρίτο να παίζει πιάνο.

Στη συζήτηση που ακολούθησε για τον παραλληλισμό των παιδιών της φωτογραφίας με τους χρωματιστούς ιππότες, πολλά παιδιά απάντησαν ότι τα παιδιά της φωτογραφίας θα μπορούσαν να είναι οι χρωματιστοί ιππότες και να συναντηθούν στην Ελλάδα. Στην ερώτηση αν θα μπορούσαν να συναντηθούν σε μια τάξη σαν τη δική μας, κάποιοι απάντησαν πως ναι. Οι διαφορές που ανέφεραν ότι έχουν σε σχέση με εμάς είναι το χρώμα και η γλώσσα.

#### **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 5 9-2-21**

Οι έντεκα από τους δώδεκα μαθητές ήταν παρόντες. Το μάθημα ξεκίνησε με πολλή αναστάτωση, καθώς πολλά παιδιά ήταν αρνητικά στο να συμμετάσχουν. Το ζέσταμα έγινε με επτά από τα έντεκα παιδιά, τα οποία ανταποκρίθηκαν πολύ καλά.

Τα ίδια παιδιά συνέχισαν με την επόμενη δραστηριότητα του τραγουδιού. Χωρίστηκαν σε δύο ζευγάρια και μία ομάδα των τριών. Η ομάδα των τριών έδειξε μία παντομίμα με τους δύο να πυροβολούν τον τρίτο και μετά να τον σηκώνουν από το έδαφος. Το ένα ζευγάρι έδειξε μια παντομίμα με τον έναν να χτυπάει τον άλλον κι έπειτα να του περιποιείται τις πληγές και το άλλο ζευγάρι φύτεψε ένα δέντρο και μετά του έβαλε φωτιά. Από την πρώτη ομάδα ακούστηκαν οι προτάσεις «Θα σε σκοτώσω», «Ηρθε η ώρα σου», «Λυπηθείτε με», «Στηρίξου επάνω μου», «Ελα μαζί μου» και «Ευχαριστώ». Από το επόμενο ζευγάρι οι προτάσεις «Πάρε δρόμο», «Βοήθεια», «Μη φοβάσαι» και «Πονάω πολύ». Τέλος, από το τελευταίο ζευγάρι ακούστηκαν οι προτάσεις «Γώρα θα ομορφύνει η αυλή μας», «Βοηθάμε το περιβάλλον», «Γρήγορα πριν μας πάρουν χαμπάρι» και «Να γίνουν όλα στάχτη». Είχε πολύ ενδιαφέρον η μετάβαση από τη μία πράξη στην άλλη, καθώς και οι τρεις ομάδες την έκαναν με πολλή θεατρικότητα και χωρίς να διακόπτουν τη δράση. Τα παιδιά που δε συμμετείχαν ήταν απορροφημένα σε άλλες δραστηριότητες και παρά την προτροπή της εμπυχωτριάς αρνήθηκαν τη συμμετοχή.

Στην επόμενη δραστηριότητα η εμπυχωτρία απευθύνθηκε αρχικά στην τριάδα. Με το σώμα της έκανε την κίνηση της αγκαλιάς κι έπειτα την κίνηση του χτυπήματος. Οι

απαντήσεις που δόθηκαν ήταν για την πρώτη «Σ' αγαπώ», «Μου χεις λείψει», «Ωραία αγκαλιά», «Νιώθω υπέροχα», «Νιώθω ζεστασιά» και για τη δεύτερη «Πονάω», «Φύγε» «Μη με χτυπάς», «Άσε με», «Νιώθω απαίσια». Ακολούθησε το πρώτο ζευγάρι. Εδώ η καλή πράξη ήταν η προσφορά ενός δώρου και οι απαντήσεις ήταν «Ευχαριστώ» και «Νιώθω πολύ όμορφα». Η άσχημη πράξη ήταν μια χειρονομία κοροϊδίας και περιφρόνησης και οι απαντήσεις ήταν «Μη με κοροϊδεύεις», «Άσε με ήσυχο», «Δεν είναι καλό αυτό που κάνεις», «Νιώθω μόνη», «Είμαι πολύ στενοχωρημένη». Τέλος, στο τελευταίο ζευγάρι η καλή πράξη ήταν η προσφορά ενός φαγητού και η κακή μια σπρωξιά. Στην πρώτη οι απαντήσεις ήταν «Μυρίζεις τέλεια», «Ευχαριστώ πολύ», «Μου άνοιξε η όρεξη» και στη δεύτερη «Μη με σπρώχνεις», «Άσε με», «Νιώθω απαίσια», «Με τρώμαξες». Πρέπει να τονιστεί ότι όλες οι κινήσεις που έκανε η εμψυχώτρια ήταν αναπαραστατικές και δεν περιλάμβαναν άγγιγμα.

Στη δραστηριότητα του κλεισίματος τα παιδιά μόλις είδαν την εικόνα, και χωρίς να χρειαστεί η εμψυχώτρια να κατευθύνει τη συζήτηση στο ζήτημα του ρατσισμού, σχολίασαν ότι το χρώμα που έχει ο καθένας δεν έχει σημασία και ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και πρέπει να είναι αγαπημένοι. Οι τίτλοι που έδωσαν στη φωτογραφία ήταν «Τα πολύχρωμα χέρια» (δύο μαθητές), «Τα δυνατά χέρια», «Τα αγαπημένα χέρια» (δύο μαθητές), «Χέρια που ενώνονται» και «Τα χέρια που αγαπάνε». Μετά συζητήσαμε για το τι όμορφο θα μπορούσαν να κάνουν όλα αυτά τα χέρια μαζί. Οι ιδέες που ακούστηκαν ήταν το φύτεμα δέντρων, η βοήθεια στους φτωχούς, το μάζεμα των σκουπιδιών και η φροντίδα των αδέσποτων ζώων. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο εργαστήριο έφυγαν με πολύ θετική διάθεση και είπαν από μόνοι τους ότι οι δραστηριότητες ήταν πολύ ευχάριστες και το τραγούδι τους άρεσε πολύ.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στις δραστηριότητες έδειξαν να το απολαμβάνουν και ήταν απόλυτα συγκεντρωμένα. Ακόμη και μαθητές που ήταν πιο συνεσταλμένοι εκφράστηκαν χωρίς δισταγμό τόσο σωματικά όσο και λεκτικά.

#### **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 6 16-2-21**

Στην τάξη βρίσκονταν και οι δώδεκα μαθητές. Στην πρώτη φάση του εργαστηρίου συμμετείχαν όλοι και έδειχναν να απολαμβάνουν τον κινητικό χαρακτήρα των ασκήσεων καθώς και τη θεματολογία, που σχετιζόταν με το φαγητό.

Στο ξεκίνημα της δεύτερης δραστηριότητας έξι μαθητές αποχώρησαν, καθώς δεν ήθελαν να ενταχθούν σε ομάδες. Οι υπόλοιποι έξι χωρίστηκαν σε τρία ζευγάρια, καθένα από τα οποία πήρε από μία κάρτα, αντί για δύο, όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί, λόγω πίεσης χρόνου. Η εμψυχώτρια φρόντισε ώστε κάθε ζευγάρι να έχει κάρτα φαγητού που δεν προέρχεται από τη χώρα ή τις χώρες καταγωγής του. Δόθηκε χρόνος τριών λεπτών για τη μελέτη των καρτών. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας η εμψυχώτρια περνούσε από κάθε ομάδα και βοηθούσε όπου ήταν απαραίτητο. Κάποιοι συμμετέχοντες έδειξαν να εντυπωσιάζονται με τις πληροφορίες για τα φαγητά που δεν γνώριζαν. Έπειτα έγινε η παρουσίαση της εκπομπής μαγειρικής, όπου τα ζευγάρια παρουσίασαν τις συνταγές τους χρησιμοποιώντας λόγο και παντομίμα. Η εμψυχώτρια παρενέβαινε με ερωτήσεις όπως «Πόση ώρα χρειάζεται ψήσιμο και στους πόσους βαθμούς;», «Με τι το συνοδεύουμε στο τραπέζι;» κ.α. Οι μαθητές χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους αρκετές φορές όταν δεν γνώριζαν τις απαντήσεις. Παράλληλα, τα παιδιά που γνώριζαν τα φαγητά αυτά, έδιναν επιπλέον πληροφορίες και αυτό εμπλούτισε τη δραστηριότητα. Για παράδειγμα, όταν ήρθε η στιγμή ένα ζευγάρι να παρουσιάσει το φαγητό «λαχματζούν» κάποια παιδιά με καταγωγή από την Τουρκία το περιέγραψαν στους υπόλοιπους σαν πίτσα. Τα παιδιά που δεν συμμετείχαν ήταν αρκετά ανήσυχα και χρειάστηκε αρκετές φορές να διακοπεί το μάθημα, πράγμα που μας πήγε πίσω χρονικά και δεν προλάβουμε να κάνουμε τη δραστηριότητα με την έκθεση ζωγραφικής.

Στο κλείσιμο, έγινε μια σύντομη αναφορά σε άλλα φαγητά από τις χώρες καταγωγής των μαθητών (κεμπάπ, μπορέκ και μπανίτσα) - με τους υπόλοιπους μαθητές να γελάνε με τα ονόματα αλλά και να ρωτάνε τι ακριβώς είναι αυτά τα φαγητά - αλλά δεν προλάβουμε να τα συζητήσουμε αναλυτικά γιατί χτύπησε το κουδούνι. Η εμψυχώτρια προέτρεψε τους μαθητές να συζητήσουν για αυτά τα φαγητά στο διάλειμμα και να αντλήσουν πληροφορίες για αυτά από τους συμμαθητές τους για να γίνει συζήτηση στο επόμενο μάθημα.

#### **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 7 23-2-21**

Στο εργαστήριο ήταν παρόντες εννέα από τους δώδεκα μαθητές. Αυτή τη φορά συμμετείχαν όλοι. Πριν ξεκινήσει το ζέσταμα η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να αναφερθούν στα φαγητά που για τα οποία είχαν αναλάβει να ζητήσουν πληροφορίες από τους συμμαθητές τους. Ήταν εντυπωσιακό ότι τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας

είχαν συζητήσει με αυτά της μειονότητας και θυμόνταν αρκετά πράγματα, στα οποία αναφερθήκαμε εν συντομία.

Στο ζέσταμα υπήρχε πολλή προθυμία και ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο ότι ακούστηκαν μαθητές που λόγω της γλωσσικής δυσκολίας δε συμμετείχαν στα προηγούμενα εργαστήρια. Κάθε παιδί είπε τις λέξεις των φωτογραφιών στη δική του γλώσσα και υπήρχε αρκετό ενδιαφέρον από τους ελληνόφωνους μαθητές να ξανακούσουν τις τούρκικες και τις βουλγάρικες λέξεις. Στην επανάληψη της δραστηριότητας εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός ότι κάποια παιδιά θυμόνταν τις ξένες λέξεις και τις έλεγαν πριν ακόμα τις πουν τα παιδιά που τις είχαν στη μητρική τους γλώσσα.

Η επόμενη φάση ξεκίνησε με το τούρκικο τραγούδι (Aşk Mı Lazım), το οποίο ήταν αρκετά δημοφιλές στα παιδιά που μίλαγαν Τούρκικα. Μιλάει για τον έρωτα δύο ανθρώπων που έχουν χωριστεί, αλλά δεν μπορούν να ζήσουν μακριά ο ένας από τον άλλον. Τα παιδιά που κλήθηκαν να μαντέψουν τη σημασία των στίχων είπαν ότι ακούγοντάς το τους δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα και ότι ίσως να μιλάει για την αγάπη. Έπειτα τα παιδιά που μίλαγαν Τούρκικα έδειξαν με παντομίμα δύο ανθρώπους που αγκαλιάζονται και μετά αποχωρίζονται και δείχνουν να υποφέρουν. Αυτό βοήθησε αρκετά τους υπόλοιπους και ακολούθησε συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών. Τα παιδιά που γνώριζαν τους στίχους ήταν ιδιαίτερα πρόθυμα να εξηγήσουν στους υπόλοιπους τη σημασία του τραγουδιού.

Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία και με το βουλγάρικο τραγούδι (Cherno More), που μιλάει για την ιστορία ενός εργάτη που πηγαίνει εκδρομή στην παραλία και εύχεται η γυναίκα του να νομίζει ότι αυτός πνίγηκε, ώστε να μπορεί να κάνει μόνος του διακοπές. Το τραγούδι έχει εύθυμο ρυθμό και τα παιδιά είπαν ότι τους φάνηκε αστείο και τους δημιούργησε συναισθήματα χαράς και αγωνίας, χωρίς να μπορούν να συγκεκριμενοποιήσουν το θέμα. Στην παντομίμα που έγινε από τα παιδιά που γνώριζαν τους στίχους, ένα παιδί έκανε τον ταξιδιώτη που καθόταν και ρέμβαζε και ένα άλλο παιδί έδειχνε σε παντομίμα τον πνιγμό. Τα υπόλοιπα παιδιά δυσκολεύτηκαν να αποκωδικοποιήσουν το νόημα, αλλά κατάλαβαν ότι επρόκειτο για ένα ταξίδι και έναν πνιγμό, θεωρώντας προς στιγμήν ότι η ιστορία δεν ήταν χαρούμενη όπως νόμιζαν αρχικά. Στη συζήτηση που ακολούθησε, έδειξαν να εκπλήσσονται και σχολίασαν ότι δε θα μπορούσαν ποτέ να μαντέψουν την ιστορία.

Καθώς δεν υπήρχε χρόνος για να δουλέψουμε με το ελληνικό τραγούδι, η εμψυχώτρια προτίμησε να περάσει κατευθείαν στο κλείσιμο. Όλα τα παιδιά ζωγράρισαν χαρούμενα πρόσωπα στο χαρτί, πράγμα που δείχνει ότι πέρασαν όμορφα, και το καθένα είπε στη γλώσσα του πώς αισθάνθηκε. Εντύπωση μου έκανε το γεγονός ότι κάποια παιδιά της κυρίαρχης ομάδας επαναλάμβαναν τις τούρκικες και τις βουλγάρικες λέξεις που ειπώθηκαν στο τελευταίο στάδιο, ακόμα και μετά τη λήξη του εργαστηρίου.

### **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 8 2-3-21**

Στο σημερινό εργαστήριο ήταν παρόντες όλοι οι μαθητές. Στο ζέσταμα ακόμη και εκείνοι που άλλες φορές δεν συμμετείχαν έδειξαν προθυμία ακούγοντας τη λέξη χαμάμ. Δύο παιδιά της κυρίαρχης ομάδας ρώτησαν τι είναι το χαμάμ όταν άκουσαν τη λέξη και κάποιοι μαθητές της μειονότητας τους εξήγησαν. Κατά τη διάρκεια του ζεστάματος τα παιδιά ήταν πολύ χαλαρά και συμμετείχαν με όλες τους τις αισθήσεις. Όταν έγινε αναφορά στο φλιτζάνι τσάι, ακούστηκαν τα σχόλια «Εγώ θα πω πράσινο τσάι», «Εγώ τσάι λεμόνι», «Εγώ τσάι του βουνού» και «Εγώ τσάι πορτοκάλι».

Στην επόμενη δραστηριότητα, τα περισσότερα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμό και περιέργεια με τις κάρτες που άφησε στο πάτωμα η εμψυχώτρια. Κάποιοι πήγαν να τις γυρίσουν από την αντίθετη πλευρά για να τις διαβάσουν, αλλά η εμψυχώτρια επανέλαβε τους κανόνες και επέστρεψαν στις θέσεις τους. Στην πρώτη ερώτηση (Ετοιμάζεσαι να μπεις στο σπίτι. Τι πρέπει να κάνεις οπωσδήποτε πριν μπεις μέσα;) η μαθήτρια απάντησε «Να σκουπίσεις τα πόδια σου στο χαλάκι» και τα παιδιά από Τουρκία αμέσως υπέδειξαν τη σωστή απάντηση. Στη δεύτερη ερώτηση (Πας επίσκεψη σε ένα σπίτι. Τι πρέπει να κρατάς οπωσδήποτε μαζί σου;) η απάντηση που δόθηκε ήταν «Γλυκά» και τα παιδιά από Τουρκία την επιβεβαίωσαν, χωρίς να κάνουν αναφορά στα λουλούδια. Στην τρίτη ερώτηση (Ένας φίλος σου ετοιμάζεται να πάει ένα μεγάλο ταξίδι. Πώς μπορείς να τον χαιρετήσεις;) η απάντηση που δόθηκε ήταν «Να τον αγκαλιάσω και να τον φιλήσω» και τα άλλα παιδιά την επιβεβαίωσαν ως σωστή και δύο από αυτά έκαναν αναφορά στο νερό. Στην επόμενη ερώτηση για το διακοσμητικό μάτι, η απάντηση ήταν «Το χρησιμοποιούν για καλή τύχη στα σπίτια τους» και τα άλλα παιδιά το επιβεβαίωσαν προσθέτοντας και χώρους όπως το σχολείο, τα μαγαζιά και τα αυτοκίνητα. Τέλος, στην ερώτηση «Ο διπλανός σου άκουσε κάτι και χτύπησε ξύλο

τρεις φορές. Γιατί;» η απάντηση ήταν «Για να μη γίνει αυτό το πράγμα». Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι κάποια παιδιά από Τουρκία προσπαθούσαν να βοηθήσουν κρυφά τα παιδιά που είχαν τις κάρτες, κάνοντας παντομίμα ή ανοιγοκλείνοντας το στόμα. Επίσης, κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, κάποια παιδιά της κυρίαρχης ομάδας σχολίασαν «Το κάνουμε κι εμείς αυτό» και «Αυτό γίνεται και στην Ελλάδα», όταν έγινε αναφορά στα γλυκά που πηγαίνουμε στην επίσκεψη και στο «χτύπα ξύλο». Επίσης ακούστηκε το σχόλιο «Κάποιοι το κάνουν, κι εμείς στο σπίτι μας το κάνουμε» όταν έγινε αναφορά στα παπούτσια που βγάζουν πριν μπουν στο σπίτι. Για το διακοσμητικό μάτι κάποιοι είπαν «Εμείς το φοράμε σε βραχιολάκι ή στο λαιμό και είναι πιο μικρό» και «Εμείς για καλή τύχη έχουμε διακοσμητικό ρόδι». Τέλος, όλοι έδειξαν να εκπλήσσονται με την απάντηση για το νερό που ρίχνουν πίσω από κάποιον όταν αυτός φεύγει ταξίδι και χαρακτηριστικές ήταν οι ερωτήσεις «Και δε φοβάστε μήπως βραχεί;» και «Δηλαδή τον μπουγελώνετε;».

Η επόμενη δραστηριότητα με τη λεκάνη με το νερό είχε πολύ μεγάλη ανταπόκριση. Παρόλο που το αρχικό σχέδιο ήταν να μην αποκαλυφθεί το περιεχόμενο των χαρτιών, πολλά παιδιά ζήτησαν να διαβάσουν τι έγγραψαν/ζωγράφισαν πριν το ρίξουν στο νερό και ακολούθησαν και οι υπόλοιποι. Οι ευχές ήταν οι εξής:

«Εύχομαι να φύγει ο κορωνοϊός»

«Εύχομαι όλοι οι άνθρωποι να βγουν απ' τα νοσοκομεία»

«Εύχομαι να τελειώσει ο κορωνοϊός και να πετάξουμε τις μάσκες»

«Εύχομαι να δω σύντομα τη γιαγιά και τον παππού μου»

«Εύχομαι να μην έχουμε κορωνοϊό και να είμαστε ελεύθεροι»

«Εύχομαι να έρθει γρήγορα το καλοκαίρι»

«Εύχομαι να μπορώ να παίζω με τους φίλους μου ελεύθερα»

Πέντε παιδιά ζωγράφισαν τις ευχές τους. Η πρώτη ζωγραφιά έδειχνε παιδιά να παίζουν στη φύση, η δεύτερη τον κορωνοϊό σε ένα κελί φυλακής και απ' έξω παιδιά να παίζουν, η τρίτη μια οικογένεια να κάνει πικνίκ στο δάσος, η τέταρτη ανθρώπους να αγκαλιάζονται και η πέμπτη παιδιά να παίζουν στη φύση. Είναι φανερό ότι η καταπίεση που βίωναν τα παιδιά λόγω της πανδημίας αποτυπώθηκε στα γραπτά και τις ζωγραφιές



τους και το θέμα ήταν κοινό για όλους. Τα παιδιά είδαν το τέλος της δραστηριότητας ως ιεροτελεστία και έβαλαν πολύ προσεκτικά μέσα στη λεκάνη τα χαρτιά τους.

Για το κλείσιμο έμειναν μόνο δύο λεπτά, και για αυτόν το λόγο η εμπυχώτρια προτίμησε να ενθαρρύνει κάθε παιδί να πει τι του άρεσε πιο πολύ από το σημερινό εργαστήριο. Οκτώ από τους δώδεκα μαθητές απάντησαν ότι τους άρεσε η δραστηριότητα με το νερό και τις ευχές, δύο μαθητές ότι τους άρεσε περισσότερο η δραστηριότητα με τις κάρτες και δύο ότι απόλαυσαν περισσότερο το ζέσταμα στο χαμάμ.

### **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 9 9-3-21**

Στη σημερινή παρέμβαση ήταν παρόντες οκτώ από τους δώδεκα μαθητές (τέσσερις από την κυρίαρχη ομάδα και τέσσερις από τη μειονότητα). Το ζέσταμα έγινε με πολλή ενέργεια και θετική διάθεση και φάνηκαν να το διασκεδάζουν.

Στην πρώτη δραστηριότητα του κυρίως μέρους, οι περισσότεροι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από τη φωτογραφία. Κάποιοι αναρωτήθηκαν τι ακριβώς κάνουν οι άνθρωποι. Δύο ελληνόφωνοι μαθητές είπαν ότι γνώριζαν ότι πρόκειται για ένα έθιμο που γίνεται σε κάποιες περιοχές της Ελλάδας. Δυστυχώς οι μαθητές από Βουλγαρία απουσίαζαν και τις πληροφορίες που ενδεχομένως να έδιναν τις έδωσε η εμπυχώτρια. Ακολούθησε η δραστηριότητα με το περίγραμμα του αναστενάρη. Μέσα οι μαθητές έγραψαν «Θα τα καταφέρω», «Φοβάμαι αλλά θα τα καταφέρω», «Παναγία μου βοήθησέ με», «Θα τους εντυπωσιάσω», «Δύσκολη δουλειά», «Θα προσπαθήσω», «Δε φοβάμαι τίποτα» και «Ο Θεός θα με βοηθήσει». Έξω από το περίγραμμα έγραψαν «Ο Θεός μαζί του», «Η Παναγία μαζί του», «Μακάρι να τα καταφέρει», «Μακάρι να μην πονέσει», «Είναι πολύ γενναίος», «Είναι τρελός» (δύο μαθητές) και «Εύχομαι να μην πονέσει».

Στην επόμενη δραστηριότητα, το βίντεο πραγματικά εντυπωσίασε τα παιδιά. Ακούστηκαν απορίες/ σχόλια όπως «Πώς τα φοράνε αυτά και δε σκάνε;», «Πώς αντέχουν τόσο βάρος;», «Γιατί φοράνε κουδούνια;», «Είναι απόκριες;» και «Πολύ όμορφες στολές». Στην πορεία, δόθηκαν οι απαραίτητες εξηγήσεις και οι μαθητές κλήθηκαν να χορέψουν το δικό τους χορό, λέγοντας τι άσχημο θα ήθελαν να ξορκίσουν. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με πολύ ενθουσιασμό και έντονη κίνηση. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

«Θέλω να διώξω τον κορωνοϊό» (πέντε παιδιά), «Θέλω να διώξω τις μάσκες», «Θέλω να διώξω τα μαθήματα» και «Θέλω να διώξω αυτούς που με ενοχλούν». Επειδή τους άρεσε πολύ ο χορός, η εμψυχώτρια αποφάσισε να τον κρατήσει παραπάνω και έτσι ακούστηκαν και άλλα σχόλια, όπως «Να φύγει η καραντίνα», «Να φύγουν τα άσχημα νέα», «Να φύγουν τα κρούσματα», «Να φύγει το κρύο» και «Να φύγουν οι κακοί άνθρωποι».

Στη δραστηριότητα του κλεισίματος, τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τα ροδοπέταλα και μόλις τα έπιασαν στα χέρια τους άρχισαν να τα μυρίζουν. Οι απαντήσεις που ακούστηκαν για τα γλυκά που θα έφτιαχναν ήταν «τούρτα τριαντάφυλλο» (τρεις μαθητές), «γλυκό τριαντάφυλλο», «κρέμα με γεύση τριαντάφυλλο», «σοκολατάκια με τριαντάφυλλο» και «παγωτό με γεύση τριαντάφυλλο» (δύο μαθητές). Μου έκανε εντύπωση ότι όλα τα παιδιά κράτησαν τα ροδοπέταλα και δεν τα πέταξαν, αλλά τα πήραν μαζί τους στο διάλειμμα και συνέχισαν να τα μυρίζουν.

#### **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 10 11-5-21**

Στο σημερινό εργαστήριο, που υλοποιήθηκε δύο μήνες μετά το προηγούμενο, λόγω της καραντίνας που μεσολάβησε, ήταν παρόντες δέκα από τους δώδεκα μαθητές και συμμετείχαν όλοι. Το εργαστήριο διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες, καθώς η εμψυχώτρια ζήτησε από τη δασκάλα της τάξης να της παραχωρήσει τη δεύτερη ώρα για να προλάβει να ολοκληρώσει όλες τις δραστηριότητες χωρίς πίεση χρόνου και παράλληλα να κάνει κάποιες επιπλέον ασκήσεις ζεστάματος για προσαρμογή στη σχολική πραγματικότητα. Γενικά το κλίμα της τάξης ήταν πολύ καλό και δεν υπήρχαν ζητήματα πειθαρχίας.

Στο ζέσταμα, οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση για το πότε κάνουν την προσευχή τους ήταν «Όταν θέλω να ζητήσω μια χάρη στο Θεό» (4 μαθητές), «Όταν έχω ένα πρόβλημα», «Το βράδυ πριν κοιμηθώ» (3 μαθητές), «Κάθε μέρα», και «Όταν δεν είμαι χαρούμενη». Οι κινήσεις που έκαναν τα παιδιά ήταν κάποια μόνο τις παλάμες σε θέση προσευχής (4 Χριστιανοί), κάποια το σταυρό τους (2 Χριστιανοί), κάποια γονατιστά και σκυμμένα στο έδαφος (4 Μουσουλμάνοι). Ένας Χριστιανός μαθητής, μάλιστα ρώτησε τους Μουσουλμάνους «Εσείς δεν κάνετε τον σταυρό σας;» και δύο παιδιά απάντησαν απλά όχι.

Στην πρώτη δραστηριότητα του κυρίως μέρους, οι μαθητές παρατήρησαν προσεκτικά τους πίνακες και χωρίς καμία καθοδήγηση, έφτασαν στο συμπέρασμα ότι

και οι δύο έχουν ως θέμα την προσευχή. Όταν είδαν το κουτί της προσευχής, προτού η εμπυχωτέρα προλάβει να τους εξηγήσει περί τίνος επρόκειτο, άρχισαν να ρωτάνε τι είχε μέσα. Αφού δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες, κάθε παιδί τράβηξε ένα χαρτάκι, εκτός από τέσσερα παιδιά που τράβηξαν δύο. Για κάθε λέξη ειπώθηκαν τα εξής (όπου X στην παρένθεση σημαίνει ότι το χαρτί το τράβηξε Χριστιανός και όπου M Μουσουλμανός):

εκκλησία: «Εκεί που πάμε για να κοινωνήσουμε και όταν είναι γάμος ή βάφτιση. Είναι το σπίτι του Θεού» (X)

τζαμί: «Εκεί που προσεύχονται οι Μουσουλμάνοι» (X)

χαλί: «Πάνω στο χαλί κάνουμε την προσευχή» (M)

σταυρός: «Όταν προσευχόμαστε κάνουμε το σταυρό μας» (X)

Πάτερ Ημών: «Το λένε το πρωί έξω στην προσευχή οι Χριστιανοί αλλά δεν ξέρω τι σημαίνει» (M)

βρύσες: «Δεν ξέρω πού κολλάνε οι βρύσες με την προσευχή» (X). Απάντηση σε αυτό έδωσε ένας μαθητής Μουσουλμανικού θρησκευματος «Πρέπει να πλυθούμε στη βρύση πριν κάνουμε την προσευχή μας για να 'μαστε καθαροί».

τρούλος: «Δεν ξέρω» (M). Απάντηση σε αυτό έδωσαν δύο Χριστιανοί μαθητές «Είναι η κορυφή της εκκλησίας, που είναι στρογγυλή».

μιναρές: (δείχνοντας το μιναρέ στο δεύτερο πίνακα) «Είναι αυτό». (M)

ιμάμης: «Δεν ξέρω» (X). Απάντηση έδωσε ένας Μουσουλμάνος μαθητής: «Είναι αυτός που μας φωνάζει να προσευχηθούμε»

Κοράνι: «Είναι το βιβλίο του Θεού μας» (M)

πλύσιμο: «Πρέπει να γίνεται πριν προσευχηθούμε για να είμαστε καθαροί» (M).

Σαλάχ: «Δεν ξέρω τι είναι» (X). Οι Μουσουλμάνοι μαθητές απάντησαν ότι αυτή η λέξη σημαίνει προσευχή.

φαρδιά ρούχα: «Κάποιοι που πηγαίνουν στην εκκλησία φοράνε φαρδιά ρούχα, οι γιαγιάδες περισσότερο» (X).

γονάτισμα: «Έτσι προσεύχονται οι Μουσουλμάνοι» (X).

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, κάποια παιδιά της κυρίαρχης ομάδας έδειχναν να εντυπωσιάζονται με συγκεκριμένες πληροφορίες, κυρίως με το θέμα του πλυσίματος πριν από την προσευχή και με το ότι η προσευχή γίνεται πάνω σε χαλί. Οι μειονοτικοί μαθητές δεν είχαν κάποια αντίστοιχη αντίδραση για τις πληροφορίες που άκουγαν.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των πέντε, κάθε μία από τις οποίες είχε παιδιά και των δύο θρησκειών. Τους δόθηκε χρόνος πέντε λεπτών για να προετοιμαστούν. Όσον αφορά στον πρώτο πίνακα (Γεραλής), η ομάδα Α έδειξε μια σκηνή με τρία άτομα (μητέρα, κόρη, γιος) όπου ο γιος είναι στο κρεβάτι βαριά άρρωστος και οι δύο γυναίκες τον φροντίζουν και μετά πηγαίνουν στην εκκλησία να προσευχηθούν. Στην παγωμένη εικόνα συμμετείχαν δύο κορίτσια και ακούστηκαν οι προτάσεις «Παναγία μου βοήθησε τον αδερφό μου να γίνει καλά» και «Θεέ μου, κάνε καλά το παιδί μου». Η ομάδα Β έδειξε μια σκηνή πολέμου με τρία άτομα και τις δύο γυναίκες να την παρακολουθούν από μακριά και να πηγαίνουν στην εκκλησία να προσευχηθούν. Στην παγωμένη εικόνα, πάλι με δύο μαθήτριες, ακούστηκαν οι προτάσεις «Θεέ μου σταμάτα τον πόλεμο» και «Σε παρακαλώ κάνε να σταματήσουν να σκοτώνονται». Όσον αφορά στο δεύτερο πίνακα (Ζερόμ), η ομάδα Α έδειξε μια σκηνή με πέντε άτομα που περπατάνε στην πόλη και συζητάνε τη φήμη που κυκλοφορεί ότι θα γίνει πόλεμος. Στην παγωμένη εικόνα, όπου πάλι συμμετείχαν όλοι, ακούστηκαν οι προτάσεις «Θεέ μου μη φέρεις πόλεμο», «Να έχουμε ειρήνη», «Αλλάχ βοήθησε την πόλη μας», «Αλλάχ σε παρακαλώ μην αφήσεις να γίνει πόλεμος» και «Θεέ διώξε τον πόλεμο». Η ομάδα Β έδειξε μια βουβή σκηνή με πέντε προσκυνητές που απλά περπατάνε και φτάνουν στο χώρο της προσευχής. Στην παγωμένη εικόνα ακούστηκαν οι προτάσεις «Θεέ βοήθησέ με», «Αλλάχ δώσε μου δύναμη», «Προσεύχομαι να είναι καλά η οικογένειά μου», «Θεέ μου να είναι καλά όλος ο κόσμος» και «Θεέ μου βοήθησε τους φτωχούς».

Η δραστηριότητα του κλεισίματος έγινε ομαδικά και κράτησε ένα τέταρτο. Κάθε παιδί έλεγε μια φράση, τη γράφαμε στο χαρτί και μετά συνέχιζε το επόμενο, ώσπου οδηγηθήκαμε στην ολοκληρωμένη προσευχή, την οποία και διαβάσαμε όλοι μαζί σα χορωδία. Παρόλο που τα παιδιά αρχικά μίλαγαν σε πρώτο ενικό, συμφωνήθηκε με την προτροπή της εμψυχώτριας να γραφτούν όλες οι προτάσεις στο πρώτο πληθυντικό, ώστε να λειτουργήσουμε καλύτερα ως ομάδα. Κάποια παιδιά που δυσκολεύονταν με τη γλώσσα χρειάστηκαν τη βοήθεια των συμμαθητών τους που μετέφραζαν από και προς

τα Τούρκικα. Δύο παιδιά ήταν διστακτικά, καθώς δεν είχαν κάποια ιδέα να προτείνουν και έτσι απλά παρέμειναν θεατές.

### ΟΜΑΔΙΚΗ ΠΡΟΣΕΥΧΗ

Θεέ μου, όπου κι αν είσαι να είσαι καλός με εμάς.

Να μας βοηθάς να τα πηγαίνουμε καλά στο σχολείο

και να είμαστε αγαπημένοι.

Να βοηθάς τις οικογένειές μας

και τους φίλους μας.

Να μας προστατεύεις από τους κινδύνους

και να μας κάνεις δυνατούς.

Κι εμείς πάντα θα σε αγαπάμε.

### ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 11 18-5-21

Στο σημερινό εργαστήριο ήταν παρόντες και οι δώδεκα μαθητές. Κάποιοι από αυτούς ήταν αρκετά ανήσυχοι και συμμετείχαν μόνο στο ζέσταμα. Στις υπόλοιπες δραστηριότητες παρέμειναν εννέα μαθητές.

Στη δραστηριότητα του ζεστάματος κάποια παιδιά έδειξαν ότι χορεύουν, κάποια ότι τρώνε, κάποια ότι τραγουδάνε και ένα ότι παίζει μουσική. Οι γιορτές που αναφέρθηκαν ήταν τα Χριστούγεννα και το Πάσχα από τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας και το Μπαϊράμι από αυτούς της μειονότητας. Κάποιοι μαθητές που ήταν ανήσυχοι έκαναν τη δραστηριότητα με αρκετά θορυβώδη τρόπο και στο τέλος αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στα επόμενα στάδια.

Στο κυρίως μέρος του εργαστηρίου χωριστήκαμε σε τρεις ομάδες των τριών. Αφού διαβάστηκε το κείμενο «Κουρμπάν Μπαϊράμ» κάποιοι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας ρώτησαν τι είναι η χένα και η Μέκκα. Το πρώτο το εξήγησε η εμπυχωτέρα και για το δεύτερο ένας μειονοτικός μαθητής είπε ότι είναι μια ιερή πόλη. Η εμπυχωτέρα πρόσθεσε ότι για τους Μουσουλμάνους είναι η πιο ιερή πόλη και όταν κάνουν την

προσευχή τους πρέπει να είναι στραμμένο το σώμα τους προς τα εκεί. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κάποια παιδιά σχολίασαν «Το καημένο το αρνάκι» και έδειξαν αποστροφή στο άκουσμα της λέξης «αίματα». Ένας μαθητής Χριστιανικού θρησκευματος σχολίασε ότι και εμείς το Πάσχα σφάζουμε αρνί και το σουβλίζουμε, αλλά δεν το μοιράζουμε στα σπίτια. Η πρώτη τριάδα έδειξε σε παντομίμα δύο ανθρώπους να βάφουν το κεφάλι του αρνιού, η δεύτερη να μοιράζουν το αρνί και η τρίτη έναν ηλικιωμένο να δίνει δώρα και χρήματα στα παιδιά.

Αφού διαβάστηκε το κείμενο «Το Μπαϊράμι», κάποια παιδιά της κυρίαρχης ομάδας ρώτησαν ποιος είναι ο Χότζας και δύο μειονοτικοί μαθητές απάντησαν ότι σημαίνει δάσκαλος. Η εμπυχώτρια συμπλήρωσε ότι ο χότζας είναι για τους Μουσουλμάνους ένας δάσκαλος που γνωρίζει καλά το λόγο του Θεού και τον διδάσκει. Στην παντομίμα, όλες οι τριάδες έδειξαν δύο χωριανούς να υποδέχονται το χότζα με ενθουσιασμό και να τον κερνάνε.

Αφού διαβάστηκε το κείμενο «Πάσχα», κάποια μαθητές της κυρίαρχης ομάδας σχολίασαν ότι δεν είχαν ξανακούσει για το έθιμο με τα αερόστατα και ότι ήξεραν μόνο για πυροτεχνήματα το βράδυ της Ανάστασης. Από τους μαθητές της μειονότητας κανένα παιδί δεν σχολίασε και δεν έκανε κάποια ερώτηση. Η πρώτη τριάδα έδειξε σε παντομίμα την κατασκευή των αερόστατων, και οι άλλες δύο τριάδες το άναμμα της φωτιάς και την απελευθέρωση των αερόστατων.

Λόγω πίεσης χρόνου η δεύτερη δραστηριότητα δεν πραγματοποιήθηκε και πήγαμε κατευθείαν στο κλείσιμο. Η ζωγραφική στο χαρτί του μέτρου ξεκίνησε στο μάθημα και τα παιδιά τη συμπλήρωναν κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Όσον αφορά στα χριστιανικά έθιμα, στη ζωγραφιά υπήρχαν κόκκινα αυγά, λαμπάδες, κουλουράκια, τσουρέκια, αρνί στη σούβλα και δίπλα άνθρωποι γύρω από ένα τραπέζι, πυροτεχνήματα, το κάψιμο του Ιούδα και μία εκκλησία. Επίσης υπήρχαν οι φράσεις «Το Πάσχα είναι η αγαπημένη μου γιορτή», «Το Πάσχα γιορτάζουμε την ανάσταση του Χριστού» και «Γιορτάζουμε με την οικογένειά μας». Όσον αφορά στα Μουσουλμανικά έθιμα, κάποιοι μαθητές ζωγράρισαν μουσουλμανικά τεμένη, μια ζωγραφιά έδειχνε μια οικογένεια γύρω από ένα τραπέζι και δύο παιδιά ζωγράρισαν αρνιά με αίματα.

Στη σημερινή παρέμβαση συμμετείχαν και οι δώδεκα μαθητές. Για να προλάβουμε να κάνουμε την ομαδική συνέντευξη, μας παραχωρήθηκε και η επόμενη διδακτική ώρα από τη δασκάλα της τάξης.

Στο ζέσταμα χρειάστηκε να γίνει διευκρίνιση για το τι σημαίνει νηστεία, καθώς οι μαθητές της μειονότητας δεν γνώριζαν τη λέξη. Έτσι, την ταυτίσαμε με το Ραμαζάνι. Τα παιδιά της μειονότητας είπαν ότι στο Ραμαζάνι απαγορεύεται οι μεγάλοι να φάνε από το πρωί ως το βράδυ και να πουν νερό. Κάποια παιδιά της κυρίαρχης ομάδας εντυπωσιάστηκαν πολύ και ρώτησαν πώς αντέχουν νηστικοί τόσες ώρες και πώς δεν πέφτουν κάτω. Στην ερώτηση της εμψυχώτριας αν υπάρχουν κάποια φαγητά που απαγορεύεται να τρώνε, τα παιδιά απάντησαν «ένα κρέας» (εννοώντας το χοιρινό) και «δεν πίνουν κρασί και τέτοια». Τα φαγητά που ακούστηκαν από τα από τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας ήταν κρέας, μπιφτέκια, παστίτσιο και μακαρόνια με κιμά και βγάλαμε το συμπέρασμα ότι στη χριστιανική νηστεία απαγορεύεται γενικά το κρέας.

Στη δραστηριότητα του κυρίως μέρους χρειάστηκε η βοήθεια της εμψυχώτριας, κυρίως όσον αφορά στις πληροφορίες που καταγράφηκαν για τις νηστείες. Η δραστηριότητα κράτησε περίπου είκοσι λεπτά και η συνεργασία των παιδιών σε κάθε ομάδα ήταν πολύ ομαλή και αποτελεσματική και όλα θέλησαν να συμμετάσχουν στη ζωγραφιά. Στη ζωγραφιά των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας υπήρχαν οι εξής πληροφορίες για τη Σαρακοστή:

Κρατάει πάνω από 40 ημέρες.

Ξεκινάει την Καθαρά Δευτέρα και τελειώνει μια μέρα πριν το Πάσχα.

Την κάνουμε για να καθαρίσει το σώμα μας.

Είναι ευκαιρία να γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι.

Τα παιδιά χώρισαν το χαρτί σε δύο στήλες. Στην πρώτη ζωγράφισαν φαγητά που επιτρέπονται: φρούτα (μήλα, μπανάνες, πορτοκάλια), λαχανικά (καρότα, πατάτες, ντομάτες, μαρούλια), όσπρια (φακές και ρεβίθια), ψωμί, ρύζι και μακαρόνια. Στη δεύτερη ζωγράφισαν φαγητά που απαγορεύονται: τυριά, γιαούρτι, γάλα, κοτόπουλο, κεφτεδάκια και σουβλάκια.

Οι μαθητές της μειονότητας ζωγράφισαν λιγότερα πράγματα και επειδή δυσκολεύονταν στη γραφή, η εμψυχώτρια αποφάσισε να ζητήσει από τους μαθητές της

κυρίαρχης ομάδας, μετά που θα τελειώσουν τη δική τους ζωγραφιά, να γράψουν στη ζωγραφιά τους τις πληροφορίες που είχαν αποφασίσει.

Οι πληροφορίες αυτές ήταν:

Κρατάει ένα μήνα.

Δεν την κάνουν τα μικρά παιδιά.

Αυτό το μήνα κάνουμε πολλή προσευχή.

Κάθε χρόνο αλλάζει.

Από την Ανατολή ως τη Δύση του ήλιου απαγορεύονται το φαγητό και το νερό.

Μετά ακολουθεί το Μπαϊράμι.

Μαθαίνουμε να είμαστε υπομονετικοί και να σκεφτόμαστε τους φτωχούς.

Στο κέντρο του χαρτιού τα παιδιά σχεδίασαν έναν κύκλο και μέσα ζωγράφισαν κομμάτια κρέας και ένα μπουκάλι κρασί (από κάτω η εμψυχώτρια έγραψε «χοιρινό κρέας» και «κρασί και αλκοόλ»). Πάνω στον κύκλο τράβηξαν δύο γραμμές (X) για να δηλώσουν την απαγόρευση. Έξω από τον κύκλο ζωγράφισαν χουρμάδες, ψωμί, τυριά, γιαούρτι και φρούτα (μήλα, μπανάνες και αχλάδια).

Στη συζήτηση που ακολούθησε, διαπιστώσαμε ότι και στις δύο νηστείες υπάρχουν τροφές που απαγορεύονται, αλλά στη χριστιανική οι περιορισμοί στις επιλογές είναι πολύ περισσότεροι και ουσιαστικά η μόνη κοινή απαγόρευση είναι το χοιρινό κρέας. Αντίθετα, τα παιδιά συμφώνησαν ότι η μουσουλμανική νηστεία είναι πιο δύσκολη γιατί, παρόλο που οι διατροφικές απαγορεύσεις είναι λίγες, η υποχρέωση να μένεις νηστικός όλη τη μέρα δημιουργεί πάρα πολλές δυσκολίες. Κάποια παιδιά της κυρίαρχης ομάδας σχολίασαν ότι δε θα μπορούσαν ποτέ να το κάνουν και ότι ίσως και να πέθαιναν από την πείνα. Η εμψυχώτρια επίσης προέτρεψε τους μαθητές να σκεφτούν, με βάση τα όσα έγραψαν στις ζωγραφιές, ποιο είναι το νόημα της νηστείας. Κάποια παιδιά απάντησαν ότι «Έχουμε καλύτερη υγεία», «Τρώμε πιο υγιεινά φαγητά» και «Γλιτώνουμε τα ζώα απ' τη σφαγή». Με τη βοήθεια της εμψυχώτριας, που έκανε αναφορά στα πνευματικά οφέλη της νηστείας, όπως αυτά καταγράφηκαν στις ζωγραφιές, καταλήξαμε στο ότι και οι δύο νηστείες βοηθάνε τους πιστούς να δείχνουν αυτοσυγκράτηση, να είναι υπομονετικοί και να κάνουν καλές πράξεις. Με αφορμή



αυτό, η εμψυχώτρια ανέφερε ότι κατά τη διάρκεια του Ραμαζανιού, οι ηλικιωμένοι Μουσουλμάνοι που δε μπορούν να νηστεύουν προσφέρουν φαγητό στους φτωχούς κάθε μέρα, και ότι στο τέλος της νηστείας όλοι οι Μουσουλμάνοι πρέπει να έχουν κρατήσει τρία κιλά φαγητό για να προσφέρουν στους φτωχούς. Κάποια παιδιά της κυρίαρχης ομάδας εντυπωσιάστηκαν από αυτή την πληροφορία και ανέφεραν ότι «Εμείς δεν το κάνουμε αυτό».

Τέλος έγινε η ομαδική συζήτηση, με τις ίδιες ερωτήσεις που έγιναν και στην πρώτη παρέμβαση. Προς έκπληξη της εμψυχώτριας, υπήρχε συμμετοχή από την πλειοψηφία των μαθητών, ακόμη και από τους λιγότερο ενεργούς. Για άλλη μια φορά οι μαθητές συμφώνησαν ότι η ζωή μας θα ήταν βαρετή αν ήμασταν όλοι ίδιοι. Ένας μαθητής επεσήμανε ότι οι διαφορές που μας χαρακτηρίζουν είναι η αφορμή για να μάθουμε καινούργια πράγματα, σχόλιο με το οποίο συμφώνησαν αρκετά παιδιά. Αυτό έδωσε αρκετή ικανοποίηση στην εμψυχώτρια, καθώς φάνηκε ότι τα εργαστήρια εκπλήρωσαν σε ικανοποιητικό βαθμό έναν από τους βασικούς τους στόχους. Στην ερώτηση για το ποιες είναι οι διαφορές που χαρακτηρίζουν την τάξη μας, οι μαθητές αναφέρθηκαν και πάλι στη γλώσσα και τη θρησκεία (συμπεριλαμβανομένης της νηστείας και της προσευχής), και πρόσθεσαν τα ήθη, τα έθιμα και το φαγητό. Η μόνη δυσκολία που απορρέει από αυτές τις διαφορές φάνηκε να είναι και πάλι η γλωσσική, η οποία δυσχεραίνει την επικοινωνία και τη σύναψη σχέσεων. Επίσης, έγινε και πάλι αναφορά στο ζήτημα της προσευχής των Μουσουλμάνων στο χώρο του σχολείου, αυτή τη φορά και από παιδιά της κυρίαρχης ομάδας, που επέδειξαν ενσυναίσθηση απέναντι στο θρησκευτικό δικαίωμα των συμμαθητών τους. Όταν οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση για τη θρησκεία των συμμαθητών τους, αναφέρθηκαν σε πληροφορίες που είχαν μάθει κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, όπως το χαλί που χρησιμοποιούν οι Μουσουλμάνοι στην προσευχή, η τελετουργία του πλυσίματος και το στρίψιμο του κεφαλιού προς την ιερή τους πόλη. Κάποια παιδιά της μειονότητας αναφέρθηκαν στη χριστιανική νηστεία, λέγοντας ποια φαγητά απαγορεύονται και συγκρίνοντάς τη με το Ραμαζάνι. «Οι Χριστιανοί πριν το Πάσχα δεν τρώνε πολλά πράγματα, όπως το κρέας, αλλά εμείς μένουμε νηστικοί όλη μέρα» σχολίασε ένας μαθητής που γενικά αρνιόταν να συμμετάσχει, και η διάθεσή του να μιλήσει εντυπωσίασε την εμψυχώτρια.

Σχετικά με τις γιορτές και τις παραδόσεις, κάποιοι μαθητές αναφέρθηκαν στη γιορτή των ρόδων, που φάνηκε να τους εντυπωσίασε πολύ και στα αναστενάρια,

περιγράφοντας τι ακριβώς γίνεται σε αυτές τις γιορτές. Επίσης δύο Μουσουλμάνοι μαθητές αναφέρθηκαν στο χριστιανικό Πάσχα και συγκεκριμένα στο σούβλισμα του αρνιού και στο βάψιμο των αυγών. Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν τι θα ήθελαν να μάθουν για την κουλτούρα των συμμαθητών τους ώστε να τους γνωρίσουν καλύτερα, οι περισσότερες απαντήσεις εξέφραζαν την επιθυμία τους να γνωρίσουν εμπειρικά τα στοιχεία του διαφορετικού πολιτισμού. Ένας μαθητής ανέφερε ότι θα ήθελε να επισκεφθεί ένα τζαμί για να δει πώς είναι από μέσα και τα υπόλοιπα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας συμφώνησαν («Ωραία ιδέα», «Μπορούμε να πάμε εκδρομή με το σχολείο μια μέρα», «Να το ζητήσουμε απ τη διευθύντρια»). Επίσης μια άλλη μαθήτρια είπε πως θα ήθελε να πάει στη Βουλγαρία για να δει από κοντά τη γιορτή των ρόδων. Αρκετοί συμμετέχοντες απάντησαν στα σχόλια των συμμαθητών τους προσφερόμενοι να τους βοηθήσουν. Εντύπωση προξένησε στην εμψυχώτρια το γεγονός ότι μια Μουσουλμάνα μαθήτρια που δεν συμμετείχε συχνά ανέφερε ότι θα ήθελε να καταλαβαίνει τι λένε κάποια ελληνικά τραγούδια που της άρεσαν και σε αυτό προσφέρθηκε να τη βοηθήσει ένας Μουσουλμάνος συμμαθητής της που μίλαγε Ελληνικά. Επίσης ένας μαθητής που αρνούταν τις περισσότερες φορές να συμμετάσχει είπε ότι θα προτείνει τούρκικα τραγούδια να βάλουμε στο μάθημα. Σχετικά με τη στρατηγική κατάκτησης νέων γνώσεων, λοιπόν, βλέπουμε ότι αρκετοί συμμετέχοντες επιλέγουν τη βιωματική μάθηση ως δίοδο προς τη διαπολιτισμική επίγνωση και παράλληλα άλλοι συμμαθητές προσφέρονται αυθόρμητα να μεταδώσουν πολιτισμικά στοιχεία σε αυτούς. Σε αυτό το σημείο η εμψυχώτρια χρειάστηκε να ρωτήσει τους ελληνόφωνους μαθητές πώς θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους να μάθουν πράγματα για τον πολιτισμό τους, και οι απαντήσεις κινήθηκαν πάλι στη σφαίρα της εμπειρίας («Να τους καλέσουμε στο σπίτι μας για φαγητό», «Να τους καλέσουμε σε μια γιορτή να δουν τα φαγητά, τους χορούς και τα τραγούδια»). Τέλος, συζητήσαμε το πώς θα αλλάξουν οι σχέσεις μας με τους συμμαθητές μας εάν γνωριστούμε καλύτερα. Οι περισσότεροι απάντησαν ότι θα έρθουν πιο κοντά με τους συμμαθητές τους, θα αλληλοβοηθούνται και θα κάνουν πράγματα μαζί.