



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση
και Διά Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in
Education and Lifelong Learning»**

ΘΕΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**Το θέατρο της επινόησης ως μέσο αλλαγής στερεοτύπων φύλου
σε παιδιά της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου.**

Λυδία Κολάτση
A.M. 5052201801015

Επιβλέπων Καθηγητής: Κώστας Μάγος
Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής:
Αστέριος Τσιάρας, Άννα Τσίχλη

Γ' Εξάμηνο
Ναύπλιο, 2020

Ευχαριστίες

Με την παράδοση αυτής της εργασίας κλείνει ο κύκλος των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ήταν μία αξέχαστη εμπειρία η οποία μου χάρισε ποικίλα εφόδια και ερεθίσματα για να πορευτώ σαν εκπαιδευτικός αλλά και σαν άνθρωπος. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον καθηγητή μου κ. Μάγο Κώστα, ο οποίος βρισκόταν πάντα δίπλα μου, σαν ήρεμη δύναμη, όποτε τον χρειαζόμουν, για να με καθοδηγήσει και να επιλύσει τις απορίες που προέκυπταν κατά την οργάνωση και εκπόνηση των παρεμβάσεων. Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, τον κ. Τσιάρα Αστέριο για τις συμβουλές του σε ό,τι αφορούσε το ακαδημαϊκό κομμάτι των σπουδών, καθώς, και για την καθοδήγησή του στην επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας. Ιδιαίτερα ευχαριστώ και την κ. Τσίγλη Άννα, η οποία με περισσή ευγένεια με βοήθησε στην επιλογή του θέματός μου και με οδήγησε με τις συμβουλές τις σε πρακτικές και ουσιαστικές διορθώσεις που αφορούσαν την εργασία μου. Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην κ. Άλκηστη Κοντογιάννη για την έμπνευση που μετέδωσε σε όλους μας κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών.

Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω τον φίλο μου Γιώργο και τη φίλη μου Λία για την βοήθειά τους και τις πρακτικές τους συμβουλές στην επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων με το πρόγραμμα SPSS, καθώς και τις συμφοιτήτριες μου για τις συμβουλές τους και την ενθαρρυντική τους υποστήριξη.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στο Δημοτικό Σχολείο Αγίας Μαρίνας Λέρου, στους μαθητές της Δ' τάξης για την υπέροχη συνεργασία τους κι ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ στην δασκάλα της Δ' τάξης Αθανάτου Μαρία, για την παραχώρηση των διδακτικών της ωρών, αλλά και για τη συγκατάθεση της στην υλοποίηση των θεατρικών παρεμβάσεων.

Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Περιεχομένων	iii
Περίληψη.....	vi
Abstract.....	vii
Εισαγωγή.....	1
1 ΤΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΦΥΛΟΥ	3
1.1 Στερεότυπα.....	3
1.2 Η έννοια του φύλου.....	5
1.3 Στερεότυπα φύλου.....	6
1.4 Ηλικία ανάπτυξης των στερεοτύπων φύλου	8
1.5 Φορείς στερεοτύπων φύλου	9
1.5.1 Η οικογένεια	9
1.5.2 Το σχολείο	10
1.5.3 Οι εκπαιδευτικοί.....	11
1.5.4 Τα σχολικά βιβλία	17
1.5.5 Η αγορά και η διαφήμιση	20
1.5.6 Τα παιχνίδια.....	22
2 ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ.....	25
2.1 Ιστορική αναδρομή	25
2.2 Ορισμός του θεάτρου της επινόησης	27
2.3 Ο αυτοσχεδιασμός και η συζήτηση σαν βασικά εργαλεία του θεάτρου της επινόησης.....	30
2.4 Ο ρόλος του ηθοποιού-επινοητή	31
2.5 Ο ρόλος του σκηνοθέτη-επινοητή.....	32
2.6 Το θέατρο της επινόησης στην Ελλάδα	32
2.7 Το θέατρο της επινόησης στην εκπαίδευση.....	34
2.8 Το θέατρο της επινόησης ως μέσο αλλαγής των στερεοτύπων φύλου.....	36
2.9 ΤΟ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	39
3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	54
3.1 Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας.....	54
3.2 Ερευνητική υπόθεση - ερευνητικά ερωτήματα	54
3.3 Ερευνητικός πληθυσμός.....	55

3.4	Η ερευνητική μέθοδος.....	56
3.4.1	Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	57
3.4.2	Ποιοτικά μέσα συλλογικής δεδομένων	58
4	ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	60
4.1	Ποσοτικά ευρήματα	60
4.1.1	Αξιολόγηση ερωτηματολογίων	60
4.1.2	Αξιοπιστία κλίμακας	61
4.1.3	Έλεγχος κανονικότητας.....	61
4.1.4	Στατιστική ανάλυση δεδομένων και συμπεράσματα	63
4.2	Ποιοτικά ευρήματα	70
4.2.1	Μείωση των στερεοτύπων φύλου σχετικά με τις ικανότητες και επιθυμίες.....	70
4.2.2	Μείωση των στερεοτύπων φύλου σχετικά με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς	71
4.2.3	Μείωση των στερεοτύπων φύλου σχετικά με τις αθλητικές δραστηριότητες και τις επιδόσεις σε αυτές.....	72
4.2.4	Ανάπτυξη συνεργασίας των δύο φύλων	73
4.2.5	Συμπέρασμα ποιοτικών ευρημάτων	74
5	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	75
5.1	Συμπεράσματα.....	75
5.2	Περιορισμοί έρευνας.....	76
5.3	Προτάσεις για το μέλλον.....	78
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	79
	ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	79
	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	86
6	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	89
6.1	ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ.....	89
6.2	ΥΛΙΚΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ.....	110
6.3	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	116
6.3.1	Οι ερωτήσεις της συνέντευξης	116
6.3.2	Η συνέντευξη πριν τις παρεμβάσεις (Φεβρουάριος 2021).....	117
6.3.3	Η συνέντευξη μετά τις παρεμβάσεις (Ιούνιος 2021).....	119
6.4	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	121

Κατάλογος πινάκων

<i>Πίνακας 1. Τεστ δείκτη εγκυρότητας Cronbach's alpha</i>	61
<i>Πίνακας 2. Τεστ Κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk</i>	61
<i>Πίνακας 3. Δοκιμή χ^2 για ερώτηση 2 ομάδας ελέγχου</i>	64
<i>Πίνακας 4. Δοκιμή χ^2 για ερώτηση 3 ομάδας ελέγχου</i>	64
<i>Πίνακας 5. Δοκιμή χ^2 για ερώτηση 4 ομάδας ελέγχου</i>	65
<i>Πίνακας 6. Δοκιμή χ^2 για ερώτηση 5 ομάδας ελέγχου</i>	65
<i>Πίνακας 7. Δοκιμή χ^2 για ερώτηση 2 πειραματικής ομάδας</i>	65
<i>Πίνακας 8. Δοκιμή χ^2 για ερώτηση 3 πειραματικής ομάδας</i>	66
<i>Πίνακας 9. Δοκιμή χ^2 για ερώτηση 4 πειραματικής ομάδας</i>	66
<i>Πίνακας 10. Δοκιμή χ^2 για ερώτηση 5 πειραματικής ομάδας</i>	67
<i>Πίνακας 11. Στατιστικά ομάδας ελέγχου-μέσος όρος</i>	67
<i>Πίνακας 12. Δοκιμή t-test ομάδας ελέγχου</i>	68
<i>Πίνακας 13. Στατιστικά πειραματικής ομάδας-μέσος όρος</i>	68
<i>Πίνακας 14. Δοκιμή t-test πειραματικής ομάδας</i>	68

Κατάλογος γραφημάτων

<i>Γράφημα 1. Κατανομή δείγματος</i>	56
<i>Γράφημα 2. Ιστόγραμμα κανονικής κατανομής</i>	62
<i>Γράφημα 3. Q-QPlot κανονικής κατανομής</i>	63

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει εάν τα στερεότυπα φύλου μπορούν να αλλάξουν μέσα από την εφαρμογή των τεχνικών του θεάτρου της επινόησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου της Αγίας Μαρίνας στη Λέρο. Το δείγμα που συλλέχθηκε αποτελείται από 30 μαθητές, εκ των οποίων οι 14 μαθητές ανήκουν στην πειραματική ομάδα και οι υπόλοιποι 16 μαθητές στην ομάδα ελέγχου. Οι 13 θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις του επινοητικού θεάτρου εφαρμόζονταν κάθε εβδομάδα στην πειραματική ομάδα και βασικά εργαλεία των παρεμβάσεων αποτέλεσαν ο αυτοσχεδιασμός και η συζήτηση, τα οποία συνιστούν τον πυρήνα του συγκεκριμένου θεατρικού είδους. Η συγκεκριμένη έρευνα, πρόκειται για μία μικτή έρευνα, καθώς κατά την υλοποίηση της χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά, αλλά και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο της Τσιαπλέ (2018), από τη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, χρησιμοποιήθηκε ως το ποσοτικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων από την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Η ανάλυση αυτών των ευρημάτων έγινε με το πρόγραμμα SPSS. Ως ποιοτική μέθοδος συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη των μαθητών της πειραματικής ομάδας και η καταγραφή ερευνητικού ημερολογίου από την εμπυχώτρια-ερευνήτρια. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας διασταυρώθηκαν με τα ευρήματα που πρόεκυψαν από την ποιοτική έρευνα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως το θέατρο της επινόησης μπορεί να αποτελέσει κατάλληλο εργαλείο για την αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στα έμφυλα στερεότυπα.

Λέξεις-κλειδιά: Στερεότυπα, φύλο, στερεότυπα φύλου, έμφυλα στερεότυπα, θέατρο της επινόησης, επινοητικό θέατρο, αυτοσχεδιασμός, μαθητές Δ' τάξης.

Abstract

The present research examines whether gender stereotypes can be altered through the application of devised theatre techniques. This search was applied on the fourth grade students at the primary school Agia Marina, in the island of Leros. The sample was collected from 30 students in total; 14 of them belonged to the experimental group and the rest of them (16 students) belonged to the control group. The 13 devised theatre interventions that were actualized every week on the experimental group, used as main tools improvisation and discussion, which are the core of devising theatre. The present study is a mixed study, due to the fact that both qualitative and quantitative means of data collection were used for its implementation. The quantitative tool that was used at the control and the experimental group is a questionnaire that was drawn from the research of Tsiaple (2018), School of Humanities of the Hellenic Open University. The analysis of the results that came from this questionnaire was executed by the SPSS program. Regarding the qualitative data, the findings were drawn by interviews with the experimental group and by the diary documentation that was held by the researcher. The results of the quantitative research were cross-checked with the findings of the qualitative, leading to the conclusion that devised theatre is a suitable tool for implementing change in attitude of students towards gender stereotypes.

Keywords: Stereotypes, gender, gender stereotypes, devised theatre, devising theatre, fourth grade, improvisation.

Εισαγωγή

Ζούμε σε μια εποχή όπου πολλοί πιστεύουν πως άνδρες και γυναίκες μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν και ότι η ισότητα έχει επιτευχθεί· και σε έναν βαθμό έχουν δίκιο. Όντως αρκετοί πλέον θα ακολουθήσουν την καρδιά, τα όνειρά και την κλίση τους σε δραστηριότητες και επαγγέλματα, αλλά ταυτόχρονα, πολλοί είναι και αυτοί που δε θα τα ανακαλύψουν ποτέ, που δε θα τολμήσουν να ακολουθήσουν το διαφορετικό από αυτό που επιβάλλει το φύλο τους, επειδή θα ντρέπονται, επειδή δε θέλουν να γίνουν στόχος και να ξεχωρίζουν από τη μάζα. Αν και ζούμε σε μια προηγμένη κοινωνία, άνδρες και γυναίκες, κορίτσια και αγόρια, καταπιέζονται καθημερινά από αυτό που αποκαλούμε στερεότυπα φύλου.

Ο αγώνας για την ισότητα της γυναίκας ήταν πολύχρονος και σίγουρα καρποφόρος. Έχει έρθει, όμως, πλέον η εποχή που πρέπει να δράσουμε για τα στερεότυπα που καταπιέζουν και τα δύο φύλα, ώστε να επιτευχθεί η πλήρης ισότητα και ισοτιμία των δύο φύλων, η παροχή ίσων ευκαιριών και η συμμετοχή αμφοτέρων σε όλους τους κοινωνικούς τομείς. Φαινομενικά υπάρχει ελευθερία και παρέχονται ίσες ευκαιρίες, όμως, στην πραγματικότητα υπάρχει κάτι που καταπιέζει ακόμη και καθοδηγεί τα δύο φύλα να παραμείνουν στους παραδοσιακούς τους ρόλους. Τα στερεότυπα φύλου παραμένουν ακόμη ριζωμένα στην οικογένεια, στο σχολείο, στα σχολικά βιβλία, στις διαφημίσεις. Ο καταναλωτισμός φαίνεται να πηγαίνει παράλληλα με τα έμφυλα στερεότυπα, θρέφεται από αυτά και τα θρέφει, τα εντείνει. Έτσι, το άτομο δυσκολεύεται να απαλλαγεί από αυτά, τα ενστερνίζεται και τα φέρει στην καθημερινότητά του, στη συμπεριφορά και τη συναναστροφή του με τα άλλα άτομα· ακόμη και από πολύ μικρή ηλικία.

Η ιδέα να ασχοληθώ με το φλέγον αυτό ζήτημα ήρθε μόνη της και με βρήκε στο νησί της Καλύμνου. Είχα την τύχη να παραμείνω ένα χρόνο στο νησί σαν εκπαιδευτικός και γρήγορα ανακάλυψα πως πρόκειται για μια πολύ ιδιόμορφη κοινωνία. Η πλειοψηφία των γυναικών δεν εργάζονταν και είχαν γίνει μητέρες σε μικρή ηλικία. Αυτό όμως που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν πως η νοοτροπία αυτή δεν ίσχυε μόνο για τις μεγαλύτερες γυναίκες αλλά και για μικρότερα κορίτσια. Οι κοπέλες μετά το Λύκειο δεν σπούδαζαν, όχι γιατί τους το απαγόρευαν, γιατί και οι ίδιες δεν ήθελαν πολλές φορές. Στόχος τους ήταν να κάνουν οικογένεια. Πολλά από

τα κορίτσια της έκτης δημοτικού είχαν ήδη στο μυαλό τους πως τελειώνοντας το Λύκειο, θα αναζητήσουν έναν άντρα για να ξεκινήσουν την οικογένειά τους.

Η νοοτροπία αυτή, με έκανε να αναρωτηθώ τι αποτελέσματα θα προέκυπταν από την εφαρμογή μιας έρευνας που πραγματεύεται την αλλαγή των στερεοτύπων φύλου. Οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν αλλά διακόπηκαν ενάμιση μήνα αργότερα εξαιτίας της πανδημίας και του πρώτου lockdown, τον Μάρτιο του 2020. Έτσι, δυστυχώς, η έρευνα δεν πρόλαβε να πραγματοποιηθεί στο νησί της Καλύμνου, αλλά, ξεκίνησε εκ νέου σε σχολείο της Λέρου, όπου τοποθετήθηκα λίγους μήνες αργότερα. Στη Λέρο το φαινόμενο αυτό δεν ήταν τόσο εκτεταμένο, αλλά υπέθεσα ότι σε μια μικρή κοινωνία, όπως αυτή, τα έμφυλα στερεότυπα θα κάνουν έντονη την εμφάνιση τους, με άλλον τρόπο.

Αυτό που ήθελα να διερευνήσω ήταν κατά πόσο τα στερεότυπα φύλου έχουν εσωτερικευθεί από τα παιδιά του δημοτικού κι αν είναι εύκολο να υπάρξει κάποια αλλαγή και μεταβολή αυτών. Οι τεχνικές του θεάτρου της επινόησης επιλέχθηκαν σαν το εργαλείο που θα επιφέρει αυτή την αλλαγή, γιατί από τη φύση του, δηλαδή από τη βάση της δημιουργίας του, αποτέλεσε ένα ριζοσπαστικό και πρωτοποριακό είδος θεάτρου που αντιπροσωπεύει το διαφορετικό και επιδιώκει με την προσέγγιση των θεμάτων του την κοινωνική αλλαγή και απαλλαγή από την καταπίεση. Το θέατρο της επινόησης ασκεί κριτική στην κοινωνία και προκαλεί των προβληματισμό των συμμετεχόντων, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και της προετοιμασίας της παράστασης, ενώ, παράλληλα επιθυμεί να προβληματίσει και το κοινό κατά τη διάρκεια της παράστασης.

Βασικά εργαλεία του θεάτρου της επινόησης είναι ο αυτοσχεδιασμός και η συζήτηση. Μέσα από το θέατρο της επινόησης, λοιπόν, τα παιδιά καλούνται να απελευθερωθούν, να εκφραστούν άφοβα και να δοκιμάσουν να βιώσουν διάφορες καταστάσεις –κυρίως μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς: καταστάσεις όπου θα νιώσουν ελεύθερα και καταστάσεις στις οποίες, ενδεχομένως, θα νιώσουν άβολα. Σκοπός είναι να διερευνηθούν αυτά τα συναισθήματα μέσα από τη συζήτηση που θα ακολουθεί μετά την κάθε συνάντηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, σκοπός είναι να διευρύνουν στη σκέψη τους σχετικά με τα «πρέπει» και τα «μη» που συνοδεύουν το κάθε φύλο και να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη των στερεοτύπων, καθώς και τα προβλήματα και την καταπίεση που αυτά δημιουργούν. Το θέατρο της επινόησης δύναται να αποτελέσει ικανό εργαλείο στην κάλυψη και εκπλήρωση των εκπαιδευτικών αναγκών των νεαρών μαθητών (Oddey, 1994: 33).

1 ΤΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΦΥΛΟΥ

1.1 Στερεότυπα

Τα στερεότυπα ορίζονται ως ευρέως διαδεδομένες και υπεραπλουστευμένες εικόνες ή ιδέες για έναν συγκεκριμένο τύπο ανθρώπου ή αντικειμένου (Bordalo et al., 2016: 1). Τα στερεότυπα επιτρέπουν στους ανθρώπους να απλουστεύσουν και να κατηγοριοποιήσουν ό,τι παρατηρούν κι έτσι να κάνουν προβλέψεις για τους υπόλοιπους ανθρώπους (Fiske, Taylor, 2013). Ωστόσο, τα στερεότυπα μπορούν εύκολα να οδηγήσουν τη σκέψη σε λάθος συμπεράσματα και προβλέψεις, δεδομένου ότι βασίζονται στη γενίκευση μιας ομάδας ανθρώπων και όχι στα επιμέρους ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά τους (Heilman, 2012).

Ο Hamilton (1979: 65) όρισε τα στερεότυπα σαν νοητικά δομικά πλαίσια που αφορούν ένα σύνολο προσδοκιών που έχει ένα άτομο για τα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας ατόμων. Σύμφωνα με τον Schneider (1973) τα στερεότυπα σαν μια έμμεση θεωρία προσωπικότητας, αφού ένα μέλος μιας ομάδας γίνεται το έναυσμα για την εξαγωγή ενός πλήθους συμπερασμάτων σχετικά με αυτή την ομάδα.

Γενικά, διακρίνεται μια δυσκολία στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο δημιουργούνται τα στερεότυπα. Οι μηχανισμοί που πυροδοτούν τα στερεότυπα είναι σίγουρα πολλοί. Οι στάσεις, οι αξίες, οι προκαταλήψεις, οι πεποιθήσεις είναι ικανές να προκαλέσουν πλήθος στερεοτύπων για μια ομάδα ατόμων. Αυτές οι στάσεις, αξίες, προκαταλήψεις και πεποιθήσεις φαίνεται να προέρχονται μέσα από τη συναναστροφή μας με ποικίλες ομάδες ατόμων. Οι Koenig και Eagly (2014: 372) στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τη δημιουργία των στερεοτύπων αναφέρουν πως οι κοινωνικοί δέκτες παρατηρούν ότι τα μέλη μιας ομάδας κατέχουν ορισμένους κοινωνικούς ρόλους σε μεγαλύτερο βαθμό από τα μέλη άλλων κοινωνικών ομάδων. Τα αντίστοιχα συμπεράσματα των δεκτών για τις συμπεριφορές των μελών αυτής της ομάδας στους συνηθισμένους τους ρόλους, γενικεύονται για ολόκληρη την ομάδα· κι έτσι γεννιούνται τα στερεότυπα. Κατά τη διαδικασία δημιουργίας στερεοτύπων, οι κοινωνικοί δέκτες δίνουν περισσότερο βάρος σε εκείνες τις συμπεριφορές που θεωρούν ότι είναι χαρακτηριστικές συμπεριφορές της ομάδας.

Οι κοινωνικοί δέκτες, βέβαια, είμαστε εμείς, άρα και τα στερεότυπα δημιουργούνται από εμάς τους ίδιους. Τα στερεότυπα αποτελούν γενικευμένα πορίσματα που προέρχονται είτε από την προσωπική εμπειρία είτε από την κουλτούρα

των ομάδων. Εμείς τους δίνουν ζωή και τα τρέφουμε, ώσπου αποκτούν εύρος και μπορούν πλέον να αποκαλούνται στερεότυπα. Έτσι, μπορεί κάποιος να πιστεύει ότι οι καθηγητές είναι έξυπνοι, οι γιατροί συμπονετικοί και οι δικηγόροι φιλοχρήματοι, επειδή, με βάση τις εμπειρίες του ατόμου, αυτά τα χαρακτηριστικά μοιάζουν να είναι λογικά στοιχεία της συμπεριφοράς αυτών των ατόμων-ομάδων. Βέβαια, υπό το πρίσμα της κοινωνικής γνωστικής διαδικασίας αυτά τα πορίσματα χαρακτηρίζονται σαν υποκειμενικά και στενόμυαλα. Με παρόμοιο τρόπο κάποιος μπορεί να ρίξει την ευθύνη για τη δημιουργία των στερεοτύπων στην κουλτούρα. Αποφεύγοντας κάθε ευθύνη και θεωρώντας τα στερεότυπα απόρροια της κουλτούρας, τα άτομα ωθούνται στο να δημιουργήσουν στερεότυπα, τα οποία μοιάζουν να είναι εγκεκριμένα και καλυμμένα από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των διάφορων ομάδων (Schneider, 2004).

Τα στερεότυπα φαίνεται να βοηθούν τους ανθρώπους στην οργάνωση του κοινωνικής τους πραγματικότητας, όμως ελλοχεύουν κίνδυνοι, καθώς τείνουν να εντείνουν τις διαφορές ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες, ακόμη κι αν αυτές οι διαφορές είναι στην πραγματικότητα ελάχιστες. Έχουν, δηλαδή, μια τάση προς την υπερβολή, ενώ παράλληλα εξαρτώνται άμεσα από τα συμφραζόμενα και το γενικό πλαίσιο, καθώς η εκτίμηση μιας συγκεκριμένης ομάδας εξαρτάται από τη ομάδα αναφοράς με την οποία συγκρίνεται (Bordalo et al., 2016). Επίσης, οδηγούν εύκολα σε αρνητικές επιπτώσεις όπως οι προκαταλήψεις και ο διαχωρισμός των ανθρώπων, ενώ ευθύνονται και για συγκρούσεις ανάμεσα στα άτομα. Γι' αυτό, σύμφωνα με τους Richards και Hewstone (2001: 52) είναι αναγκαίο να γίνουν έρευνες και παρεμβάσεις για να επιλυθούν οι αρνητικές επιπτώσεις που προκαλούν τα στερεότυπα στο κοινωνικό σύνολο. Αυτές οι παρεμβάσεις θα πρέπει να διέπονται από τους τρεις εξής στόχους: την αλλαγή της στάσης απέναντι στη στοχοποιημένη κοινωνική ομάδα, την «αποκατηγοριοποίησή» της και την αύξηση της πολυπλοκότητας της αντίληψης των συμμετεχόντων (Richards, Hewstone, 2001).

Ο τρόπος που σκέφτεται ο καθένας και οι πληροφορίες που αποθηκεύει στη μνήμη του σχετικά με τις διάφορες κοινωνικές ομάδες, έχουν επηρεάζουν τη διαδικασία δημιουργίας στερεοτύπων. Είναι σίγουρο πως πρέπει να αποκτηθεί καλή κατανόηση και γνώση της όλης διαδικασίας δημιουργίας, διατήρησης και παρουσίασης των στερεοτύπων, για να επιτευχθεί η μεταβολή και ανατροπή τους (Richards, Hewstone, 2001: 70).

1.2 Η έννοια του φύλου

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στα στερεότυπα φύλου ή, αλλιώς, έμφυλα στερεότυπα. Προτού, ξεκινήσει η ανάλυση θα πρέπει να οριστεί η έννοια του φύλου. Θα ανατρέξω στην αγγλική γλώσσα η οποία πάνω στο θέμα της έννοιας του φύλου έχει πιο εξειδικευμένη ορολογία από την ελληνική. Στην αγγλική γλώσσα υπάρχουν δύο λέξεις που χρησιμοποιούνται για τη λέξη «φύλο» (gender και sex). Με τη λέξη «sex» ορίζεται το βιολογικό φύλο –η έννοια του άνδρα και της γυναίκας, του θηλυκού και του αρσενικού –το οποίο επικεντρώνεται στα βιολογικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων και των έμβιων όντων, και κατ' επέκταση και στην αναπαραγωγική τους λειτουργία. Από την άλλη, η λέξη «gender» αναφέρεται στην κοινωνική πλευρά που προσάπτεται στα φύλα, περιλαμβάνοντας το αρσενικό και το θηλυκό σαν χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς μέσα στην κοινωνία (Wood & Eagly, 2015: 461· Weichselbaumer, 2004).

Η λέξη «gender» είναι αυτή που αναφέρεται στους στερεοτυπικούς ρόλους που προσδίδει η κοινωνία στους άνδρες και τις γυναίκες εξαιτίας του βιολογικού τους φύλου. Επομένως, αφορά τα στοιχεία της προσωπικότητας (θηλυκά- θηλυπρεπή, αρσενικά- ανδροπρεπή) που λαμβάνουν τα άτομα από την ίδια την κοινωνία. Με το βιολογικό φύλο (sex) να κατατάσσει τους ανθρώπους σε άνδρες και γυναίκες και το κοινωνικό φύλο (gender) περιλαμβάνει τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους ανθρώπους εξαιτίας του βιολογικού τους φύλου, καταλήγουμε στο εξής: το βιολογικό φύλο είναι μία κατάσταση που δίνεται στα άτομα με τη γέννηση τους, ενώ το κοινωνικό φύλο είναι μια κατάσταση που τα άτομα αποκτούν στην πορεία της ζωής τους, δηλαδή είναι κάτι που πρέπει να μάθουν (Lindsey, 2016: 4).

Να σημειωθεί εδώ, ότι στη συγκεκριμένη έρευνα η λέξη φύλο χρησιμοποιείται για να αναφερθεί στη λέξη gender της αγγλικής γλώσσας, και όχι στη λέξη sex. Επικεντρώνεται, δηλαδή, στην κοινωνική έννοια του φύλου, που συνδέει τους άνδρες, τις γυναίκες και τα χαρακτηριστικά που τους προσάπτει το κοινωνικό τους πλαίσιο.

1.3 Στερεότυπα φύλου

Η μη ισότητα των φύλων είναι ιστορικά ριζωμένη και ήταν νόμιμη στις κοινωνίες μέχρι πριν μερικά χρόνια. Αυτή η ανισότητα βασιζόταν στις φυσιολογικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα για να νομιμοποιήσει την διαφορετική αντιμετώπιση ανδρών και γυναικών. Εφόσον, οι κοινωνικοί φορείς δέχθηκαν ως φυσιολογικές και σημαντικές τις παραπάνω διαφοροποιήσεις των δύο φύλων, σταδιακά αυτές οι μικρές διαφορές των δύο φύλων μετατράπηκαν σε παγιωμένες νόρμες που ορίζουν τις κατάλληλες συμπεριφορές για γυναίκες και άνδρες. Οι ιδεολογίες περί φύλου αποτέλεσαν τα θεμέλια των κοινωνικών πρακτικών και κανόνων, προσάπτοντάς γυναικείες και ανδρικές ταυτότητες σε άτομα, αντικείμενα και συμπεριφορές. Όταν, τελικά, αυτές οι ιδεολογίες και οι ταυτότητες μεταμφιέζονται με τη λέξη «πολιτισμός» και οχυρώνονται στο όνομα της παράδοσης, γίνονται αμετάβλητες (Subrahmanian, 2005: 398). Μία από τις συνέπειες των παραπάνω ιδεολογιών ήταν η θέση της γυναίκας στα αρχαία χρόνια, σε Ελλάδα και Ρώμη, όπου οι γυναίκες αποκλείονταν από την αγορά, όπου οι πολίτες εξέφραζαν ελεύθερα τη γνώμη τους. Μάλιστα, οι άνδρες, στερώντας τον λόγο και την ελευθερία έκφρασης των γυναικών, επιδείκνυαν την αρρενωπότητα τους (Smith, 2014, 146).

Η έρευνα των Haines, Deaux, & Lofaro (2016) φανέρωσε πως η κατοχύρωση της ισότητας των φύλων δεν επέδρασε ουσιαστικά στην μεταβολή ή εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων. Στην έρευνά τους, συνέκριναν δεδομένα από το 1983 έως το 2014, σχετικά τις αντιλήψεις των μαθητών πάνω στα στερεότυπα φύλου. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι απόψεις των παιδιών κατέχονται από ισχυρά στερεότυπα σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά, τον χαρακτήρα, το επάγγελμα και τα φυσικά χαρακτηριστικά γυναικών και ανδρών.

Αν και η ισότητα των φύλων είναι νομικά κατοχυρωμένη στην Ελλάδα από το 1975, καθώς σύμφωνα με τη δεύτερη παράγραφο του Άρθρου 4 του ελληνικού Συντάγματος ορίζεται ότι «Ελληνίδες και Έλληνες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις», η κοινωνική ισότητα των δύο φύλων δεν υφίσταται (Μαράκη, 2011). Σε αυτό οφείλεται η ύπαρξη των στερεοτύπων φύλου –που αναφέρονται συχνά και σαν έμφυλα στερεότυπα. Άνδρες και γυναίκες, αν και ίσοι, δεν έχουν πραγματική ελευθερία και ίσες ευκαιρίες είτε επειδή ακολουθούν τα κοινωνικά «πρέπει» που τους επιβάλλει ο περίγυρός τους είτε επειδή η κοινωνία τους αποκλείει, όταν έχουν ροπή

προς τη διαφορετικότητα, επιβάλλοντας τους άγραφους κανόνες της. Τα δύο φύλα ξεκινούν από διαφορετικές πλεονεκτικές ή μειονεκτικές θέσεις και περιορίζονται με διαφορετικό τρόπο το καθένα (Subrahmanian, 2005). Τα έμφυλα στερεότυπα, συνεπώς, μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τις προσδοκίες για τις επιδόσεις των ατόμων· υποβάλλουν σε μεγάλη υποκειμενικότητα τη σκέψη των ατόμων, με αποτέλεσμα οι αποφάσεις τους να έχουν μεγάλο αντίκτυπο στις ευκαιρίες και τον εργασιακό τομέα ανδρών και γυναικών (Heilman, 2012).

Τα στερεότυπα φύλου εισάγουν έναν τρόπο μέτρησης της ταυτότητας φύλου. Χρησιμοποιούνται, όχι μόνο, για να χαρακτηρίσουν τα άτομα τους άλλους αλλά και για να χαρακτηρίσουν τους ίδιους τους εαυτούς τους (Bem, 1974). Είναι υπαίτια για τον διαχωρισμό και χαρακτηρισμό των ενδιαφερόντων, των επαγγελμάτων, των καθημερινών δραστηριοτήτων και των χόμπι ως «γυναικεία» ή «ανδρικά» (Wood & Eagly, 2015). Στην ανάλυση της θεωρίας του κοινωνικού ρόλου, τα έμφυλα στερεότυπα καλλιεργούν στα άτομα αυτοαντιλήψεις που πρέπει να συνάδουν με το φύλο τους. Οι αντιλήψεις αυτές σε συνδυασμό με τους άγραφους κανόνες, που επιβάλλονται στο κάθε φύλο, καθοδηγούν την συμπεριφορά και τις αποφάσεις του κάθε ατόμου (Koenig & Eagly, 2014). Παρότι, έρευνες νευροεπιστημόνων απέδειξαν ότι το μυαλό επηρεάζεται εύκολα από την κοινωνία, το περιβάλλον και τον πολιτισμό, οι βιολογικές διαφορές των δύο φύλων χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα για να στηρίξουν κοινωνικούς μύθους (Smith, 2014). Πολλοί, δηλαδή, είναι αυτοί που βλέπουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις αγοριών και κοριτσιών σαν αναπόφευκτες και φυσιολογικές διαφορές των φύλων, αδυνατώντας να κατανοήσουν ότι το φύλο αποτελεί ένα κοινωνικό κατασκεύασμα (Messner, 2000).

Το φύλο, σαν δομικό στοιχείο της αυτοαντίληψη παρέχει ρυθμιστικές και περιγραφικές προδιαγραφές σύμφωνα με τις οποίες τα άτομα ελέγχουν τη συμπεριφορά τους (Wood & Eagly, 2010). Συχνά τα άτομα υπόκεινται στη διαδικασία αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους, συμμορφώνοντάς την με τα πρότυπα του φύλου τους· πρότυπα που αντανakλούν τις κανονιστικές νόρμες που σχετίζονται με τις κατηγορίες φύλου (Wood & Eagly, 2015: 468). Η επιτυχία ή αποτυχία στην ρύθμιση της συμπεριφοράς έχει άμεσες επιπτώσεις στα συναισθήματα και την αυτοπεποίθηση των ατόμων. Τα άτομα έχουν την τάση να έχουν θετικά συναισθήματα και αυτοπεποίθηση, όταν προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στα πρότυπα που επιτάσσει το κοινωνικό τους φύλο τους (Diekmann & Eagly, 2008· Witt & Wood 2010). Αν και, συχνά, αισθάνονται πως τα πρότυπα του κάθε φύλου επιβάλλονται από

τους άλλους, καταπιέζουν τους εαυτούς τους για να δράσουν με τρόπο σύμφωνο προς τα στερεότυπα που επιβάλλει το φύλο τους (Good & Sanchez, 2010).

Στην έρευνά τους οι Miller, Lurye, Zosuls και Ruble (2009) παρατήρησαν πως, όταν τα παιδιά του δημοτικού σχολείου κλήθηκαν να περιγράψουν τα κορίτσια, επικεντρώθηκαν στην εξωτερική τους εμφάνιση –στα μαλλιά, τα ρούχα, την ομορφιά κ.ά. Αντιθέτως, η περιγραφή των παιδιών για τα αγόρια εστίαζε στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας –στην επιθετικότητα, την ενεργητικότητα κ.ο.κ. Η Koenig (2018) υποστηρίζει ότι τα στερεότυπα που αφορούν τους άνδρες είναι προτάσεις που τους συμβουλεύουν τι να μην κάνουν, ενώ τα στερεότυπα που αφορούν τα κορίτσια και τις γυναίκες εστιάζουν στο τι υποτίθεται πως πρέπει να κάνουν και πώς να φερθούν.

Η ισότητα των δύο φύλων αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα. Συνήθως, η αναφορά στην ισότητα των δύο φύλων φαίνεται να αφορά τις γυναίκες, οι οποίες συχνά παραγκωνίζονται (Cocoradă, 2018). Γενικά, ο άνδρας φαίνεται να αποτελεί ακόμη το κοινωνικό πρότυπο και η επιδίωξη της ισότητας εκ μέρους των γυναικών τείνει να ταυτίζεται με τον εξανδρισμό τους (Μαράκη, 2011: 288). Παρόλα αυτά, άνδρες και αγόρια υφίστανται την κοινωνική πίεση να ανταπεξέλθουν στον ρόλο που τους έχει προσάψει το κοινωνικό τους περιβάλλον (Subrahmanian, 2005).

Στόχος για τη δημιουργία μιας ισότιμης κοινωνίας, θα έπρεπε να είναι η αποδοχή των επιθυμιών των ανδρών και των γυναικών και η παροχή δυνατότητας για εκπλήρωση αυτών των επιθυμιών. Μηχανισμοί που εξασφαλίζουν την ισότητα της μεταχείρισης και την ισότητα των ευκαιριών των δύο φύλων, αποτελούν προϋποθέσεις για την εκπλήρωση της ισότητας ανάμεσα στα φύλα (Subrahmanian, 2005:397). Ο σεβασμός στην πολυπλοκότητα του χαρακτήρα και στη διαφορετικότητα που επικρατεί μέσα στο πλήθος των ανδρών αλλά και των γυναικών, είναι το κλειδί για την επίτευξη της πραγματικής και ουσιαστικής ισότητας, απαλλαγμένης από κάθε στερεότυπο (Μαράκη, 2011).

1.4 Ηλικία ανάπτυξης των στερεοτύπων φύλου

Η πιο σημαντική ηλικία για την ανάπτυξη του κοινωνικού φύλου είναι αυτή των 2-6 χρόνων. Η γνώση των κατηγοριών του φύλου και των στερεοτύπων που το αφορούν, αναπτύσσεται ραγδαία κατά το δεύτερο έτος της ζωής του παιδιού και η ανάπτυξη αυτής της γνώσης συνεχίζεται και ενισχύεται κατά την προσχολική ηλικία (Gelman, Taylor & Nguyen, 2004: 11).

Τα παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίσουν το φύλο τους και να αυτοχαρακτηριστούν ως αγόρια ή κορίτσια από την ηλικία των δύο ετών (Feldman, 2011· Huston, 1983, ενώ στα δύομισι έτη τους δύνανται να διαχωρίσουν δραστηριότητες και αντικείμενα σε αγορίστικα-ανδρικά ή κοριτσίστικα-γυναικεία (Blakemore, LaRue, & Olejnik, 1979· Berenbaum, Martin, & Ruble, 2008).

Στην ηλικία των 4-5 ετών τα παιδιά επιλέγουν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο κοινωνικό τους φύλο (Bem, 1983) και κατατάσσουν ακόμη και συμπεριφορές ως ανδρικές ή γυναικείες (Smith, 2014). Τα παιδιά, γενικά, τείνουν να συμπεριφέρονται με τον τρόπο που η κοινωνία ορίζει ως κατάλληλο για το κοινωνικό τους φύλο (Berenbaum, Martin, & Ruble, 2008).

Έτσι, σταδιακά, το βιολογικό φύλο(sex) του αρσενικού (αγόρι-άνδρας) και του θηλυκού (κορίτσι- γυναίκα) επικαλύπτεται από τους χαρακτηρισμούς αγορίστικο-ανδρικό και κοριτσίστικο-γυναικείο, που αφορούν το κοινωνικό φύλο (gender). Οι χαρακτηρισμοί αυτοί (αγορίστικο- κοριτσίστικο, ανδρικό- γυναικείο) που προσδίδονται σε δραστηριότητες, επαγγέλματα, αντικείμενα, προτιμήσεις, χρώματα, ακόμη και σε συμπεριφορές (Gelman, Taylor & Nguyen, 2004· Riley, 2014).

1.5 Φορείς στερεοτύπων φύλου

1.5.1 Η οικογένεια

Η κοινωνικοποίηση του ατόμου και η εκμάθηση της «πρέπουσας» κοινωνικής συμπεριφοράς ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία. Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης του νεαρού ατόμου. Μέσα από την οικογένεια το παιδί αποκτά τις προσδοκίες του για τη ζωή, καθώς οι γονείς του μεταδίδουν τα πρώτα ερεθίσματα σχετικά με τον περιβάλλοντα χώρο και την κοινωνία. Οι γονείς είναι υπεύθυνοι για τις πρώτες εντυπώσεις και εμπειρίες του παιδιού σχετικά με την κοινωνική του συμπεριφορά (Μαράκη, 2011). Επομένως, οι γονείς αποτελούν τους πρώτους φορείς των στερεοτύπων φύλου, τα οποία θρέφει η κοινωνία, και μαθαίνουν στα παιδιά τον ρόλο που πρέπει να επιτελούν σύμφωνα με το φύλο τους.

Οι γονείς μιλούν στα παιδιά τους για τις κατάλληλες δραστηριότητες, για το φύλο τους, κάνοντας συγκρίσεις ανάμεσα στους ρόλους των δύο φύλων ενώ, παράλληλα, όταν τα παιδιά τους εκφράζουν στερεότυπες απόψεις, αυτοί τις επιβεβαιώνουν (Gelman, Taylor & Nguyen, 2004). Οι γονείς έχουν την τάση να διαχωρίζουν τις δραστηριότητες των δύο φύλων, κατηγοριοποιώντας τις σε αρμόζουσες για αγόρια και για κορίτσια και εισάγοντας, έτσι, τα στερεότυπα στη ζωή των παιδιών τους (Kane, 2006). Συχνά και οι φράσεις που χρησιμοποιούν οι γονείς έχουν σεξιστική χροιά. Όπως αναφέρει η Μαράκη (2011: 146) εκφράσεις των γονέων, όπως «να φέρεσαι σαν κυρία», κατευθύνουν τα παιδιά προς τον κοινωνικό ρόλο που τους αρμόζει –σύμφωνα πάντα με την κοινωνική γνώμη, προκαθορίζοντας τη συμπεριφορά τους, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους.

Αν και πολλοί γονείς επιθυμούν –θεωρητικά –τα παιδιά τους να αποκτήσουν περισσότερες ευκαιρίες, ενδιαφέροντα και μεγαλύτερο συναισθηματικό εύρος, οι πράξεις τους και οι βαθύτερές τους σκέψεις δεν συνιστούν κάτι τέτοιο. Οι αλλαγές που θα επιθυμούσαν οι γονείς για τους γιους τους, για παράδειγμα, περιορίζονται στην απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν τις οικιακές εργασίες, τη φροντίδα και την ενσυναίσθηση. Αυτή η ανεκτικότητα των γονέων, να αποκτήσουν οι γιοί τους νέες δεξιότητες που συγκαταλέγονταν μέχρι πρόσφατα στις θηλυκές δεξιότητες, ίσως αποτελεί ένα βήμα προς την κοινωνική αλλαγή. Οι γονείς, βέβαια, φαίνεται να είναι ανοιχτοί στην αλλαγή κάποιων στερεοτύπων, εφόσον αυτή η αλλαγή δεν θέτει υπό το πρίσμα της αμφισβήτησης την αρρενωπότητα των υιών τους. Η αρρενωπότητα των παιδιών συνίσταται από έναν περιορισμένο συναισθηματικό κόσμο, από την έντονη δραστηριότητα και, γενικά, από την απόρριψη των χαρακτηριστικών στοιχείων που ορίζονται ως θηλυπρεπή. Η γενικότερη ανησυχία των γονέων έγκειται στην πιθανότητα να χαρακτηριστεί το παιδί τους σαν ομοφυλόφιλο (Kane, 2006: 171-173). Για να αποφευχθεί αυτό, οι γονείς αισθάνονται ότι πρέπει να καλλιεργήσουν στους υιούς τους αυτό το αίσθημα της αρρενωπότητας (Messner, 2000).

1.5.2 Το σχολείο

Μετά την οικογένεια, το σχολείο αποτελεί έναν πολύ σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης για το παιδί. Στο πλαίσιο του το παιδί έρχεται σε επαφή με ένα πιο περίπλοκο και ευρύ φάσμα κανόνων και κοινωνικών συμπεριφορών. Οι προκαταλήψεις που συνοδεύουν τα δύο φύλα στην οικογένεια συνεχίζονται και στο σχολείο (Eagly & Wood, 2005) αν και συμβαίνει το εξής παράδοξο: ενώ η κοινωνική πραγματικότητα είναι πλέον διαφορετική, με τις γυναίκες έχουν διεισδύσει στην αγορά εργασίας και να προοδεύουν σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, τα στερεότυπα στον χώρο του σχολείου παραμένουν ισχυρά και δεν έχουν εξαφανιστεί (Φρόση, 2008).

Στον χώρο του σχολείου δύο είναι οι κύριοι φορείς των στερεοτύπων φύλου: οι εκπαιδευτικοί και τα σχολικά εγχειρίδια. Οι προσδοκίες που έχουν, συχνά οι εκπαιδευτικοί, από τους μαθητές τους διαμορφώνονται συχνά με βάση τα έμφυλα στερεότυπα. Δηλαδή, οι προσδοκίες για το κίνητρο και τις επιδόσεις των παιδιών, προσαρμόζονται ανάλογα με το φύλο του κάθε παιδιού (Hattie, 2012). Μέσα από τα βιβλία και τον τρόπο συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν την άποψή τους για τις ικανότητές τους και αποκτούν ανάλογες με το φύλο τους προσδοκίες και φιλοδοξίες για τη ζωή τους (Frawley, 2005· Kently, 2009). Η αντίληψη των μαθητών για τον κοινωνικό ρόλο που αναμένεται να επιτελέσουν, σχηματίζεται μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό, τις εικόνες και τα κείμενα των σχολικών βιβλίων, από τις προσδοκίες των δασκάλων τους και από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από αυτούς (Cocoradă, 2018).

1.5.3 Οι εκπαιδευτικοί

1.5.3.1 Το παράδειγμα της ανάγνωσης

Ένα παράδειγμα, που αποκαλύπτει την υποκειμενικότητα των εκπαιδευτικών και τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν συχνά στην διαίωνιση των έμφυλων στερεοτύπων, αποτελεί η άποψη ότι τα αγόρια δεν είναι τόσο καλά στην ανάγνωση όσο τα κορίτσια. Στην έρευνα τους οι Muntoni και Retelsdorf (2018: 19) επιβεβαίωσαν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την επιτυχία των μαθητών και ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από τα κορίτσια

σχετικά με την επίδοσή τους στην ανάγνωση και πως αυτή τους η στάση εξηγεί τη διαφορά στις επιδόσεις των δύο φύλων. Επιπλέον, η ίδια έρευνα κατέδειξε πως τα έμφυλα στερεότυπα των εκπαιδευτικών αλληλεπιδρούν με το φύλο των μαθητών για να προβλέψουν τις προσδοκίες του κάθε εκπαιδευτικού και την επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση.

Αυτό το στερεότυπο (της υπεροχής των κοριτσιών στην ανάγνωση) συνεχίζει να υφίσταται μέχρι και σήμερα αν και, ως επί το πλείστον, οφείλεται στη διαφορετική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών απέναντι στα δύο φύλα. Οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε στερεότυπες απόψεις μέσα από γενικεύσεις. Προσδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε μια ομάδα μαθητών (π.χ. τα αγόρια δεν είναι καλά στην ανάγνωση) και όταν κάποιος μαθητής δε συμφωνεί με τα αυτά τα χαρακτηριστικά (π.χ. ένας μαθητής που είναι καλός στην ανάγνωση) τείνουν να αγνοούν αυτό το ιδιαίτερο-διαφορετικό χαρακτηριστικό και συνεχίζουν να εντάσσουν τον μαθητή στην ευρύτερη κατηγορία που ανήκουν και τα υπόλοιπα αγόρια (Muntoni, & Retelsdorf, 2018).

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα αγόρια υστερούν στην ανάγνωση, οδηγεί τα αγόρια να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση απέναντι στον συγκεκριμένο τομέα και, συγχρόνως, η υποκειμενική αντιμετώπιση τους από τον δάσκαλο/την δασκάλα τους, τα αποθαρρύνει ακόμη περισσότερο. Το συγκεκριμένο στερεότυπο φύλου απαντάται πολύ συχνά στον εκπαιδευτικό χώρο και επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς, σε βαθμό που να χάνουν τη αμεροληψία τους. Ακόμη, με τους εκπαιδευτικούς να πιστεύουν και να υποστηρίζουν το στερεότυπο αυτό με τη στάση τους μέσα στην αίθουσα, είναι εύλογο το στερεότυπο αυτό να εδραιώνεται στα μυαλά των μαθητών, οι οποίοι απλώς το εκπληρώνουν, επιβεβαιώνοντας τα πιστεύω του εκάστοτε εκπαιδευτικού (Retelsdorf, Schwartz & Asbrock, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες διαφορετικά, επηρεασμένοι από το φύλο του κάθε ατόμου. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες βασίζουν συχνά την άποψη και τις αποφάσεις τους στα στερεότυπα φύλου, παίρνοντας το ρίσκο να παραβλέψουν τις ατομικές ικανότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή/ μαθήτριας και θέτοντας μεγάλη πίεση στους μαθητές και στις μαθήτριες ώστε αυτοί/αυτές να συμμορφωθούν με τις κοινωνικές νόρμες (Riley, 2014: 16). Αν και αρκετοί δάσκαλοι, πλέον, αναγνωρίζουν ότι πολλά από τα επικρατούντα στερεότυπα δεν ισχύουν, κάποιες φορές στηρίζονται σε αυτά για να δικαιολογήσουν τις αποφάσεις τους και να τροποποιήσουν συμπεριφορές μαθητών μέσα στην τάξη. Ωστόσο, αυτή η

σύγκρουση θεωρίας και πράξης, δεν επιτρέπει την ανατροπή των κοινωνικών κανόνων που καταπιέζουν τα δύο φύλα (Riley, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία καλή αφετηρία καθώς μπορούν μέσα από την διδασκαλία τους και τη συμπεριφορά τους δύνανται να επιφέρουν την κοινωνική αλλαγή στο συγκεκριμένο ζήτημα (Hattie, 2012). Είναι, λοιπόν, ύψιστης σημασίας η αναγνώριση των στερεοτύπων από τους δασκάλους και η αντίστασή τους σε αυτά, ώστε οι ίδιοι να συνδράμουν στη σύσταση ενός εκπαιδευτικού συστήματος ισοτιμίας και ίσης μεταχείριση των μαθητών και μαθητριών, καθώς και στη σταδιακή μεταβολή και εξάλειψη των στερεοτύπων.

1.5.3.2 Το παράδειγμα των μαθηματικών

Έρευνες που μελέτησαν τα στερεότυπα φύλου παρουσιάζουν διαφορετικά αποτελέσματα και καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Κάποια από τα στερεότυπα πάνω στα φύλα φαίνεται να είναι έγκυρα, ενώ άλλα όχι (Jussim et al., 2016). Μπορεί, όντως, ορισμένες απόψεις που αφορούν τα φύλα να έχουν κάποια ακρίβεια ακόμη και σήμερα, και να επιβεβαιώνουν σε ορισμένες περιπτώσεις κάποια έμφυλα στερεότυπα. Ωστόσο, εδώ υπάρχει μία λεπτή γραμμή. Τα στερεότυπα είναι ακριβή ή, μήπως, όλοι δρουν με τρόπο ώστε να τα αναπαράγουν, να τα διατηρούν και να τα επιβεβαιώνουν –ακόμη και εν αγνοία τους;

Υπάρχουν στερεότυπα που σταδιακά εξαλείφονται και άλλα που συνεχίζουν να επιμένουν. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα στερεοτύπου, αποτελεί απουσία των ανδρών από επαγγέλματα θεωρητικών επιστημών και από επαγγελματικούς κλάδους που θεωρούνται «γυναικείοι». Αντίστοιχα, αμετάβλητο παραμένει το στερεότυπο της χαμηλής επίδοσης των κοριτσιών στα μαθηματικά και της κατεύθυνσής τους προς τις θεωρητικές επιστήμες. Είναι εμφανής η αποφυγή κατεύθυνσης των κοριτσιών προς τα επαγγέλματα του θετικού κλάδου, όπου η παρουσία τους σε ορισμένους από αυτούς τους κλάδους είναι σχεδόν μηδαμινή (Φρόση, 2008). Ακόμη και σήμερα, μόλις ένα μικρό ποσοστό κοριτσιών επιλέγει επαγγέλματα που συνδέονται με τα μαθηματικά (Jacobs, 2005).

Το ζήτημα έγκειται στο πως θα αντιδράσει ο καθένας στο άκουσμα της παραπάνω πρότασης. Θα σκεφτεί πως τα κορίτσια δεν είναι τόσο καλά στα μαθηματικά εκ φύσεως ή θα αναζητήσει την αιτία για την οποία συμβαίνει αυτό το

παράδοξο; Μοιάζει παράδοξο –η αποστροφή των κοριτσιών από τα επαγγέλματα που σχετίζονται με τα μαθηματικά –επειδή τα κορίτσια συναγωνίζονται τα αγόρια και συχνά τα ξεπερνούν στις σχολικές επιδόσεις των μαθηματικών. Το στερεότυπο, όμως, της υπεροχής των αγοριών στον τομέα των μαθηματικών εμμένει (Hyde et al., 2008). Αυτό ακριβώς το στερεότυπο –ειδικά όταν εκφράζεται από γονείς και δασκάλους – είναι που επηρεάζει και τη στροφή των αγοριών προς μία επαγγελματική πορεία που συνδέεται με τα μαθηματικά, αποτρέποντας, ταυτόχρονα, τα κορίτσια (Gunderson et al., 2011). Γονείς και δάσκαλοι, όντας προκατειλημμένοι, έχουν διαφορετικές απαιτήσεις στα Μαθηματικά από αγόρια και κορίτσια. Το έμφυλο στερεότυπο που αφορά τη σχέση αγοριών και κοριτσιών με τα μαθηματικά, αναπτύσσεται σε νεαρή ηλικία και επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τα άτομα των δύο φύλων (Cvencek, Meltzoff & Greenwald, 2011).

Από πολύ νεαρή ηλικία –από το νηπιαγωγείο –τα παιδιά ενστερνίζονται τα έμφυλα στερεότυπα γονέων και δασκάλων απέναντι στα Μαθηματικά, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση απέναντι στα Μαθηματικά και να επηρεάζονται αρνητικά από την έμμεση και άμεση ενεργοποίηση του στερεοτύπου (Beilock et al., 2010). Εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων που έχουν για τα αγόρια, τα εμπλέκουν στη διαδικασία επίλυσης δυσκολότερων και πιο πολύπλοκων Μαθηματικών προβλημάτων προωθώντας την μαθηματική τους σκέψη (Gunderson et al., 2011). Παράλληλα, πολλοί εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα αγόρια στο μάθημα των Μαθηματικών θεωρώντας ότι, συγκριτικά με τα κορίτσια, τα αγόρια έχουν πιο ανεπτυγμένη λογική σκέψη και αυξημένες ικανότητες στα Μαθηματικά και, άρα, είναι ένα μάθημα πιο εύκολο γι αυτά (Tiedemann, 2002). Στην πραγματικότητα, όμως, όπως έδειξε η έρευνα των Hyde, Lindberg, Linn, Ellis και Williams (2008), οι διαφορές στις ικανότητες των δύο φύλων, στα παιδιά του δημοτικού σχολείου, είναι ελάχιστες.

Στην έρευνά τους, οι Bianco, Harris, Garrison-Wade και Leech (2011), αποκαλύπτουν την μεροληπτικότητα και τη στερεοτυπική σκέψη των εκπαιδευτικών απέναντι σε χαρισματικά αγόρια και κορίτσια. Όταν δόθηκαν δύο προφίλ χαρισματικών μαθητών –ενός αγοριού κι ενός κοριτσιού –στους εκπαιδευτικούς, αυτοί ήταν πιο πρόθυμοι να παραπέμψουν το αγόρι σε τμήμα για χαρισματικούς μαθητές, παρότι τα δύο προφίλ ήταν ουσιαστικά ίδια. Όπως αποδείχθηκε από την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί εστίαζαν στα «αρνητικά» χαρακτηριστικά του χαρακτήρα του κοριτσιού, απορρίπτοντάς το, ενώ τα ίδια χαρακτηριστικά, προσαρμοσμένα στο

πρόσωπο του αγοριού, δεν ήταν πλέον αρνητικά, με αποτέλεσμα να προάγουν το αγόρι, και όχι το κορίτσι, στο τμήμα για χαρισματικούς μαθητές.

Οι προαναφερθείσες διαφοροποιημένες συμπεριφορές εκπαιδευτικών, αλλά και γονέων, έχουν σαν αποτέλεσμα την μείωση της αυτοπεποίθησης των κοριτσιών στον τομέα των Μαθηματικών. Σύμφωνα με στοιχεία του διαγωνισμού PISA (2015) τα κορίτσια είναι λιγότερο πιθανό να θεωρούν τον εαυτό τους καλό στα Μαθηματικά και είναι πιο επικριτικά με τον εαυτό τους, από τα αγόρια, απέναντι στις ικανότητες τους στα Μαθηματικά, ακόμη κι όταν οι επιδόσεις τους είναι ίδιες (Carlana, 2019: 1214). Τα στερεότυπα φύλου που επικρατούν στη σκέψη των δασκάλων, σχετικά με τις δυνατότητες των αγοριών και των κοριτσιών στα μαθηματικά, καθοδηγούν τη στάση τους απέναντι στους μαθητές τους. Τα στερεότυπα αυτά μεταβιβάζονται –ακόμη και έμμεσα –από το δάσκαλο στο μαθητή, με τον δεύτερο να ενστερνίζεται την άποψη του πρώτου, σχετικά με τις δυνατότητες του ίδιου· μία άποψη καθ' όλα υποκειμενική και στρεβλωμένη από τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες (Keller, 2001).

Επιπροσθέτως, η αέναη διατήρηση του έμφυλου στερεότυπου των μαθηματικών επιδόσεων, που θέλει τα αγόρια να υπερέχουν έναντι των κοριτσιών, οφείλεται εν μέρει και στα πρότυπα των παιδιών. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά παρουσιάζουν την τάση να ταυτίζονται με ενήλικους του ίδιου φύλου. Η πλειοψηφία των δασκάλων στο δημοτικό σχολείο είναι γυναίκες, άρα τα κορίτσια-μαθήτριες θα ταυτιστούν περισσότερο με αυτές από τα αγόρια-μαθητές. Δεδομένου, όμως, ότι οι γυναίκες-δασκάλες έχουν εμποτιστεί για πολλά χρόνια με την ιδέα ότι υστερούν στα μαθηματικά, τα κορίτσια-μαθήτριες έχοντάς τες σαν πρότυπο, είναι πιθανό να αρχίσουν και τα ίδια να αποκτούν φόβο απέναντι στα μαθηματικά (Bussey & Bandura, 1984).

Είναι εμφανές, πως οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες έχουν ισχυρό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των εκπαιδευτικών επιλογών. Η συνεχής αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων που ξεκινά από την οικογένεια και συνεχίζεται στο σχολείο, έχει άμεσες επιπτώσεις στην επιλογή της επαγγελματικής κατεύθυνσης των μαθητών και μαθητριών. Οι γονείς και η εκπαίδευση συμβάλλουν στη διαίωνιση των στερεοτυπικών ρόλων του κάθε φύλου, από τη στιγμή που έχουν διαφορετικές απαιτήσεις επίδοσης στα μαθηματικά ανάλογα με το φύλο των παιδιών (Eccles & Jacobs, 1986). Έτσι, αν και στις ανεπτυγμένες χώρες ο αριθμός των γυναικών ξεπερνά αυτόν των ανδρών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι πολύ μικρός ο αντιπροσωπευτικός αριθμός των γυναικών στα πεδία της επιστήμης, της

τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών. Η προοπτική για αλλαγή, επίσης, δεν φαίνεται αισιόδοξη, καθώς λιγότερο από το 5% των δεκαπεντάχρονων κοριτσιών που συμμετείχαν στον διαγωνισμό PISA (2015) σκοπεύουν να προσανατολιστούν επαγγελματικά προς τα παραπάνω πεδία (Carlana, 2019: 1218-1219). Κάτι ακόμη που συμβάλλει στην αποθάρρυνση των κοριτσιών να ακολουθήσουν μια επαγγελματική κατεύθυνση προς τις θετικές επιστήμες, είναι η απουσία γυναικείων προτύπων στον συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο (Scott, & Mallinckrodt, 2005).

Το παραπάνω, αποτελεί μόλις ένα –εκτεταμένο ίσως λίγο –παράδειγμα της δημιουργίας, αναπαραγωγής και διαίونيσης των στερεοτύπων φύλου. Στις παραπάνω έρευνες, είναι εμφανής η ύπαρξη στερεοτύπων και η άνιση μεταχείριση των ανθρώπων εξαιτίας του φύλου τους. Επίσης, φαίνεται πως οι δυνατότητες και οι επιθυμίες των ατόμων γίνονται συχνά θυσία στον βωμό των κοινωνικών επιταγών του φύλου τους, ενώ, παράλληλα, η εσωτερικευση των έμφυλων στερεοτύπων, οδηγεί πολλές φορές τα άτομα σε αυτοεκπληρούμενες προφητείες (Muntoni & Retelsdorf, 2018). Δηλαδή, όταν εκπαιδευτικοί και γονείς έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από τα παιδιά ανάλογα με το φύλο τους, αυτά ενστερνίζονται αυτές τις απαιτήσεις και τις εκπληρώνουν. Αυτό οδηγεί τα κορίτσια να μην είναι, τελικά, τόσο καλά στα μαθηματικά, ενώ από την άλλη τα αγόρια εσωτερικεύοντας αυτές τις απαιτήσεις – γονέων και δασκάλων- καταλήγουν να είναι καλύτερα στα μαθηματικά και να κατευθύνονται προς τα ανάλογα θετικά επαγγέλματα (Carlana, 2019). Έτσι, εξαιτίας του κοινωνικού περιγυρου, τα κορίτσια, από μικρή ηλικία, φαίνεται να μην αποκτούν κάποια σύνδεση με τον κόσμο των μαθηματικών, σε αντίθεση με τους συμμαθητές του αντίθετου φύλου, που ωθούνται κυρίως προς αυτή την κατεύθυνση (Cvencek, Meltzoff & Greenwald, 2011).

Τέλος, αξιοσημείωτη είναι και η έρευνα των Chatard, Guimond και Selimbegovic (2007) οι οποίοι εξέτασαν το κατά πόσο τα στερεότυπα φύλου επηρεάζουν τις αναμνήσεις των μαθητών σχετικά με τους σχολικούς τους βαθμούς. Μέσα από την έρευνα αυτή γίνεται εμφανές ότι μεγαλώνοντας τα στερεότυπα γίνονται πιο εμφανή και επηρεάζουν ακόμη και τις αναμνήσεις του ατόμου που αφορούν τον ίδιο του τον εαυτό. Πιο συγκεκριμένα, όταν τα κορίτσια ερωτήθηκαν για τις επιδόσεις και τους βαθμούς τους στο μάθημα των Μαθηματικών, η πλειοψηφία αυτών θυμόταν ότι οι επιδόσεις τους στα Μαθηματικά δεν ήταν πολύ καλές. Στην πραγματικότητα, όμως, οι επιδόσεις και οι βαθμοί τους ήταν καλύτεροι από τη περιγραφή και την ανάμνηση που πλέον είχαν. Στην περίπτωση των αγοριών συνέβη το αντίθετο· τα

αγόρια θυμόνταν ότι είχαν καλύτερους βαθμούς και επιδόσεις από ό,τι στην πραγματικότητα.

Το παραπάνω παράδειγμα αποτελεί μία ατράνταχτη απόδειξη της ύπαρξης των στερεοτύπων αλλά και των επιπτώσεών τους στη μνήμη και τη διαμόρφωση των απόψεων των ατόμων. Είναι εμφανές, πως με το πέρασμα του χρόνου πραγματοποιείται μια εσωτερίκευση των στερεοτύπων, η οποία είναι ικανή να αλλοιώσει την μνήμη των ατόμων, παραλλάσσοντας τις πραγματικές τους αναμνήσεις και αντικαθιστώντας τις με εσφαλμένες οι οποίες τείνουν να είναι οι γενικότερες πεποιθήσεις της κοινωνίας.

1.5.4 Τα σχολικά βιβλία

Τα στερεότυπα φύλου δεν αναπαράγονται μόνο μέσα από τους εκπαιδευτικούς αλλά και μέσα από τα σχολικά βιβλία. Πολλές είναι οι έρευνες που αποδεικνύουν πως τα σχολικά εγχειρίδια κυριεύονται, ακόμη, από ένα πλήθος στερεοτύπων που αφορούν τα δύο φύλα και τους κοινωνικούς τους ρόλους (Μαράκη, 2011· Damigella & Licciardello, 2014· Cocoradă, 2018).

Τα σχολικά βιβλία παρουσιάζουν τους άνδρες να απασχολούνται με χειρωνακτικά επαγγέλματα, όπως αυτά του μαραγκού, του βοσκού, του μηχανικού κ.ά, αλλά και με επαγγέλματα που προσδίδουν κύρος, όπως αυτά, του αρχιτέκτονα, του πιλότου, κ.ά (Μαράκη, 2011· Cocoradă, 2018). Από την άλλη, οι γυναίκες των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου παρουσιάζονται να ασχολούνται με παραδοσιακά «γυναικεία» επαγγέλματα (Μαράκη, 2011), όπως αυτό της δασκάλας, επάγγελμα το οποίο σύμφωνα με την Κασιμάτη (1998) έχει πολιτογραφηθεί ως γυναικείο επάγγελμα, καθώς συμβαδίζει με τον ρόλο που αναμένεται να επιτελέσει η γυναίκα στη κοινωνία.

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτυπώνουν τη γυναίκα σαν σύζυγο, που ασχολείται με τις οικιακές εργασίες, και σαν μητέρα, που είναι υπεύθυνη για την ανατροφή των παιδιών (Damigella & Licciardello, 2014· Μαράκη, 2011). Η γυναίκα, γενικά, επιτελεί δευτερεύοντα ρόλο, μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, ακολουθώντας τις νουθεσίες και αποφάσεις του άνδρα της, ενώ, ο άνδρας, αντιθέτως, αποτυπώνεται ως αυτός που

επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν, μιλάει λογικά και επιλύει τις απορίες των υπόλοιπων μελών της οικογένειας (Μαράκη, 2011).

Επίσης, στα βιβλία τα αγόρια που πρωταγωνιστούν ασχολούνται με μηχανοκίνητα παιχνίδια, ενώ τα κορίτσια με κούκλες. Οι κούκλες συνδέονται με τις θηλυκές πρωταγωνίστριες των βιβλίων. Μέσα από την ενασχόληση με αυτές τα κορίτσια καλούνται να επιτελέσουν τον μητρικό τους ρόλο και να αποκτήσουν στερεοτυπικά θηλυκά χαρακτηριστικά, όπως η στοργικότητα, η φροντίδα, η τρυφερότητα, η συναισθηματική έκφραση (Damigella & Licciardello, 2014: 211).

Φαίνεται, επίσης, να γίνεται ένας διαχωρισμός στην τοποθεσία που εκτυλίσσεται το παιχνίδι των δύο φύλων. Τα αγόρια-πρωταγωνιστές είναι συχνό και αποδεκτό να παίζουν σε εξωτερικό χώρο, εξασκώντας τις σωματικές, κοινωνικές και εξερευνητικές τους δεξιότητες. Η παραπάνω συνθήκη δεν συναντάται συχνά στις πρωταγωνίστριες των βιβλίων, οι οποίες παρουσιάζονται, συνήθως, να παίζουν μέσα στο σπίτι ή σε κλειστό και «ασφαλές» περιβάλλον, καλλιεργώντας τις «επιθυμητές» για το φύλου τους δεξιότητες (Damigella & Licciardello, 2014: 211).

Γενικά, τα αγόρια, στα σχολικά βιβλία, παρουσιάζονται ως πιο δραστήρια, ενώ τα κορίτσια ως πιο παθητικά (Cocoradă, 2018). Τα αγόρια και οι άνδρες, λοιπόν, που πρωταγωνιστούν στα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζονται ως δυναμικοί, ατρόμητοι, θαρραλέοι, αποφασιστικοί και περιπετειώδεις. Ωστόσο, υπάρχουν πολλές γυναίκες που εμφανίζουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά και έχουν επιτύχει στον επιστημονικό, αθλητικό, πολιτικό και καλλιτεχνικό χώρο. Αυτές οι γυναίκες, θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρότυπο για τις νεαρές μαθήτριες, αλλά η αναφορά τους μέσα στα σχολικά βιβλία είναι περιορισμένη (Μαράκη, 2011). Παρόλα αυτά, οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων εμμένουν στον ρόλο της γυναίκας-μάνας και της γυναίκας-νοικοκυράς και συνεχίζουν απρόσκοπτα να προσδίδουν στις γυναίκες-πρωταγωνίστριες τους, χαρακτηριστικά όπως, η ευαισθησία, η γλυκύτητα, η γκρίνια, η ματαιοδοξία, η αδιακρισία και η συνήθεια να κουτσομπολεύουν (Damigella & Licciardello, 2014). Η γυναίκα των σχολικών εγχειριδίων είναι μια γυναίκα που απουσιάζει από την κοινωνική ζωή και δράση, παραμένει κλεισμένη στο σπίτι επιτελώντας ένα ρόλο που αντίκειται στη σημερινή πραγματικότητα (Μαράκη, 2011· Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου, 2017).

Η ανάγνωση των σχολικών βιβλίων ενισχύει τα στερεότυπα αυτά, όταν το σχολείο, σαν χώρος που προάγει την ισότητα των δύο φύλων και την ελευθερία, θα έπρεπε να προσπαθεί να τα εξαλείψει. Μέσα από αυτά τα σχολικά εγχειρίδια, το

σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων, ενώ θα έπρεπε να προάγει την ιδέα πως οι ικανότητες και οι δεξιότητες των ατόμων δεν εξαρτώνται από το βιολογικό τους φύλο. Παράλληλα, εκτός από το γεγονός της αναπαραγωγής των στερεοτύπων φύλου, τα σχολικά εγχειρίδια δεν παρουσιάζουν την πλήρη εικόνα της πραγματικότητας (Μαράκη, 2011· Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου, 2017), καθώς, για παράδειγμα, πολλές γυναίκες εργάζονται ως επιστήμονες, πολλοί άνδρες συμμετέχουν στη φροντίδα του σπιτιού, πολλές γυναίκες είναι περιπετειώδεις και πολλοί άνδρες ευαίσθητοι κ.ά. Είναι, λοιπόν, σημαντικό, μέσα στα σχολικά εγχειρίδια οι γυναίκες και οι άνδρες να γίνονται εμφανείς σε όλες τις πλευρές της κοινωνικής ζωής (Cocoradă, 2018: 77). Ενώ, τα σχολικά εγχειρίδια θα έπρεπε, τουλάχιστον, να αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα και να αποτελούν μοχλό για την κοινωνική αλλαγή, αντιθέτως, αυτά φαίνεται να αποτυπώνουν στερεότυπες ιδέες και εικόνες που οξύνουν τα κοινωνικά στερεότυπα (Lee & Collins, 2010).

Επιπροσθέτως, η σεξιστική γλώσσα που επικρατεί στα σχολικά εγχειρίδια αποτελεί τροχοπέδη στην άρση ή έστω στην ελάττωση των έμφυλων στερεοτύπων. Η γλώσσα είναι φορέας ιδεών και αποτελεί δομικό συστατικό για την σκέψη των παιδιών, ενώ, ταυτόχρονα, η διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών προκύπτει από τον τρόπο που η γλώσσα χρησιμοποιείται (Μαράκη, 2011). Στα κείμενα των σχολικών βιβλίων κυριαρχεί το αρσενικό γένος και οι ανδροκεντρικοί όροι (Cocoradă, 2018). Τα ουσιαστικά τείνουν να επιλέγονται σε αρσενικό γένος από τους συγγραφείς, εντείνοντας έμμεσα και υποσυνείδητα τα ήδη υπάρχοντα στερεότυπα (Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου, 2017). Στα κείμενα των σχολικών βιβλίων η αναφορά σε κάποιον επαγγελματία που εργάζεται συνοδεύεται σχεδόν πάντα από το αρσενικό άρθρο, δηλαδή γίνεται αναφορά σε εργαζόμενο και όχι σε εργαζόμενη. Πιο συγκεκριμένα, λέξεις όπως ο γιατρός, ο επιστήμονας, ο δημοσιογράφος, ο πολιτικός, δεν αποτυπώνονται στο θηλυκό γένος, καλλιεργώντας στα παιδιά την αίσθηση ότι αυτά τα επαγγέλματα εξασκούνται κυρίως από άνδρες (Μαράκη, 2011: 286). Αποτρέπεται, έτσι, η ταύτιση των κοριτσιών με την εικόνα της εργαζόμενης, ανεξάρτητης γυναίκας, αλλά και όταν γίνεται αναφορά σε εργαζόμενες γυναίκες, αυτές δεν εργάζονται σχεδόν ποτέ σε κλάδους των θετικών επιστημών.

Εξ αιτίας του νεαρού της ηλικίας τους, τα παιδιά δεν μπορούν να αντισταθούν στα ερεθίσματα που δέχονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον, καθώς δεν έχουν αναπτύξει την κριτική σκέψη τους. Οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν ότι τα σχολικά βιβλία δεν περιέχουν λάθη (Fontanini, 2007). Έτσι, όταν εκτίθενται στα

έμφυλα στερεότυπα που αναπαράγονται από το σχολείο, τα σχολικά εγχειρίδια, την οικογένεια και τους συνομήλικους τους, εσωτερικεύουν τις απόψεις της κοινωνίας σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων. Από μικρά, λοιπόν, τα παιδιά διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα να με τα στερεότυπα που προάγει η εκάστοτε κοινωνία και γίνονται, εν αγνοία τους, συνεχιστές της καταπίεσης και του περιορισμού που υφίστανται τα δύο φύλα (Μαράκη, 2011).

1.5.5 Η αγορά και η διαφήμιση

Τα έμφυλα στερεότυπα και οι εικασίες σχετικά με τις ικανότητες των δύο φύλων, ενισχύονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ). Αν και ο καπιταλισμός δεν εφηύρε το κοινωνικό φύλο (gender) και τα στερεότυπα που το συνοδεύουν, έχει συντελέσει σημαντικά στην ένταση και αύξηση των στερεοτύπων. Μέχρι και τον 19^ο αιώνα, τα παιχνίδια αγοριών και κοριτσιών ήταν στην πλειοψηφία τους ίδια και για τα δύο φύλα. Η καπιταλιστική αγορά του σήμερα έχει επενδύσει στη διατήρηση του διαχωρισμού των αναγκών των δύο φύλων. Έτσι, σήμερα, μία οικογένεια με αγόρια και κορίτσια να πρέπει να αγοράζει διαφορετικά παιχνίδια και ρούχα για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των παιδιών. Οι διαφορετικές αυτές ανάγκες των δύο φύλων ενισχύονται διαρκώς από τις διαφημίσεις και τα ΜΜΕ (Smith, 2014· Gerbner et al., 1994).

Στην αγορά, τα παιχνίδια, αλλά ακόμη και τα χρώματα, διαχωρίζονται σε παιχνίδια για αγόρια και σε παιχνίδια για κορίτσια, ενώ ελάχιστα είναι τα παιχνίδια που προτείνονται και για τα δύο φύλα. Η παγκόσμια αγορά φαίνεται πως έχει αποφασίσει ότι ορισμένα χρώματα εκφράζουν περισσότερο το ένα φύλο ή το άλλο. Έτσι, παιχνίδια, ρούχα, μπογιές με ροζ και μοβ αποχρώσεις προορίζονται για κορίτσια, ενώ όταν παραπάνω έχουν κόκκινες, γκρι ή καφέ αποχρώσεις προορίζονται για αγόρια. Τα χρώματα αποτελούν μία από τις μεγαλύτερες αποδείξεις για την ύπαρξη των στερεοτύπων. Μέχρι και οι τοίχοι του δωματίου του παιδιού και οι κάρτες για τα νεογέννητα μωρά, έχουν διαφορετικό χρώμα εάν προορίζονται για κορίτσια ή για αγόρια (Kane, 2006). Σύμφωνα με τον Buckingham (2007) έχει δημιουργηθεί η αγορά του «ροζ και του μπλε», όπου τα αντικείμενα που προορίζονται για κορίτσια μαρκάρονται με το χαρακτηριστικό ροζ χρώμα, ενώ τα παιχνίδια των αγοριών έχουν αποχρώσεις του μπλε.

Έπειτα, εκτός από το χρώμα, τα παιχνίδια διαχωρίζονται σε κοριτσίστικα ή αγορίστικα ανάλογα με το τύπο παιχνιδιών στο οποίο ανήκουν. Στο διαδικτυακό κατάστημα της Disney, φιγούρες δράσης, όπλα, οχήματα και κατασκευαστικά παιχνίδια, θεωρούνται παιχνίδια για αγόρια. Από την άλλη πλευρά, οι κούκλες και οποιαδήποτε παιχνίδια σχετίζονται με περιποίηση, κοσμήματα και οικιακή εργασία, απευθύνονται μόνο σε κορίτσια (Auster & Mansbach, 2012). Σε γενικό πλαίσιο, πάντως, οι έμποροι ρισκάρουν όταν προσπαθούν να απευθυνθούν με το ίδιο αντικείμενο και στα δύο φύλα. Στόχος τους πάντως φαίνεται να είναι τα αγόρια, καθώς παρατηρείται πως τα κορίτσια είναι ευκολότερο να ακολουθήσουν την ανδρική κουλτούρα, παρά το αντίθετο (Schneider, 1987).

Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμός τα παιδιά του δημοτικού στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους ρόλους των δύο φύλων. Σε γενικές γραμμές, οι διαφημίσεις ακολουθούν ένα συγκεκριμένο μοτίβο ανάλογα με το φύλο στο οποίο στοχεύουν. Οι διαφημίσεις που έχουν στόχο άνδρες και αγόρια περιέχουν το στοιχείο της περιπέτειας και της φαντασίας. Συχνά, δείχνουν άνδρες ηθοποιούς να ασχολούνται με τη φυσική άσκηση και τη σωματική δραστηριότητα και να έχουν πιο επιθετική συμπεριφορά. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτή την περίπτωση της διαφήμισης είναι λιτή και ο λόγος είναι συμπυκνωμένος. Αντιθέτως, οι διαφημίσεις που στοχεύουν στο γυναικείο φύλο, είναι πιο ρεαλιστικές και εκτυλίσσονται συνήθως στο πλαίσιο του σπιτιού, με τις γυναίκες να έχουν παθητική συμπεριφορά. Η χρήση της γλώσσας στην προκειμένη περίπτωση είναι διαφορετική: είναι πιο περιγραφική και οι προτάσεις ολοκληρωμένες (Lewin-Jones & Mitra, 2009).

Αν και οι ρόλοι των δύο φύλων έχουν εξελιχθεί συγκριτικά με το παρελθόν, με τον άνδρα να συμμετέχει στις οικιακές δουλειές και τη φροντίδα των παιδιών και τη γυναίκα να καταλαμβάνει διαρκώς περισσότερο χώρο στην αγορά εργασίας, οι διαφημιστές εμμένουν στην παλιά οπτική των ρόλων των δύο φύλων (Fowler & Thomas 2015). Έτσι, ο νέος ρόλος του άνδρα-νοικοκύρη και πατέρα δεν απεικονίζεται στις διαφημίσεις, οι οποίες επιμένουν στον παραδοσιακό ρόλο του άνδρα και στα παλιά πρότυπα αρρενωπότητας (Patterson & Elliot 2002). Αποτέλεσμα αυτής της προβολής του ιδεατού άνδρα, είναι να δημιουργούνται προβλήματα άγχους και χαμηλής αυτοπεποίθησης στους άνδρες, οι οποίοι συχνά δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο προτεινόμενο από τις διαφημίσεις πρότυπο αρρενωπότητας, καθώς η πραγματικότητα για αυτούς είναι, πλέον, διαφορετική (Gentry & Harrison, 2010).

1.5.6 Τα παιχνίδια

Σύμφωνα με την έρευνα των Blakemore και Centers (2005: 631) ένας από τους λόγους που τα στερεότυπα επιμένουν είναι επειδή τα παιχνίδια έχουν ακόμη ισχυρό στερεοτυπικό χαρακτήρα. Έτσι, τα παιδιά από πολύ μικρά μαθαίνουν να διαχωρίζουν τα παιχνίδια και τον τύπο των δραστηριοτήτων που «αρμόζουν» στο καθένα από τα δύο φύλα. Οι κούκλες και τα παιχνίδια που εστιάζουν στις οικιακές δραστηριότητες και στη φροντίδα, θεωρείται ότι απευθύνονται σε κορίτσια, λαμβάνοντας τον χαρακτηρισμό «κοριτσίστικα». Αυτά τα παιχνίδια επικεντρώνονται, συνήθως, στην εξωτερική εμφάνιση και στην ελκυστικότητα και επιδιώκουν να καλλιεργήσουν δεξιότητες που αφορούν τη μέριμνα του σπιτιού. Από νεαρή ηλικία, τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες του κοινωνικού τους φύλου, εμπειρίες που είναι πιθανό να αναπαράγουν στο μέλλον. Για παράδειγμα, μεγαλώνοντας με πρότυπο κούκλες όπως η Barbie, τα κορίτσια μαθαίνουν τη σημασία της περιποίησης και της εξωτερικής εμφάνισης, εφιστώντας την προσοχή τους στη θελκτικότητα που πρέπει να αποπνέουν όντας γυναίκες (Markee et al., 1994). Τα αγόρια, από την άλλη, μέσα από τα παιχνίδια τους, μεγαλώνουν μαθαίνοντας πως η βία, η επιθετικότητα και ο ανταγωνισμός είναι κάτι διασκεδαστικό. Πολεμικά και κατασκευαστικά παιχνίδια, οχήματα και φιγούρες δράσης που αντιπροσωπεύουν τη βία, συνεχίζουν να θεωρούνται «αγορίστικα» παιχνίδια και είναι, γενικά, πιο ανταγωνιστικά, πιο συναρπαστικά και διασκεδαστικά και πιο επικίνδυνα. Από τη στιγμή που τα παιδιά αφιερώνουν πολύ χρόνο στην ενασχόληση τους με παιχνίδια των οποίων ο στερεοτυπικός χαρακτήρας είναι πασιφανής, είναι λογικό και επόμενο να επηρεάζεται η διαμόρφωση και ανάπτυξη του κοινωνικού ρόλου του φύλου τους από τα παιχνίδια αυτά. Δεν αποτελεί έκπληξη, ότι τα παιδιά, εν τέλει, καταλήγουν στο εξής συμπέρασμα: εάν κάτι είναι για κορίτσια, τότε δεν είναι για αγόρια, και το αντίστροφο (Gelman, Taylor & Nguyen, 2004: 8).

Τα παιχνίδια, επιπροσθέτως, επηρεάζουν σε έναν βαθμό τις μετέπειτα δεξιότητες και συμπεριφορές των παιδιών. Ο διαχωρισμός τους σε παιχνίδια για αγόρια και σε παιχνίδια για κορίτσια, που ενισχύεται από τα ΜΜΕ και τους γονείς και που έχει παρεισφρήσει και στα σχολικά εγχειρίδια, είναι εν μέρει υπαίτιος ακόμη και για τις διαφορετικές χωρικές, κινητικές, κοινωνικές και άλλες δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά μεγαλώνοντας (Weisgram, 2019).

Επιπλέον, ένας από τους λόγους που τα αγόρια διακρίνονται για τις αναπτυγμένες χωρικές και μαθηματικές τους δεξιότητες, είναι η ενασχόλησή τους με ανάλογα παιχνίδια (Hyde, 2005). Τα κατασκευαστικά παιχνίδια, παιχνίδια με τουβλάκια και τα βιντεοπαιχνίδια παιχνίδια, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της χωρικής νοημοσύνης (Blakemore & Centers, 2005· Feng, Spence & Pratt, 2007), προωθούνται σαν «αγορίστικα» από τα ΜΜΕ.

Επίσης, το παιχνίδι που περιλαμβάνει έντονη σωματική δραστηριότητα σε μεγάλους ανοιχτούς συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών (Laukkanen, Pesola, Havu, Sääkslahti & Finni, 2013). Αυτού του τύπου το παιχνίδι προωθείται σαν φυσιολογικό και επιθυμητό για τα αγόρια με αποτέλεσμα τα αγόρια να αναπτύσσουν περισσότερο τις κινητικές τους δεξιότητες από μικρή ηλικία. Από την άλλη, τα κορίτσια προτιμάται να παίζουν σε μικρούς χώρους, καθισμένα και να ασχολούνται με δραστηριότητες και παιχνίδια, όπως οι χειροτεχνίες, που εν τέλει τα βοηθούν να αποκτήσουν καλή λεπτή κινητικότητα (Suggate, Stoeger, & Pufke, 2017). Ακόμη, δεδομένου του χώρου και περιβάλλοντος που παίζουν τα κορίτσια, συχνά εμπλέκονται σε παιχνίδια ρόλων, εξελίσσοντας έτσι τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Li, Hestenes & Wang, 2016).

Διαχωρίζοντας τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες ανάλογα με το φύλο οδηγούμαστε σε έναν φαύλο κύκλο. Τα παιδιά, για παράδειγμα, διδάσκονται από την οικογένεια και το σχολείο πως το ποδόσφαιρο είναι ένα άθλημα για αγόρια. Όταν, λοιπόν, στο μάθημα της γυμναστικής τα παιδιά παίζουν ποδόσφαιρο, τα κορίτσια ακόμη κι όταν συμμετέχουν δεν φαίνεται να παίζουν όντως, καθώς αποκλείονται από τη διαδικασία κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Τα αγόρια θεωρώντας ότι τα κορίτσια δεν είναι καλά στο ποδόσφαιρο –από τη στιγμή που αυτό κατατάσσεται στα αθλήματα για τα αγόρια –δεν τους δίνουν την ευκαιρία να συμμετέχουν και να μάθουν. Δεν τους πασάρουν την μπάλα, απομονώνοντας τα και στερώντας τους την ευκαιρία να συμμετάσχουν ενεργά, με αποτέλεσμα τα κορίτσια να βαριούνται, να χάνουν το ενδιαφέρον τους και να παύουν την οποιαδήποτε προσπάθεια τους. Αυτή τους η στάση συχνά εκλαμβάνεται σαν παθητικότητα και μειωμένη κινητική δεξιότητα, ενώ στην πραγματικότητα είναι απόρροια του παραγκωνισμού τους (Paechter & Clark, 2007).

Συνεπώς, η ενασχόληση των παιδιών με συγκεκριμένου τύπου παιχνίδια διαμορφώνει σε έναν βαθμό τις δεξιότητές τους. Ακόμη, η συμμετοχή και των δύο φύλων στο ίδιο παιχνίδι και η παρακίνηση των εκπαιδευτικών και των γονέων να

συμπεριληφθούν και τα δύο φύλα σε ίδιες και κοινές δραστηριότητες και παιχνίδια, είναι ο τρόπος για να μειωθούν οι διαφορές στις δεξιότητες και να ελαττωθούν τα στερεότυπα που συνοδεύουν τα δύο φύλα. Στην πραγματικότητα, όμως, ο διαχωρισμός των παιχνιδιών ανάλογα με το φύλο δεν θα έπρεπε να υφίσταται, καθώς και τα δύο φύλα θα ωφεληθούν συμμετέχοντας σε παιχνίδια ρόλων και μαθαίνοντας – μέσα από το παιχνίδι – πώς να επιτελούν τις δουλειές του σπιτιού ή πώς να συναρμολογούν και να κατασκευάζουν κάτι. Αποφεύγοντας την απόδοση του κοινωνικού φύλου στα παιχνίδια και παρέχοντας ευκαιρίες για ενασχόληση με περισσότερα κοινά παιχνίδια, αγόρια και κορίτσια θα έχουν ίδια και ίσα προνόμια στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών, επιστημονικών, κινητικών, κοινωνικών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων (Blakemore & Centers, 2005: 632).

Φαίνεται πως ακόμη έχουμε αρκετό δρόμο να διανύσουμε μέχρι άνδρες και γυναίκες να πάντων να κρίνουν τους άλλους και τους εαυτούς τους με βάση το φύλο, αλλά με βάση τα προσόντα του καθενός. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να γίνει προσπάθεια για παρεμβάσεις με στόχο την ελάττωση και εξάλειψη των στερεοτύπων, οδεύοντας, έτσι, προς μία ευρύτερη κοινωνική αλλαγή (Hentschel, Heilman & Peus, 2019).

2 ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ

2.1 Ιστορική αναδρομή

Το θέατρο της επινόησης γεννήθηκε σαν απόρροια κινήματων και κοινωνικοπολιτικών αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν σε ΗΠΑ, Ευρώπη και Αυστραλία τη δεκαετία του 1950 (Haagensen, 2014). Ωστόσο, αναζητώντας τις πιο βαθιές του ρίζες, θα πρέπει να ανατρέξουμε αρκετά χρόνια πίσω, καθώς οι ρίζες του θεάτρου της επινόησης βρίσκονται στο πειραματικό θέατρο που αναπτύχθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Parsons, 2010: 13) καθώς και στο μεταδραματικό θέατρο, στα happenings και σε άλλες επιτελεστικές μορφές θεάματος του δεύτερου μισού του 20ού αιώνα (Τσίγλη, 2008).

Στις αρχές του 1900, κάνουν την εμφάνισή τους ορισμένα κινήματα στην τέχνη που συνέβαλαν στη διαμόρφωση των τεχνικών του θεάτρου της επινόησης. Το θέατρο της επινόησης συνδέεται με τον Φουτουρισμό, ο οποίος αντίκειται στις παραδοσιακές δομές και διαδικασίες στην τέχνη (Goldberg, 2004). Επίσης, το θέατρο της επινόησης επηρεάστηκε από τα κινήματα του Ντανταϊσμού και του Σουρεαλισμού, με τον πρώτο να ενστερνίζεται μια ιδεολογία ενάντια στη λογική και τον δεύτερο να εισάγει την αποσυναρμολόγηση των κοινωνικών, πολιτικών και αισθητικών δομών στοχεύοντας στην λειτουργία της σκέψης (Breton, 1924).

Ο Craig (1911/1980: 144) αναφέρει στο βιβλίο του πως «το θέατρο δεν πρέπει πάντα να βασίζεται σε ένα έργο για να παρουσιάσει μία παράσταση, αλλά πρέπει με τον καιρό να παρουσιάζει κομμάτια της δικής του τέχνης. Ο Jacques Copeau, επιδίωξε να ανασχηματίσει τη μορφή του γαλλικού θεάτρου ακολουθώντας μια καινοτόμα προσέγγιση, όπου ο ηθοποιός θα ήταν το επίκεντρο της παράστασης. Μέσα από την κίνηση του σώματός του και τον αυτοσχεδιασμό, θα ήταν ο «απόλυτος ηθοποιός», βασιζόμενος στην σωματική και εκφραστική επίγνωση (Callery, 2001: 11). Η προσέγγιση αυτή του Jacques Copeau, μια προσέγγιση που περιέχεται και στο θέατρο της επινόησης, επηρέασε μεταγενέστερους καλλιτέχνες, οι οποίοι διερεύνησαν τις σωματικές δυνατότητες των ηθοποιών και τον ηθοποιό-δημιουργό (Oddey, 1994:65· Haagensen, 2014).

Οι κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές στην Μεγάλη Βρετανία αλλά και η σεξουαλική απελευθέρωση, που διέπει αυτές τις δεκαετίες, προσφέρουν το κατάλληλο

έδαφος για να γεννηθούν νέα είδη θεάτρου. Στις ΗΠΑ δημιουργούνται κινήματα που στοχεύουν στη συμμετοχική δημοκρατία, όπως το κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα και το κίνημα για ελευθερία του λόγου. Σε πολλές χώρες του κόσμου δημιουργείται το φεμινιστικό κίνημα και το κίνημα των ομοφυλόφιλων (Haagensen, 2014: 68). Με αφορμή τα παραπάνω γεγονότα και καταστάσεις, στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και τις αρχές της δεκαετίας του 1970, οι θεατρικές ομάδες εξελίσσονται με γνώμονα την επιθυμία τους να βρεθούν νέοι τρόποι για τη δημιουργία μίας παράστασης (Oddey, 1994).

Κατά αυτόν τον τρόπο, η θεατρική δημιουργία επηρεάστηκε και άνοιξε νέους δρόμους για να αποτυπώσει τις πολιτικοκοινωνικές αναταραχές. Μέσα από αυτό το κλίμα, αναδύεται το θέατρο της επινόησης, το οποίο εμποτίζεται με τις ιδέες των παραπάνω κινημάτων, ενώ παράλληλα παρέχει την ευκαιρία στους καλλιτέχνες να πειραματιστούν δοκιμάζοντας νέες ιδέες οι οποίες δεν βασιζόνταν σε ένα προϋπάρχον κείμενο. Ορισμένες από αυτές τις ιδέες και τα θέματα που πραγματεύεται είναι τα ατομικά δικαιώματα, η συμμετοχικότητα και αυτοδιάθεση του ατόμου καθώς και η ισότητα (Heddon & Milling, 2006: 12). Περί τα τέλη της δεκαετίας του 1970 παρατηρείται ένα πλήθος ομάδων που κατευθύνονται προς το θέατρο της επινόησης ωθούμενες από το δημοκρατικό του χαρακτήρα (Oddey, 1994).

Ακόμη, στο θέατρο της επινόησης ασκεί μεγάλη επιρροή η χρήση του σώματος και, ειδικά, οι νέες τάσεις που κυριαρχούν σχέση με αυτό (χοροθέατρο, σωματικό θέατρο κτλ.). Πιο συγκεκριμένα, το θέατρο της επινόησης δανείζεται τεχνικές από χορογράφους και χορεύτριες, όπως η Isadora Dankan, η Martha Graham και η Pina Bausch (Neelands & Dobson: 47,175). Η «σωματικότητα» -η χρήση του σώματος – του ηθοποιού και ο ρυθμός συνδέονται στενά με το θέατρο της επινόησης και φτάνουν να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του (Τσίχλη, 2008: 25).

Σταδιακά δημιουργούνται ομάδες θεάτρου της επινόησης, από τις οποίες οι πιο γνωστές είναι οι Forced Entertainment, Complicite, Goat Island και Frantic Assembly. Ταυτόχρονα, υπάρχουν ομάδες που δημιουργούν συχνά παραστάσεις με γνώμονα το επινοητικό θέατρο· μερικές από αυτές είναι: The Theatre Workshop, The Living Theatre, The Open Theatre, The Australian Performing Group, Odin Theatre. Οι σκηνοθέτες που τις αντιπροσωπεύουν ανταποκρίθηκαν στις νέες κοινωνικές αλλαγές που προέκυψαν (Haagensen, 2014: 69).

2.2 Ορισμός του θεάτρου της επινόησης

Το θέατρο της επινόησης είναι η δημιουργία ενός πρωτότυπου από μία ομάδα καλλιτεχνών, οι οποίοι επιστρατεύουν τις εικαστικές τέχνες, την τεχνολογία, τη μουσική και το χορό (Heathfield, 2004). Η διαδικασία της «επινόησης» είναι συνδεδεμένη με τη σκέψη, τη σύλληψη, την εφευρετικότητα, την προσαρμογή και τον σχηματισμό των ιδεών, ενώ παράλληλα στα πλαίσιά της καλλιεργείται ο αυθορμητισμός, η δημιουργικότητα και η φαντασία των μελών της ομάδας (Oddey, 1994: 1). Εξαιτίας του κοινωνικού πλαισίου από το οποίο αναδύθηκε, το θέατρο της επινόησης εστιάζει τη θεματολογία του σε κοινωνικά ζητήματα και έχει στόχο την κοινωνική αλλαγή και την αποτίναξη των κοινωνικών δεσμών (Στέφα, 2012).

Το θέατρο της επινόησης είναι συνυφασμένο με διάφορα άλλα είδη θεάτρου, όμως δεν πρέπει να ταυτίζεται απόλυτα με αυτά. Το αυτοσχεδιαστικό, το πειραματικό, το σωματικό και το εναλλακτικό θέατρο είναι μερικά από τα είδη θεάτρου, τα οποία, αν και έχουν κοινά χαρακτηριστικά με το θέατρο της επινόησης, δεν αποτελούν συνώνυμα του, αλλά αναπόσπαστα κομμάτια του. Το θέατρο της επινόησης, εξαιτίας του ευρέος φάσματός του κατά κάποιο τρόπο περικλείει όλα τα παραπάνω είδη θεάτρου, αφού η κάθε ομάδα μπορεί να αξιοποιήσει τεχνικές των παραπάνω ειδών, στο πλαίσιο επινόησης της παράστασης (Τσίγλη, 2008: 81).

Το θέατρο της επινόησης αναφέρεται συχνά και ως «συλλογική (καλλιτεχνική) δημιουργία», που στις Η.Π.Α. περιγράφεται με τον όρο collaborative creation ή collaboration, ενώ στην Ευρώπη creative collectives, φράσεις που τονίζουν τη διαδραστικότητα που το χαρακτηρίζει (Govan, Nicholson & Normington, 2007: 3· Heddon & Milling 2006: 2). Κύρια χαρακτηριστικά του είναι η ομαδικότητα, η χρήση πολλαπλών τεχνικών, η έμφαση που προσδίδει στο πειραματισμό και η κριτική που ασκεί στην κοινωνία (Στέφα, 2012). Το θέατρο της επινόησης διαφέρει από τα υπόλοιπα είδη θεάτρου, επειδή επικεντρώνεται στη διαδικασία. Ο σκοπός του θεάτρου της επινόησης είναι καλλιτεχνικός, αλλά κυρίως εκπαιδευτικός και κοινωνικός, αφού επιλέγει να θίξει θέματα του αφορούν και προβληματίζουν τη σύγχρονη κοινωνία (Oddey, 1994: 149· Heddon & Milling, 2006: 1-2).

Το θέατρο της επινόησης αντίκειται στις παραδοσιακές μορφές θεάτρου, καθώς αμφισβητεί μέχρι και τα δομικά χαρακτηριστικά της θεατρικής ομάδας δεδομένου ότι

οι ρόλοι των μελών της ομάδας δεν είναι πλέον ξεκάθαροι και διαχωρισμένοι. Ενώ στο συμβατικό θέατρο υπάρχει η εξειδίκευση των ρόλων που επιτελούν τα μέλη της ομάδας (σκηνοθέτης, ηθοποιός, θεατρικός συγγραφέας κλπ), στο πλαίσιο του θεάτρου της επινόησης αυτοί οι ρόλοι συγχέονται. Δεδομένου ότι, συχνά, δεν υπάρχει γραπτό κείμενο για να βασιστεί η ομάδα, η βαρύτητα δεν δίνεται πλέον στον συγγραφέα και στο κείμενο αλλά στον καλλιτέχνη-δημιουργό (Oddey, 1996). Αποδομώντας, έτσι, την εξουσία του σκηνοθέτη και του θεατρικού συγγραφέα, το θέατρο της επινόησης προσδίδει μία νέα και ενδιαφέρουσα ισχύ στον αυθορμητισμό και τον αυτοσχεδιασμό (Govan, Nicholson & Normington, 2007: 90).

Επομένως, ο όρος «θέατρο της επινόησης» χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνο το είδος θεάτρου, στο οποίο το κείμενο της παράστασης προκύπτει μέσα από τη δημιουργική διαδικασία της κάθε θεατρικής ομάδας. Πρόκειται για ένα είδος θεάτρου όπου μέσω της διαδικασίας της επινόησης στο πλαίσιο των συναντήσεων της ομάδας δημιουργείται ένα έργο, μία παράσταση, από το μηδέν (Heddon & Milling, 2006). Το θέατρο της επινόησης έχει στον χώρο του θεάτρου και εξαιτίας του ευρέος φάσματός του μπορεί να ασκείται με διαφορετικό τρόπο από την κάθε θεατρική ομάδα (Perry, 2010). Σύμφωνα με τους Govan, Nicholson και Normington (2007: 7) η επινοητική διαδικασία του συγκεκριμένου είδους θεάτρου, δεν έχει μία μόνη μεθοδολογία είναι στην πραγματικότητα μια διαδικασία πειραματισμού και δημιουργικών στρατηγικών (Oddey, 1994: 149). Όπως αναφέρει η Oddey(1994: 25) *«Η επινόηση είναι μία τέχνη που μαθαίνεται αναπόφευκτα κατά τη διαδικασία. Ορισμένες δεξιότητες αποκτούνται εμπειρικά, και είναι δύσκολο να φανταστείς μόνο ένα σύστημα εργασίας σε όλο το φάσμα (του θεάτρου της επινόησης)»*.

Εντοπίζονται ορισμένα κοινά στοιχεία στις προσεγγίσεις των ομάδων του επινοητικού θεάτρου. Το θέατρο της επινόησης ξεχωρίζει για τη συλλογικότητα που το χαρακτηρίζει αλλά και για τα κοινωνικά θέματα που πραγματεύεται. το θέατρο της επινόησης δεν «πατάει» πάνω σε κάποιο προϋπάρχον θεατρικό έργο. Η διαδικασία της επινόησης στο θέατρο μπορεί να ξεκινήσει από οποιοδήποτε ερέθισμα, το οποίο μπορεί να είναι ένα κείμενο, ένα ποίημα, ένα τραγούδι, μια εικόνα, μια ιστορία ή οποιοδήποτε άλλο ερέθισμα μπορεί να φανταστεί η κάθε ομάδα (Oddey, 1994: 7).

Το προϊόν του θεάτρου της επινόησης προκύπτει κατά τη διάρκεια της συνεργασίας των μελών της ομάδας στο πλαίσιο των συναντήσεων τους. Τα μέλη της ομάδας θέτουν τη βάση με τις ιδέες, τις εικόνες και τα θέματα που επιθυμούν να διαπραγματευτεί το τελικό έργο (Oddey, 1994: 1) Βέβαια, υπάρχουν πολλές ομάδες

που, αν και λειτουργούν με βάση το θέατρο της επινόησης, βασίζονται σε ένα θεατρικό κείμενο. Ωστόσο, ο συλλογικός τρόπος δράσης τους και ο πειραματισμός τους στην χρήση εργαλείων και στον τρόπο παρουσίασης της παράστασης, δεν κατατάσσει τις ομάδες αυτές στην κατηγορία του θεάτρου της επινόησης (Τσίχλη, 2008: 101-102).

Η ομάδα ενός θεάτρου επινόησης φτιάχνει το δικό της χρονοδιάγραμμα και γενικά υπάρχει μία συνεχής αίσθηση ότι ο χρόνος δεν είναι ποτέ αρκετός. Εξαιτίας της ελαστικής μορφής του έργου και των αυθόρμητων αποφάσεων, το κείμενο υπόκειται σε διαρκής αλλαγές. Με αφορμή την ελαστικότητα αυτή του έργου, συχνά, τα σκηνικά δεν μπορούν να φτιαχτούν, μέχρι να οριστικοποιηθεί το τελικό κείμενο της παράστασης. Όλα μοιάζουν να καθυστερούν και ο χρόνος είναι περιορισμένος για μερικές εργασίες, οι οποίες πρέπει να εκτελεστούν την τελευταία στιγμή (Oddey, 1994: 13-14).

Γενικότερα, η σημαντικότητα του θεάτρου της επινόησης έγκειται στην έμφαση που προσδίδει στην καινοτομία, την ανακάλυψη, τη φαντασία και κυρίως στην αφοσίωση των συμμετεχόντων στο έργο που κάθε φορά «χτίζουν». Τα παραπάνω στοιχεία αν και κάνουν το συγκεκριμένο είδος θεάτρου μοναδικό, αποτελούν ταυτόχρονα και τους λόγους για τους οποίους είναι δύσκολο να σχηματιστεί μία θεωρία για το πώς λειτουργεί το θέατρο της επινόησης, τη στιγμή που κάθε ομάδα εργάζεται με τον δικό της ιδιαίτερο τρόπο, έχοντας διαφορετικές προθέσεις και ανησυχίες. Το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα καθορίζεται ουσιαστικά από τη δυναμική της ομάδας και τη διάδραση μεταξύ των μελών της (Oddey, 1994: 2-3).

Σύμφωνα με τους Heddon και Milling (2006) η έννοια της επινόησης είναι πολύμορφη· περικλείει ένα συλλογικό μοντέλο μη ιεραρχικής συνεργασίας, μια δέσμευση σε μια κοινότητα, την εξάλειψη του κενού ανάμεσα σε ηθοποιό και θεατή, την ενσάρκωση της απώλειας του συγγραφέα, ένα μέσο αποτύπωσης της σύγχρονης κοινωνίας, ένα μέσο που παρακινεί την κοινωνική αλλαγή και, συγχρόνως, μία απόδραση από τις θεατρικές συμβάσεις. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ελευθερίας και συνεργασίας οι συμμετέχοντες δύνανται να δώσουν μορφή σε ένα αυθεντικό και πρωτότυπο προϊόν θεάτρου.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ για τις περισσότερες ομάδες η διαδικασία της επινόησης αποτελεί μέσο άντλησης υλικού για τη δημιουργία μίας παράστασης, υπάρχουν ομάδες που αξιοποιούν τις τεχνικές της επινόησης σαν μία εξερεύνηση στο πλαίσιο εργαστηρίων με σκοπό την εξάσκηση των ηθοποιών. Υπάρχουν, δηλαδή,

ομάδες που χρησιμοποιούν την επινοητική λειτουργία του θεάτρου σαν δίαυλο για την απόκτηση επιπλέον εφοδίων κατά την υποκριτική-θεατρική τους καριέρα (Heddon & Milling, 2006: 4).

2.3 Ο αυτοσχεδιασμός και η συζήτηση σαν βασικά εργαλεία του θεάτρου της επινόησης

Παρότι, το θέατρο της επινόησης βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στον αυτοσχεδιασμό, δεν αποτελεί αυτοσχεδιαστικό θέατρο. Όπως αναφέρει η Oddey (1994: 65), ο John Wright συγκρίνει την διαδικασία της επινόησης με έναν καλά οργανωμένο αυτοσχεδιασμό. Θεωρεί ότι η επινοητική διαδικασία είναι ένας έντονος και ευχάριστος τρόπο δουλειάς, υπογραμμίζοντας τη σημασία του αυθορμητισμού και της φαντασίας για την εκμείωση ιδεών από τα μέλη της ομάδας. Ο αυτοσχεδιασμός προκύπτει μέσα από τη φαντασία και τον αυθορμητισμό της ομάδας (Johnston, 2007). Οι συναντήσεις και οι αυτοσχεδιασμοί της ομάδας, συχνά, βιντεοσκοπούνται, ώστε να μπορέσει η ομάδα να «αποθηκεύσει» και να συζητήσει το νέο της υλικό, το οποίο ίσως χρησιμοποιηθεί στην παράσταση (Heddon & Milling 2006).

Ο αυτοσχεδιασμός –και η συζήτηση που προκύπτει εξαιτίας του – χρησιμοποιείται σαν κύριο εργαλείο για το στήσιμο της τελικής παράστασης, καθώς μέσω αυτού το άτομο μπορεί να βιώσει και να κατανοήσει πραγματικά την εκάστοτε κατάσταση, αφού –κατά τον αυτοσχεδιασμό –δεν γνωρίζει τι πληροφορίες και αντιδράσεις θα λάβει από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Giannone, 2014: 104-105). Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον αυτοσχεδιασμό, επειδή αποτελεί το μοχλό για την απελευθέρωση της δημιουργικότητας του ηθοποιού (Heddon & Milling 2006: 30· Haagensen, 2014).

Είναι πολύ συχνό, οι ομάδες του επινοητικού θεάτρου να ξεκινούν με αυτοσχεδιασμούς και κινησιολογικές ασκήσεις προκειμένου να διαμορφώσουν το τελικό τους υλικό. Άλλες φορές, η ομάδα χωρίζεται σε υποομάδες για να αυτοσχεδιάσει και να συζητήσει μία σκηνή. Συζητούν μέχρι να συμφωνήσουν για το τι θα κρατήσουν και πώς θα προχωρήσουν στην επόμενη σκηνή. Μέσα από τη διαδικασία της επινόησης οδηγούνται στο τελικό προϊόν το οποίο προκύπτει ουσιαστικά από τη συζήτηση και τον αυτοσχεδιασμό (Oddey, 1994: 51, 45). Η δημιουργία των σκηνών της παράστασης μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους,

ωστόσο πυρήνας των περισσότερων φαίνεται να είναι ο αυτοσχεδιασμός και η συζήτηση που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της «επινόησης» (Τσίχλη, 2008: 91). Έτσι, το υλικό που προκύπτει από τον αυτοσχεδιασμό πρέπει να αποκτήσει μια σαφή και συγκεκριμένη μορφή για να παρουσιαστεί στο κοινό (Felseghi, 2017).

Η Oddey (1994: 50) παραθέτει τα λόγια της Caryl Churchill, η οποία αναφέρει ξεκάθαρα πως η παράσταση του θεάτρου της επινόησης δεν είναι αυτοσχεδιαστική στην τελική της μορφή. Τουλάχιστον αυτό που συμβαίνει επί σκηνής δεν πρόκειται για αυτοσχεδιασμό. Πρόκειται για ένα καθορισμένο κείμενο, το οποίο, όμως, έχει προκύψει μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς που έλαβαν χώρα κατά την προετοιμασία του έργου, στη διάρκεια των προβών. Σύμφωνα με τον Tim Etchells η διαδικασία της επινόησης διακατέχεται από ένα εύρος ιδεών και ανατροφοδοτήσεων. Οι ιδέες που έχουν τα μέλη της ομάδας συζητούνται, κριτικάρονται και επανεκτιμώνται –από τα ίδια πάντα μέλη. Η συγγραφή του τελικού κειμένου βασίζεται στο αυτοσχεδιασμό, αλλά ακόμη περισσότερο στη συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας (Etchells, 1999). Τα μέλη της ομάδας συχνά διαφωνούν, αλλά αυτή η διαφωνία σύμφωνα με την Oddey (1994: 25) είναι ένας υγιής τρόπος για τη διαλογή του υλικού· ο κίνδυνος έγκειται στον συμβιβασμό και στην εύρεση της μέσης λύσης. Το κείμενο, μέχρι να πάρει την τελική του μορφή, συνεχώς αλλάζει, ανακατασκευάζεται και διορθώνεται. Εν τέλει, καταλήγει να είναι ένα κείμενο-έργο που περιέχει τις φωνές και τις ιδέες όλων των μελών της ομάδας (Oddey, 1994: 53).

2.4 Ο ρόλος του ηθοποιού-επινοητή

Ο ηθοποιός στο πλαίσιο μίας ομάδας θεάτρου της επινόησης καλείται να είναι ευέλικτος, προσαρμοστικός και ενωμένος με την υπόλοιπη ομάδα. Δηλαδή, δεν απομνημονεύει απλώς τα λόγια του και εκτελεί τις εντολές ενός σκηνοθέτη. Ο ηθοποιός-επινοητής επωμίζεται διάφορες ευθύνες, σε σχέση με τους ηθοποιούς των συμβατικών ομάδων θεάτρου, και εμπλέκεται σε πολλές διαδικασίες για την προετοιμασία της παράστασης: αυτοσχεδιάζει, ερευνά και συζητάει με τα υπόλοιπα μέλη (Oddey, 1994: 65).

Μέσα στην ομάδα ενός επινοητικού θεάτρου, δεν υπάρχει σαφής ιεραρχία στους ρόλους των ατόμων, ενώ, παράλληλα επικρατεί η δημοκρατία, η ελευθερία του λόγου και η ισότητα. Σε αυτό το εναλλακτικό πλαίσιο οι ρόλοι που έχουν να επιτελέσουν τα μέλη της ομάδας και οι ευθύνες της παραγωγής διαμοιράζονται σε όλα τα μέλη (Τσίχλη, 2008: 85). Έτσι, ο ηθοποιός δεν είναι μόνο ηθοποιός· είναι και σκηνοθέτης και ερευνητής. Αυτός είναι ο κυρίαρχος τρόπος λειτουργίας του επινοητικού θεάτρου. Βέβαια, η κάθε ομάδα θέτει τα όρια δράσης και ευθύνης του ηθοποιού-επινοητή πάνω στην επινοητική διαδικασία και το προϊόν-έργο που κατασκευάζεται (Oddey, 1994: 65).

2.5 Ο ρόλος του σκηνοθέτη-επινοητή

Πολλές ομάδες επινοητικού θεάτρου έχουν έναν σκηνοθέτη-επινοητή –ο οποίος μπορεί να είναι μέλος της ομάδας –για να τις κατευθύνει και να αποσπάσει το υλικό που «κρύβουν» μέσα τους τα μέλη της ομάδας. Κατά τη διάρκεια των προβών, ο σκηνοθέτης-επινοητής παρατηρεί χωρίς να κάνει πολλές παρεμβάσεις· βρίσκεται εκεί για να συγκεντρώσει υλικό και να δώσει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές. Δεν έχει την εξουσία που έχει ο σκηνοθέτης του συμβατικού-παραδοσιακού θεάτρου, καθώς στο επίκεντρο του θεάτρου της επινόησης βρίσκεται ο ηθοποιός και η κατάθεση των δικών του ιδεών (Heddon & Milling, 2006: 202· Oddey, 1994: 46-47). Ο σκηνοθέτης-επινοητής, αφού συγκεντρώσει το υλικό που θα του έχει προσφέρει η ομάδα, αποφασίζει σε συζήτηση με την ομάδα για το πώς αυτό θα αξιοποιηθεί και θα πλαισιωθεί για να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία παράστασης (Oddey, 1994).

2.6 Το θέατρο της επινόησης στην Ελλάδα

Συγκριτικά με την υπόλοιπη Ευρώπη, στην Ελλάδα άργησαν αρκετά να εμφανιστούν ομάδες και να εφαρμοστούν τεχνικές του θεάτρου της επινόησης. Οι πρώτες ομάδες που ανήκουν κατεξοχήν στην κατηγορία του θεάτρου της επινόησης κάνουν δειλά την εμφάνισή τους στο τέλος της δεκαετίας του '90. Οι ομάδες αυτές, στην πλειοψηφία τους, δεν δημιουργούν δικά τους έργα, αλλά πειραματίζονται με ήδη

υπάρχοντα θεατρικά έργα· χρησιμοποιούν εργαλεία του επινοητικού θεάτρου για τον τρόπο παρουσίασης της παράστασης και εργάζονται ομαδικά (Τσίχλη, 2008: 99,102).

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα όλο και περισσότερες ομάδες στρέφονται προς το θέατρο της επινόησης. Ωστόσο, κρατικοί και ιδιωτικοί φορείς είναι διστακτικοί απέναντι στην εναλλακτική αυτή μορφή θεάτρου, με αποτέλεσμα να μην προσφέρουν επιχορηγήσεις σκεπτόμενοι την πιθανή τους αποτυχία. Η στάση αυτή –ιδιωτών και κράτους –αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της συντηρητικής ελληνικής κοινωνίας της εποχής (Τσίχλη, 2008: 104).

Σε αντίθεση με την Ευρώπη, όπου αυτές οι ομάδες θεάτρου ιδρύονται και ακμάζουν στην επαρχία, στην Ελλάδα οι ομάδες αυτές συγκεντρώνονται στην πρωτεύουσα. Έτσι, οι ελάχιστες παραστάσεις θεάτρου της επινόησης που «ανεβαίνουν» λαμβάνουν χώρα στην Αθήνα. Ελλείψει χώρου, κάποιες ομάδες παρουσιάζουν τις παραστάσεις τους σε φεστιβάλ (Τσίχλη, 2008: 105).

Ορόσημο στην ιστορία του θεάτρου της επινόησης στην Ελλάδα αποτελεί η παράσταση «Εθνικός Ύμνος» του Theseum Ensemble (2001), καθώς απολαμβάνει την αποδοχή του κοινού και εξελίσσεται σε μεγάλη επιτυχία. Η παράσταση μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου της επινόησης, πραγματεύτηκε την ιστορία καθώς και την ταυτότητα και το εθνικό φρόνημα των Ελλήνων. Η ομάδα Theseum Ensemble ακολουθεί το θέατρο της επινόησης στις πρακτικές του αλλά και στα θέματα που θίγει το συγκεκριμένο είδος θεάτρου. Ανεβάζει παραστάσεις επινοημένου θεάτρου εγείροντας ερωτήματα γύρω από τις σύγχρονες κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές καταστάσεις (Τσίχλη, 2008: 99,100).

Στα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα, το θέατρο της επινόησης μεταμορφώνεται, αποτελεί τη νέα τάση και προσελκύει νέο κοινό. Μεγάλοι θεατρικοί φορείς στρέφουν την προσοχή τους προς αυτό το νέο είδος θεάτρου και του δίνουν την ευκαιρία να δράσει, καλώντας ομάδες θεάτρου της επινόησης ή/και οργανώνοντας φεστιβάλ με θεματική το θέατρο της επινόησης, όπως το Θέατρο του Νέου Κόσμου (Τσίχλη, 2009· Manteli, 2013). Σε αυτό το ελευθεριακό πλαίσιο, όπου η «επινόηση» συναντά το ελληνικό θέατρο, εντοπίζεται μία εξέλιξη του υπάρχοντος θεάτρου το οποίο, πλέον, ενστερνίζεται τις τεχνικές του θεάτρου της επινόησης (Τσίχλη, 2008: 105).

2.7 Το θέατρο της επινόησης στην εκπαίδευση

Μερικοί έχουν πειραματιστεί προσπαθώντας να εντάξουν το θέατρο της επινόησης στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Μέσα από την έρευνά τους οι Beare και Belliveau (2007) φανέρωσαν πως το θέατρο της επινόησης μπορεί να αποτελέσει μοχλό για τη θετική εξέλιξη των νέων. Επίσης, η ομάδα επινοητικού θεάτρου Théâtre de Complicité συνέβαλε στην ένταξη του θεάτρου της επινόησης στην εκπαίδευση, μέσα από τη δημιουργία εργαστηρίων σε προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Τσίχλη, 2008: 96). Η προσπάθεια σύζευξης εκπαίδευσης και θεάτρου της επινόησης δεν είναι πάντα εύκολη. Πιο συγκεκριμένα, η Perry (2011: 73) αναφέρει πως η ένωση του θεάτρου της επινόησης και της εκπαίδευσης περιέχει προκλήσεις και συμβιβασμούς.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον O'Neill (1995) το θέατρο της επινόησης εντοπίζεται μέσα στο εκπαιδευτικό δράμα, το οποίο χρησιμοποιεί βασικές τεχνικές του πρώτου, όπως οι καθημερινές εμπειρίες, οι οποίες συχνά χρησιμοποιούνται σαν έναυσμα της θεατρικής διαδικασίας. Το εκπαιδευτικό δράμα έχει αμιγώς παιδαγωγικό χαρακτήρα: η διδασκαλία του μπορεί να αποτελέσει ξεχωριστό μάθημα αλλά και μέσο για τη διδασκαλία άλλων σχολικών μαθημάτων. Στόχο έχει την αυτογνωσία και την κατανόηση του κόσμου μέσα από τον αναστοχασμό και την αναπαραγωγή διαφόρων καταστάσεων. Αυτό που φαίνεται να συνδέει τα δύο είδη θεάτρου –το θέατρο της επινόησης και το εκπαιδευτικό δράμα –φαίνεται να είναι ο συλλογικός τρόπος δουλειάς, ο διερευνητικός τους χαρακτήρας και οι διαφορετικές γωνίες που προσεγγίζουν τα θέματα. Επιπλέον, έχουν σαν κοινό γνώμονα τον αυτοσχεδιασμό, πάνω στον οποίο βασίζονται για να δημιουργήσουν το κείμενο του έργου (Στέφα, 2012: 34).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση χρησιμοποιεί συχνά σαν εργαλείο το συμμετοχικό-επινοητικό θέατρο, προσφέροντας την ευκαιρία στους νέους να εξερευνήσουν, να βιώσουν διαφορετικά σενάρια και να προβάρουν τις σκέψεις τους, τις ιδέες και τις πεποιθήσεις τους. Έτσι, οι μαθητές έχουν χώρο και χρόνο για να ανταλλάξουν απόψεις να προχωρήσουν μαζί στη ενδεχόμενη αλλαγή αυτών των απόψεων. Το θέατρο της επινόησης ακόμη και στο πλαίσιο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, δίνει την ευκαιρία για μια διαφορετική οπτική του κόσμου και μιας

διαφορετικής οπτικής του άλλου και του εαυτού. Η Oddey (1994: 124) τονίζει τη σημασία και την ανάγκη για την ύπαρξη του θεάτρου της επιμόρφωσης στα προγράμματα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση που προορίζονται για νέους.

Η ανάλυση των δεδομένων της επιμορφωτικής ομάδας Forced Entertainment βοηθάει στην πλαισίωση της ανάλυσης των επιμορφωτικών τεχνικών στον σχολικό χώρο. Στην έρευνα της η Perry (2010: 45, 140-141) σημειώνει ότι οι νέοι μέσα από τη εμπλοκή τους στο θέατρο της επιμόρφωσης ένιωσαν ενθουσιασμό, περηφάνια και ολοκλήρωση. Αν και διακατέχονται και από αμφιβολίες, αφοσιώθηκαν σε αυτό το νέο είδος θεάτρου. Στα πλαίσια της έρευνας, έγινε εμφανές ότι το θέατρο της επιμόρφωσης αναδύθηκε σαν ενσαρκωμένη παιδαγωγική που μπορεί να αναλυθεί και να εξερευνηθεί. Εκεί που οι δημιουργικές πρακτικές συναντούν τις εκπαιδευτικές δομές, η Perry (2010: 142) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι *«το θέατρο της επιμόρφωσης και το παραδοσιακό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας δημιουργούν μία διασταύρωση, μία υβριδική μορφή ενός θεάτρου της επιμόρφωσης που μπορεί να εφαρμοστεί στα σχολεία»*.

Οι νέοι εξελίσσονται μέσα από τις κοινωνικές τους συναναστροφές με φίλους, οικογένεια και εκπαιδευτικούς. Επίσης, εξελίσσονται και διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους μέσα από το διάλογο και την πράξη, τα οποία προκύπτουν εύκολα μέσα από τη συλλογική σύνθεση του έργου στο πλαίσιο του θεάτρου της επιμόρφωσης. Οι εμπειρίες που τους προσφέρει το θέατρο της επιμόρφωσης είναι μοναδικές. Η εξέλιξη τους είναι σταδιακή, πολύπλοκη και πολυεπίπεδη (Beare & Belliveau, 2007: 12). Ακόμη, σύμφωνα με τους Hayes, Cantillon και Hafler (2014), μέσα από τη συμμετοχή σε μία ομάδα επιμορφωτικού θεάτρου, οι μαθητές αναπτύσσουν συναισθηματική ελκρικίνεια απέναντι στους άλλους αλλά και απέναντι στον ίδιο τους τον εαυτό.

Η Στέφα (2012: 4, 91) μέσα από την έρευνά της καταλήγει ότι ο συνδυασμός θεάτρου της επιμόρφωσης και εκπαιδευτικού δράματος αποδεικνύεται ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο. Το θέατρο της επιμόρφωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της θεατρικής αγωγής ή να εφαρμοστεί στο γενικότερο πλαίσιο της διδασκαλίας για τη δημιουργία μιας παράστασης που περιέχει θέματα που αφορούν άμεσα τους νέους, ενώ, παράλληλα, αντίκειται στα στερεότυπα του σχολικού θεάτρου.

Το θέατρο της επιμόρφωσης αποτελεί το κατάλληλο εργαλείο για να επιτευχθεί αυτό που πιστεύει ο Freire. Ο ίδιος ενθάρρυνε τα καταπιεσμένα άτομα να μετάσχουν ενεργά στην εκπαίδευσή τους και να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της κατάστασής τους, ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν σαν φορείς αλλαγής της κοινωνικής

πραγματικότητας. Ο Freire υποστήριζε πως η κοινωνική πραγματικότητα είναι προϊόν των ανθρωπίνων πράξεων, άρα οποιαδήποτε αλλαγή της δε θα προκύψει τυχαία, αλλά μέσα από την δράση των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «αν οι άνθρωποι δημιουργούν την κοινωνική πραγματικότητα, τότε η μεταβολή της είναι καθήκον ιστορικό, είναι καθήκον της ανθρωπότητας»(Freire, 1970: 29-51).

Σαν εργαλείο για την όξυνση της αντίληψης, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για οποιαδήποτε διάθεση αλλαγής της κοινωνίας, ο Freire (1970: 17) χρησιμοποιεί τον διάλογο, ένα βασικό εργαλείο και του θεάτρου της επινόησης. Ο ίδιος θεωρεί τον διάλογο απαραίτητο για τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης και της μάθησης. Επίσης, η Oddey (1994: 108) πιστεύει πως εάν το κείμενο και η μορφή του θεάτρου της επινόησης αντανακλά τους παιδαγωγικούς στόχους, τότε αυτό μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο για την απελευθέρωση της σκέψης και της πράξης. Είναι εμφανές, πως το θέατρο της γνώσης στο πλαίσιο του σχολείου, μπορεί να αποτελέσει μοχλό για την απόκτηση γνώσης και συναίσθησης της κοινωνικής πραγματικότητας, και, συνεπώς, για την κοινωνική αλλαγή.

2.8 Το θέατρο της επινόησης ως μέσο αλλαγής των στερεοτύπων φύλου

Το θέατρο γενικότερα έχει χρησιμοποιηθεί συχνά σαν εργαλείο για την άρση της καταπίεσης που υφίστανται τα άτομα. Το θέατρο σαν εργαλείο στη μείωση των στερεοτύπων –και ειδικά των στερεοτύπων φύλου –έχει βρεθεί στο επίκεντρο αρκετών ερευνών. Αρκετά είναι τα είδη θεάτρου που έχουν χρησιμοποιηθεί ως μοχλός προβληματισμού πάνω στα έμφυλα στερεότυπα: το θέατρο της επινόησης, το θέατρο του καταπιεσμένου αλλά και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η βιβλιογραφία που αφορά τη χρήση του θεάτρου της επινόησης σαν εργαλείο μεταβολής των έμφυλων στερεοτύπων σε παιδιά, είναι περιορισμένη. Το θέατρο της επινόησης, όμως, όπως αναφέρθηκε παραπάνω μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο στον εκπαιδευτικό χώρο. Αποτελεί ένα είδος θεάτρου που περικλείει μέσα του κι άλλα είδη θεάτρου. Το θέατρο της επινόησης δανείζεται, συχνά, τεχνικές και ιδέες από το θέατρο του καταπιεσμένου του Boal, το οποίο αποτελεί κι αυτό ένα εναλλακτικό είδος θεάτρου. Επίσης, προγράμματα δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση βασίζονται, συχνά, στο θέατρο της επινόησης, προκειμένου να εκμαιεύσουν την ανταλλαγή ιδεών

ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, καθώς και την αλλαγή στην οπτική τους (Oddey, 1994).

Σύμφωνα με την Oddey (1994: 11), οι γυναίκες νιώθουν συχνά καταπίεση από τα έμφυλα στερεότυπα, όπως αυτά αποτυπώνονται στα θεατρικά κείμενα: το θέατρο της επινόησης τους δίνει την ευκαιρία να πειραματιστούν δημιουργώντας τους δικούς τους ρόλους, εκφράζοντας της προσωπικές εμπειρίες που έχουν οι ίδιες όντας γυναίκες. Το θέατρο της επινόησης δίνει την ευκαιρία στην ηθοποιό-επινοήτρια να καταθέσει τις προσωπικές της εμπειρίες και να δημιουργήσει θεατρικό υλικό το οποίο εναντιώνεται στις παραδοσιακές προσδοκίες και τα στερεότυπα.

Η Banks (2018) δημιούργησε ένα επινοητικό έργο που πραγματευόταν τα στερεότυπα φύλου που αφορούν τις γυναίκες. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και των συνεντεύξεων των μελών της ομάδας, η Banks παρατήρησε συμπεριφορές που είχαν έντονα γνωρίσματα έμφυλων στερεοτύπων, ενώ αρκετά από τα μέλη της ομάδας εξέφρασαν τη ανησυχία τους για το κατά πόσο τα στερεότυπα αυτά μπορούν να επηρεάσουν την επινοητική διαδικασία (Banks, 2018: 33). Η παράσταση που δημιουργήθηκε εστίαζε στην αλλαγή: οι γυναίκες, γκρεμίζοντας τα έμφυλα στερεότυπα, επέτρεπαν στον πραγματικό τους εαυτό να αναδυθεί μέσα από την προσωπική εμπειρία και τα βιώματα τους. Ο Smart (2014) αναφέρει ότι η επινοητική διαδικασία βασίζεται αρκετά στη συζήτηση των συναισθημάτων των μελών, μία διαδικασία που θεωρείται «θηλυκή» και αντιβαίνει στον χαρακτήρα των ανδρών. Γι αυτό, επισημαίνει, είναι πολύ σημαντικό να αποδομηθεί το συγκεκριμένο στερεότυπο, κατά την διαδικασία της επινόησης, μέσα από παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης και έκφρασης των συναισθημάτων. Έτσι, το συναίσθημα και ενσυναίσθηση καλλιεργούνται μέσα στο πλαίσιο του θεάτρου της επινόησης, καθώς οι συμμετέχοντες καταθέτουν τις προσωπικές τους ιστορίες και τα αισθήματά τους (Banks, 2018: 268).

Τη θεωρία ότι το θέατρο συνδράμει στην άμβλυνση των στερεοτύπων φύλου, έρχεται να υποστηρίξει και η έρευνα των Lenakakis, Kousi και Panges (2019). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση καλλιεργεί, επίσης, έναν ελεύθερο και δημιουργικό χώρο έκφρασης, γι' αυτόν τον λόγο χρησιμοποιήθηκε από τους παραπάνω ερευνητές ως εργαλείο την ανάδυση των υποσυνείδητων σκέψεων, φόβων, συναισθημάτων και στερεοτύπων που έχουν οι μαθητές. Μέσα από την έρευνα και τις θεατρικές παρεμβάσεις φάνηκε τα παιδιά, τελικά, ήταν περισσότερο θετικά διακείμενα – συγκριτικά με την αρχή –προς τα παιδιά του αντίθετου φύλου και μειώθηκε σταδιακά

η απόρριψη των παιδιών αντίθετου φύλου. Με το πέρας των παρεμβάσεων η απόρριψη ή αποδοχή ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας δεν βασιζόταν στο φύλο του/της αλλά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, του χαρακτήρα και της σχολικής δραστηριότητας. Το ελεύθερο περιβάλλον δράσης, η εκφραστικότητα και η σωματικότητα που προσέφερε το θέατρο, λειτούργησαν σαν θεμέλιο για τη συζήτηση των προκαταλήψεων και των συμπεριφορών που συνδέονται με το φύλο. Έτσι, οι μαθητές προσέγγισαν τις διαφορετικές ταυτότητες των συμμαθητών τους με δεκτικότητα και ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα που χαρακτήριζε τον καθένα και την καθεμία. Τα παιδιά επανεξέτασαν και επαναπροσδιόρισαν τους ρόλους των δύο φύλων στα οικογενειακά, επαγγελματικά και κοινωνικά πλαίσια, σε σημείο που αμφισβήτησαν ή τροποποίησαν την αντίληψη τους για την αναπαράσταση του δικού τους φύλου. Μέσα από τη θεατρική διαδικασία, μαθητές και μαθήτριες αποσαφήνισαν και αναδόμησαν τις στερεοτυπικές εικόνες που συνοδεύουν τα δύο φύλα, με αποτέλεσμα να αρθούν πολλές από τις στερεότυπες αντιλήψεις τους (Lenakakis, Koussi & Panges, 2019: 31-32· Κούση, 2017).

Στη στήριξη της παρούσας συμβάλλει κι η έρευνα της Ασουμανάκη (2020: 87), η οποία επιβεβαίωσε με την ερευνά της πως η δραματική τέχνη στη εκπαίδευση, καλλιεργώντας στα παιδιά την εμπιστοσύνη, τη συμμετοχικότητα και την εκφραστικότητα, αποτελεί ένα πολύ καλό εργαλείο για τον επαναπροσδιορισμό και την εκ νέου διαπραγμάτευση των στερεοτύπων φύλου.

Επιπροσθέτως, η έρευνα των Oliveira, Monteiro και Ferreira (2019: 88-89) κατέδειξε τη σημασία του εφαρμοσμένου θεάτρου στην κατανόηση και συνειδητοποίηση ύπαρξης των στερεοτύπων φύλου. Παράλληλα, τα παιδιά εξέλιξαν τις επικοινωνιακές, καλλιτεχνικές, συνεργατικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς και την κριτική τους σκέψη, μέσα από σωματικές ασκήσεις και ασκήσεις έκφρασης.

Οι Michieletto και Miotto (2012) χρησιμοποίησαν το θέατρο του καταπιεσμένου και το αυτοσχεδιαστικό θέατρο προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές γυμνασίων και λυκείων σχετικά με την κοινωνική διάσταση του φύλου και τα έμφυλα στερεότυπα που τη συνοδεύουν. Το θέατρο του καταπιεσμένου είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία για τη διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων που εμπεριέχουν μορφές καταπίεσης, ενώ το αυτοσχεδιαστικό θέατρο ενισχύει την ατομική εμπειρία, παρέχοντας στο άτομο την ευκαιρία να εισχωρήσει σε διάφορα περιβάλλοντα, να πειραματιστεί, να ανακαλύψει και να εκφραστεί. Τα εργαστήρια των δύο ερευνητριών

επικεντρώθηκαν στην ανδρική φιγούρα και στο πως αυτή εκλαμβάνεται από τα κορίτσια και τα αγόρια, αλλά και στις μορφές μη σωματικής βίας κατά των γυναικών.

Όπως προαναφέρθηκε, το θέατρο της επινόησης χρησιμοποίησε τεχνικές και από διάφορους χορογράφους, όπως η Pina Bausch, η οποία μελέτησε με πολλή προσοχή τα κοινωνικά κατασκευάσματα που διαχωρίζουν τους άνδρες από τις γυναίκες. Στις χορογραφίες, η Pina Bausch χρησιμοποιούσε προσομοιώσεις εξομολογήσεων με θέμα τα στερεότυπα φύλου, στοχεύοντας στην αποδόμησή τους μέσα από τη χορευτική έκφραση. Εκτός από τις εξομολογήσεις, χρησιμοποιεί την αντιπαράθεση, παράταιρες δραστηριότητες και αφηγηματικά αποσπάσματα που διαταράσσουν το γενικό πλαίσιο της «αποδεκτής» ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι χορογραφίες της είναι γεμάτες με έμφυλες στερεοτυπίες και με τη βία που αυτές προκαλούν ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Σύμφωνα με την ίδια, «οι «θηλυκοποιημένες» και «ανδροποιημένες» χειρονομίες επικοινωνούνται διαφορετικά όταν εκφράζονται από καθένα από τα δύο φύλα» (Goldberg, 1989: 104,109). Όταν η Bausch ερωτήθηκε για το να θέλει να επιφέρει κοινωνική αλλαγή μέσα από τα έργα της απάντησε: *«Δεν προσπαθώ να αλλάξω κάτι. Δεν γνωρίζω κάτι καλύτερα. Απλά προσπαθώ να μας συμβαίνει και πώς θέλει το κάθε άτομο να αγαπηθεί»*. Οι περφόρμερ στις παραστάσεις της γίνονται μέτοχοι ενός επαναλαμβανόμενου αδιάλλακτου κοινωνικού και ψυχολογικού μοτίβου. Παγιδεύονται σε πολώσεις και δυναμικές σχέσεις τεχνασμάτων «θηλυκότητας» και «αρρενωπότητας». Η Bausch αν και μοιάζει να μη δίνει στους περφόρμερ τη δυνατότητα για αλλαγή, προτάσσει την ανάγκη για μία κοινωνία που ξεπερνάει τα όρια και τους περιορισμούς της κοινωνίας στην οποία ζούμε.

Η παρούσα έρευνα, έρχεται με τη σειρά της να εξετάσει κατά πόσο το θέατρο της επινόησης μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο για την εκ νέου διαπραγμάτευση και, ίσως, αλλαγή των στερεοτύπων που αφορούν τους ρόλους των δύο φύλων σε διάφορες πτυχές της κοινωνικής ζωής.

2.9 ΤΟ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Οι θεατρικές παρεμβάσεις προγραμματίζονταν πριν τη συνάντηση με τους μαθητές, ωστόσο τηρήθηκε μια ευελιξία κατά τη διάρκεια εφαρμογής τους, καθώς η ερευνήτρια δε γνώριζε την ενέργεια και τη δυναμική της πειραματικής ομάδα.

Υπήρχαν πάντα εναλλακτικές θεατρικές δραστηριότητες, σε περίπτωση που κάποια αποτύγχανε. Ο αυτοσχεδιασμός, η συζήτηση, η δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι είναι οι κατεξοχήν τεχνικές του θεάτρου της επινόησης που εφαρμόστηκαν. Επίσης, έγινε η χρήση βίντεο και αποσπάσματος μιας ταινίας, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν σαν αφορμή για την εκκίνηση συζήτησης και την ενεργοποίηση της σκέψης της ομάδας.

Κατά τους χειμερινούς μήνες, ο χώρος εκτέλεσης των παρεμβάσεων ήταν η σχολική αίθουσα των μαθητών. Προκειμένου να υπάρχει ο κατάλληλος χώρος, που να παρέχει ευχέρεια κινήσεων και άνεση, η ερευνήτρια τακτοποιούσε τον χώρο στο διάλειμμα πριν την κάθε συνάντηση. Βάζοντας περιμετρικά στο εσωτερικό της αίθουσας τα θρανία και τα πράγματα των μαθητών, ελευθερώνονταν ο χώρος και οι μαθητές μπορούσαν να κινηθούν και να δράσουν άνετα κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις του επινοητικού θεάτρου που πραγματοποιήθηκαν τον μήνα Μάιο, έλαβαν χώρα σε εξωτερικό χώρο του σχολείου. Βέβαια, κατέστη απαραίτητο να οριοθετηθεί ο χώρος δράσης της ομάδας και έγινε κατανοητό από τα παιδιά ότι δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί ολόκληρο το σχολικό προαύλιο.

Σημαντικό και κοινό μέρος των παρεμβάσεων ήταν τα τελευταία 10 λεπτά. Τότε η ομάδα συγκεντρωνόταν σε κύκλο και συζητούσε τι άρεσε περισσότερο στον καθένα αλλά και τι θεωρούν χρήσιμο να κρατήσουμε και να ξαναδουλέψουμε. Η συζήτηση γύρω από τους αυτοσχεδιασμούς που προηγήθηκαν, είναι βασικό εργαλείο του θεάτρου της επινόησης. Οι πρώτες παρεμβάσεις ξεκινούσαν με παιχνίδια γνωριμίας, καθώς η ερευνήτρια-εμπυχωτρία δεν γνώριζε τα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Η ερευνήτρια-εμπυχωτρία συμμετείχε σε αρκετές από τις θεατρικές ασκήσεις-παιχνίδια, για να δημιουργηθεί ένα αίσθημα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε αυτή και τα παιδιά της ομάδας. Γενικά οι κάποιες από τις δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν πρωτότυπες και άλλες αντλήθηκαν από θεατρικές ασκήσεις που πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών της ερευνήτριας.

Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα των παρεμβάσεων:

1^η παρέμβαση – 4/2/2021

Όνομα και κίνηση: Πρόκειται για ένα παιχνίδι γνωριμίας, το οποίο ενεργοποιεί και το σώμα. Τα παιδιά μαζί με την εμπυχωτρία σχηματίζουν έναν κύκλο. Ξεκινάει κάποιος μαθητής και λέει το όνομά του κάνοντας μια κίνηση. Ο επόμενος μαθητής πρέπει να επαναλάβει τα ονόματα-κινήσεις των συμμαθητών που προηγήθηκαν και να προσθέσει και το δικό του. Το παιχνίδι τελειώνει όταν όλοι οι μαθητές έχουν πει και συνδυάσει το όνομά τους με μία κίνηση.

Αγάλματα: Με τη συνοδεία μουσικής τα παιδιά περπατάνε στο χώρο και όταν η μουσική σταματήσει πρέπει κι αυτά να σταματήσουν σε μία οποιαδήποτε στάση-πόζα. Η εμπυχωτρία αγγίζει το κάθε παιδί και το ρωτάει τι κάνει. Έπειτα ακολουθεί μια σειρά από ερωτήσεις τις οποίες διαφέρουν ανάλογα με την απάντηση του παιδιού στην πρώτη ερώτηση π.χ. *πού είσαι; που πας; γιατί το κάνεις αυτό; με ποιόν είσαι; τι θα κάνεις μετά;* κλπ.

Αγάλματα σε ζεύγη-μουσείο: Τα παιδιά περπατάνε στο χώρο και με το χτύπημα των χεριών της εμπυχωτριάς, σταματάνε. Η εμπυχωτρία δημιουργεί σχέσεις-ζευγάρια με κάποια από τα αγάλματα-παιδιά, τα οποία πρέπει να μείνουν ακίνητα. Η υπόλοιπη ομάδα που δεν εκτελεί το ρόλο του αγάλματος, παριστάνει τους επισκέπτες ενός μουσείου με ξεναγό την εμπυχωτρία. Οι «επισκέπτες» παρατηρούν ένα ένα τα ζευγάρια αγαλμάτων προσπαθώντας να καταλάβουν τι παριστάνει κάθε ζευγάρι. Η εμπυχωτρία ρωτάει τα παιδιά τι νομίζουν ότι βλέπουν και καθοδηγεί τις ερωτήσεις τους ανάλογα με τις απαντήσεις, κατασκευάζοντας έτσι πολλές μικρές ιστορίες για το κάθε ζευγάρι αγαλμάτων.

Μπορούν να το κάνουν τα κορίτσια/αγόρια: Τα παιδιά περπατάνε στο χώρο κάνοντας παράλληλα μία δραστηριότητα, π.χ. *περπατά και ζωγραφίζουν, παίζουν ποδόσφαιρο, γράφουν* κλπ. Μόλις η εμπυχωτρία χτυπήσει τα χέρια της τα παιδιά σταματάνε. Η εμπυχωτρία ακουμπάει στον ώμο ένα παιδί και το ρωτάει τι παριστάνει ότι κάνει. Όταν το παιδί απαντήσει, ρωτάει τα υπόλοιπα εάν μπορούν να κάνουν αυτή τη δραστηριότητα και τα παιδιά του αντίθετου φύλου. Τα παιδιά απαντούν και στη συνέχεια όλη η ομάδα πρέπει να κάνει τη δραστηριότητα του παιδιού που επέλεξε η εμπυχωτρία. Μόλις η εμπυχωτρία χτυπήσει δύο φορές τα χέρια της, τότε καθένα από τα παιδιά της ομάδας επανέρχεται στην αρχική δραστηριότητα που μιμούνταν.

Συζήτηση: Στο τέλος των παρεμβάσεων ζητείται από τους μαθητές να τοποθετήσουν τις καρτέλες τους σε κύκλο, για να συζητήσουμε τα όσα βίωσαν οι μαθητές και τα όσα ειπώθηκαν και ακούστηκαν. Γίνεται αναστοχασμός και επιλέγονται τα κομμάτια που ενδεχομένως να συμπεριληφθούν στην παράσταση.

2^η παρέμβαση – 11/2/2021

Παιχνίδι γνωριμίας με αόρατη μπάλα: Ξεκινάει κάποιος και πετάει μία αόρατη μπάλα σε κάποιον συμμαθητή του, λέγοντας ταυτόχρονα το όνομά αυτού του συμμαθητή. Αυτός πιάνει τη αόρατη μπάλα και την πετάει σε κάποιον άλλο φωνάζοντας το όνομα του παιδιού στο οποίο την πετάει κ.ο.κ. Όσο περνάει η ώρα, αυξάνεται η ταχύτητα και ο ρυθμός ρίψη της αόρατης μπάλας.

Ένας περπατάει/ Ένας ακίνητος:(επανάληψη δραστηριότητας) Άσκηση συγκέντρωσης και ενεργοποίησης του σώματος και της περιφερειακής όρασης. Με τη συνοδεία μουσικής τα παιδιά μένουν ακίνητα και μόνος ένας μαθητής επιτρέπεται να κινείται στον χώρο. Μόλις ο ακίνητος μαθητής πάρει την απόφαση να κινηθεί, κάποιος άλλος πρέπει να πάρει τη θέση του και να μείνει ακίνητος. Όταν όλοι οι μαθητές βιώσουν το αίσθημα του να κινούνται μόνοι τους ανάμεσα στους ακίνητους συμμαθητές τους, το παιχνίδι αντιστρέφεται. Τώρα όλοι οι μαθητές περπατούν στον χώρο και ένας μαθητής μένει ακίνητος. Αν και μοιάζει ατομική αυτή η δραστηριότητα, στην πραγματικότητα είναι βαθιά συλλογική.

Παντομίμα με χρήση αντικειμένου - Ο μαγικός μαρκαδόρος: Σχηματίζεται κύκλος και στη μέση τοποθετείται ένας μαρκαδόρος. Ξεκινάει κάποιος και με τη μέθοδο της παντομίμας χρησιμοποιεί τον μαρκαδόρο σαν ένα οποιοδήποτε αντικείμενο εκτός από τη ρεαλιστική του λειτουργία –αυτή του μαρκαδόρου. Ο επόμενος μαθητής μόλις καταλάβει ποιο αντικείμενο αντιπροσωπεύει ο μαρκαδόρος, σηκώνεται, τον παίρνει, συνεχίζει την παντομίμα του συμμαθητή του και μεταμορφώνει τον μαρκαδόρο σε κάτι άλλο και εισάγοντας ένα νέο σκηνικό.

Αυτοσχεδιασμός (Μάγος-πριγκίπισσα): Από την προηγούμενη θεατρική παρέμβαση, τα παιδιά είχαν αποφασίσει να εργαστούμε πάλι πάνω στην ιστορία του μάγου και της πριγκίπισσας. Δημιουργούνται ζευγάρια και δίνεται στο καθένα μια διαφορετική εκδοχή για το πώς θα λήξει η διαμάχη μάγου πριγκίπισσας (επειδή τα αγόρια ήταν περισσότερα από τα κορίτσια, δημιουργούνται 2 τριάδες με δυο αγόρια κι ένα κορίτσι –αυτές οι ομάδες έχουν δύο μάγους –και 4 ζευγάρια). Δίνεται ένας μαρκαδόρος στο κάθε παιδί για να τον χρησιμοποιήσει όπως θέλει στον ρόλο του – σαν πριγκίπισσα/μάγος. Το κάθε ζευγάρι/τριάδα διαλέγει έναν χώρο στην αίθουσα και τους δίνεται ορισμένος χρόνος για να προετοιμάσουν οι ομάδες τον διάλογο-αυτοσχεδιασμό τους. Έπειτα το κάθε ζευγάρι παρουσιάζει αυτό που ετοίμασε μπροστά στην υπόλοιπη ομάδα.

Συζήτηση: Στο τέλος των παρεμβάσεων ζητείται από τους μαθητές να τοποθετήσουν τις καρτέλες τους σε κύκλο, για να συζητήσουμε τα όσα βίωσαν οι μαθητές και τα όσα ειπώθηκαν και ακούστηκαν. Μιλάμε για τον ρόλο των κοριτσιών στα παραμύθια και επιλέγεται μία από τις παρουσιάσεις της ιστορίας του μάγου με την πριγκίπισσα για να συμπεριληφθεί στην τελική παράσταση.

3^η παρέμβαση – 18/2/2021

Ένας περπατάει/ Ένας ακίνητος:(επανάληψη δραστηριότητας) Άσκηση συγκέντρωσης και ενεργοποίησης του σώματος και της περιφερειακής όρασης. Με τη συνοδεία μουσικής τα παιδιά μένουν ακίνητα και μόνος ένας μαθητής επιτρέπεται να κινείται στον χώρο. Μόλις ο ακίνητος μαθητής πάρει την απόφαση να κινηθεί, κάποιος άλλος πρέπει να πάρει τη θέση του και να μείνει ακίνητος. Όταν όλοι οι μαθητές βιώσουν το αίσθημα του να κινούνται μόνοι τους ανάμεσα στους ακίνητους συμμαθητές τους, το παιχνίδι αντιστρέφεται. Τώρα όλοι οι μαθητές περπατάν στον χώρο και ένας μαθητής μένει ακίνητος. Αν και μοιάζει ατομική αυτή η δραστηριότητα, στην πραγματικότητα είναι βαθιά συλλογική.

Επαγγέλματα και δραστηριότητες: Με τυχαίο τρόπο τα παιδιά τοποθετούνται σε ζευγάρια. Τους δίνεται ένα χαρτάκι στο οποίο πρέπει, ερχόμενοι σε συνεννόηση

και μέσα από συζήτηση, να αναγράψουν 4 επαγγέλματα και 4 δραστηριότητες που πιστεύουν ότι τα ασκούν κυρίως γυναίκες και 4 επαγγέλματα και 4 δραστηριότητες τα οποία πιστεύουν ότι τα ασκούν κυρίως άνδρες.

Ανταλλαγή αντικειμένου: Σηκώνεται ένα αγόρι κι ένα κορίτσι κάθε φορά και τους δίνεται ένας μαρκαδόρος· ο μαρκαδόρος που κρατάει το κάθε παιδί συμβολίζει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, το οποίο θα αποφασίσει η υπόλοιπη ομάδα. Τα δύο παιδιά σηκώνονται και τα υπόλοιπα παιδιά λένε διάφορες ιδέες τι αντικείμενο κρατάει ο καθένας· η εμπυχώτρια αποφασίζει ποια από τις ιδέες των παιδιών θα κρατήσει. Έπειτα τους δίνεται μία συνθήκη για να αλληλεπιδράσουν· τη συνθήκη τη διαλέγει πάλι η ομάδα με τον ίδιο τρόπο. Ο αυτοσχεδιασμός ξεκινά και σε κάποια στιγμή η εμπυχώτρια σταματάει τα παιδιά και τους λέει ότι θα πρέπει να ανταλλάξουν με φυσικό τρόπο τα αντικείμενα που κρατάν (κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού).

Συζήτηση: Στο τέλος των παρεμβάσεων ζητείται από τους μαθητές να τοποθετήσουν τις καρτέλες τους σε κύκλο, για να συζητήσουμε τις ιδέες και τις παρατηρήσεις τους κατά τη διάρκεια αυτής της παρέμβασης. Διαβάζονται τα επαγγέλματα και οι δραστηριότητες που γράφτηκαν στο χαρτί και συζητάμε κατά πόσο θα μπορούσαν να εκτελεσθούν από το αντίθετο φύλο, αν θα τους φαινόταν περίεργο αυτό και αν γνωρίζουν κάποιο κορίτσι ή αγόρι που να ασκεί κάποιο από τα επαγγέλματα και τις δραστηριότητες που κατατάχθηκαν στο αντίθετο φύλο από αυτό που το ίδιο ανήκει. Συζητάμε για τις αντιδράσεις και τους αυτοσχεδιασμούς που διαδραματίστηκαν και αποφασίζουμε αν θα κρατήσουμε κάτι για την παράσταση.

4^η παρέμβαση – 25/2/2021

Περπατάω-σταματάω: Άσκηση ενεργοποίησης σώματος. Με τη συνοδεία μουσικής τα παιδιά περπατούν στον χώρο. Όταν η μουσική σταματάει, τα παιδιά πρέπει να παγώσουν στη θέση τους.

Να αλλάξει θέση όποιος...: Άσκηση ενεργοποίησης σώματος και ταύτισης με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Δημιουργείται ένας κύκλος με καρτέλες στις οποίες

κάθονται τα παιδιά. Οι καρέκλες είναι κατά μια λιγότερες από τους συμμετέχοντες κι η εμψυχώτρια, που περισσεύει, μένει όρθια στη μέση του κύκλου. Ξεκινάει λέγοντας μια αλήθεια που ισχύει για τον εαυτό της. Αν αυτή η αλήθεια ισχύει και για κάποιο άλλο από τα παιδιά, τότε πρέπει να σηκωθούν όρθια και να αναζητήσουν κάποια άλλη θέση για να κάτσουν. Στον χρόνο αυτό που γίνεται η αλλαγή θέσεων, μπορεί και η εμψυχώτρια να διεκδικήσει κάποια από τις θέσεις που αδειάζουν. Έτσι, βρίσκεται κάποιος άλλος –που δεν πρόλαβε να κάτσει– στη μέση του κύκλου και πρέπει ο ίδιος να εκφράσει μία αλήθεια για τον εαυτό του.

Ναι, αλλά...: Δημιουργούνται ζευγάρια που υποστηρίζουν διαφορετικές απόψεις πάνω σε ένα ζήτημα. Προσπαθούν να πείσουν ο ένας τον άλλο εκφέροντας μια πρόταση κάθε φορά που ξεκινάει με το *Ναι, αλλά...!* Το ένα από τα δύο παιδιά του ζευγαριού εκφράζει μία επιθυμία του και ο συμπαίκτης του διαφωνεί. Στην προκειμένη, αν είναι αγόρι αυτό που εκφράζει την επιθυμία του θα ξεκινάει με τη φράση «θέλω να ξεκινήσω μπαλέτο», ενώ αν είναι κορίτσι με τη φράση «θέλω να γίνω καπετάνισσα». Η συζήτηση εκτυλίσσεται κάπως έτσι:

- Θέλω να ξεκινήσω μπαλέτο
- Ναι, αλλά το μπαλέτο είναι για τα κορίτσια.
- Ναι, αλλά εγώ αυτό θέλω να κάνω.
- Ναι, αλλά...

Συζήτηση: Κάνουμε αναστοχασμό της συνάντησης. Σχολιάζουμε τι παρατηρήσαμε στο παιχνίδι *Να αλλάξει θέση όποιος...* και αν τελικά υπάρχουν διαφορές στις δραστηριότητες, επιθυμίες και την καθημερινότητα των δύο φύλων. Εστιάζουμε στις ομοιότητες. Συζητάμε για τη δραστηριότητα *Ναι αλλά...* και σχολιάζουμε ποιες συζητήσεις και ποιες ιδέες που εκφράστηκαν μας άρεσαν και γιατί.

5^η παρέμβαση – 4/3/2021

Περπατάω-σταματάω με αλλαγή ταχύτητας (1,2,3): Άσκηση ενεργοποίησης σώματος. Τα παιδιά και η εμψυχώτρια μαζί περπατάν στον χώρο με διαφορετική ταχύτητα κάθε φορά. Κάθε λίγο, η εμψυχώτρια φωνάζει έναν αριθμό από το ένα έως

το τρία. Το κάθε νούμερο συμβολίζει τον ρυθμό βαδίσματος: 1= περπατάμε αργά, 2= περπατάμε σε κανονική ταχύτητα, 3= περπατάμε γρήγορα (χωρίς να τρέχουμε).

Στο μέλλον...: Δόθηκαν στα παιδιά δύο χαρτιά για να γράψουν δύο διαφορετικές ιστορίες. Το ένα χαρτί ξεκινούσε με τη φράση **Στο μέλλον τα κορίτσια...** και το άλλο με τη φράση **Στο μέλλον τα αγόρια...** Τα παιδιά πρέπει να συνεχίσουν την ιστορία με όποιο τρόπο επιθυμούν. Έπειτα, τα χαρτιά που αφορούν τα κορίτσια τα ακουμπάμε στο πάτωμα και τρία παιδιά ανεβαίνουν παίρνουν τυχαία ένα χαρτί και αρχίζουν να διαβάζουν την ιστορία. Οι ιστορίες των τριών παιδιών που διαβάζουν μπορούν να μπλέκονται μεταξύ τους και να παρεμβάλλεται η μία ιστορία στην άλλη: τα παιδιά μπορούν να διαλέγουν να διαβάζουν όποιο κομμάτι της ιστορίας θέλουν. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται με τις ιστορίες που αφορούν τα αγόρια. Και τέλος, επαναλήφθηκε η διαδικασία με όλες τις ιστορίες –περί αγοριών και κοριτσιών –να βρίσκονται το πάτωμα.

Συζήτηση: Αναστοχασμός των παρεμβάσεων που προηγήθηκαν. Οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη και τα συναισθήματά τους για τα όσα βίωσαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

6^η παρέμβαση – 11/3/2021

Ενώνω μέλη του σώματος: Άσκηση ενεργοποίησης του σώματος. Τα παιδιά περπατάν στον χώρο και η εμψυχώτρια ανά στιγμές τα καλεί να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους ενώνοντας μέλη του σώματός τους για δημιουργήσουν το σύνολο που ζητάει η εμψυχώτρια. Για παράδειγμα, η εμψυχώτρια μπορεί να πει: «ενώστε 8 αγκώνες», «ενώστε πέντε γόνατα» κ.ο.κ. Τα παιδιά πρέπει να δημιουργήσουν στη στιγμή μικρές ομάδες, υπακούοντας στην εντολή της εμψυχώτριας. Το παιχνίδι είναι γρήγορο: μόλις όλοι έχουν επιτύχει τον στόχο, οι ομάδες διαλύονται και τα παιδιά συνεχίζουν περπατάν περιμένοντας να ακούσουν την επόμενη εντολή που θα δώσει η εμψυχώτρια.

Προβολή βίντεο: Προβολή αποσπάσματος της ταινίας *Billy Elliot* (2000). Πρόκειται για ένα αγόρι που αγαπάει το μπαλέτο και του αρέσει να χορεύει αλλά το οικογενειακό του περιβάλλον του το απαγορεύει γιατί το μπαλέτο θεωρείται κοριτσίστικη δραστηριότητα. Έπειτα, προβάλλεται το βίντεο «*Μπορείς να καταφέρεις τα πάντα, αρκεί να το πιστέψεις*», το οποίο πρόκειται για ένα βίντεο που έφτιαξε το Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου Αργολίδας, με αφορμή τη ημέρα της γυναίκας και πραγματεύεται τον σεξισμό και τους περιορισμούς που υπέστη η γυναίκα, αλλά και την αλλαγή που είναι ικανή να επιτύχει. Σχολιασμός των ταινιών καθώς και της συναισθηματικής κατάστασης των ηρώων.

Διάδρομος συνείδησης: Τα παιδιά σχηματίζουν έναν διάδρομο φτιάχνοντας δύο σειρές, η μία απέναντι από την άλλη. Έναν ένα τα παιδιά περνάν μέσα από τον διάδρομο, του οποίου οι τοίχοι αποτελούνται από μαθητές. Το κάθε αγόρι που περνάει μέσα από τον διάδρομο συμβολίζει τον Billy Elliot και κάθε κορίτσι ενσαρκώνει το κορίτσι από το βίντεο «*Μπορείς να καταφέρεις τα πάντα, αρκεί να το πιστέψεις*». Την ώρα που περνάει ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια, οι συμμαθητές τους μετατρέπονται στις σκέψεις του, στις φωνές που υπάρχουν μέσα στο κεφάλι του. Το κάθε παιδί με μια φράση/πρόταση προσπαθεί να εκφράσει αυτό που σκέφτεται ο πρωταγωνιστής και πρωταγωνίστρια των βίντεο.

Προσωπικές εμπειρίες: Με αφορμή την καταπίεση που βιώνουν τα παιδιά στα δύο βίντεο, τα παιδιά προσπαθούν να ανακαλέσουν στιγμές που ένιωσαν να περιορίζεται ή να στερείται η ελευθερία τους εξαιτίας του φύλου τους ή στιγμές που κάποιος του κορόιδεψε εξαιτίας του φύλου τους. Οι ιστορίες που θα ακουστούν, θα αναπαραχθούν από κάποιους από τους συμμαθητές (όχι από αυτούς που τις έζησαν) και θα ξαναζωντανέψουν· αυτή τη φορά όμως η ιστορία μπορεί να πάρει άλλη τροπή. Μετά την αναπαραγωγή της κάθε ιστορίας, ο μαθητής που την έζησε σε συνεργασία με τους συμμαθητές προσπαθούν να βρουν ένα εναλλακτικό τέλος, μία λύση, μια λύτρωση από το αίσθημα του αδιέξοδου που βίωσε ο μαθητής/η μαθήτρια.

Συζήτηση: Τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν με μία λέξη τα συναισθήματά τους για την καθεμία από τις τρεις δραστηριότητες. Γίνεται ανασκόπηση των

σημαντικότερων σημείων της παρέμβασης με τη συζήτηση να επικεντρώνεται στις ελευθερίες και τους περιορισμούς που βιώνουν τα άτομα του κάθε φύλου.

7^η παρέμβαση – 18/3/2021 (διαδικτυακά)

Άσκηση ενεργοποίησης σώματος: Σειρά κινητικών ασκήσεων όπου υποτίθεται ότι ασκείται κάποια συγκεκριμένη δουλειά-δραστηριότητα. Για παράδειγμα, λέω «Πιάνω το μήλο» και κάνω την ανάλογη κίνηση προσπαθώντας να πιάσω ένα μήλο από ένα δέντρο και τα παιδιά αντιγράφουν την κίνηση την οποία κάνουμε όλοι μαζί σαν ομάδα· έπειτα λέω «Σπρώχνω τον τοίχο» και προσκαλώ να παιδιά να κάνουν πως σπρώχνουν ταυτόχρονα το καθένα έναν τοίχο. Έτσι, δημιουργούνται 4-5 κινήσεις και επαναλαμβάνονται συνεχώς, π.χ. «Πιάνω το μήλο», «Σπρώχνω τον τοίχο», «μαζεύω τα δίστυα», «βουτάω» και πάλι από την αρχή, αυξάνοντας σταδιακά τον ρυθμό.

Ναι, αλλά... Δημιουργούνται ζευγάρια που υποστηρίζουν διαφορετικές απόψεις πάνω σε ένα ζήτημα. Προσπαθούν να πείσουν ο ένας τον άλλο εκφέροντας μια πρόταση κάθε φορά που ξεκινάει με το **Ναι, αλλά...!** Το ένα από τα δύο παιδιά του ζευγαριού εκφράζει μία επιθυμία του και ο συμπαίκτης του διαφωνεί. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται (όπως στις 18/2/21) με μεγαλύτερη, όμως, ποικιλία στις επιθυμίες-αρχικές προτάσεις των κοριτσιών.

Συζήτηση: Γίνεται αναστοχασμός της σημερινής συνάντησης.

8^η παρέμβαση – 1/4/2021 (διαδικτυακά)

Η ομάδα μετράει ως το 14: Είναι μία άσκηση συγκέντρωσης, συλλογικότητας και συνεργασίας της ομάδας. Τα παιδιά με κλειστές κάμερες (δια ζώσης θα είχαν κλειστά μάτια) πρέπει να μετρήσουν ως το 14. Το κάθε παιδί μπορεί να μιλήσει μία φορά –λέγοντας έναν –αριθμό, αν, όμως, τύχει και μιλήσει ταυτόχρονα με κάποιον

άλλο μαθητή, τότε η αρίθμηση μηδενίζεται και το μέτρημα ξεκινάει πάλι από την αρχή!

Ναι, αλλά... Δημιουργούνται ζευγάρια που υποστηρίζουν διαφορετικές απόψεις πάνω σε ένα ζήτημα. Προσπαθούν να πείσουν ο ένας τον άλλο εκφέροντας μια πρόταση κάθε φορά που ξεκινάει με το *Ναι, αλλά...!* Το ένα από τα δύο παιδιά του ζευγαριού εκφράζει μία επιθυμία του και ο συμπαίκτης του διαφωνεί. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται (όπως στις 18/2/21) με μεγαλύτερη, όμως, ποικιλία στις επιθυμίες-αρχικές προτάσεις των αγοριών.

Συζήτηση: Τα παιδιά με την καθοδήγηση της εμπυσχωτριάς σχολιάζουν πάνω στην παρέμβαση που προηγήθηκε και λένε τις εντυπώσεις και τις απόψεις τους.

9^η παρέμβαση – 8/4/2021 (διαδικτυακά)

Φτιάχνω ιστορία λέξη-λέξη: Δημιουργούνται ζευγάρια και σε κάθε δυάδα παιδιών δίνεται μία αρχική ημιτελής πρόταση την οποία πρέπει να συνεχίσουν λέγοντας μία λέξη ο ένας και μία λέξη ο άλλος φτιάχνοντας μια μικρή ιστορία. Η παραγωγή της ιστορίας δεν προετοιμάζεται, με το που δημιουργείται ένα ζευγάρι, του δίνεται η ημιτελής πρόταση (π.χ. *Η Αλεξάνδρα ντύθηκε και πήγε στο γήπεδο για να..., Ο Μιχάλης μπήκε στην αίθουσα χορού για να..., Η Μαρίνα μπήκε στην αίθουσα χορού για να...*) και ξεκινάει η σύνθεση.

Συζήτηση: Τα παιδιά με την καθοδήγηση της εμπυσχωτριάς σχολιάζουν πάνω στην παρέμβαση που προηγήθηκε και λένε τις εντυπώσεις και τις απόψεις τους.

10^η παρέμβαση – 22/4/2021 (διαδικτυακά)

Πριν και μετά τη φωτογραφία: Χρησιμοποιούνται φωτογραφίες και τα παιδιά πρέπει να αναπαραστήσουν με τη μέθοδο του αυτοσχεδιασμού (με λόγια) τι συνέβη

πριν και μετά τη λήψη της φωτογραφίας. Ανάλογα με τα άτομα που περιέχει η φωτογραφία επιλέγονται και τα ανάλογα άτομα (αγόρια ή κορίτσια).

Συζήτηση: Τα παιδιά με την καθοδήγηση της εμπυχωτριάς σχολιάζουν πάνω στην παρέμβαση που προηγήθηκε και λένε τις εντυπώσεις και τις απόψεις τους.

11^η παρέμβαση – 13/5/2021

Συνοδός τυφλού: Αυτό είναι ένα παιχνίδι εμπιστοσύνης. Τα παιδιά χωρίζονται με τυχαίο τρόπο από την εμπυχωτρία σε ζευγάρια. Ο ένας μαθητής κλείνει τα μάτια του και ο συμπαίκτης του τον καθοδηγεί στον χώρο, αγγίζοντας τον σε συγκεκριμένα σημεία του σώματος. Όταν ο συνοδός ακουμπάει τον δεξή ώμο του «τυφλού», τότε αυτός πρέπει να στρίψει δεξιά· αντίστοιχα όταν τον αγγίζει στον αριστερό ώμο, πρέπει να στρίψει αριστερά. Όταν ο συνοδός τοποθετεί το χέρι του στον αυχένα του «τυφλού» συμπαίκτη του αυτός συνεχίζει ευθεία, ενώ όταν τοποθετεί το χέρι του στη μέση της πλάτης, ο «τυφλός» οφείλει να σταματήσει. Επισημαίνεται η μεγάλη ευθύνη του συνοδού των «τυφλών» και το παιχνίδι ξεκινά. Μετά από λίγα λεπτά οι ρόλοι του κάθε ζευγαριού αντιστρέφονται.

Προσωπικές εμπειρίες: Με αφορμή την καταπίεση που βιώνουν τα παιδιά στα δύο βίντεο που είχαν προβληθεί στις 11.3.2021, τα παιδιά ανακάλεσαν στιγμές που ένιωσαν να περιορίζεται ή να στερείται η ελευθερία τους εξαιτίας του φύλου τους ή στιγμές που κάποιος του κορόιδεψε εξαιτίας του φύλου τους. Οι ιστορίες που ακούστηκαν, αναπαράχθηκαν από τα παιδιά (όχι από τα παιδιά που τις είχαν βιώσει) στις 11.3.2021. Αυτή τη φορά, όμως, οι ιστορίες μπορεί παίρνουν άλλη τροπή· θα έχουν ένα διαφορετικό τέλος, μία άλλη λύση-αντιμετώπιση· μια λύτρωση από το αίσθημα του αδιέξοδου που βίωσε ο μαθητής/η μαθήτρια. Αυτή η δραστηριότητα είχε διακοπεί λόγω του κορωνοϊού και του εκτεταμένου lockdown.

Στο μέλλον..Οι ιστορίες που είχαν γράψει τα παιδιά, πληκτρολογούνται στον υπολογιστή από την εμπυχωτρία, τοποθετούνται σκόρπιες στο πάτωμα και γίνεται η

ανάγνωσή τους στην τάξη με τον ίδιο παιχνιδιάρικο τρόπο που είχε γίνει την προηγούμενη φορά –σε ομάδες 3-4 ατόμων που αναμιγνύουν τις ιστορίες.

Συζήτηση: Η ομάδα συζητάει για την παρέμβαση και εκφράζει τις ιδέες της για τις δραστηριότητες που συνεχίστηκε και για αυτήν που επαναλήφθηκε.

12^η παρέμβαση – 20/5/2021

Ένας όρθιος, ένας καθιστός, ένας ξαπλωμένος: Πρόκειται για ένα παιχνίδι ενεργοποίησης του σώματος που καλλιεργεί παράλληλα την ομαδικότητα και τη συγκέντρωση. Δημιουργείται ένα ημικύκλιο και τοποθετείται απέναντί του μία καρέκλα. Σηκώνονται κάθε φορά 3 μαθητές από τους οποίους ο ένας μένει όρθιος, ο ένας κάθεται στην καρέκλα και ο άλλος ξαπλώνει κάτω. Ο καθένας από τους μαθητές μπορεί να αλλάξει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται (π.χ. ο όρθιος να ξαπλώσει) αλλά θα πρέπει να αντικατασταθεί από κάποιον από τους άλλους τρεις (ο ξαπλωμένος ή ο καθιστός να σηκωθεί και να αντικαταστήσει τον όρθιο που ξάπλωσε), ώστε η ομάδα να διατηρεί πάντα την ισορροπία και το μοτίβο *ένας όρθιος-ένας καθιστός-ένας ξαπλωμένος*.

Συμφωνώ-δε συμφωνώ: Στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα μικρό debate. Σε έναν τοίχο τοποθετείται ένα χαρτί στο οποίο αναγράφεται η λέξη «ΣΥΜΦΩΝΩ» και στον απέναντι τοίχο τοποθετείται ένα χαρτί στο οποίο αναγράφεται η λέξη «ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΩ». Η εμπυσχωτήρια λέει μία πρόταση –η οποία στην προκειμένη περίπτωση περιέχει ένα στερεότυπο ή πάει κόντρα σε κάποιο στερεότυπο –και τα παιδιά πρέπει να πλησιάσουν τον τοίχο του ΣΥΜΦΩΝΩ ή τον τοίχο του ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΩ ανάλογα με το πώς αισθάνονται για την συγκεκριμένη πρόταση. Έτσι, σχηματίζονται δύο ομάδες και κάθε ομάδα προσπαθεί να πείσει με επιχειρήματα τα παιδιά της άλλης ομάδας. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να αλλάξουν θέση αν πειστούν από τα επιχειρήματα της «αντίπαλης» ομάδας.

Συνέντευξη με εκπλήξεις: Σε πρώτη φάση κόβονται χαρτάκια και δίνονται 2 χαρτάκια σε κάθε παιδί. Τα παιδιά συμπληρώνουν τα χαρτάκια με κάποιες φράσεις

και τα διπλώνουν με τρόπο που να μη φαίνεται τι έχουν γράψει. Έπειτα, όλα τα αποκόμματα τοποθετούνται σε ένα μπολ ή καπέλο. Μετά, η ομάδα σχηματίζει ένα ημικύκλιο στραμμένο προς δύο καρέκλες που τοποθετούνται η μία απέναντι από την άλλη. Κάθε φορά, σηκώνονται δύο παιδιά και πραγματοποιείται μία συνέντευξη για δουλειά σε ένα γραφείο ή μία συνέντευξη ενός διάσημου προσώπου στο ραδιόφωνο. Με τη μέθοδο της *θύελλας ιδεών* αποφασίζεται τι θα αφορά η συνέντευξη αυτή και ποια θα είναι η ιδιότητα του ατόμου που δίνει συνέντευξη. Ο αυτοσχεδιασμός της συνέντευξης αρχίζει και κάποια στιγμή η εμψυχώτρια λέει στοπ και ένα από τα παιδιά που αλληλεπιδρούν τραβάει ένα χαρτάκι το οποίο πρέπει να εντάξει στη ροή της συζήτησης-συνέντευξης.

Συζήτηση: Στο τέλος της παρέμβασης, πραγματοποιείται συζήτηση για τα όσα συνέβησαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Τα παιδιά παρακινούνται να πουν τι τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση, τι τους άρεσε και πως ένιωσαν.

13^η παρέμβαση – 27/5/2021

Ουρές: Είναι ένα παιχνίδι ενεργοποίησης του σώματος. Ένα ρολό χαρτί υγείας κόβεται σε κομμάτια του μισού μέτρου και τοποθετείται στο πίσω μέρος του παντελονιού των παιδιών. Στόχος κάθε παιδιού είναι να προστατεύσει και να μη χάσει την ουρά του, προσπαθώντας ταυτόχρονα να αρπάξει τις ουρές των υπολοίπων.

Παρ' το αλλιώς: Πρόκειται για μία άσκηση αυτοσχεδιασμού. Ζητάω από δύο ή τρία άτομα κάθε φορά να σηκωθούν. Μόλις σηκωθούν, γίνεται ένας καταιγισμός ιδεών από την υπόλοιπη ομάδα και η εμψυχώτρια επιλέγει από τις ιδέες τη συνθήκη στην οποία θα δράσουν τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού και του διαλόγου, η εμψυχώτρια έχει τη δυνατότητα να σταματάει όποιον μιλάει λέγοντας τη φράση «Παρ' το αλλιώς»: τότε ο μαθητής θα πρέπει να αλλάξει αυτό που είπε και να πει κάτι άλλο. Η εμψυχώτρια έχει τη δυνατότητα να ξαναπεί τη φράση όσες φορές θέλει, αναπροσαρμόζοντας έτσι τον διάλογο των παιδιών και προσπαθώντας να δημιουργήσει ένα κλίμα ευελιξίας.

Τα αγάλματα ζωντανεύουν: Οι μαθητές σε τριάδες δημιουργούν αγάλματα· ο ένας είναι ο γλύπτης και οι άλλοι δύο είναι τα αγάλματα. Ο γλύπτης δημιουργεί μια σχέση με τα δύο αγάλματα και όταν τελειώσει με την «κατασκευή» τους, λέει μία φράση στο αφτί του καθενός. Έπειτα, οι γλύπτες με τη συνοδεία της εμπυχωτριάς τριγυρνάν στο «μουσείο» βλέποντας τα αγάλματα και προσπαθούν να μαντέψουν τι αναπαριστά το κάθε ζεύγος αγαλμάτων. Έπειτα, μετά τις εικασίες και τις ιστορίες που δημιουργούνται, η εμπυχωτριά αγγίζει τον ώμο του κάθε αγάλματος και τότε το άγαλμα λέει τη φράση που του ψιθύρισε ο δημιουργός του.

Συζήτηση: Στο τέλος της παρέμβασης, πραγματοποιείται συζήτηση για τα όσα συνέβησαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Γίνεται γενικός αναστοχασμός των παρεμβάσεων. Το κάθε παιδί ανακαλεί και μοιράζεται με την ομάδα τις στιγμές και τις δραστηριότητες που του άρεσαν περισσότερο αιτιολογώντας την άποψή του.

3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας

Σαν εκπαιδευτικός έρχομαι αντιμέτωπη με τις έμφυλες στερεότυπες αντιλήψεις των παιδιών. Κάθε μέρα, στον χώρο του σχολείου τα στερεότυπα φύλου κάνουν την εμφάνιση τους. Τα παιδιά, έχοντας μεγαλώσει με πρότυπα τα επικρατούντα έμφυλα στερεότυπα, τα αναπαράγουν και επηρεάζονται άμεσα από αυτά. Αν και οι κοινωνικές συνθήκες είναι διαφορετικές και η κοινωνία έχει προοδεύσει, τα στερεότυπα είναι βαθιά ριζωμένα στις αντιλήψεις της νέας γενιάς και συνεχίζουν να ταλανίζουν τη σημερινή κοινωνία, και ιδιαίτερα μικρές και απομακρυσμένες κοινωνίες, όπως αυτή της Λέρου.

Σκοπός της έρευνας είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την καταπίεση που υφίστανται εξαιτίας του φύλου τους και να προβληματιστούν για την υφιστάμενη κατάσταση. Εντοπίζοντας τον περιορισμό που τους επιβάλλει ο κοινωνικός περίγυρος με αφορμή το φύλο τους, θα τους δοθεί η ευκαιρία να δράσουν και να αντιδράσουν στο πλαίσιο των παρεμβάσεων.

Αν και υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν την επιμονή των στερεοτύπων φύλου κατά μήκος όλων των ηλικιακών βαθμίδων, δεν φαίνεται να υπάρχει επαρκής βιβλιογραφία για το κατά πόσο αυτά τα στερεότυπα μπορούν να αλλάξουν ή να περιοριστούν. Έτσι, κρίθηκε αναγκαίο να διεξαχθούν παρεμβάσεις που να διερευνήσουν κατά πόσο οι αντιλήψεις των παιδιών πάνω στα στερεότυπα φύλου μπορούν να μεταβληθούν.

3.2 Ερευνητική υπόθεση - ερευνητικά ερωτήματα

Αφετηρία της έρευνας αποτελεί η εξής υπόθεση: *Το θέατρο της επινόησης μπορεί να προκαλέσει αλλαγή στα στερεοτύπων φύλου στα παιδιά της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου.* Από την αρχική αυτή υπόθεση προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1) Εάν και κατά πόσο οι μαθητές μέσης σχολικής ηλικίας έχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τους έμφυλους ρόλους.

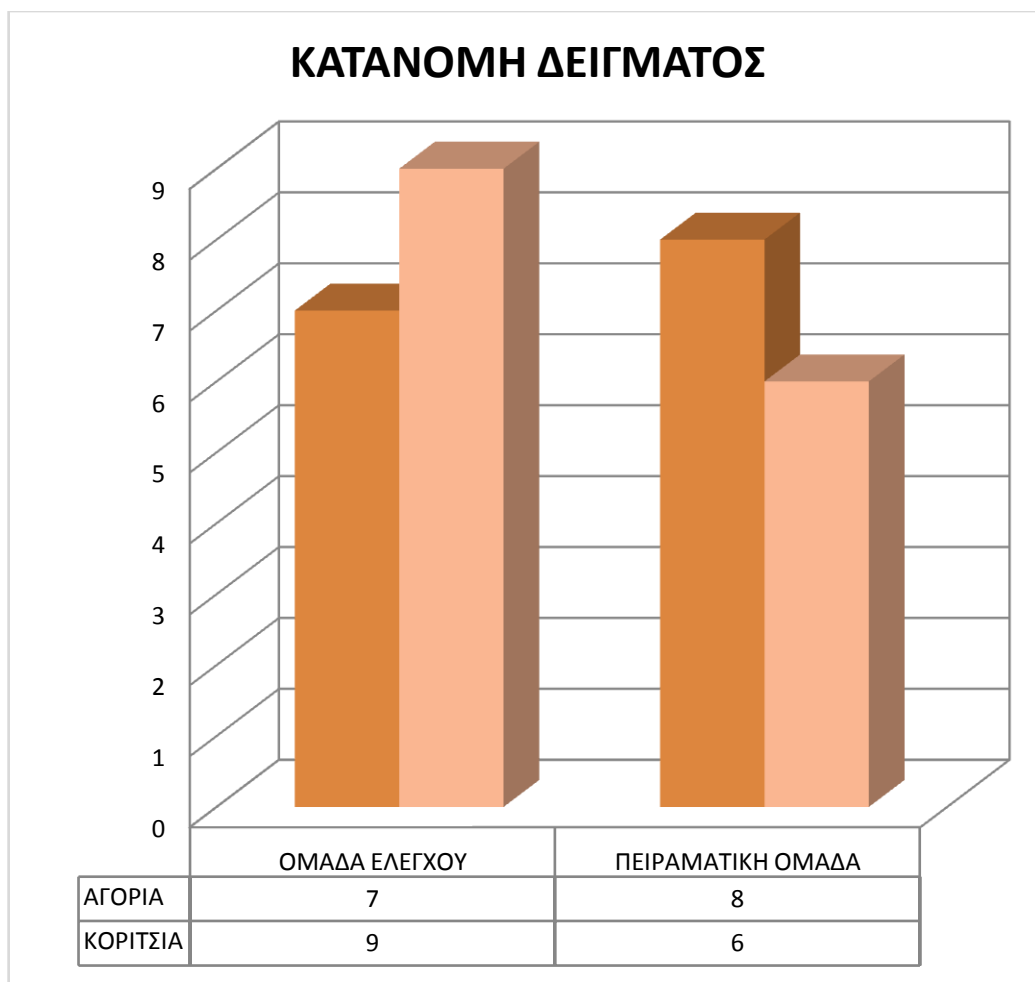
2) Εάν και κατά πόσο το θέατρο της επινόησης μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των έμφυλων στερεοτύπων.

Από τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα προκύπτουν ορισμένες ερευνητικές υποθέσεις. Υποθέτω πως τα παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας εμφανίζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων, και, παράλληλα, υποθέτω πως το θέατρο της επινόησης μπορεί να συμβάλλει στην ελάττωση αυτών των αντιλήψεων.

3.3 Ερευνητικός πληθυσμός

Η έρευνα διεξήχθη από τον Φεβρουάριο του 2021 έως τον Μάιο του 2021 στην Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου της Αγίας Μαρίνας, στο νησί της Λέρου. Η Δ' τάξη του σχολείου χωριζόταν σε δύο τμήματα: το ένα επιλέχθηκε ως η πειραματική ομάδα –με 14 μαθητές/μαθήτριες –στην οποία θα εφαρμόζονταν οι παρεμβάσεις του επινοητικού θεάτρου, και το άλλο τμήμα επιλέχθηκε σαν ομάδα ελέγχου –με 16 μαθητές/μαθήτριες. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνται κάθε Πέμπτη κατά τις δύο τελευταίες διδακτικές ώρες του σχολικού ωραρίου (την ώρα της Θεατρικής Αγωγής και της Ευέλικτης Ζώνης) και είχαν συνολική διάρκεια 80 λεπτά. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι εξαιτίας της πανδημίας τα μαθήματα διακόπηκαν για ενάμιση μήνα κι έτσι ορισμένες παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά και είχαν μικρότερη διάρκεια. Δεδομένου ότι η σχολική διαδικτυακή ώρα διαρκούσε 30 λεπτά, έτσι και οι παρεμβάσεις διαρκούσαν 60 λεπτά (δύο διδακτικές ώρες).

Για την επιλογή του σχολείου και της τάξης, εφαρμόστηκε η μέθοδος διαθέσιμου/βολικού δείγματος (Κυριαζή, 2011: 116). Το σχολείο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα, πρόκειται για σχολείο στο οποίο εργαζόταν η ερευνήτρια. Η Δ' τάξη δημοτικού επιλέχθηκε με γνώμονα την ηλικία των παιδιών. Η Δ' τάξη δημοτικού επιλέχθηκε ως η μεγαλύτερη τάξη που είχε στο διδακτικό πρόγραμμα θεατρική αγωγή και ευέλικτη ζώνη. Παράλληλα, όμως, στην ηλικία των 10 χρόνων (Δ' τάξη δημοτικού) τα παιδιά έχουν σχεδόν αναπτύξει έχουν το σύνολο των στερεοτύπων που έχουν αναπτυγμένο και οι ενήλικες (Ruble, & Martin, 1998). Φάνηκε, λοιπόν, ενδιαφέρον να διερευνηθεί κατά πόσο έχουν όντως στερεότυπες αντιλήψεις τα παιδιά αυτής της ηλικίας και αν προλαβαίνουν αυτά τα στερεότυπα να ανατραπούν μέσα από τις παρεμβάσεις του θεάτρου της επινόησης.



Γράφημα1

3.4 Η ερευνητική μέθοδος

Στα μέσα Μαρτίου του 2021, εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού, τα σχολεία έκλεισαν για ενάμιση μήνα και εφαρμόστηκε η τηλεκπαίδευση. Οι παρεμβάσεις συνεχίστηκαν στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 13 συναντήσεις-παρεμβάσεις: 9 δια ζώσης και 4 εξ αποστάσεως, με τη χρήση του προγράμματος Webex, το οποίο χρησιμοποιούσε γενικώς η δημόσια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

Το θέατρο της επινόησης επιλέχθηκε ως το κατεξοχήν είδος θεάτρου για τις συγκεκριμένες παρεμβάσεις, δεδομένης της ιστορίας του πάνω σε θέματα που αφορούν κοινωνικά ζητήματα. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, το θέατρο της επινόησης είναι ένα είδος θεάτρου που επιζητά την ελευθερία του ατόμου, την

ισότητα και την κοινωνική αλλαγή· θέσεις επιβεβαιώνονται και μέσα από τον συλλογικό τρόπο λειτουργίας του.

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με ποσοτικά και ποιοτικά μέσα. Πριν την έναρξη των θεατρικών παρεμβάσεων διενεργήθηκαν συνεντεύξεις στην πειραματική ομάδα και, παράλληλα, μοιράστηκε ερωτηματολόγιο και στις δύο ομάδες. Με τη λήξη των παρεμβάσεων, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία, για να καταγραφεί η πιθανότητα αλλαγής οπτικής πάνω στα στερεότυπα φύλου για την πειραματική ομάδα. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και τη διεκπεραίωση των συνεντεύξεων και των παρεμβάσεων ζητήθηκε η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων των μαθητών και των δύο ομάδων. Συνολικά συλλέχθηκαν 30 δεδομένα μαθητών πριν τις παρεμβάσεις και άλλα 30 μετά την ολοκλήρωση αυτών· η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 14 μαθητές και μαθήτριες, ενώ η ομάδα ελέγχου από 16. Επίσης, η ερευνήτρια κρατούσε ημερολόγιο· με την ολοκλήρωση της καθεμιάς από τις παρεμβάσεις κατέγραφε σε αυτό την πορεία των παρεμβάσεων και τις αντιδράσεις των μαθητών.

3.4.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Για την ποσοτική συλλογή δεδομένων έγινε χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αντλήθηκε από τη μεταπτυχιακή έρευνα της Τσιαπλέ (2018) η οποία με τη σειρά της είχε αντλήσει ένα μέρος των ερωτήσεων της από το ερευνητικό εργαλείο των Καραμπάση, Μάνεση και Φλίγκου (2007). Η Τσιαπλέ χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο για να ελέγξει τα στερεότυπα σε παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Η έρευνα κατέληξε στο ότι τα στερεότυπα συνεχίζουν να υφίστανται, κάτι το οποίο είναι εμφανές από τις απαντήσεις των παιδιών, τα οποία εντοπίζουν διαφορές στο χαρακτήρα, τις δυνατότητες, τη σχολική επίδοση και τις ασχολίες-επαγγέλματα των δύο φύλων (Τσιαπλέ, 2018: 79-81).

Στην παρούσα έρευνα, η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων διενεργήθηκε σε δύο φάσεις και συλλέχθηκαν 60 δεδομένα συνολικά. Οι μαθητές, δηλαδή, της κάθε ομάδας –πειραματικής και ελέγχου– συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια δύο φορές: πριν τις παρεμβάσεις και μετά τις παρεμβάσεις. Κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τηρήθηκε η ανωνυμία των μαθητών και των δύο ομάδων, ώστε τα

παιδιά να αισθανθούν ελεύθερα να εκφράσουν την άποψη τους και να μην αποκρύψουν τα πραγματικά τους πιστεύω.

Το ερωτηματολόγιο είναι σταθμισμένο, καθώς έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha 0,844, που αποδεικνύει ότι η αξιοπιστία τους είναι «καλή». Το ερωτηματολόγιο αποτελούνται από 26 ερωτήσεις, από τις οποίες η πρώτη αφορούσε το φύλο των μαθητών και οι επόμενες τέσσερις ήταν ερωτήσεις με επιλογή 4 απαντήσεων που αφορούσαν τα δύο φύλα (τα αγόρια, τα κορίτσια, και τα δύο, εξαρτάται). Η καθεμία από αυτές τις τέσσερις ερωτήσεις μελετήθηκαν ξεχωριστά καθώς δεν ακολουθούσαν το μοτίβο και την κλίμακα του υπόλοιπου ερωτηματολογίου. Το υπόλοιπο και μεγαλύτερο κομμάτι του ερωτηματολογίου καλύπτονταν από 21 προτάσεις-δηλώσεις· οι περισσότερες αποτελούσαν δηλώσεις που αντικατοπτρίζουν τα συνήθη στερεότυπα φύλου της κοινωνίας, ενώ μερικές από αυτές ήταν δηλώσεις που αντιβαίνουν στα στερεότυπα αυτά. Οι απόψεις των μαθητών πάνω στις 21 αυτές προτάσεις ήταν δομημένες σε κλίμακα μέτρησης Likert πέντε βαθμίδων. Επομένως, για το μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι μαθητές έπρεπε να διαβάσουν την καθεμία από τις προτάσεις-δηλώσεις και να σημειώσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα και κατηγορηματικά με αυτή, εάν απλά συμφωνούν ή διαφωνούν ή αν δεν είναι σίγουροι/ες για το τι πιστεύουν.

3.4.2 Ποιοτικά μέσα συλλογικής δεδομένων

Εκτός, από το ερωτηματολόγιο, τα δεδομένα συλλέχθηκαν και με ποιοτικά μέσα, όπως προαναφέρθηκε. Διεξάχθηκαν συνεντεύξεις στην πειραματική ομάδα σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές· πριν τις παρεμβάσεις και μετά το πέρας αυτών. Η πειραματική ομάδα χωρίστηκε σε δύο υποομάδες για τις ανάγκες των συνεντεύξεων – για να ακουστούν πιο ξεκάθαρα και ήρεμα οι απόψεις των μαθητών.

Η συνέντευξη περιελάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου συναφείς με τα επικρατούντα έμφυλα στερεότυπα. Σε μορφή συζήτησης και σχολιασμού, οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να εκφέρουν και να υποστηρίξουν τη γνώμη τους πάνω σε ζητήματα και ιδέες που αφορούν τα δύο φύλα.

Επιπλέον, η ερευνήτρια, εκτός από εμψυχώτρια των παρεμβάσεων, ήταν και διαρκής παρατηρήτρια. Η καταγραφή των αντιδράσεων και των απόψεων των παιδιών

κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, βοήθησε αρκετά την πορεία της έρευνας. Το ημερολόγιο έρευνας, το οποίο συμπληρωνόταν μετά από κάθε παρέμβαση και στο οποίο γινόταν η καταγραφή των βασικών σημείων των παρεμβάσεων και των αντιδράσεων των μαθητών, ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό, επειδή διευκόλυνε την ερευνήτρια να επανεξετάζει την ερευνητική διαδικασία και να προσαρμόζει το υλικό ανάλογα με τις ανάγκες της πειραματικής ομάδας.

4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1 Ποσοτικά ευρήματα

4.1.1 Αξιολόγηση ερωτηματολογίων

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα συμπλήρωσαν ανώνυμα από ένα ερωτηματολόγιο πριν και ένα μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις ερωτήσεις 2 – 5 είναι μη-ποσοτικά και η αξιολόγηση τους θα γίνει με δοκιμή χ^2 , ξεχωριστά για το κάθε ερώτημα.

Για τις ερωτήσεις 6 – 26 χρησιμοποιήθηκε κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων. Από αυτές τις ερωτήσεις, οι περισσότερες αποτελούν στερεότυπη δήλωση και οι απαντήσεις βαθμολογούνται ως εξής:

- 1= συμφωνώ πολύ
- 2= συμφωνώ
- 3= δεν είμαι σίγουρος/η
- 4= διαφωνώ
- 5= διαφωνώ πολύ

Ενώ οι ερωτήσεις 22, 23 και 26 αποτελούν δήλωση αντίθετη στα υπάρχοντα στερεότυπα που επικρατούν και για τον λόγο αυτό οι απαντήσεις βαθμολογούνται αντίστροφα:

- 5= συμφωνώ πολύ
- 4= συμφωνώ
- 3= δεν είμαι σίγουρος/η
- 2= διαφωνώ
- 1= διαφωνώ πολύ

Για το κάθε ερωτηματολόγιο υπολογίζουμε, επίσης, τον μέσο όρο των score για τις ερωτήσεις 6-26 και τον χρησιμοποιούμε στην στατιστική ανάλυση.

4.1.2 Αξιοπιστία κλίμακας

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιούμε τον δείκτη Cronbach's alpha (πίνακας 1). Με τη ανάλυση των δεδομένων μας, για τις ερωτήσεις 6-26, η τιμή Cronbach's alpha που προκύπτει είναι 0.844, που σημαίνει ότι τα δεδομένα μας έχουν εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,844	,836	21

Πίνακας 1

4.1.3 Έλεγχος κανονικότητας

Ο στατιστικός έλεγχος για κανονική κατανομή έγινε με το κριτήριο των Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk (πίνακας 2). Επιλέγεται το κριτήριο Shapiro-Wilk επειδή ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός.

Tests of Normality

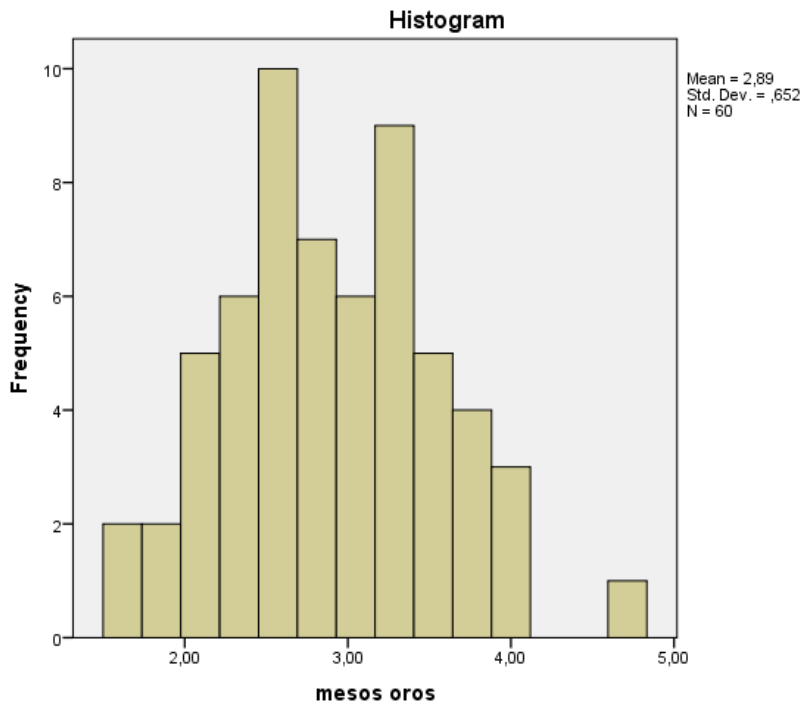
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
AΘΡΙΣΜΑ SCORE E6-E26	,107	60	,086	,988	60	,829
mesosoros	,063	60	,200*	,989	60	,881

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

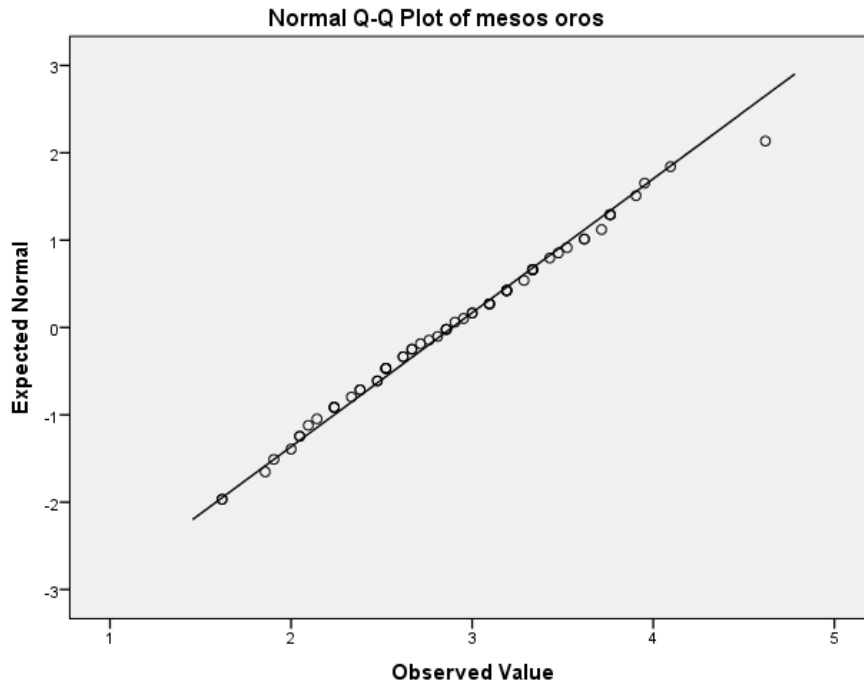
a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 2

Η αρχική μας υπόθεση είναι πως τα δεδομένα μας ακολουθούν κανονική κατανομή. Παρατηρούμε ότι για τον μέσο όρο το p-value είναι 0,88 στο κριτήριο Shapiro-Wilk. Αφού, λοιπόν, έχουμε p-value 88% (>5%), δεν μπορούμε να απορρίψουμε την αρχική μας υπόθεση. Επομένως, η κατανομή των δεδομένων είναι κανονική, γεγονός που επιβεβαιώνεται οπτικά και από τα παρακάτω διαγράμματα (γραφήματα 2-3).



Γράφημα2



Γράφημα3

4.1.4 Στατιστική ανάλυση δεδομένων και συμπεράσματα

Προκειμένου να καταλήξουμε στο συμπέρασμα για το αν το θέατρο της επινόησης είναι χρήσιμο και ικανό εργαλείο για τη μεταβολή των έμφυλων στερεοτύπων, διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις: η μηδενική-αρχική υπόθεση και η εναλλακτική υπόθεση (Κατσής, Σίδερης, & Εμβαλωτής, 2010).

H_0 : Το θέατρο της επινόησης δεν αποτελεί μέσο αλλαγής των στερεοτύπων φύλου.

H_1 : Το θέατρο της επινόησης αποτελεί μέσο αλλαγής των στερεοτύπων φύλου.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, για τις ερωτήσεις 2-5 θα εκτελέσουμε την δοκιμή χ^2 για κάθε ομάδα ξεχωριστά, συγκρίνοντας τα δεδομένα του Φεβρουαρίου με αυτά του Ιουνίου. Για την ομάδα ελέγχου τα αποτελέσματα της δοκιμής χ^2 για τις ερωτήσεις 2,3,4,5 παρουσιάζονται στους πίνακες 3,4,5,6 αντίστοιχα. Ενώ για την πειραματική ομάδα τα αποτελέσματα της δοκιμής χ^2 για τις ερωτήσεις 2,3,4,5 παρουσιάζονται στους πίνακες 7,8,9,10 αντίστοιχα. Ως επίπεδο στατιστικής

σημαντικότητας ορίστηκε το 5%. Σε όλες τις περιπτώσεις (με εξαίρεση τον πίνακα 3) η τιμή p-value είναι $>0,05$, άρα δεν μπορούμε να απορρίψουμε την αρχική υπόθεση, που σημαίνει ότι η διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,865 ^a	1	,049
Likelihood Ratio	4,038	1	,044
Linear-by-Linear Association	3,744	1	,053
N of Valid Cases	32		

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,50.

Πίνακας 3

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,815 ^a	2	,404
Likelihood Ratio	1,860	2	,394
Linear-by-Linear Association	,582	1	,445
N of Valid Cases	32		

a. 4 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,50.

Πίνακας 4

Chi-SquareTests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
PearsonChi-Square	1,7 62 ^a	3	,623
LikelihoodRatio	1,8 07	3	,614
Linear-by- LinearAssociation	,46 3	1	,496
N ofValidCases	32		

a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,00.

Πίνακας 5

Chi-SquareTests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
PearsonChi-Square	1,2 00 ^a	3	,753
LikelihoodRatio	1,5 88	3	,662
Linear-by- LinearAssociation	,02 6	1	,872
N ofValidCases	32		

a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

Πίνακας 6

Chi-SquareTests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
PearsonChi-Square	2,0 00 ^a	2	,368

LikelihoodRatio	2,0 39	2	,361
Linear-by- LinearAssociation	1,8 55	1	,173
N ofValidCases	28		

a. 4 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,50.

Πίνακας 7

Chi-SquareTests

	Value	df	AsymptoticSignificance (2-sided)
PearsonChi-Square	,29 1 ^a	3	,962
LikelihoodRatio	,29 2	3	,961
Linear-by- LinearAssociation	,02 2	1	,882
N ofValidCases	28		

a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.

Πίνακας 8

Chi-SquareTests

	Value	df	AsymptoticSignificance (2-sided)
PearsonChi-Square	1,4 00 ^a	3	,706
LikelihoodRatio	1,4 17	3	,702
Linear-by- LinearAssociation	,30 9	1	,578
N ofValidCases	28		

a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,50.

Πίνακας 9

Chi-SquareTests

	Value	df	AsymptoticSignificance (2-sided)
PearsonChi-Square	7,705 ^a	3	,053
LikelihoodRatio	8,296	3	,040
Linear-by-LinearAssociation	2,698	1	,100
N ofValidCases	28		

a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.

Πίνακας 10

Για τα δεδομένα που προκύπτουν από τις ερωτήσεις 6-26, αφού πρόκειται για αξιόπιστα δεδομένα με κανονική κατανομή, εκτελούμε την δοκιμή t-test για κάθε ομάδα ξεχωριστά (πειραματική – ελέγχου), συγκρίνοντας τα δεδομένα του Φεβρουαρίου με τα αντίστοιχα του Ιουνίου. Έτσι, λοιπόν, τα αποτελέσματα του t-test για την ομάδα ελέγχου παρουσιάζονται στους πίνακες 11 και 12, ενώ τα αποτελέσματα για την πειραματική ομάδα στους πίνακες 13 και 14.

GroupStatistics

	ΟΜΑΔΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Mesosoros	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ	16	2,9256	,49118	,12280
	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΙΟΥΝΙΟΣ	16	3,0714	,61180	,15295

Πίνακας 11

IndependentSamplesTest

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
mesos Equalvariances assumed	1,563	,221	-,744	30	,463	-,14583	,19614	-,54641	,25475
oros Equalvariances notassumed			-,744	28,661	,463	-,14583	,19614	-,54720	,25553

Πίνακας 12

GroupStatistics

	ΟΜΑΔΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
mesos	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ	14	2,4660	,68529	,18315
oros	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΙΟΥΝΙΟΣ	14	3,0646	,69299	,18521

Πίνακας 13

IndependentSamplesTest

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
mesos Equalvariances assumed	,012	,913	-2,298	26	,030	-,59864	,26048	1,13405	-,06322
oros Equalvariances notassumed			-2,298	25,997	,030	-,59864	,26048	1,13406	-,06322

Πίνακας 14

Κατ' αρχάς, παρατηρώντας τις τιμές που αντιστοιχούν στον μέσο όρο της ομάδας ελέγχου για Φεβρουάριο (2,92) και τον Ιούνιο (3,07), διαπιστώνεται ότι η διαφορά είναι ελάχιστη. Αυτό οδηγεί λογικά στην υπόθεση πως δεν έχει υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου σχετικά με τον ρόλο των δύο φύλων. Πιο συγκεκριμένα, για να επιβεβαιώσουμε αυτή μας την παρατήρηση θα εστιάσουμε στην τιμή p . Όπως προαναφέρθηκε, ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας έχει οριστεί το 5%. Παρατηρούμε ότι για την ομάδα ελέγχου το p -value είναι 0,464 ($>0,05$) που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Άρα, οι απόψεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου δεν μεταβλήθηκαν ουσιαστικά, ούτε επηρεάστηκαν από άλλους παράγοντες. Αυτό είναι λογικό, καθώς στην ομάδα αυτή δεν πραγματοποιήθηκαν παρεμβάσεις.

Από την άλλη, παρατηρώντας τη μέση τιμή των απαντήσεων των μαθητών για τα στερεότυπα πριν (Φεβρουάριος) και μετά (Ιούνιος) τις παρεμβάσεις, η διαφορά φαίνεται αρκετή. Πιο συγκεκριμένα, η μέση τιμή των απαντήσεων τον Φεβρουάριο αντιστοιχεί σε 2,46, ενώ τον Ιούνιο μετατοπίστηκε στο 3,06. Από μια κατάσταση, δηλαδή, που παρουσίαζε τα παιδιά να αποδέχονται σε σημαντικό βαθμό τα στερεότυπα (2= συμφωνώ), έφτασαν μετά τις παρεμβάσεις στο σημείο να τα αμφισβητούν (3= δεν είμαι σίγουρος/η). Για να οδηγηθούμε σε ασφαλέστερο και ακριβέστερο συμπέρασμα, επιστούμε την προσοχή μας στην τιμή p -value της πειραματικής ομάδας, η οποία έγκειται στο 0,03. Δεδομένου του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας που έχει οριστεί ($p= 0,05$), καταλήγουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας είναι στατιστικά σημαντικά, αφού $0,03 < 0,05$ και, συνεπώς, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0 : Το θέατρο της επινόησης δεν αποτελεί μέσο αλλαγής των στερεοτύπων φύλου). Η απόρριψη της αρχικής υπόθεσης, οδηγεί στην επιβεβαίωση της εναλλακτικής υπόθεσης: Το θέατρο της επινόησης αποτελεί μέσο αλλαγής των στερεοτύπων φύλου.

Συγκρίνοντας την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα παρατηρούμε πως το τελικό τους αποτέλεσμα, οι τελικοί τους μέσοι όροι είναι ουσιαστικά ίσοι, 3,07 και 3,06 αντιστοίχως. Η διαφορά όμως έγκειται στη σύγκριση με τις αρχικές αντιλήψεις των δύο ομάδων. Η ομάδα ελέγχου φάνηκε πως ήταν εξαρχής πιο ανοιχτή στα θέματα που αφορούσαν τους ρόλους των δύο φύλων, ενώ η πειραματική ομάδα είχε πιο έντονες στερεότυπες αντιλήψεις πάνω στο ίδιο θέμα. Ωστόσο, μέσα από τις 13 παρεμβάσεις, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας επαναδιαπραγματεύθηκαν τα έμφυλα στερεότυπα και αύξησαν τον μέσο όρο των απαντήσεων τους, οδηγούμενοι σε

μία πιο ουδέτερη στάση απέναντι στις ικανότητες και τη συμπεριφορά των δύο φύλων.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι παρεμβάσεις του θεάτρου της επινόησης επηρέασαν τον τρόπο αντίληψης των παιδιών σχετικά με τα στερεότυπα που συνοδεύουν τους ρόλους των δύο φύλων. Επομένως, με βάση τα στοιχεία της ποσοτικής έρευνας φαίνεται πως το θέατρο της επινόησης μπορεί να αποτελέσει κατάλληλο εργαλείο για τη διαπραγμάτευση του ρόλου των δύο φύλων και την άμβλυνση των έμφυλων στερεοτύπων.

4.2 Ποιοτικά ευρήματα

Για τη εύρεση των ποιοτικών ευρημάτων, προκειμένου αυτά να διασταυρωθούν με τα ποσοτικά πορίσματα, ανέτρεξα στο ημερολόγιο παρατήρησης και στις συνεντεύξεις των παιδιών. Οι συνεντεύξεις των παιδιών τον Ιούνιο σε σχέση με αυτές του Φεβρουαρίου αποτυπώνουν μια συνολική αλλαγή στάσης των παιδιών αναφορικά με τους ρόλους των δύο φύλων στην κοινωνία. Το ίδιο παρατηρήθηκε και από την ερευνήτρια κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων.

4.2.1 Μείωση των στερεοτύπων φύλου σχετικά με τις ικανότητες και επιθυμίες

Στις συνεντεύξεις του Ιουνίου τα παιδιά ήταν περισσότερο δεκτικά απέναντι στη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου, έχοντας συνειδητοποιήσει κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων πως αυτή (η διαφορετικότητα) δεν ορίζεται από το φύλο του παιδιού. Υποστήριξαν πως τα κορίτσια μπορούν να κάνουν ό,τι και τα αγόρια και το αντίστροφο –αν και υπήρχαν δύο αγόρια που επέμεναν στην άποψη πως τα κορίτσια δεν μπορούν να κάνουν ό,τι και τα αγόρια, χωρίς όμως να προβάλλουν επιχειρήματα ή να φέρουν παραδείγματα. Αυτός ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και το αίσθημα της ισότητας των δύο φύλων καλλιεργήθηκαν μέσα από τα θεατρικά εργαστήρια και άρχισαν να διαφαίνονται στη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των παιδιών. Για

παράδειγμα, οι εξίσωση των ικανοτήτων αγοριών και κοριτσιών έγινε κατανοητή από τα παιδιά στη δραστηριότητα *Να αλλάξει θέση όποιος...* (25/2/2021): στο τέλος αυτής της δραστηριότητας οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφτούν αν στα όσα ειπώθηκαν σηκώνονταν μόνο αγόρια ή μόνο κορίτσια σε κάποιες προτάσεις. Οι μαθητές, αφού συλλογίστηκαν τι συνέβη κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, κατάλαβαν ότι τις δραστηριότητες και τις επιθυμίες των αγοριών, τις συμμερίζονται και τα κορίτσια, και αντιστρόφως.

4.2.2 Μείωση των στερεοτύπων φύλου σχετικά με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς

Σταδιακά, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά άρχισαν να βλέπουν λιγότερες διαφορές στη συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών. Πλέον, δεν ήταν τόσο έντονη η διαφοροποίηση που προσέδιδαν στον χαρακτήρα των δύο φύλων. Τα παιδιά τόλμησαν να εκφράσουν απόψεις που αντικατόπτριζαν συμπεριφορές αντίθετες προς τα επικρατούντα στερεότυπα και να τις εντάξουν στους αυτοσχεδιασμούς. Στη συνέντευξη, τα παιδιά ανέφεραν σαν παιχνίδια που παίζουν τα κορίτσια τους δράκους, τα playmobil και τα βιντεοπαιχνίδια –ανάμεσα, βέβαια, και σε άλλα στερεότυπα-παιχνίδια που αφορούν το γυναικείο φύλο. Η διαφορά έγκειται στο ότι τον Φεβρουάριο στην ίδια ερώτηση είχαν ακουστεί μόνο παιχνίδια-στερεότυπα για τα κορίτσια, όπως οι κούκλες. Παράλληλα, η εικόνα ενός αγοριού που παίζει με κούκλες –στο πλαίσιο παιχνιδιού με τις μικρότερες αδερφές του –ακούστηκε από δύο αγόρια στην ομάδα, χωρίς πλέον να ντρέπονται να το πουν.

Σε αυτά τα ζητήματα φάνηκε η ευαισθητοποίηση τους και με αφορμή τα βίντεο του *Billy Elliot* και του κοριτσιού που *μπορεί να καταφέρει τα πάντα, αρκεί να το θελήσει*, τα οποία προβλήθηκαν στην τάξη στις 11/3/2021. Αγόρια και κορίτσια μπήκαν στη θέση των ηθοποιών και κλήθηκαν να βιώσουν και να εκφράσουν το πώς νιώθουν οι πρωταγωνιστές των δύο βίντεο. Τα αγόρια μπαίνοντας στην θέση του αγοριού μέσα από τον *διάδρομο συνείδησης*, κατανόησαν σε ένα βαθμό το αδιέξοδο που αισθάνεται το αγόρι, επειδή έχει απλώς μια επιθυμία που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτή. Αν και, αρχικά, το ζήτημα ενός αγοριού που χορεύει μπαλέτο (κι στο βίντεο και στην άσκηση *Ναι, αλλά...*) τους φάνηκε υπερβολικό, τελικά οδήγησε στην αποδόμηση πολλών στερεοτύπων που συνοδεύουν τον ρόλο των αγοριών στην

κοινωνία. Παράλληλα, τα κορίτσια μπήκαν στη θέση του κοριτσιού, το οποίο ακούει από όλους γύρω του να του λένε πως δεν μπορεί να καταφέρει τίποτα και προσπάθησαν να βιώσουν την πίεση που αισθάνονται τα κορίτσια από την κοινωνία, η οποία της θέλει στο σπίτι να μεγαλώνουν τα παιδιά και να αυτοπροσδιορίζονται μόνο ως μητέρες και σύζυγοι. Στην κατάρριψη αυτού του στερεοτύπου συνέβαλε το τέλος του βίντεο που περιέχει ένα πολύ ενθαρρυντικό μήνυμα για τα κορίτσια –το οποίο συζητήθηκε στο θεατρικό εργαστήριο –καθώς και το παιχνίδι *Ναι, αλλά...*, όπου ζητήθηκε από τα κορίτσια να εκφράσουν και να υπερασπιστούν τις αντίθετες προς το φύλο τους επιθυμίες.

Η καταπολέμηση παρόμοιων στερεοτύπων και έκφρασης διαφορετικών προς το φύλο χαρακτηριστικών συμπεριφοράς, φάνηκε και στη δημιουργία μιας *ιστορίας λέξη-λέξη*. Σε μία από τις ιστορίες, ένα κορίτσι βρέθηκε σε μία αίθουσα χορού για να δείρει κάποιον, ενώ σε μία άλλη, ένα αγόρι βρέθηκε σε ένα γήπεδο να κλαίει επειδή χτύπησε. Με αυτόν τον τρόπο, το στερεότυπο που θέλει τα κορίτσια ευγενικά και ήσυχα κατέρρευσε μαζί με το στερεότυπο που θέλει τους άνδρες και τα αγόρια να μη κλαίνε.

4.2.3 Μείωση των στερεοτύπων φύλου σχετικά με τις αθλητικές δραστηριότητες και τις επιδόσεις σε αυτές

Τον Ιούνιο, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, τα παιδιά υποστήριξαν πως οι επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στα αθλήματα δεν εξαρτάται από το φύλο τους, αλλά από άλλα χαρακτηριστικά. Αυτή η άποψη είχε τεθεί σαν πρόταση στο debate που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της δραστηριότητας *Συμφωνώ-Δε συμφωνώ* (20/5/2021), όπου οι μαθητές κλήθηκαν να λάβουν θέση και να υποστηρίξουν την άποψή τους σε προτάσεις όπως *Τα αγόρια είναι πιο γρήγορα στο τρέξιμο από τα κορίτσια*, *Τα κορίτσια είναι καλύτερα στο βόλεϊ από τα αγόρια*. Οι μαθητές υποστήριξαν τις απόψεις τους· μερικοί διαφώνησαν με τις παραπάνω προτάσεις κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, άλλοι συμφωνήσαν και αρκετοί στάθηκαν στο κέντρο μη ξέροντας τι να υποστηρίξουν, παίρνοντας μια πιο ουδέτερη θέση.

Στο πλαίσιο αυτό, της άθλησης, τα παιδιά φάνηκαν ιδιαίτερα δεκτικά στην ιδέα ενός κοριτσιού να παίζει ποδόσφαιρο. Στις συνεντεύξεις του Φεβρουαρίου αυτή η

πρόταση-ιδέα είχε ενοχλήσει κάποια αγόρια: τους είχε φανεί περίεργη σαν εικόνα (ένα κορίτσι να παίζει ποδόσφαιρο). Το Ιούνιο, όταν έγινε η ίδια ερώτηση στην ομάδα, φάνηκε σε όλους φυσιολογικό ένα κορίτσι να παίζει ποδόσφαιρο, φέρνοντας μάλιστα σαν παράδειγμα μια συμμαθήτριά τους που της αρέσει αυτό το άθλημα. Η σχετική ευαισθητοποίηση πάνω σε αυτό το θέμα έγινε μέσα από το παιχνίδι *Ναι, αλλά...* (28/2/2021 και 18/3/2021) και μέσα από τις φωτογραφίες στο παιχνίδι *Πριν και μετά τη φωτογραφία* (22/4/2021). Το συγκεκριμένο θέμα θίχτηκε και μέσα από τις *προσωπικές εμπειρίες* των κοριτσιών (11/3/2021 και 11/5/2021), στα οποία τα αγόρια απαγόρευαν να συμμετάσχουν στο ποδόσφαιρο. Ειδικά, τη τελευταία φορά που θίχτηκε το συγκεκριμένο θέμα, τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερη κατανόηση και συμμετείχαν ενεργά στη λύση του προβλήματος –το οποίο τα αφορούσε άμεσα τα αγόρια της ομάδας. Εν τέλει, το θέμα της συμμετοχής των κοριτσιών στο ποδόσφαιρο κατέληξε να συμβολίζει μια φυσιολογική εικόνα και επιθυμία.

4.2.4 Ανάπτυξη συνεργασίας των δύο φύλων

Μέσα από τις παρεμβάσεις, τα παιδιά κλήθηκαν, συχνά, να εργαστούν σε ζευγάρια αποτελούμενα από τα δύο φύλα. Ενώ, αρχικά, τα παιδιά εξέφραζαν παράπονα για τη συνεργασία τους με το αντίθετο φύλο (όπως συνέβη στις 18/2/2021), σταδιακά, άρχισαν να είναι πιο δεκτικά και να μη ενδιαφέρονται για το αν θα συνεργαστούν με κάποιο αγόρι ή με κάποιο κορίτσι, αλλά επικεντρώνονταν στον χαρακτήρα του παιδιού-συνεργάτη –αν ήταν ήσυχο και συνεργάσιμο.

Η παραπάνω στάση των παιδιών, η οποία έγινε αντιληπτή μέσα από την παρατήρηση της ερευνήτριας, επιβεβαιώθηκε και από τα λεγόμενα των όταν ερωτήθηκαν αν θα προτιμούσαν να κάτσουν μαζί με τον νέο μαθητή ή με τη νέα μαθήτριά που θα ερχόταν στην τάξη. Ενώ, τον Φεβρουάριο τα κορίτσια επέλεξαν να κάτσουν με το κορίτσι και τα αγόρια με το αγόρι., τον Ιούνιο, τα παιδιά έδωσαν απαντήσεις που δεν εστίαζαν στο φύλο του μαθητή/μαθήτριας. Επέλεξαν τον συμμαθητή με το οποίο θα μοιραζόντουσαν το θρανίο, ανάλογα με την ποιότητα του χαρακτήρα ή με την επίδοσή του στα μαθήματα. Οι περισσότεροι εξέφρασαν την επιθυμία να κάτσουν με το πιο ήσυχο και ήρεμο παιδί, κάποιοι επέλεξαν το παιδί που είχε τις καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα, ενώ άλλοι είπαν ότι δεν τους ενδιέφερε καθόλου με το ποιον θα κάτσουν στο θρανίο.

4.2.5 Συμπέρασμα ποιοτικών ευρημάτων

Τα ποιοτικά ευρήματα, τα οποία προέκυψαν από την παρατήρηση της ερευνήτριας και την καταγραφή ορισμένων περιστατικών στο ερευνητικό ημερολόγιο σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των παιδιών στις συνεντεύξεις, επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε το ποσοτικό κομμάτι της έρευνας. Το θέατρο της επινόησης και η ευαισθητοποίηση των παιδιών μέσω των θεατρικών εργαστηρίων, απομακρύνονται τα παιδιά από τα στερεότυπα φύλου, καλλιεργώντας τους την ενσυναίσθηση και οδηγώντας τα στην απόκτηση καλύτερης αντίληψης της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας του κάθε ατόμου.

5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει κατά πόσο το θέατρο της επιμόρφωσης μπορεί να αλλάξει τη στάση των παιδιών απέναντι στα στερεότυπα φύλου. Μέσα από την ποσοτική και ποιοτική μέθοδο ανάλυση των δεδομένων, επιβεβαιώθηκαν και τα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Τα παιδιά ηλικίας 10 ετών έχουν ενστερνιστεί τα υπάρχοντα στερεότυπα φύλου που τους έχει επιβάλλει η κοινωνία στην οποία ζουν, και, ακόμη, η πρακτική του θεάτρου της επιμόρφωσης δύναται να αλλάξει τη στάση των παιδιών απέναντι στα στερεότυπα αυτά. Η εφαρμογή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο της νήσου Λέρου και συλλέχθηκε δείγμα από 30 μαθητές, από τους οποίους οι 14 απάρτιζαν την πειραματική ομάδα και οι υπόλοιποι 16 την ομάδα ελέγχου. Η έρευνα διήρκεσε 3 ½ μήνες και υλοποιούνταν ανά τη διάρκεια της θεατρικής αγωγής και της ευέλικτης ζώνης, δηλαδή ένα συνεχόμενο διδακτικό δίωρο την εβδομάδα. Η λήψη των ποσοτικών δεδομένων με τη χορήγηση ερωτηματολογίου έγινε πριν και μετά τις παρεμβάσεις για να διερευνηθεί η διαφορά στις απόψεις περί έμφυλων στερεοτύπων, ενώ, η λήψη των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε πριν και μετά τις παρεμβάσεις με τη μέθοδο της συνέντευξης και κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων με την καταγραφή του ερευνητικού ημερολογίου της εμπυχωτριάς-ερευνητριάς.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, αντλήθηκε από την έρευνα της Τσιαπλέ (2018), έχει καλή συνοχή και είναι σταθμισμένο και αξιόπιστο, με δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha = 0,844$). Τα αποτελέσματα, που αντλήθηκαν από τις απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο, αναλύθηκαν από το πρόγραμμα SPSS. Από την ανάλυση των ποσοτικών αυτών δεδομένων επιβεβαιώθηκε η υπόθεση της έρευνας, δηλαδή, ότι το θέατρο της επιμόρφωσης μπορεί να αποτελέσει μοχλό για την αλλαγή των στερεοτύπων φύλου. Έγινε εμφανές, πως το θέατρο της επιμόρφωσης έχει την ικανότητα μέσα από τις πρακτικές του να μεταβάλλει τις απόψεις των παιδιών σχετικά με τα στερεότυπα φύλου που ταλανίζουν τα ίδια από νεαρή ηλικία.

Τα ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας. Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στις συνεντεύξεις έγινε εμφανής η αλλαγή στάσης τους απέναντι στις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Στις συνεντεύξεις του Ιουνίου, τα παιδιά έπαψαν να αντιδρούν λεκτικά ή με μορφασμούς στο άκουσμα προτάσεων που εναντιώνονταν στα έμφυλα στερεότυπα. Πλέον, το διαφορετικό ήταν δεκτό και δεν έμοιαζε τόσο διαφορετικό ή αποκρουστικό. Οι μαθητές φάνηκαν να είναι πιο δεκτικοί στην αλλαγή, ενώ αρκετοί ήταν αυτοί που πήγαν κόντρα στα στερεότυπα στηρίζοντας με την άποψη τους μη στερεότυπες φράσεις/εικόνες/ιδέες. Αλλά, και μέσα από την παρατήρηση της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, έγινε αντιληπτή η σταδιακή μεταβολή της στάσης των παιδιών. Για παράδειγμα, στο άκουσμα της φράσης «ένα αγόρι θέλει να χορέψει μπαλέτο» οι αρχικές αντιδράσεις ήταν γέλια, μορφασμοί αηδίας και φράσεις κοροϊδίας και χλευασμού. Με το τέλος των παρεμβάσεων, μια αντίστοιχη πρόταση περνούσε σχεδόν απαρατήρητη χωρίς σχολιασμούς και μορφασμούς στο πρόσωπο· έφτασε να γίνει κάτι αποδεκτό.

Μέσα από τα εβδομαδιαία αυτά εργαστήρια του θεάτρου οι μαθητές ανέπτυξαν κι άλλες δεξιότητες-αρετές. Καλλιέργησαν τη διαλλακτικότητα και την ενεργή ακρόαση, την ενσυναίσθηση, τον αυθορμητισμό και τη φαντασίας τους. Η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιότητες ήταν έντονα εμφανείς στις τρεις τελευταίες συναντήσεις, με την επιστροφή στα δια ζώσης θεατρικά εργαστήρια. Οφείλει να σημειωθεί ότι οι εξ αποστάσεως παρεμβάσεις, αν και είχαν αρκετές δυσκολίες, καλλιέργησαν την υπομονή των παιδιών, τα οποία δεν μιλούσαν πλέον όλα μαζί, είχαν κλειστά τα μικρόφωνα τους και τα άνοιγαν μόνο όταν ερχόταν η σειρά τους για να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες. Έτσι, εκτός από την υπομονή τα παιδιά έδωσαν έμφαση στην ακρόαση, άφηναν χώρο και χρόνο στους συμμαθητές τους για να εκφραστούν, μιλώντας αργά, καθαρά και χωρίς να βιάζονται.

5.2 Περιορισμοί έρευνας

Η παραπάνω έρευνα έγκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Ξεκινώντας από τη δειγματοληψία, το δείγμα που συλλέχθηκε ήταν αρκετά μικρό, με την πειραματική ομάδα να αποτελείται από 14 μαθητές και την ομάδα ελέγχου από 16. Η δειγματοληψία, επομένως, δεν ήταν τυχαία, αφού επιλέχθηκε η μέθοδος του

βολικού/διαθέσιμου δείγματος, κάτι που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Δεδομένου ότι η ερευνήτρια εργαζόταν στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο, επέλεξε εφαρμοστεί το πρόγραμμα των θεατροπαιδαγωγικών αυτών παρεμβάσεων σε μία από τις τάξεις του σχολείου. Η Δ΄ τάξη δημοτικού επιλέχθηκε ως η μεγαλύτερη τάξη που είχε στο διδακτικό πρόγραμμα θεατρική αγωγή και ευέλικτη ζώνη, ώστε να είναι δυνατή η εφαρμογή των θεατρικών εργαστηρίων κατά τις ώρες αυτές, οι οποίες προβλέπονται για τέτοιου είδους δραστηριότητες. Επίσης, το δημόσιο σχολείο ενός νησιού αν και αποτελείται από διάφορα κοινωνικά στρώματα, κάτι που προσδίδει μια αντικειμενικότητα στο δείγμα, δεν παύει να αποτελεί μια απομονωμένη κοινωνία με πιο παγιωμένες αντιλήψεις συγκριτικά με τον υπόλοιπο ελλαδικό χώρο.

Επίσης, σημαντικό περιορισμό στην έρευνα αποτέλεσε η ύπαρξη της πανδημίας. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορωνοϊού, η οποία δημιουργούσε ποικίλα προβλήματα. Κατ' αρχάς, οι παρεμβάσεις μας διακόπηκαν στα μέσα του Μαρτίου και συνεχίστηκαν ξανά διά ζώσης τον Μάιο, μετά το Πάσχα. Σε αυτό το διάστημα που μεσολάβησε, οι παρεμβάσεις συνεχίστηκαν διαδικτυακά, το οποίο δημιουργεί από μόνο του αρκετούς περιορισμούς. Κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών παρεμβάσεων δεν μπορούσαν εκ των πραγμάτων να πραγματοποιηθούν κινητικές και συλλογικές ασκήσεις. Τα θεατρικά εργαστήρια, βέβαια, προσαρμόστηκαν στις νέες ανάγκες που προέκυψαν και απαλλάχθηκαν από τη σωματικότητα, δίνοντας έμφαση στη λεκτική επικοινωνία και σε αυτοσχεδιασμούς που επικεντρώνονται στον λόγο. Στις δια ζώσης παρεμβάσεις, οι μαθητές φορούσαν διαρκώς μάσκες, κάτι που δυσχέραινε τη θεατρική διαδικασία και ιδιαίτερα τον λόγο και την ακρόαση. Συχνά οι μαθητές χρειάζονταν να επαναλάβουν τις φράσεις τους 2-3 φορές, ώστε να βεβαιωθεί ότι όλοι άκουσαν αυτά που ειπώθηκα. Η εμπυχώτρια αναλάμβανε συχνά το ρόλο της «ηχούσας», επαναλαμβάνοντας δυνατά τις φράσεις ή τα βασικά σημεία των παιδιών που μιλούσαν, βεβαιώνοντας, έτσι, πως τα λόγια των ομιλούντων ακούστηκαν και έγιναν αντιληπτά από όλη την ομάδα. Επιπλέον, εξαιτίας του κορωνοϊού περιορίστηκαν οι σωματικές ασκήσεις και οι ασκήσεις εμπιστοσύνης που προϋποθέτουν άγγιγμα, καθώς τα παιδιά απαγορευόταν να ακουμπάν το ένα το άλλο. Αν και η επαφή αποτελεί βασικό στοιχείο του θεάτρου, έπρεπε να αποφευχθεί, για να μη δημιουργηθούν άλλα προβλήματα (π.χ. μη τήρηση των κανόνων προστασίας από τον κορωνοϊό στα σχολικά πλαίσια).

Επιπροσθέτως, τα εργαστήρια πραγματοποιούνταν κατά τις δύο τελευταίες διδακτικές ώρες, οι οποίες όμως διαχωρίζονται από ένα δεκάλεπτο διάλειμμα. Αυτές ήταν οι ώρες που παραχωρήθηκαν στην ερευνήτρια και δεν υπήρχε άλλη επιλογή, αλλά, η αλήθεια είναι ότι το διάλειμμα διέκοπτε συχνά τις δραστηριότητες και τη ροή της σκέψης των παιδιών κι έπειτα χανόταν πολύτιμος χρόνος για να επανέλθει η ομάδα στην ίδια κατάσταση συγκέντρωσης και δέσμευσης στη δραστηριότητα.

Τέλος, αν και οι απόψεις των παιδιών πάνω στα στερεότυπα φύλου ελέγχθηκαν πριν και μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, με ποσοτικά και ποιοτικά μέσα, δεν πραγματοποιήθηκε επανέλεγχος σε κάποια μελλοντική χρονική στιγμή, ώστε να αυξηθεί η εγκυρότητα της έρευνας και η αποτελεσματικότητα της πάνω στα έμφυλα στερεότυπα με το πέρασμα του χρόνου.

5.3 Προτάσεις για το μέλλον

Για να υπάρχει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, η έρευνα αυτή θα μπορούσε να διεξαχθεί και σε δημοτικά σχολεία άλλων πόλεων της Ελλάδας, δεδομένου ότι το μικρό νησί της Λέρου δεν μπορεί να αποτελέσει αντιπροσωπευτικό δείγμα τους πληθυσμό. Ακόμη, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν (τόσο στο ερωτηματολόγιο, όσο και στα θεατρικά εργαστήρια) και άλλα στερεότυπα που αφορούν τα δύο φύλα, δεδομένου ότι οι σχέσεις και οι θέσεις των δύο φύλων διαρκώς εξελίσσονται. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, ενώ, ενδιαφέρον θα ήταν να ερευνηθεί η δυσκολία ή ευκολία μεταβολής των έμφυλων στερεοτύπων ανάλογα με την ηλικία· για παράδειγμα, σε παιδιά δημοτικού, σε εφήβους και ενήλικες. Τέλος, στο μέλλον, θα μπορούσε να μελετηθεί η εφαρμογή εργαστηρίων θεάτρου της επινόησης για την αλλαγή άλλων στερεοτύπων που επικρατούν στην κοινωνία σε μαθητές του δημοτικού σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Auster, C. J., & Mansbach, C. S. (2012). The gender marketing of toys: An analysis of color and type of toy on the disney store website. *Sex Roles*, 67(7-8), 375–388.
- Banks, J. H. (2018). *A stage of our own: Women devising theatre in Aotearoa New Zealand*. PhD thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Victorian University of Wellington.
- Beare D. & Belliveau G. (2007). Theatre for positive youth development: A development model for collaborative play-creating. *Applied Theatre Research/IDEA Journal*, 8, 1-16.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., & Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(5), 1860–1863.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155–162.
- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs*, 8(4), 598–616.
- Berenbaum, S. A., Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2008). Gender development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Advanced child and adolescent development* (pp. 647–696). New York, NY: Wiley.
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3), 170-181.
- Blakemore, J. E. O., LaRue, A. A., & Olejnik, A. B. (1979). Sex-appropriate toy preference and the ability to conceptualize toys as sex-role related. *Developmental Psychology*, 15, 339-340.
- Blakemore, J. E. O., & Centers, R. E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles*, 53(9-10), 619–633.
- Bordalo, P., Coffman, K., Gennaioli, N., & Shleifer, A. (2016). Stereotypes. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(4), 1753–1794.
- Breton, A. (1924). First manifesto of Surrealism. Retrieved May 15, 2010, from <http://www.poetryintranslation.com/PITBR/French/Manifesto.htm>.

- Buckingham, D. (2007). Selling childhood? *Journal of Children and Media*, 1(1), 15–24.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1984). Influence of gender constancy and social power on sex-linked modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1292–1302.
- Callery, D. (2001). *Through the body: A practical guide to physical theatre*. New York & London: Nick Hern Books.
- Carlana, M. (2019). Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias, *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1163–1224.
- Chatard, A., Guimond, S., & Selimbegovic, L. (2007). How good are you in math?" The effect of gender stereotypes on students' recollection of their school marks. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(6), 1017–1024.
- Cocoradă, E. (2018). Gender stereotypes in school textbooks. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), 65-81.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Craig, E. G. (1911/1980). *On the art of the theatre*. London: Heinemann.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math-gender stereotypes in elementary school children. *Child Development*, 82(3), 766–779.
- Damigella, D., & Licciardello, O. (2014). Stereotypes and prejudices at school: A study on primary school reading books. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 209–213.
- Diekman, A. B. & Eagly, A. H. (2008). Of men, women, and motivation: A role congruity account. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 434–447). New York: Guilford Press.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2005). Universal sex differences across patriarchal cultures [non equal] evolved psychological dispositions. *Behaviour and Brain Sciences*, 28(2), 281-283.
- Eccles, J. S., & Jacobs, J. E. (1986). Social forces shape Math attitudes and performance. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 11(2), 367–380.
- Etchells, T. (1999). *Certain fragments: contemporary performance and forced entertainment*. London: Routledge.
- Feldman, S.R. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Felseghi, A. (2017). Devised theatre – a short introduction. *Studia UBB dramatica*, 1, 61 – 68.
- Feng, J., Spence, I., & Pratt, J. (2007). Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. *Psychological Science*, 18(10), 850–855.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2013). *Social cognition: From brains to culture*. London: Sage.
- Frawley, T. (2005). Gender bias in the classroom: Current controversies and implications for teachers. *Childhood Education*, 81(4), 221-227.
- Fontanini, Ch. (2007). Les manuels de lecture de CP sont-il encore sexistes? Actualité de la recherche en éducation et en formation [Are CP reading books still sexist? News of research in education and training]. Strasbourg, France.
- Fowler, K. & Thomas, V. (2015). A Content analysis of male roles in television advertising: Do traditional roles still hold? *Journal of Marketing Communications*, 21 (5), 356–71.
- Freire, P. (1970/2010). *Pedagogy of the oppressed* (30th ed.). (M.R. Bergman, Trans.). New York: Continuum International. (Original published 1970).
- Gelman, S. A., Taylor, M. G., & Nguyen, S. P. (2004). Mother-child conversations about gender: Understanding the acquisition of essentialist beliefs: Abstract. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 69(1), vii, 116–127.
- Gentry, J., & Harrison, R. (2010). Is advertising a barrier to male movement toward gender change? *Marketing Theory*, 10 (1), 74–96.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1994). Growing up with television: The cultivation perspective. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 17–41). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Giannone, E. (2014). *But now you can see me: devising theatre with youth artist-researchers in search of revelations and docutheatricality*. Doctoral Dissertation, Arizona State University.
- Goldberg, R. (2004). *Performance: Live art since the 60s*. New York: Thames and Hudson.
- Goldberg, M. (1989) Artifice and authenticity: Gender scenarios in Pina Bausch's dance theatre, *Women & Performance: a Journal of Feminist Theory*, 4(2), 104-117.

- Good, J. J., & Sanchez, D. T. (2010). Doing gender for different reasons: Why gender conformity positively and negatively predicts self-esteem. *Psychology of Women Quarterly*, 34(2), 203–214.
- Govan, E., Nicholson, H., & Normington, K. (2007). *Making a Performance: Devising Histories and Contemporary Practices*. London and New York: Routledge.
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2011). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex Roles*, 66(3-4), 153–166.
- Haagensen, C. (2014). *Lived experience and devised theatre practice: a study of Australian and Norwegian theatre students' devised theatrical practice*. PhD thesis, Queensland University of Technology.
- Haines, E. L., Deaux, K., & Lofaro, N. (2016). The times they are a-changing ... or are they not? A comparison of gender stereotypes, 1983–2014. *Psychology of Women Quarterly*, 40(3), 353–363.
- Hamilton, D. L. (1979). A cognitive-attributinal analysis of stereotyping. In L. Berkowitz (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 53-84). New York: Academic.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hayes, P., Cantillon, P., & Hafler, M. (2014). Discovering emotional honesty through devised theatre. *The Clinical Teacher*, 11(2), 84–87.
- Heathfield, A. (2004). *Live: Art and performance*. New York: Routledge.
- Heddon, D. & Milling, J. (2006) *Devising theatre: A critical history*. New York: Pallgrave Macmillan.
- Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in Organizational Behavior*, 32, 113–135.
- Hentschel, T., Heilman, M. E., & Peus, C. V. (2019). The multiple dimensions of gender stereotypes: A current look at men's and women's characterizations of others and themselves. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 11.
- Huston, A. C. (1983). *Sex typing*. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology Socialization, personality, and social behavior* (Vol. 4, 4th ed, σσ.387-468). New York: Wiley.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592.

- Hyde, J., Lindberg, S., Linn, M., Ellis, A., & Williams, C. (2008). Gender similarities characterize math performance, *Science*, *321*, 494 – 495.
- Jacobs, J. E. (2005). Twenty-five years of research on gender and ethnic differences in math and science career choices: What have we learned? *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2005*(110), 85–94.
- Johnston, K. (2007). *Impro*. London: Methuen drama.
- Jussim, L., Crawford, J. T., Anglin, S. M., Chambers, J. R., Stevens, S. T., & Cohen, F. (2016). Stereotype accuracy: One of the largest and most replicable effects in all of social psychology. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 31–63). New York: Psychology Press.
- Kane, E. W. (2006). "No way my boys are going to be like that!": parents' responses to children's gender nonconformity. *Gender & Society*, *20*(2), 149–176.
- Keller, C. (2001). Effect of teachers' stereotyping on students' stereotyping of mathematics as a male domain. *Journal of Social Psychology*, *141*(2), 165–173.
- Kently, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, *1*(2), 83-88.
- Koenig, A.M., & Eagly, A. H. (2014). Evidence for the social role theory of stereotype content: Observations of groups' roles shape stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *107*(3), 371–392.
- Koenig, A. M. (2018). Comparing prescriptive and descriptive gender stereotypes about children, adults, and the elderly. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1086.
- Laukkanen, A., Pesola, A., Havu, M., Sääkslahti, A., & Finni, T. (2013). Relationship between habitual physical activity and gross motor skills is multifaceted in 5- to 8-year-old children. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *24*(2), 102–110.
- Lee, J. F. K., & Collins. P. (2010). Construction of gender: a comparison of Australian and Hong Kong English language textbooks. *Journal of Gender Studies*, *19*(2), 121-137.
- Lenakakis, A., Kousi, D., & Panges, I. (2019). Do women know how to drive? A research on how theatre pedagogy contributes to dealing with gender stereotypes. *Preschool and Primary Education*, *7*(1), 53-80.
- Lewin-Jones, J., & Mitra, B. (2009). Gender roles in television commercials and primary school children in the UK. *Journal of Children and Media*, *3*(1), 35–50.

- Li, J., Hestenes, L. L., & Wang, Y. C. (2016). Links between preschool children's social skills and observed pretend play in outdoor childcare environments. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 61–68.
- Lindsey, L.L. (2016). *Gender Roles: A Sociological Perspective* (6th ed.). New York: Routledge.
- Manteli, V. (2013). Devising the Performance, Comedy Festival by Neos Kosmos Theatre (review). *Theatre Journal*, 65(1), 120–123. doi:10.1353/tj.2013.0004
- Markee, N. L., Pedersen, E. L., Murray, C. I., & Stacey, P. B. (1994). What role do fashion dolls play in socialization of children? *Perceptual and Motor Skills*, 79, 187–190.
- Messner, M. (2000). Barbie girls versus sea monsters: Children constructing gender. *Gender & Society*, 14(6), 765-784.
- Michieletto, F., & Miotto, L. (2012). Theatre of the oppressed: high schools awareness raising project. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 17(2), 368-373.
- Miller, C. F., Lurye, L. E., Zosuls, K. M., & Ruble, D. N. (2009). Accessibility of gender stereotype domains: Developmental and gender differences in children. *Sex Roles*, 60(11-12), 870–881.
- Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212–220.
- Neelands, J., & Dobson, W. (2008). *Advanced drama and theatre studies*. London: Hodder Education
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: a framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Oddey, A. (1994). *Devising theatre: A practical and theoretical handbook*. London: Routledge.
- Oliveira, S. C., Monteiro, A., A., & Ferreira, P., S. (2019). Gender consciousness through applied theatre. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(1), 77-92.
- Paechter, C., & Clark, S. (2007). Learning gender in primary school playgrounds: findings from the Tomboy Identities Study. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 317–331.
- Parsons, R. (2010). *Group devised theatre - A theoretical and practical examination of devising processes*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.

- Patterson, M., & Richard E. (2002). Negotiating masculinities: Advertising and the inversion of the male gaze. *Consumption, Markets, and Culture*, 5(3), 231–46.
- Perry, M. (2010). *Theatre as a place of learning: the forces and affects of devised theatre processes in education*. PhD thesis, The Faculty of Graduate Studies Language and Literacy Education, The University of British Columbia.
- Perry, M. (2011). Theatre and knowing: Considering the pedagogical spaces in devised theatre. *Youth Theatre Journal*, 25(1), 63-74.
- Retelsdorf, J., Schwartz, K., & Asbrock, F. (2015). “Michael can’t read!” Teachers’ gender stereotypes and boys’ reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186–194.
- Richards, Z., & Hewstone, M. (2001). Subtyping and subgrouping: Processes for the prevention and promotion of stereotype change. *Personality and Social Psychology Review*, 5(1), 52–73.
- Riley, T. A. (2014). Boys are like puppies, girls aim to please: How teachers’ gender stereotypes may influence student placement decisions and classroom teaching. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 1–21.
- Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 933–1016). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Schneider, C. (1987). *Children’s television: The art, the business and how it works*. Lincolnwood, IL: NTC Business Books.
- Schneider, D. J. (1973). Implicit personality theory: A review. *Psychological Bulletin*, 79(5), 294–309.
- Schneider, D. (2004). *The psychology of stereotyping*. New York, NY: The Guilford.
- Scott, A.B., & Mallinckrodt, B. (2005). Parental emotional support, science self-efficacy, and choice of science major in undergraduate women. *The Career Development Quarterly*, 53, 263–273.
- Smart, J. (2014) The feeling of devising: Emotion and mind in the devising process. In K.Trencsenyi & B. Cochrane(Eds), *New Dramaturgy: International perspectives on theory and practice* (pp.101-114). London & New York: Bloomsbury Methuen Drama.
- Smith, S. (2014). Limitations to equality: Gender stereotypes and social change. *Juncture*, 21(2), 144–150.

- Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25(4), 395–407.
- Suggate, S., Stoeger, H., & Pufke, E. (2017). Relations between playing activities and fine motor development. *Early Child Development and Care*, 187(8), 1297–1310.
- Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50(1), 49–62.
- Weichselbaumer, D. (2004). Is it sex or personality? The impact of sex stereotypes on discrimination in applicant selection. *Eastern Economic Journal*, 30(2), 159–186.
- Weisgram, E. S. (2019). Reducing gender stereotypes in toys and play for smarter, stronger, and kinder kids. *American Journal of Play*, 12(1), 74–88.
- Witt, M. G., & Wood, W. (2010). Self-regulation of gendered behavior in everyday life. *Sex Roles*, 62(9), 635–646.
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2015). Two traditions of research on gender identity. *Sex Roles*, 73(11–12), 461–473.
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2010). Gender. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 629–667). New York: John Wiley & Sons, Inc.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ασουμανάκη, Φ. (2020). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για τη διαπραγμάτευση των έμφυλων στερεοτύπων σε νέες και νέους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Καραμπάση, Ε., Μάνεσης, Ν., & Φλίγκου, Ι. (2007). Οι αντιλήψεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για τους ρόλους των δύο φύλων. *Πρακτικά του 2^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

- Ηπειρού*. Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου 2018 από:
<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/13EpagelmatikiEkpethfsi/kmf/kmf.pdf>
- Κασιμάτη, Κ. (1998). *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης*. Αθήνα:Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κατσής, Α., Σίδερης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Κούση, Δ. (2017). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το φύλο σε μαθητές/τριες ΣΤ' δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαράκη, Ε. (2011). *Οι ρόλοι των δύο φύλων μέσα από τα εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Πλιόγκου, Β., Κανταρτζή, Ε., & Τριανταφύλλου, Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 140-160.
- Στέφα, Ε. (2012). *Το Θέατρο της Επινόησης ως μέσο δημιουργίας παράστασης με παιδιά και νέους*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεάτρου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσιαπλέ Π.(2018). *Φύλο και στερεοτυπικές αντιλήψεις μαθητών δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσίχλη, Α. (2008). *Πολιτικές και κοινωνικές συνιστώσες στο ευρωπαϊκό θέατρο του τέλους του 20ου αιώνα. Μια μελέτη των performances και του θεάτρου της επινόησης*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Τσίχλη, Α. (2009) Η Ελληνική Ιστορία του Θεάτρου της Επινόησης, *Πρόγραμμα Φεστιβάλ "Επινοώντας την Παράσταση"*, Θέατρο του Νέου Κόσμου, σσ. 10-14.
- Φρόση, Λ. (2008). Εκπαιδευτικοί και φύλο: Αντιλήψεις, Προσδοκίες, Πρακτικές. Στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου – Καραστεργίου & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις*

για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έργο:
Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών & παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση
της ισότητας των φύλων(σσ.78-79). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

6 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

6.1 ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ

1^η παρέμβαση – 4/2/2021

Η πρώτη μέρα ήταν λίγο δύσκολη. Τα παιδιά είναι αρκετά ζωηρά και δυσκολεύονται ακολουθήσουν τις οδηγίες και να τηρήσουν τα όρια. Αυτό είναι κάτι που θα πρέπει να δουλευτεί στο πλαίσιο των συναντήσεων μας, για να κυλήσουν πιο ομαλά το πρόγραμμα παρεμβάσεων. Θα πρέπει, επίσης, να συνηθίσουν να σέβονται τον χώρο των υπολοίπων και να λειτουργούν πιο ανεξάρτητα. Παρατηρήθηκε ότι δημιουργούνταν αρκετές κλίκες και κάποιες από αυτές δεν διαχωρίζονταν ούτε όταν έπρεπε να περπατήσει ο καθένας μόνος του στον χώρο. Η παραπάνω συμπεριφορά των παιδιών μου έκανε εντύπωση γιατί περίμενα να είναι πιο εξοικειωμένα με τις θεατρικές πρακτικές, καθώς διδάσκονται θεατρική αγωγή στο σχολείο τα τελευταία τέσσερα χρόνια.

Οι θεατρικές ασκήσεις σήμερα κράτησαν παραπάνω ώρα από ό,τι είχα υπολογίσει και για αυτό δεν πραγματοποιήθηκε μία άσκηση που είχα στο πρόγραμμα. Αυτό, βέβαια, δεν αποτελεί ιδιαίτερο πρόβλημα, καθώς υπήρχε στο μυαλό μου σαν ενδεχόμενο. Παράλληλα, μίλησα με τη δασκάλα της θεατρικής αγωγής και μου είπε ότι στο συγκεκριμένο τμήμα δεν μπορούν να εφαρμοστούν παραπάνω από δύο δραστηριότητες σε μία διδακτική ώρα. Σίγουρα πρέπει να διαχειριστώ καλύτερα τον χρόνο και, ίσως, οι θεατρικές ασκήσεις θα πρέπει είναι λιγότερες για να προσαρμοστούν στη δυναμική της πειραματικής ομάδας.

Το παιχνίδι με τα ονόματα τους άρεσε πολύ. Επίσης, φάνηκε να τους αρέσει και το παιχνίδι **Μπορούν να το κάνουν τα κορίτσια/αγόρια**. Γενικά, επειδή έχουν πολλή ενέργεια φαίνεται να τους αρέσουν τα κινητικά και έντονα παιχνίδια.

Στην άσκηση με τα ζευγάρια αγαλμάτων, τα παιδιά που έπρεπε να μείνουν ακίνητα δυσκολεύτηκαν αρκετά, αλλά ακόμη παραπάνω δυσκολεύτηκαν τα παιδιά-επισκέπτες να τηρήσουν τις οδηγίες που δόθηκαν και συνεχώς ενοχλούσαν τους συμμαθητές-αγάλματα. Γι αυτό το λόγο, τοποθετήθηκε μία ταινία στο πάτωμα ένα μέτρο μπροστά από τα παιδιά-αγάλματα, την οποία δεν έπρεπε να περάσουν οι

μαθητές-επισκέπτες. Έτσι, οριοθετήθηκε ο χώρος δράσης των επισκεπτών και έπαψαν να ακουμπάν και τα ενοχλούν τα «αγάλματα». Στην άσκηση με τα αγάλματα, τα παιδιά μέσα από τις ερωτήσεις που τους έκανα, έπλασαν συλλογικά κάποιες αρκετά ενδιαφέρουσες ιστορίες, αλλά μία ξεχώρισε: σε ένα ζεύγος αγαλμάτων, τα παιδιά έβλεπαν έναν μάγο ο οποίος προσπαθούσε να σκοτώσει μία πριγκίπισσα επειδή φοβόταν ότι είναι πιο ισχυρή από αυτόν. Από όλες τις ιστορίες που ακούστηκαν αυτή ήταν που χαράχθηκε περισσότερο στη μνήμη των παιδιών, καθώς την ανέφεραν και στη συζήτηση στο τέλος της συνάντησης.

Στην πρώτη συνάντηση η συζήτηση υπολογίστηκε να διαρκέσει λίγο παραπάνω για να εξηγηθεί στα παιδιά ο τρόπος εργασίας της ομάδας κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Τους εξήγησα πως στο τέλος της κάθε μας συνάντησης θα συζητάμε και θα μοιραζόμαστε με την υπόλοιπη ομάδα τι μας άρεσε περισσότερο ή αν κάτι μας ενόχλησε. Υποσχεθήκαμε πως ό,τι θα γίνεται και θα λέγεται σε αυτές μας τις θεατρικές συναντήσεις, θα παραμένει μυστικό και θα το ξέρουμε μόνο εμείς. Έγινε ξεκάθαρο πως αν κάτι τους άρεσε πολύ μπορούμε να το κρατήσουμε, να το «αποθηκεύσουμε» και να το ξαναδουλέψουμε στην επόμενη συνάντηση, καθώς θα συσταθεί μία παράσταση μέσα από τις συναντήσεις και τις δραστηριότητες μας. Ότι τους φαίνεται ενδιαφέρον μπορεί να συμπεριληφθεί στην παράσταση. Τους προκάλεσα να προσπαθήσουν να θυμηθούν κάποια συγκεκριμένη στιγμή που τους άρεσε από τη σημερινή μας συνάντηση, και πολλοί ανέφεραν την ιστορία με τον μάγο και την πριγκίπισσα από το παιχνίδι με τα αγάλματα. Έγραψα την ιστορία και υποσχεθήκαμε να την συνεχίσουμε και να την εξελίξουμε την επόμενη φορά. Ακόμη, τους ρώτησα πως τους φάνηκε η σημερινή συνάντηση και αν υπήρξε κάτι που δεν τους άρεσε και θα ήθελα να αλλάξει. Τα σχόλια τους ήταν θετικά αλλά υπήρξαν κάποια παράπονα για τη φασαρία και την αταξία που επικρατούσε. Δώσαμε υπόσχεση να προσπαθήσουμε να τηρήσουμε τους κανόνες στην επόμενη συνάντηση.

2^η παρέμβαση – 11/2/2021

Σήμερα, οι δραστηριότητες κύλησαν πιο ομαλά συγκριτικά με την πρώτη φορά. Έχω καταλάβει κάπως τη δυναμική της ομάδας και ήταν ευκολότερο να σχεδιάσω τις παρεμβάσεις τώρα που είχα μία εικόνα της ομάδας. Στη συζήτηση οι περισσότεροι σχολίασαν θετικά την άσκηση «*έννας ακίνητος/έννας κινείται*» και συμφώνησαν με

ενθουσιασμό όταν τους πρότεινα να περιλάβουμε ένα τέτοιο κομμάτι την παράσταση –ίσως στο ξεκίνημα. Ωστόσο, αν και τους άρεσε αυτή η δραστηριότητα δυσκολεύτηκαν κάπως να συντονιστούν γιατί γενικά δυσκολεύονται να λειτουργήσουν σαν ομάδα. Η παρουσία της κλίκας τριών αγοριών είναι ακόμη έντονη, καθώς αυτά τα παιδιά φαίνεται να αποτελούν ισχυρές προσωπικότητες στην τάξη και αυτό επηρεάζει και την υπόλοιπη ομάδα. Οι τρεις αυτοί δυσκολεύονται να δράσουν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, ακόμη και σε αυτή την άσκηση. Επίσης, μερικοί μαθητές καταχρώνται τον χρόνο τους περπατώντας μόνοι τους για πολλή ώρα, χωρίς να σκέφτονται τους συμμαθητές τους, οι οποίοι περιμένουν να βιώσουν την ίδια αίσθηση. Η άσκηση αυτή θα ξαναγίνει, ιδιαίτερα ένα πρόκειται να συμπεριληφθεί στην παράσταση, αλλά, γενικά, είναι μια καλή άσκηση για την εξάσκηση της συλλογικότητας.

Κατάλαβα, επίσης, πως τους βοηθάει να μπαίνει χωρικό και χρονικό όριο, το οποίο φάνηκε καθώς προετοίμαζαν την ιστορία μάγου-πριγκίπισσας. Τα σκετσάκια που προέκυψαν από τη σύντομη πρόβα τους, ήταν αρκετά καλά. Μερικά είχαν πολλή φαντασία. Τα περισσότερα παιδιά νιώθουν κάπως άβολα όταν εκτίθενται και έχουν να παρουσιάσουν κάτι σε κοινό –όπως συνέβη σήμερα που «έπαιζαν» μπροστά στους συμμαθητές τους. Επειδή νιώθουν αμηχανία, έχουν δυσκολία να συντονίσουν την κίνηση και το σώμα τους ανάλογα με τα λόγια τους.

Γενικά, προέκυψε μία δυσκολία την οποία περίμενα. Η μάσκα. Φάνηκε έντονα η δυσκολία στην αλληλεπίδραση των μαθητών εξαιτίας της μάσκας: αν και η μάσκα ήταν απαραίτητη για την προστασία από τον κορωνοϊό, αποτελεί τροχοπέδη στη θεατρική αγωγή. Κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού είναι αναγκαίο να φαίνονται οι εκφράσεις των συμμετεχόντων για να αλληλοτροφοδοτούνται τα συναισθήματα, οι σκέψεις και ο μεταξύ τους διάλογος. Έκτος από τη δυσκολία που δημιουργούσε το κρύψιμο των εκφράσεων πίσω από τη μάσκα, το ζευγάρι του αυτοσχεδιασμού δυσκολευόταν να ακούσουν ο ένας τον άλλο. Επιπλέον, οι συμμαθητές (το κοινό) που παρακολουθούσαν το σκετς δυσκολεύονταν να καταλάβουν τι έλεγαν ο μάγος και η πριγκίπισσα, καθώς τα λόγια χάνονταν πίσω από τη μάσκα. Προέτρεψα τα παιδιά να μιλάν πιο δυνατά για να ακούγονται και επενέβαινα ανά στιγμές επαναλαμβάνοντας τα λόγια που εκφράζονταν σε χαμηλή ένταση.

Από τους αυτοσχεδιασμούς των μαθητών ξεχώρισαν τρεις:

- η πριγκίπισσα κατατροπώνει τον μάγο με ένα μαγικό ραβδί (το οποίο είναι ο μαρκαδόρος)· καταφέρνει να τον νικήσει επειδή έχει ραβδί με καλή δύναμη και όχι με κακή, όπως το ραβδί του μάγου.
- οι δύο μάγοι νικάν την πριγκίπισσα (η ομάδα ήταν τριάδα οπότε υπήρχαν δύο μάγοι), κατακτούν το βασίλειο της, γίνονται οι ίδιοι βασιλιάδες και σχεδιάζουν να κατακτήσουν όλο τον κόσμο.
- Η πριγκίπισσα και ο μάγος συμφιλιώνονται και αποφασίζουν ότι θα διοικήσουν παρέα το βασίλειο, χρησιμοποιώντας ο καθένας τη δύναμή του για το καλό των πολιτών.

Στη συζήτηση που ακολούθησε στο τέλος, υπήρξε μία διαμάχη σχετικά με τον ποιο σκετς θα διαλέξουμε για την παράστασή μας. Η πλειοψηφία (που ήταν κυρίως αγόρια) ήθελε το σκετς που ο μάγος κερδίζει, ενώ μερικοί ψήφισαν το σκετς της συμφιλίωσης και ελάχιστοι το σκετς που κερδίζει η πριγκίπισσα. Συζητήσαμε για τον ρόλο των κοριτσιών στα κινούμενα σχέδια και τα παραμύθια. Προέτρεψα τα παιδιά να αναλογιστούν αν τα κορίτσια σώζουν ποτέ τα αγόρια στις ιστορίες. Ανακάλεσαν 2-3 τέτοιες σκηνές από κινούμενα σχέδια. Τους ρώτησα γιατί συμβαίνει αυτό και γιατί είναι τόσο σπάνιο τα κορίτσια να είναι οι ηρωίδες. Απάντησαν ότι τα αγόρια είναι πιο δυνατά. Τους ρώτησα αν θέλουν η παράστασή μας να είναι ίδια με τις ιστορίες που κυκλοφορούν και που έχουμε συνηθίσει ή αν θέλουν να είναι κάτι διαφορετικό. Μέσα από συζήτηση και έντονη διαφωνία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, κατέληξαν ότι επιλέγουν την ιστορία όπου η πριγκίπισσα κερδίζει και σώζει τον λαό της. Έτσι, αποθηκεύσαμε ένα κομμάτι της μελλοντικής παράστασης, το οποίο συμφωνήσαμε ότι θα το ξαναπαίξουμε στις συναντήσεις μας.

3^η παρέμβαση – 18/2/2021

Σήμερα, η άσκηση «*ένας ακίνητος/ένας κινείται*» λειτούργησε καλύτερα από την προηγούμενη φορά. Τα παιδιά ήταν πιο συγκεντρωμένα και συντονίστηκαν αρκετά καλά. Την επόμενη φορά ίσως μπορώ να δημιουργήσω μια παραλλαγή αυτής της άσκησης. Πάντως φαίνεται να δρουν πιο ανεξάρτητα και, παράλληλα, ομαδικά, σκεπτόμενοι και τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Σήμερα δεν καταγράστηκαν τον χρόνο περπατώντας για ώρα αλλά σκέφτηκαν και τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Σε αυτό ίσως βοήθησε ο περιορισμός που έθεσα· ορίστηκε ότι αυτό το παιχνίδι θα διαρκέσει 5-6 λεπτά, όσο το τραγούδι που είχε επιλεγεί, και σε αυτό τον χρόνο θα πρέπει να έχουν βρεθεί όλοι οι μαθητές στη θέση αυτού που περπατάει μόνος του. Και όταν επαναλήφθηκε το τραγούδι θα έπρεπε πάλι να συντονιστούν και να δράσουν συλλογικά, ώστε να βιώσουν όλοι σε αυτά τα λεπτά τον ρόλο του μόνου ακίνητου ατόμου, τη στιγμή που όλοι οι άλλοι κινούνται.

Η άσκηση με την ανταλλαγή αντικειμένου πήγε αρκετά καλά. Για τις ανάγκες του αυτοσχεδιασμού, τα παιδιά τοποθετήθηκαν σε ζευγάρια και το κάθε ζευγάρι αποτελείτο από παιδιά διαφορετικού φύλου, κάτι το οποίο προκάλεσε κάποιες αντιδράσεις. Τα παιδιά ήθελαν να είναι ζευγάρι με φίλους τους ή αν όχι με φίλους τους, ήθελαν να αποφύγουν τη συνεργασία με το αντίθετο φύλο, κάνοντας μια σειρά από παράπονα. Υπήρξαν κάποιοι αυτοσχεδιασμοί που συζητήθηκαν στο τέλος και τους οποίους η ομάδα αποφάσισε να συμπεριλάβει στην τελική παράσταση. Βέβαια, συζητήσαμε πως μερικά από τα κομμάτια που αποφασίζουμε τώρα να εντάξουμε στο τελικό έργο, ενδεχομένως να αντικατασταθούν από άλλα και, εν τέλει, να απορριφθούν. Από τους αυτοσχεδιασμούς τα παιδιά επέλεξαν δύο οι οποίοι ήταν πιο πετυχημένοι και εξυπηρετούν και τον στόχο των παρεμβάσεων και της τελικής παράστασης.

Ο πρώτος πρόκειται για μία γυναίκα που μαγειρεύει κι έναν άντρα που φτιάχνει δίπλα της μία πρίζα που χάλασε. Έτσι, όπως εκτυλίχθηκε ο αυτοσχεδιασμός, ο άνδρας δεν κατάφερε να φτιάξει την πρίζα, ενώ παραπονιόταν ότι η γυναίκα έκαιγε το φαγητό. Κατέληξαν να ανταλλάξουν αντικείμενα και δουλειές, επιτυγχάνοντας ο καθένας σε αυτό που τελικά ανέλαβε· η γυναίκα φτιάχνει την πρίζα και ο άνδρας μαγειρεύει ένα νόστιμο φαγητό. Ο δεύτερος αυτοσχεδιασμός που ξεχώρισε η ομάδα αναπαριστούσε μία γυναίκα που σκούπιζε και έναν άντρα που έπαιζε ένα παιχνίδι στον υπολογιστή· ο άντρας σηκώνεται να πει νερό και εκείνη τη στιγμή η γυναίκα κάθεται στον υπολογιστή και τον περνάει στην επόμενη πίστα. Όταν ο άντρας επιστρέφει και το βλέπει, ζητάει από τη γυναίκα να τον βοηθήσει κι άλλο με το παιχνίδι του. Η γυναίκα συμφωνεί υπό τον όρο ότι κι αυτός θα σκουπίσει για να την βοηθήσει στο σκούπισμα. Ο τελευταίος αυτός αυτοσχεδιασμός προκάλεσε το γέλιο των παιδιών, αλλά παράλληλα τους άρεσε, ιδιαίτερα στα κορίτσια, πολλά από τα οποία ασχολούνται με βιντεοπαιχνίδια, χωρίς όμως να βλέπουν παρόμοιες εικόνες (του κοριτσιού μπροστά από τον υπολογιστή να παίζει βιντεοπαιχνίδια) να αποτυπώνονται στην καθημερινή ζωή.

Τα παιδιά επέλεξαν τους παρακάτω αυτοσχεδιασμούς έπειτα από συζήτηση πάνω στις δουλειές και τα επαγγέλματα που επιτελούν άνδρες και γυναίκες. Αφορμή στάθηκε η συμπλήρωση των δραστηριοτήτων και των επαγγελμάτων που τους δόθηκαν νωρίτερα. Κορίτσια και αγόρια ήρθα σε αντιπαράθεση σχετικά με τη θέση του φύλου τους και τις υποχρεώσεις τους. Ιδιαίτερα τα κορίτσια έμοιαζαν να διαφωνούν με τα περισσότερα και επαγγέλματα που είχαν καταχωρηθεί ως ανδρικά. Από την άλλη τα αγόρια δεχόντουσαν πιο εύκολα ότι ορισμένα επαγγέλματα και δραστηριότητες θεωρούνται γυναικείες και δεν μπορούν να τις επιτελέσουν οι ίδιοι. Φαινόταν μέσα από τη συζήτηση πως τα κορίτσια όχι μόνο ήταν διατεθειμένα, αλλά επιδίωκαν να αναμειχθούν στον ανδροκρατούμενο χώρο, ενώ τα αγόρια φοβόντουσαν να εισέλθουν στον αντίστοιχο «γυναικείο» χώρο, φοβούμενα μην χαρακτηριστούν γκέι ή κορίτσια. Η συζήτηση με την καθοδήγησή μου, έγινε πιο συγκεκριμένη, δόθηκαν παραδείγματα και προσομοιάστηκαν καταστάσεις, και τα αγόρια παραδέχθηκαν ότι αν συμμετείχαν σε κάποια «θηλυπρεπή» δραστηριότητα, αυτό δεν θα άλλαζε το φύλο τους (δηλαδή δε θα γινόντουσαν οι ίδιοι κορίτσια). Φάνηκε, σήμερα, ότι κυρίως τα αγόρια είναι σε διαρκή αμυντική στάση σε θέματα που αφορούν το φύλο τους και φαίνονται διστακτικά και αρνητικά να δοκιμάσουν κάτι το οποίο θεωρούν θηλυκό. Αντιθέτως, τα κορίτσια είναι ανοιχτά να δοκιμάσουν «αγορίστικες» δραστηριότητες, προσπαθώντας να επιτύχουν μια ίση μεταχείριση.

4^η παρέμβαση – 25/2/2021

Τα παιδιά φάνηκε να απολαμβάνουν αρκετά τη σημερινή συνάντηση και τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Εξέφρασαν θετικές απόψεις και για τις δύο κύριες δραστηριότητες τις οποίες σχολιάσαμε για αρκετή ώρα στο τέλος. Συμμετείχαν με ιδιαίτερο ζήλο και πολλή ενέργεια στη δραστηριότητα ***Να αλλάξει θέση όποιος!*** Σε αυτό το παιχνίδι τους προέτρεψαν τα πουν για πράγματα που επιθυμούν ή που κάνουν, για να όνειρά τους, τις ικανότητές τους, για την καθημερινότητά τους. Ρώτησα τα παιδιά αν παρατήρησαν διαφορές στις επιθυμίες και την δραστηριότητα των δύο φύλων: *«Θυμάστε να είπαν κάτι τα αγόρια που να μην ίσχυε για κανένα κορίτσι; Τα πράγματα που ήθελαν η έκανα τα κορίτσια, τα έκαναν και κάποια αγόρια; Υπήρξε πιστεύετε κάποια ερώτηση στην οποία να σηκώθηκαν μόνο κορίτσια; Υπήρξε κάποια ερώτηση στην οποία να σηκώθηκαν μόνο αγόρια;»* Τα παιδιά απαντώντας στις

ερωτήσεις κατέληξαν ότι η καθημερινότητα και τα «θέλω» των αγοριών και των κοριτσιών δεν διαφέρουν και τόσο.

Η δραστηριότητα *Ναι αλλά...* κέντρισε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των μαθητών. Στη συζήτηση που έγινε στο τέλος της παρέμβασης, τα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία τους να επαναληφθεί η άσκηση. Κατά τη διάρκεια αυτής της παρέμβασης, προσπάθησα να κρατάω σημειώσεις σχετικά με τις συζητήσεις ανάμεσα στα ζευγάρια. Άφησα τα παιδιά λίγη ώρα να προετοιμάσουν με το ζευγάρι τους τη ροή της συζήτησης και μετά το κάθε ζευγάρι παρουσίασε αυτό που είχε ετοιμάσει. Εξήγησα στα παιδιά ότι θα πρέπει να είναι σαν ηθοποιοί σε αυτή τη δραστηριότητα, θα παίξουν έναν ρόλο, και ενδεχομένως να πρέπει να υποστηρίζουν κάτι το οποίο δεν πιστεύουν. Συχνά, τα παιδιά, μη έχοντας επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τη θέση τους, έβγαιναν από το θέμα και, προσποιούμενη κάποιο τρίτο άτομο της ιστορίας, παρενέβαινα για να τους επαναφέρω στη σωστή κατεύθυνση. Στο τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες ξεχώρισαν δύο διάλογους 2 διαφορετικών ζευγαριών. Ακολουθεί η συζήτηση που προκλήθηκε από την επιθυμία ενός αγοριού να ξεκινήσει μαθήματα μπαλέτου.

- Θέλω να μάθω μπαλέτο.
- Ναι, αλλά το μπαλέτο είναι για κορίτσια, μπορείς να πας μπάσκετ ή ποδόσφαιρο.
- Ναι, αλλά εγώ θέλω να ξεκινήσω μπαλέτο, όχι ποδόσφαιρο.
- Ναι, αλλά ποιος θα σου μάθει μπαλέτο, δεν ξέρεις καθόλου να χορεύεις.
- Ναι, αλλά γι αυτό θα πάω, για να μου μάθουν.
- Ναι, αλλά είναι επικίνδυνο το μπαλέτο, μπορεί να σπάσεις το πόδι σου.
- Ναι, αλλά αν σπάσω το πόδι μου θα πάω στο νοσοκομείο.
- Ναι, αλλά αν πας στο μπαλέτο όλα τα παιδιά θα σε κοροϊδεύουν.
- Ναι, αλλά δε με νοιάζει, γιατί αν δεν πάω θα είμαι πολύ στενοχωρημένος.

Η επόμενη συζήτηση που είχε μία ροή αφορούσε τη δήλωση ενός κοριτσιού που ήθελε να γίνει καπετάνισσα.

- Θέλω να γίνω καπετάνισσα.
- Ναι, αλλά αυτή είναι μια δουλειά για άνδρες.
- Ναι, αλλά αν γίνω εγώ καπετάνισσα θα είναι και δουλειά για τα κορίτσια.
- Ναι, αλλά θα βρομάς ψαρίλα και κανένας δε θα θέλει να σε παντρευτεί.

- Ναι, αλλά δε με νοιάζει να παντρευτώ, είμαι μικρή ακόμη.
- Ναι, αλλά κι όταν θα μεγαλώσεις κανείς δε θα θέλει να σε παντρευτεί γιατί πάλι θα μυρίζεις άσχημα.
- Ναι, αλλά εσύ πόσους καπετάνιους ξέρεις που να βρομούν ψαρίλα;
- Ναι, αλλά ξέρω πολλούς.
- Ναι, αλλά εγώ θα πλένομαι κάθε μέρα.
- Ναι αλλά θα λείπεις συνέχεια σε ταξίδια.
- Ναι, αλλά δε με νοιάζει, αυτό θέλω να κάνω, γιατί αγαπώ τη θάλασσα.

Γενικά, τα παιδιά δυσκολεύονταν να βρουν επιχειρήματα για να πείσουν το άλλο άτομο, αλλά, σύμφωνα με τα σχόλιά τους, τους άρεσε πολύ η διαδικασία του να προσπαθούν να «κερδίσουν» τη λογομαχία. Η άσκηση αυτή θα επαναληφθεί με μεγαλύτερη ποικιλία σε ό,τι αφορά τις επιθυμίες των παιδιών.

5^η παρέμβαση – 4/3/2021

Η άσκηση *Στο μέλλον...* διήρκτησε περισσότερο από το αναμενόμενο και δεν υπήρξε χρόνος για να γίνει μια δραστηριότητα, η οποία θα πραγματοποιηθεί στο επόμενο μάθημα. Δυστυχώς, η δραστηριότητα αυτή δεν είχε επιτυχία. Συνάντησα δυσκολίες που δεν είχα υπολογίσει. Τα παιδιά δυσκολεύονται να συνθέσουν μια ιστορία σε ένα τόσο γενικό πλαίσιο και επειδή δεν ήθελα να τα επηρεάσω, οι οδηγίες που δόθηκαν είχαν σαν γνώμονα την ελευθερία του λόγου και της γραφής· δεν ήθελα να υπάρξει καθοδήγηση από την εμπυχωτέρα γιατί το θέμα μου φαινόταν αρκετά συγκεκριμένο αλλά και ελεύθερο στη φαντασία του καθενός. Οι ιστορίες που συνέταξαν υστερούσαν αρκετά σε φαντασία· μερικές είχαν συντακτικά προβλήματα και δεν έβγαίνε νόημα, αλλά το μεγαλύτερο πρόβλημα –το οποίο δεν προέβλεψα – ήταν τα γράμματα των παιδιών τα οποία ήταν στην πλειοψηφία τους δυσανάγνωστα, παρότι τους δόθηκε αρκετός χρόνος για να γράψουν τις δύο ιστορίες. Είχα συμβουλευτεί τη δασκάλα της τάξης για τον χρόνο που απαιτείται για την συγγραφή των ιστοριών και προσέθεσα σε αυτό τον χρόνο άλλα 10 λεπτά, τονίζοντάς τους παράλληλα να γράφουν αργά και να κάνουν «καθαρά» γράμματα. Η παρέμβαση, δυστυχώς, δεν απέτυχε, αφού τα περισσότερα παιδιά δεν μπορούσαν να ξεχωρίσουν τα γράμματα και τις λέξεις των συμμαθητών τους με αποτέλεσμα να συλλαβίζουν και να μου ζητάν επανειλημμένα βοήθεια. Φυσικά τα παιδιά συνειδητοποιώντας τις

δυσκολίες, άρχισαν να μιλάν μεταξύ τους και, ίσως, ήταν λάθος μου επέμεινα στη συνέχεια της δραστηριότητας. Στη συζήτηση όταν τέθηκε το ζήτημα, οι περισσότεροι εξέφρασαν την δυσαρέσκειά τους για αυτή τη δραστηριότητα, ενώ λίγοι ήταν αυτοί που είπαν ότι τους άρεσε.

6^η παρέμβαση – 11/3/2021

Ξεκινώντας τις παρεμβάσεις γνώριζα πως ίσως δε πραγματοποιηθεί η παράσταση, καθώς είχαν ακυρωθεί όλες οι σχολικές γιορτές εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού. Σε συζήτηση με τη διευθύντρια σήμερα, οι φόβοι μου επιβεβαιώθηκαν· είναι πλέον ξεκάθαρο πως δε θα γίνουν παραστάσεις και γιορτές ούτε σε εξωτερικό χώρο στο τέλος της χρονιάς. Ταυτόχρονα, υπάρχει μία πιθανότητα να κλείσουν τα σχολεία και να πρέπει να συνεχίσω τις παρεμβάσεις διαδικτυακά, το οποίο με αγχώνει γιατί μου φαίνεται πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθεί η θεατρική πρακτική εξ αποστάσεως. Ανακοίνωσα στα παιδιά την τελική απόφαση για την απαγόρευση της παράστασης και τα διαβεβαίωσα πως οι συναντήσεις μας θα συνεχιστούν κανονικά. Τα παιδιά απόλαυσαν πολύ τη σημερινή μέρα, όπως σχολίασαν και στον αναστοχασμό που πραγματοποιήθηκε στο τέλος της παρέμβασης. Παρακολούθησαν με ενδιαφέρον τα δύο βίντεο που προβλήθηκαν.

Το πρώτο βίντεο ήταν ένα απόσπασμα της ταινίας Billy Elliot και δείχνει ένα αγόρι που βρίσκεται σε μάθημα μπαλέτου μαζί με μια ομάδα κοριτσιών. Τα παιδιά χορεύουν και κάνουν ασκήσεις με την καθοδήγηση της δασκάλας, ώσπου ξαφνικά μπαίνει μέσα στην αίθουσα χορού ο πατέρας του Billy ο οποίος οργισμένος τον φωνάζει να βγει έξω και να παρατήσει το μάθημα χορού, καθώς πιστεύει πως αυτή η δραστηριότητα δεν αρμόζει σε αγόρια. Το βίντεο με τον Billy Elliot προκάλεσε, αρχικά, γέλιο σε κάποια παιδιά, αλλά στη συζήτηση που ακολούθησε, οι μαθητές φάνηκαν να κατανοούν το πρόβλημα του πρωταγωνιστή. Εντύπωση μου έκανε ένας μαθητής, ο Θ., ο οποίος από την αρχή των παρεμβάσεων, εκφράζει άφοβα τις απόψεις του, οι οποίες είναι απαλλαγμένες από κάθε στερεότυπο. Θεωρεί παράλογη την καταπίεση που μπορεί κάποιος να υφίσταται εξαιτίας του φύλου του. Στη συζήτηση σχετικά με τον Billy Elliot, ο Θ. εξέφρασε τον θυμό του για τον πατέρα του πρωταγωνιστή –επειδή στερούσε στον γιο του την ευκαιρία να χορέψει –και, γενικά,

δεν μπορούσε να διανοηθεί πως γίνεται στη σημερινή εποχή κάποιος γονέας να καταπιέζει το παιδί του και να μην το αφήνει να κάνει τις δραστηριότητες που αυτό επιθυμεί. Γενικά, όποτε τα παιδιά υποστήριζαν κάποια στερεότυπη άποψη, ο Θ. αγανακτισμένος έλεγε: *«είστε όλοι ρατσιστές εδώ μέσα», «κυρία, τι λένε! Είναι όλοι ρατσιστές»*. Έτσι, όταν οι συμμαθητές του υποστήριζαν ότι είναι λίγο περίεργο ένα αγόρι να κάνει μπαλέτο, επειδή είναι γυναικείο χόμπι, ο Θ. αντέδρασε λέγοντας πως στη σημερινή εποχή ο καθένας μπορεί να κάνει ότι θέλει. Η γνώμη του Θ. φάνηκε να επηρεάζει τις απόψεις των παιδιών, καθώς ο ίδιος είναι ένας μαθητής ισχυρογνώμων αλλά παράλληλα κατανοητικός και τα παιδιά τείνουν να σέβονται και να ακούν την άποψή του. Η παρουσία του, γενικά βοήθησε πολύ τη ροή της συγκεκριμένης παρέμβασης αλλά και των υπόλοιπων παρεμβάσεων. Επίσης, ρώτησα τα παιδιά πως νιώθει ο Billy Elliot όταν χορεύει και πως ένιωσε όταν ο πατέρας του ανακάλυψε ότι παρακολουθεί μαθήματα μπαλέτου. Απάντησαν πως όταν χορεύει ο Billy νιώθει χαρούμενος, ελεύθερος, ικανοποιημένος, ευχαριστημένος, ενώ μετά την είσοδο του πατέρα νιώθει ντροπή, λύπη, στενοχώρια και άγχος.

Το δεύτερο βίντεο αφορούσε ένα κορίτσι και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει από τον κοινωνικό περίγυρο εξαιτίας του φύλου της. Το βίντεο δείχνει ένα κορίτσι που τρέχει στο στάδιο και πηδάει εμπόδια, ενώ παράλληλα από πίσω ακούγονται φωνές –φωνές που ενδεχομένως έχουν αποτυπωθεί στη σκέψη της από τη κοινωνία: *«δε θα τα καταφέρεις, είσαι γυναίκα», «δεν μπορείς να κάνεις όνειρα», «έχεις παιδιά να μεγαλώσεις», «σταμάτα να προσπαθείς»*. Οι φωνές συνεχίζονται μέχρι τη στιγμή που το κορίτσι, στην προσπάθειά της να περάσει ένα εμπόδιο, πέφτει. Οι φωνές σταματούν και εμφανίζονται διάφορες φωτογραφίες επιτυχημένων γυναικών που πήγαν κόντρα στο κατεστημένο των στερεοτύπων. Το κορίτσι που έπεσε σηκώνεται λέει *«έλεγαν πως μία γυναίκα δεν μπορεί να ψηφίζει, μία γυναίκα δεν μπορεί να γίνει μια πετυχημένη επιστήμονας· έλεγαν ότι μια γυναίκα δε θα καταφέρει ποτέ να πάρει πρώτη την ολυμπιακή φλόγα· όλοι πίστευαν πως πρόεδρος της δημοκρατίας στη Ελλάδα δε θα γίνει ποτέ μια γυναίκα»*. Το κορίτσι τρέχει και περνάει τα εμπόδια λέγοντας ταυτόχρονα: *«Μπορείς να καταφέρεις τα πάντα, αρκεί να το πιστέψεις!»*. Το βίντεο αφορά την γυναίκα, τη θέση της στην κοινωνία και τα κοινωνικά «πρέπει» που της έχουν επιβληθεί. Τελικά, όμως, το βίντεο με την καταληκτική του φράση *«Μπορείς να καταφέρεις τα πάντα, αρκεί να το πιστέψεις!»* αφορά όλον τον κόσμο, αγόρια και κορίτσια που στερούνται ευκαιρίες και δυνατότητες εξαιτίας του φύλου τους. Είναι ένα βίντεο που καλεί άντρες και γυναίκες να παλέψουν για τα όνειρά τους. Το βίντεο

άρεσε στα παιδιά και σχολίασαν πως τα κορίτσια και τα αγόρια είναι ίσα και πως πλέον οι γυναίκες μπορούν να κάνουν ό,τι και οι άντρες. Ρώτησα ποιες είναι αυτές οι φωνές που ακούγονται κατά τη διάρκεια του βίντεο και απάντησαν ότι μπορεί να είναι οι γονείς του κοριτσιού, οι φίλοι και οι φίλες της, οι δάσκαλοί της, ο προπονητής της. Ακόμη, τα ρώτησα πώς νομίζουν ότι νιώθει το κορίτσι της ιστορίας και απάντησαν: λυπημένη, αγχωμένη, πιεσμένη.

Στον διάδρομο συνείδησης ακούστηκαν διάφορες φωνές, η φωνή του πατέρα, της δασκάλας χορού αλλά οι επιθυμίες του Billy Elliot, όταν περνούσαν από τον διάδρομο τα αγόρια. Όταν διέσχιζαν τον διάδρομο τα κορίτσια ακούγονταν οι φωνές των παιδιών, των γονέων και οι επιθυμίες του κοριτσιού. Έπειτα στη συζήτηση, τα παιδιά ερωτήθηκαν για το πώς αισθάνθηκαν τη στιγμή που διέσχιζαν τον διάδρομο. Τα περισσότερα είπαν πως τα συναισθήματα τους εκείνη τη στιγμή δεν ήταν καθόλου ωραία, ένιωσαν πίεση, άγχος, θλίψη και θυμό για όσα άκουγαν.

Στη συνέχεια, ρώτησα τα παιδιά αν έχουν τα ίδια κάποιες παρόμοιες εμπειρίες με αυτές των πρωταγωνιστών, εάν ένιωσαν, δηλαδή, να στερούνται ποτέ κάτι εξαιτίας του φύλου τους ή αν ένιωσαν ότι οι άνθρωποι (φίλοι, συμμαθητές, άλλα παιδιά, γονείς, δάσκαλοι) τους φέρθηκαν με διαφορετικό τρόπο απλά επειδή είναι κορίτσια ή αγόρια. Ακούστηκαν τρεις προσωπικές ιστορίες και όλες ήταν ιστορίες κοριτσιών. Ίσως τα αγόρια δεν καταλαβαίνουν την κοινωνική πίεση που υφίστανται εξαιτίας του φύλου τους. Ακούστηκαν οι εξής τρεις ιστορίες:

- *«Πριν την πανδημία πήγαινα μποξ. Μια μέρα κάτι αγόρια με πλησίασαν και άρχισαν να με κοροϊδεύουν, επειδή ήμουν κορίτσι κι έπαιζα μποξ». Όταν τη ρώτησα πως ένιωσε και πως αντέδρασε, είπε πως δεν τους απάντησε και, γενικά, στενοχωρήθηκε.*
- *«Τα παιδιά με λένε συνεχώς αγοροκόριτσο, επειδή παίζω ποδόσφαιρο και βιντεοπαιχνίδια, αλλά εμένα δε μου αρέσει που με λένε έτσι». Τη ρώτησα αν έχει πει ποτέ ότι την ενοχλεί αυτός ο χαρακτηρισμός αλλά αποκρίθηκε πως ποτέ δεν έχει εκφράσει τη γνώμη της πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα.*
- *«Κάποιες φορές θέλουμε να παίζουμε ποδόσφαιρο, αλλά τα αγόρια δε μας αφήνουν» (εκφράστηκε από 2 μαθήτριες). Οι δύο μαθήτριες ερωτήθηκαν για το τι κάνουν όταν συμβαίνει αυτό και απάντησαν ότι παραπονιούνται*

και εν τέλει φεύγουν και κάποιες φορές παραπονιούνται στους δασκάλους, αλλά η κατάσταση δεν αλλάζει.

Ακολούθησαν αυτοσχεδιασμοί από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες των κοριτσιών, οι οποίοι προσπάθησαν να αναπαραστήσουν το σκηνικό που βίωσε το κάθε κορίτσι. Στόχος ήταν να παιχτεί το κάθε περιστατικό αρκετές φορές με διαφορετικό τέλος-λύση αλλά δυστυχώς δεν υπήρχε χρόνος και γι αυτό έγινε μόνο η ρεαλιστική αναπαράσταση του τι συνέβη και προχωρήσαμε στη συζήτηση με την υπόσχεση ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα συνεχιστεί την επόμενη φορά.

7^η παρέμβαση – 18/3/2021 (διαδικτυακά)

Στα σχολεία έκλεισαν πριν λίγες ημέρες και τα μαθήματα συνεχίζονται διαδικτυακά. Σε συνεννόηση με τη δασκάλα του τμήματος και την δασκάλα της Θεατρικής Αγωγής, οι παρεμβάσεις του θεάτρου της επιμόρφωσης συνεχίστηκαν διαδικτυακά. Σήμερα, ήταν η πρώτη διαδικτυακή παρέμβαση! Ο χρόνος είναι πολύ λίγος -20 λεπτά λιγότερος –ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε τον χρόνο που χρειάζεται για να συνδεθούν όλα τα παιδιά –τα οποία δεν συνδέθηκαν όλα στην ώρα που έπρεπε – ενώ το γεγονός της αδύναμης σύνδεσης δημιούργησε επιπλέον προβλήματα.

Στην τελευταία συνάντηση με την ομάδα δεν είχαμε προλάβει να ολοκληρώσουμε μία δραστηριότητα που αφορούσε τις προσωπικές εμπειρίες μαθητριών που είχαν βιώσει τον σεξισμό. Υπολείπεται η συνέχιση αυτής της δραστηριότητας, πιο συγκεκριμένα υπολείπεται η εφαρμογή του β' μέρους, εκείνου που προκαλεί τα παιδιά να σκεφτούν διαφορετικές εκδοχές έκβασης αυτών των προσωπικών ιστοριών. Θεωρώ, όμως, ότι είναι καλύτερη ιδέα η συνέχεια αυτής της δραστηριότητας να πραγματοποιηθεί δια ζώσης και όχι εξ αποστάσεως –με την ελπίδα ότι κάποια στιγμή τα σχολεία θα ανοίξουν.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε μία άσκηση ενεργοποίησης του σώματος την οποία τα περισσότερα παιδιά απήλαυσαν ιδιαίτερα, όπως φάνηκε από τα σχόλια τους στη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στο τέλος, *«κυρία, να την ξανακάνουμε αυτή την άσκηση που σπρώχναμε τον τοίχο»*, *«ναι, κυρία, ήταν τέλεια»*. Βέβαια, ουσιαστικά δεν υπήρχε λόγος ενεργοποίησης του σώματος καθώς οι διαδικτυακές συναντήσεις θα

είναι πιο καθιστικές παρά κινητικές, καθώς όταν ανοίγουμε όλοι τις κάμερες δημιουργούνται περισσότερα προβλήματα με τη σύνδεση· κάποιες φορές ο ήχος «κολλούσε» και έπρεπε να χανόταν ο ρυθμός της ομάδας. Ευτυχώς τα παιδιά δεν έχασαν τη διάθεση τους γι αυτό το παιχνίδι και παρά τις διακοπές το συνεχίσαμε. Η άσκηση ενεργοποίησης του σώματος πραγματοποιήθηκε περισσότερο για να διατηρηθεί μια κανονικότητα σε ότι κάνουμε και να μη φανούν οι τεράστιες διαφορές ανάμεσα στις διαδικτυακές και στις δια ζώσης παρεμβάσεις

Η δραστηριότητα *Ναι, αλλά...* επαναλήφθηκε σήμερα με μεγαλύτερη ποικιλία στα επαγγέλματα που υποτίθεται πως ήθελαν να ασκήσουν τα παιδιά και επικεντρώθηκε στις υποτιθέμενες επιθυμίες-προτάσεις των κοριτσιών. Οι δραστηριότητες-επαγγέλματα που επιλέχθηκαν για να δοθούν το κάθε ζευγάρι, αντλήθηκαν από τη λίστα που είχαν συμπληρώσει τα παιδιά σχετικά με το ποια επαγγέλματα και δραστηριότητες ασκούνται από τα κορίτσια. Είπα στα κορίτσια να φανταστούν πως είναι στην Τρίτη Λυκείου και πρέπει να αποφασίσουν με ποιο επάγγελμα θα ασχοληθούν και το ανακοινώνουν σε έναν φίλο τους ή στο πατέρα τους, που αντιδρά και διαφωνεί έντονα με επιθυμία του καθενός. Δίνεται στο κάθε κορίτσι το επάγγελμα των ονείρων του. Αυτή τη φορά υπάρχουν κορίτσια που θέλουν να γίνουν gamer, καπετάνισσες, ποδοσφαιρίστριες, δύτισσες, βενζινάδες και μαραγκοί. Δημιουργούνται πάλι ζευγάρια και αρχίζει η διαφωνία και η προσπάθεια άντλησης επιχειρημάτων. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι, και σε αυτή τη δραστηριότητα, η εικόνα και ο ήχος συχνά διακόπτονταν, δυσχεραίνοντας την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας καθώς και τη διαδικασία αλληλεπίδρασης των μαθητών. Έτσι, τα παιδιά αναγκάζονταν συχνά να επαναλάβουν τις φράσεις τους με αποτέλεσμα να διακόπτεται η ροή του διαλόγου και της σκέψης τους.

Τα κορίτσια τα πήγαν πολύ καλά, υποστήριζαν τις περισσότερες φορές με ισχυρά επιχειρήματα την άποψη τους, οδηγώντας τα αγόρια-συμπαίκτες τους σε αδιέξοδο, επικρατώντας της διαφωνίας. Γενικά, η ανατροφοδότηση που πήρα από τους μαθητές για την πρώτη αυτή συνάντηση ήταν αρκετά θετική.

Παρατήρησα ότι τα παιδιά φάνηκαν πιο σφιγμένα στη σημερινή συνάντηση. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός πως στα διαδικτυακά μαθήματα δεν υπάρχει απόλυτη εχεμύθεια και ελευθερία λόγου, καθώς ανά πάσα στιγμή, οι γονείς των παιδιών μπορεί να βρίσκονται στον ίδιο χώρο, όπου βρίσκεται το παιδί με τον υπολογιστή και κάνει μάθημα, ακούγοντας τους διαλόγους.

8^η παρέμβαση – 1/4/2021(διαδικτυακά)

Οι διαδικτυακές είναι πολύ διαφορετικές από τις δια ζώσης παρεμβάσεις. Κατ' αρχάς δίνεται βάση στον λόγο και τη λεκτική επικοινωνία, καθώς εξαιτίας των προβλημάτων με την εικόνα, δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν σωματικές ασκήσεις ή ασκήσεις παντομίμας. Σήμερα, υπήρχαν πάλι καθυστερήσεις και διακοπές στον ήχο, οι οποίες δημιουργούν επιπλέον προβλήματα στις διαδικτυακές μας συναντήσεις. Σήμερα η ομάδα άργησε λίγο να συγκεντρωθεί, καθώς 4 μαθητές άργησαν και μπήκαν σε διαφορετική ώρα από την προβλεπόμενη. Έτσι, χρειάστηκε να εξηγήσω την πρώτη δραστηριότητα 2 φορές. Οι παρεμβάσεις καθυστέρησαν και εξαιτίας της αργοπορίας ορισμένων μαθητών και εξαιτίας της κακής ποιότητας του ήχου. Όταν συγκεντρώθηκαν όλα τα παιδιά ξεκίνησε η δραστηριότητα της αρίθμησης ως το 14. Οι μαθητές δυσκολεύονταν πολύ να συντονιστούν. Τους είπα ότι θα σημειώνω το ρεκόρ που θα σημειώνουν κάθε φορά ώστε να αποκτήσουν ένα επιπλέον κίνητρο για να επιτύχουν τον στόχο. Μετά από λίγα λεπτά συγκεντρώθηκαν κι άρχισαν να αφήνουν χρόνο για να δράσει όποιος ήθελε, κι, έτσι, κατάφεραν να φτάσουν μέχρι το 10! Δυστυχώς, ο στόχος (το 14) δεν επιτεύχθηκε, αλλά εξαιτίας έλλειψης χρόνου έπρεπε να διακόψουμε τη δραστηριότητα.

Η δραστηριότητα *Ναι, αλλά...* επαναλήφθηκε για άλλη μία φορά και σήμερα, έχοντας αυτή τη φορά σαν επίκεντρο τα στερεότυπα που αφορούν τις δραστηριότητες και τα επαγγέλματα των αγοριών. Παλιότερα, σε δια ζώσης συνάντηση είχαμε δουλέψει τη φράση «*Θέλω να ξεκινήσω μπαλέτο*». Αυτή τη φορά, με αφορμή πάντα τις δηλώσεις-σημειώσεις των παιδιών για τις δραστηριότητες και τα επαγγέλματα που ασκούν τα αγόρια, υπήρξε μεγαλύτερη ποικιλία στα επαγγέλματα που υποτίθεται πως ήθελαν να ασκήσουν τα αγόρια. Στο πλαίσιο της δραστηριότητας, τα αγόρια έπρεπε να φανταστούν πως είναι στην Τρίτη Λυκείου και πρέπει να αποφασίσουν με ποιο επάγγελμα θα ασχοληθούν και το ανακοινώνουν σε μία φίλη τους ή στο πατέρα τους ή στη μητέρα τους, που αντιδρά και διαφωνεί έντονα με επιθυμία του καθενός. Δόθηκε στο κάθε αγόρι μία αρχική πρόταση με την οποία θα εξέφραζε την επαγγελματική πορεία που θέλει να ακολουθήσει. Έτσι, υπήρχαν αγόρια που ήθελαν να γίνουν κομμωτές, χορευτές, μακιγιέρ, κτηνίατροι, δάσκαλοι γιόγκα, νοσοκόμοι και

μανικουρίστα. Υπήρχαν πάλι σποραδικές διακοπές στον ήχο, που δεν φάνηκαν, όμως, να πτοούν την όρεξη των παιδιών για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Η συζήτηση δεν πρόλαβε να ολοκληρωθεί εξαιτίας του λιγοστού χρόνου, της καθυστέρησης των μαθητών να συγκεντρωθούν και των διακοπών της σύνδεσης. Σκέφτομαι ότι αυτοί οι παράγοντες θα παραμείνουν ίδιοι κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών παρεμβάσεων, γι αυτό σκέφτομαι να παραλείπω τις ασκήσεις προθέρμανσης, να δίνω πέντε λεπτά περιθώριο για να συγκεντρωθεί όλη η ομάδα στη διαδικτυακή τάξη κι, έπειτα, να εισάγω την ομάδα απευθείας στην κύρια δραστηριότητα, ώστε να μην παραλείπεται η τελική συζήτηση.

9^η παρέμβαση – 8/4/2021(διαδικτυακά)

Η σημερινή δραστηριότητα λειτούργησε πολύ καλά στην ομάδα. Τα παιδιά φαίνεται να μην είναι τόσο «μαγκωμένα» όσο ήταν στην αρχή των διαδικτυακών παρεμβάσεων. Μάλλον δεν τους απασχολεί πλέον το γεγονός ότι τους ακούν όσοι βρίσκονται στο σπίτι. Σήμερα, ακούστηκαν πολλές πρωτότυπες ιστορίες, ενώ τα παιδιά διασκέδασαν πολύ κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, όπου είχαν να κατασκευάσουν μία ιστορία λέξη-λέξη. Στην αρχή τα παιδιά μπερδεύοντουσαν και χρησιμοποιούσαν φράσεις των 4-5 λέξεων το καθένα. Δεν τα διέκοψα αλλά στη συνέχεια παρότρυνα τις υπόλοιπες ομάδες να προσπαθούν να χρησιμοποιούν λιγότερες λέξεις –από 1 έως 2. Τους εξήγησα πως έτσι δε θα έχουν τόσο καλό έλεγχο της ιστορίας, αλλά έτσι, θα δώσουν τη δυνατότητα στον συμπαίκτη τους και στον εαυτό τους να καλλιεργήσουν και να εξασκήσουν τη φαντασία τους. Τους εξήγησα πως γνωρίζω τη δυσκολία της άσκησης, αλλά πως θα πρέπει να κάνουν μία καλή προσπάθεια να ελέγξουν τον λόγο τους. Παρενέβαινα ανά στιγμές για να κλείσω τις προτάσεις και να βάλω τελεία, ώστε να μη φτιάχνουν πολύ μεγάλες προτάσεις και χάσουν τη ροή της σκέψης και του λόγου τους. Σαν αρχικές φράσεις για την εκκίνηση της κάθε ιστορίας δόθηκαν οι εξής:

- Μία φορά κι έναν καιρό ήταν μία πριγκίπισσα που...
- Μία φορά κι έναν καιρό ήταν ένας πρίγκιπας που...
- Στις ειδήσεις είπαν για μία γυναίκα που...
- Στις ειδήσεις είπαν για έναν άντρα που...

- Η Αλεξάνδρα πήγε στο γήπεδο για να...
- Ο Πέτρος πήγε στο γήπεδο για να...
- Ο Μιχάλης μπήκε στην αίθουσα χορού για να...
- Η Μαρίνα μπήκε στην αίθουσα χορού για να...
- Ο Νίκος κατάλαβε ότι δεν ήταν καλός στα μαθηματικά όταν...
- Ο δάσκαλος κατάλαβε πως η Ελπίδα ήταν η καλύτερη μαθήτριά στα Μαθηματικά όταν...
- Ο Σπύρος άρχισε να κλαίει όταν...
- Η Κατερίνα πήρε το κατσαβίδι και...
- Ο Δημήτρης άνοιξε την πόρτα της αποθήκης, πήρε τη σκούπα και...
- Ο Γιώργος πήρε αγκαλιά το μωρό και ξεκίνησε να...

Τα παιδιά στον αναστοχασμό, δήλωσαν πως τους άρεσε πολύ η δραστηριότητα, το οποίο ήταν εμφανές από την ενέργεια και την φαντασία που αντλήθηκαν κατά την εφαρμογή της. Είναι από τις λίγες φορές που τόλμησαν να οδηγηθούν σε νέα πρωτότυπα μονοπάτια. Επίσης, είναι από τις λίγες φορές που ήταν τρομερά ευέλικτοι και δεκτικοί στις προτάσεις του συμπαίκτη τους, αφέθηκαν στον αυτοσχεδιασμό επιτρέποντας στην ιστορία να κυλήσει και να αναδυθεί φυσικά μέσα από τη σύνθεση των ιδεών του κάθε ζευγαριού. Τα ζευγάρια που δημιουργήθηκαν αποτελούνταν από ένα κορίτσια κι ένα αγόρι και αυτή τη φορά τα παιδιά δεν προέβαλαν καμία αντίδραση για τη συνεργασία τους με το αντίθετο φύλο.

Μου έκανε εντύπωση το πόσο έχει αλλάξει η στάση των παιδιών απέναντι στα έμφυλα στερεότυπα. Στη φράση «*Η Μαρίνα μπήκε στην αίθουσα χορού για να...*», η Μαρίνα μπήκε όχι για να χορέψει, σύμφωνα με την ιστορία των παιδιών, αλλά για να παίξει ξύλο. Η Μαρίνα, η πρωταγωνίστρια της ιστορίας, φαίνεται να έχει ανδρικά χαρακτηριστικά όπως η επιθετικότητα, η βία και η σωματική δύναμη. Επίσης, ο Πέτρος που πήγε στο γήπεδο να παίξει με τους φίλους του, έπεσε κάτω και άρχισε να κλαίει. Το κλάμα θεωρείται ταμπού για έναν άντρα, επειδή, σύμφωνα με τη κοινωνία τα στερεότυπα που αυτή δημιουργεί, του προσδίδει θηλυκά χαρακτηριστικά. Τα παιδιά σε κάποιες από τις ιστορίες τους αντιπαρέρχονται τα στερεότυπα αυτά, χωρίς να εμμένουν στο φύλο, εστιάζοντας στη λογική σκέψη και στη φυσική ροή της ιστορίας.

10^η παρέμβαση – 22/4/2021(διαδικτυακά)

Σήμερα, δημιουργήθηκαν για άλλη μια φορά ζευγάρια και δόθηκε στο καθένα μία φωτογραφία. Η φωτογραφία που παρουσιαζόταν κάθε φορά στα παιδιά αντικατόπτριζε μία σκηνή της καθημερινότητας που πήγαινε κόντρα στα στερεότυπα φύλου. Έτσι, υπήρχαν εικόνες που έδειχναν:

- ✓ έναν άντρα να σκουπίζει και την γυναίκα του να κάθεται στον καναπέ
- ✓ έναν πατέρα να βοηθάει το παιδί του με τις ασκήσεις που έχει για το σπίτι
- ✓ έναν πατέρα να διαβάζει παραμύθι στο παιδί του
- ✓ κορίτσια να παίζουν ποδόσφαιρο
- ✓ μία γυναίκα να αλλάζει λάστιχο και τον άντρα της να κάθεται στο πλάι
- ✓ έναν άντρα να κλαίει στην αγκαλιά μια γυναίκας
- ✓ αγόρια να λένε μυστικά και να κουτσομπολεύουν

Αυτό που έπρεπε να κάνει το κάθε ζευγάρι ήταν να φανταστεί τι έγινε πριν και μετά τη φωτογραφία. Το κάθε ζευγάρι, λοιπόν, κατασκεύασε έναν διάλογο που ξεκινούσε πριν τη λήψη και τη στιγμή της φωτογραφίας. Κατά τη διάρκεια του διαλόγου το ζευγάρι έφτανε στη στιγμή που αποτυπωνόταν στη φωτογραφία κι, έπειτα, συνέχιζε την ιστορία, τον αυτοσχεδιαστικό αυτό διάλογο, μετά τη στιγμή της λήψης.

Παρατηρώ πως τα παιδιά έχουν μάθει πολύ καλά να δουλεύουν σε ζευγάρια και δρουν πιο ομαδικά, σε σχέση με τις αρχικές συναντήσεις που δέσποζε η ατομικότητα ακόμη και στις ομαδικές δραστηριότητες, όπου έπρεπε να συνεργαστούν. Πλέον έχουν μάθει τον τρόπο λειτουργίας των ασκήσεων, ιδίως όταν η συνεργασία γίνεται σε ζευγάρια, καθώς αυτός είναι ο κύριος τρόπος συνεργασίας που έχουμε δουλέψει. Έτσι, αυτή δραστηριότητα κύλησε ομαλά και δόθηκε χρόνος στα παιδιά να πλάσουν τις ιστορίες τους χωρίς άγχος.

11^η παρέμβαση – 13/5/2021

Σήμερα, πραγματοποιήθηκε η πρώτη δια ζώσης παρέμβαση μετά την καραντίνα. Έχουν περάσει 2 μήνες από τότε που είχα δει τελευταία φορά τα παιδιά από κοντά. Υπήρχε πολύς ενθουσιασμός όταν ανταμώσαμε και ακόμη περισσότερος όταν τους ανακοίνωσα πως από εδώ και πέρα, οι λίγες συναντήσεις που μας απομένουν θα πραγματοποιηθούν σε εξωτερικό χώρο, στο προαύλιο του σχολείου. Πήγαμε όλοι μαζί σε σειρές, στο πίσω μέρος της αυλής που είναι πιο απομονωμένο, ώστε να τεθούν πιο εύκολα τα όρια δράσης της ομάδας. Η αρχή ήταν δύσκολη, γιατί νόμιζαν πως βρισκόμασταν σε διάλειμμα. Κάναμε έναν κύκλο και ορίσαμε ένα πλαίσιο κανόνων, καθώς και τα επιτρεπόμενα όρια κίνησης στον χώρο. Τους εξήγησα πως η αυλή του σχολείου είναι τεράστια και προφανώς δεν μπορούμε να δραστηριοποιηθούμε σε όλο της τον χώρο. Όταν έγιναν σαφείς οι οδηγίες και οι κανόνες, ξεκινήσαμε την παρέμβαση.

Πραγματοποιήθηκε το πρώτο παιχνίδι εμπιστοσύνης: *περπατώντας στα τυφλά*. Χρειάστηκε να είμαι πολύ αυστηρή σε αυτή τη δραστηριότητα, ώστε να αποφευχθούν οι τραυματισμοί. Παρακάλεσα τα παιδιά να προχωράν πολύ αργά και εστίασα την προσοχή των «συνοδών» στα «τυφλά» άτομα που συνοδεύουν. Τους είπα να φανταστούν πως το άτομο που έχει κλειστά τα μάτια είναι φτιαγμένο από γυαλί, άρα δεν πρέπει να ακουμπήσει τίποτα άλλο γιατί θα σπάσει. Τα πιο επικίνδυνα είναι τα υπόλοιπα ζευγάρια που κινούνται στον χώρο. Έγινε ξεκάθαρο πως αν κάποιο άτομο από τους «τυφλούς» χτυπήσει ή αγγίξει κάποιο άλλο άτομο, τότε ο συνοδός θα αποκλειστεί και θα αντικατασταθεί από την εμψυχώτρια, δηλαδή από εμένα. Ευτυχώς, τα παιδιά έδωσαν ιδιαίτερη προσοχή στο άτομο που συνόδευαν και δεν υπήρξαν μετωπικές ή άλλες συγκρούσεις μεταξύ των ατόμων που κινούνταν στον χώρο. Η δραστηριότητα κύλησε ομαλά, αν και κάποιες φορές μερικά από τα «τυφλά» άτομα άνοιγαν στιγμιαία τα μάτια τους γιατί ένιωθαν ανασφάλεια.

Σήμερα, συνεχίστηκε η δραστηριότητα που δεν είχε προλάβει να ολοκληρωθεί εξαιτίας του κλεισίματος των σχολείων. Έγινε μία σύντομη αναπαράσταση των περιστατικών που είχαν βιώσει ορισμένα κορίτσια: περιστατικά που αποτελούν αποτύπωμα των έμφυλων στερεοτύπων στη ζωή τους. Έγινε μία σύντομη παρουσίαση του τι συνέβη πραγματικά, με βάση την περιγραφή του κοριτσιού που βίωσε το κάθε περιστατικό, ώστε να ξαναθυμηθούν όλοι τις ιστορίες για τις οποίες μιλάμε. Έπειτα, ξεκίνησε το β' μέρος της δραστηριότητας, το οποίο ελλείπει χρόνου δεν είχε πραγματοποιηθεί. Η κάθε ιστορία παρουσιάστηκε ξανά από δύο ή τρεις διαφορετικές ομάδες ατόμων (ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων που χρειάζονταν για κάθε

ιστορία και τις ομάδες που μπορούσαν να δημιουργηθούν με βάση αυτόν τον αριθμό), μόνο που αυτή τη φορά οι ομάδες όφειλαν να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην κάθε ιστορία. Δόθηκε χρόνος στην κάθε ομάδα για να προετοιμάσει την ιστορία και έπειτα την παρουσίασαν μπροστά στους υπόλοιπους. Στο τέλος, τα άτομα που έζησαν την κάθε ιστορία διάλεξαν ποια ιστορία τους άρεσε και ποιον τρόπο δράσης θα επέλεγαν. Η δραστηριότητα λειτούργησε αρκετά καλά. Τα παιδιά μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς έπλασαν ένα διαφορετικό τέλος, μια διαφορετική εξέλιξη της πραγματικής ιστορίας, δίνοντας στις περισσότερες περιπτώσεις ένα λυτρωτικό, για την πρωταγωνίστρια, τέλος.

Η επόμενη δραστηριότητα (*Στο μέλλον...*) είχε πραγματοποιηθεί σε παλαιότερη συνάντηση της ομάδας, αλλά είχε αποτύχει, κυρίως εξαιτίας του γραφικού χαρακτήρα της πλειοψηφίας των παιδιών. Σκέφτηκα να δώσω άλλη μία ευκαιρία στη δραστηριότητα αυτή, πληκτρολογώντας στον υπολογιστή τις ήδη υπάρχουσες ιστορίες των παιδιών, ώστε να διαλευκάνω εάν η αποτυχία εφαρμογής της δραστηριότητας όντως οφειλόταν στα γράμματα των παιδιών. Αυτή τη φορά, η δραστηριότητα λειτούργησε πράγματι καλύτερα αλλά αρκετά παιδιά, όπως φάνηκε, παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, κάτι που τα δυσκολεύει να απολαύσουν τη δραστηριότητα και να αναδείξουν τα δημιουργικά που αυτή κρύβει. Από τις ομάδες των 3-4 ατόμων που ανέβηκαν πάνω οι δύο συνεργάστηκα πολύ καλά και το αποτέλεσμα ήταν πολύ όμορφο. Δυστυχώς, οι υπόλοιπες ομάδες μαθητών ήταν πιο «σφιγμένες» και δεν έδωσαν χώρο στη φαντασία και τη δημιουργικότητα που περιέκλειε η όλη διαδικασία. Ίσως, τελικά, αυτή η δραστηριότητα να μην είναι κατάλληλη για τόσο μικρές ηλικίες.

12^η παρέμβαση – 20/5/2021

Στη σημερινή δραστηριότητα ενεργοποίηση του σώματος τα παιδιά συνάντησαν μια δυσκολία επειδή θα έπρεπε να ξαπλώνουν κάτω. Για τη διευκόλυνσή τους είπα ότι όποιος δε θέλει να ξαπλώσει μπορεί απλά να κάτσει κάτω· έτσι υπήρχε ένας όρθιος, ένας καθισμένος σε καρέκλα κι ένας καθισμένος κάτω (στο πάτωμα). Μετά από αυτή τη μικρή αλλαγή τα παιδιά ήταν πιο δεκτικά στην εφαρμογή αυτής της άσκησης ενεργοποίησης του σώματος, αν και αρκετά ξάπλωναν κάτω και το απολάμβαναν.

Στην αρχή, οι πρώτες τριάδες ατόμων που επιχείρησαν την πραγματοποίηση της άσκησης, άργησαν να συντονιστούν, ενώ οι επόμενες ομάδες, βλέποντας και παρατηρώντας τον τρόπο λειτουργίας της συγκεκριμένης δραστηριότητας, κατάφεραν να συνεργαστούν γρηγορότερα.

Φάνηκε πως τους άρεσε ιδιαίτερα η δραστηριότητα με τις συνεντεύξεις οι οποίες περιέκλυσαν ένα ευρύτερο φάσμα συνεντευξιαζόμενων. Τα παιδιά πρότειναν διάφορες ιδέες για τον ρόλο του συνεντευξιαζόμενου· τον τελικό λόγο, όμως, είχε η εμπυχώτρια, η οποία αποφάσιζε ποια από τις ιδέες αυτές θα υλοποιηθεί στον αυτοσχεδιασμό. Οι συνεντεύξεις, κατά τις οποίες ο δημοσιογράφος ή ο εργοδότης (ανάλογα με το κάθε σκηνικό) και ο συνεντευξιαζόμενος τραβούσαν κι ένα χαρτάκι που έπρεπε να εντάξουν στον διάλογο, πήγαν πολύ καλά. Τα παιδιά αφέθηκαν ελεύθερα δεχόμενα την φράση-έκπληξη τόσο τη δική τους όσο και του συμπαίκτη τους, προσπαθώντας να την εντάξουν ομαλά στο πλαίσιο της συζήτησής τους. Ορισμένα ζευγάρια που δημιουργήθηκαν αποτελούνταν από παιδιά του ίδιου φύλου και άλλα από παιδιά διαφορετικού φύλου· τα παιδιά δε φαίνεται να ενοχλούνται πλέον για τη συνεργασία τους με το αντίθετο φύλο και δεν εκφράζουν παράπονα ή αντίσταση. Προτιμούν να είναι ομάδα με κάποιον φίλο τους αλλά από τη στιγμή που αυτό δε συμβαίνει, το φύλο του άλλου ατόμου δεν τους απασχολεί, αντιθέτως φαίνεται να δείχνουν προτίμηση σε συμμαθητές και συμμαθήτριες με πιο ήπιο χαρακτήρα με τους οποίους γνωρίζουν ότι θα συνεργαστούν καλύτερα.

Η δραστηριότητα *Συμφωνώ-Δε συμφωνώ*, δεν ενθουσίασε ιδιαίτερα τα παιδιά, ενώ κάποια τη βρήκαν βαρετή. Ενδιαφέρων παρουσίασε η στάση του Θ. –του μαθητή που καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων εναντιωνόταν στα έμφυλα στερεότυπα –ο οποίος έλαβε με δική του πρωτοβουλία τον ρόλο «*Δόκτωρ Επιστήμων*», όπως αποκάλεσε ο ίδιος τον εαυτό του κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, και έδινε λύση στις διαφωνίες εκφράζοντας την άποψή του, η οποία υποτίθεται ήταν αντικειμενική και στηριγμένη στην επιστήμη. Έτσι, όποτε ακουγόταν κάποια παιδιά πρόταση που εμπεριείχε κάποιο στερεότυπο φύλου, ο Θ. έλεγε: «*Μα κυρία τι είναι αυτά που λένε;*» και φορώντας τη μάσκα στο μέτωπό του, έλεγε: «*Τώρα ήρθε ο Δόκτωρ Επιστήμων, να σας πει τη γνώμη του. Ακούστε!*» Η άποψη του Θ. διακρινόταν πάντα από ένα ανοιχτόμυαλο πνεύμα και η σκέψη του αρκετά προχωρημένη για την ηλικία του. Δεν πτοούνταν από τους μαθητές που διαφωνούσαν μαζί του, αντιθέτως, τις περισσότερες φορές κατάφερε με την επιχειρηματολογία του να πείσει αρκετά άτομα να αλλάξουν πλευρά. Κατάλαβα, μέσα από αυτή την άσκηση, πως η άποψη και

η καθοδήγηση ενός μαθητή –ιδιαίτερα ενός ισχυρογνώμονα –μπορεί να ασκήσει μεγαλύτερη επίδραση στα παιδιά συγκριτικά με την καθοδήγηση που παραδοσιακά αναλαμβάνει η δασκάλα ή η εμψυχώτρια.

13^η παρέμβαση – 27/5/2021

Σήμερα ήταν η τελευταία συνάντηση με την ομάδα. Ξεκινήσαμε με το παιχνίδι *Ουρές*, ένα παιχνίδι που ενεργοποίησε το σώμα το σώμα των παιδιών και στο οποίο συμμετείχαν με πολύ ενέργεια. Έτσι, προετοιμάστηκαν και για την επόμενη δραστηριότητα. Το παιχνίδι *Παρ' το αλλιώς* τους άρεσε πάρα πολύ. Γέλασαν πολύ και διασκέδασαν κατά την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας και εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους που τελειώσαμε και δε θα έχουν την ευκαιρία να ξαναπαίξουν αυτό το παιχνίδι· τους πρότεινα, βέβαια, να το παίζουν στα διαλείμματα εάν τους άρεσε τόσο πολύ, με τη διαφορά ότι τον ρόλο μου, δηλαδή, τον ρόλο της εμψυχώτριας, θα τον αναλαμβάνει κάθε φορά ένας μαθητής ή μία μαθήτρια.

Στο παιχνίδι με τα αγάλματα ήταν πολύ συγκεντρωμένοι, σαν πραγματικοί γλύπτες και τα αγάλματα κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια για να μείνουν όσο πιο ακίνητα μπορούσαν για τις ανάγκες της άσκησης. Σε αντιδιαστολή με την πρώτη μέρα συνάντησης, όπου είχε γίνει δραστηριότητα με αγάλματα, οι μαθητές ήταν πολύ εστιασμένοι σε αυτό που έκαναν και υπάκουαν στις οδηγίες. Δεν άγγιζαν τα αγάλματα και συμμετείχαν πιο ενεργά στην διερεύνηση σχετικά με το τι βλέπουμε. Επίσης, τα αγάλματα δεν κουνιόνταν, άλλα έμεναν ακίνητα περιμένοντας τη σειρά μέχρι να έρθουν οι γλύπτες να τα δουν και να τα σχολιάσουν.

Στο τέλος, έγινε αναστοχασμός όλων των συναντήσεών μας. Τα παιδιά εξέφρασαν το πόσο καλά πέρασαν κατά τη διάρκεια αυτών των μηνών που συγκεντρωνόμασταν, ενώ επέμεναν να μη σταματήσουμε. Τα ρώτησα ποιο από τα παιχνίδια που κάναμε τους άρεσε περισσότερο και πιο λιγότερα. Αυτά που ακούστηκαν περισσότερο σαν πιο αγαπημένα παιχνίδια ήταν το *Ναι, αλλά...*, το *Παρ' το αλλιώς*, το παιχνίδι με τις παραλλαγμένες προσωπικές εμπειρίες των κοριτσιών, η συνέντευξη και η δημιουργία μιας ιστορίας λέξη-λέξη. Τα περισσότερα παιδιά είπαν ότι τους άρεσαν όλα τα παιχνίδια και δεν έχουν κάποιο λιγότερο αγαπημένο, ενώ 4-5

παιδιά είπαν ότι δεν τους άρεσε πολύ το παιχνίδι με **Στο μέλλον...** και **Συμφωνώ-Δε συμφωνώ**.

Έπειτα, τους έκανα την εξής ερώτηση: «*Αν ανεβάζαμε μία παράσταση με όσα έχουμε κάνει εδώ ποια κομμάτια και ποιες στιγμές, πιο συγκεκριμένα, θα επιλέγατε να περιλάβετε στην παράσταση;*» Έτσι, τα παιδιά μεταμορφώθηκαν σε σκηνοθέτες και άρχισε το καθένα να συνθέτει ένα υποθετικό έργο. Ακούστηκαν ποικίλες απαντήσεις. Οι περισσότεροι είπαν πως θα ξεκινούσαν την παράσταση με την άσκηση **Ένας κινείται**, έτσι όπως είχαμε συζητήσει πως θα αρχίζαμε. Από εκεί και πέρα, όμως, οι απόψεις τους διαφοροποιούνταν σε πολλά. Τέλος, χαιρετηθήκαμε με την υπόσχεση ότι θα κάνουμε μία τελευταία συνάντηση πριν το κλείσιμο των σχολείων.

6.2 ΥΛΙΚΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Παρακάτω παρατίθεται το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στις παρεμβάσεις.

18-2-2021

ΑΓΟΡΙΑ

Δραστηριότητες

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Επαγγέλματα

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

ΚΟΡΙΤΣΙΑ

Δραστηριότητες

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Επαγγέλματα

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

11-3-2021

Τα βίντεο που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την παρέμβαση είναι διαθέσιμα και στο youtube. Παρατίθενται οι σύνδεσμοι.

Μπορείς να καταφέρεις τα πάντα, αρκεί να το πιστέψεις.

<https://www.youtube.com/watch?v=YiR02Qsgwjk>

Απόσπασμα της ταινίας **Billy Elliot (2000)**:

<https://www.youtube.com/watch?v=jmgV3OFn0aE>

Χρησιμοποιήθηκαν τα πρώτα 50 δευτερόλεπτα από τον σύνδεσμο παραπάνω. Για την ακρίβεια κατέβασα το βίντεο από το youtube και το περιέκοψα για να κρατήσω τη σκηνή που ήθελα, δηλαδή τα 50 πρώτα δευτερόλεπτα.

22-4-2021







6.3 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Οι συνεντεύξεις –μαζί με το ημερολόγιο της παρατηρήτριας-εμπυχωτριάς – αποτέλεσαν τον ποιοτικό τρόπο συλλογής δεδομένων της έρευνας και είχαν αρκετό ενδιαφέρον. Παρατηρήθηκε αρκετή ευελιξία και διαλλακτικότητα στις απαντήσεις των παιδιών στις συνεντεύξεις της β' φάσης (τον Ιούνιο) σε σχέση με την απολυτότητα και την ειρωνεία που χαρακτήριζε τις απόψεις τους στις συνεντεύξεις της α' φάσης (τον Φεβρουάριο).

6.3.1 Οι ερωτήσεις της συνέντευξης

- Ποια είναι τα πιο συνηθισμένα πράγματα που κάνει ένα κορίτσι;
- Ποια είναι τα πιο συνηθισμένα πράγματα που κάνει ένα αγόρι;
- Ένα κορίτσι μπορεί να κάνει ό,τι κι ένα αγόρι;
- Ένα αγόρι μπορεί να κάνει ό,τι κι ένα κορίτσι;
- Αν βλέπατε ένα αγόρι με μακριά μαλλιά τι θα σκεφτόσασταν;
- Τι θα σκεφτόσασταν αν βλέπατε ένα κορίτσι να παίζει ποδόσφαιρο;
- Πώς θα αντιδρούσατε αν βλέπατε ένα αγόρι να παίζει με κούκλες;
- Αν έρχονταν στην τάξη δυο καινούριοι μαθητές, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι, με ποιον θα προτιμούσατε να καθίσετε;
- Πιστεύετε ότι τα κορίτσια είναι καλύτερες μαθήτριες από τα αγόρια;
- Τα αγόρια είναι καλύτερα στα αθλήματα από τα κορίτσι;

- Έχετε ακούσει τη λέξη αγοροκόριτσο;
Τι σημαίνει αυτή η λέξη;
- Αν μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε μόνο τρεις λέξεις για να περιγράψετε ένα αγόρι, ποιες λέξεις θα ήταν αυτές;
- Μπορείτε να περιγράψετε ένα κορίτσι με τρεις μόνο λέξεις;

6.3.2 Η συνέντευξη πριν τις παρεμβάσεις (Φεβρουάριος 2021)

Στην ερώτηση για το ποια είναι τα πιο συνηθισμένα πράγματα που κάνει ένα κορίτσι οι μαθητές και οι μαθήτριες απάντησαν: να παίζουν κούκλες και κουζινικά, να βάζονται, να κάνουν δουλειές του σπιτιού, να βάζονται, να φροντίζουν τα παιδιά και να πηγαίνουν για ψώνια. Εκφράστηκε μόνο μία διαφορετική γνώμη ενός μαθητή, ο οποίος είπε ότι τα κορίτσια μπορούν να κάνουν ότι θέλουν, είτε να δουλεύουν είτε να μένουν στο σπίτι και να φροντίζουν τα παιδιά. Από την άλλη, τα πιο συνηθισμένα πράγματα που κάνει ένα αγόρι, σύμφωνα με τα παιδιά, είναι να παίζει βιντεοπαιχνίδια, κυρίως πολεμικά, να σερφάρει στο ιντερνέτ, να παίζει με lego, να παίζει ποδόσφαιρο, να τρέχει, να πηγαίνει στο γυμναστήριο και να φροντίζει για τα χρήματα του σπιτιού.

Στην ερώτηση για το αν ένα κορίτσι μπορεί να κάνει ό,τι κι ένα αγόρι, όλα τα παιδιά απάντησαν ναι. Ενώ στην αντίστροφη ερώτηση –αν ένα αγόρι μπορεί να κάνει ό,τι κι ένα κορίτσι –κάποια παιδιά απάντησαν ναι και άλλα όχι. Όταν ζητήθηκε να εξηγήσουν την αρνητική τους απάντηση, τα παιδιά είπαν ότι ένα αγόρι δεν μπορεί να παίζει με κούκλες, να φοράει φούστες, να μένει στο σπίτι, να βάζεται ή να φοράει σκουλαρίκια.

Έπειτα, τα παιδιά ερωτήθηκαν για το τι θα σκέφτονταν αν έβλεπαν ένα αγόρι με μακριά μαλλιά. Αρκετοί ήταν αυτοί που είπαν πως μπορεί να κάνει ό,τι θέλει και αφού έτσι του αρέσει ο εαυτός του, δεν υπάρχει πρόβλημα. Οι υπόλοιποι θέλησαν να πάρουν αυστηρά και επιθετικά μέτρα, απαντώντας: «Κουρέψου!» ή «Θα του έκοβα τα μαλλιά». Ένα κορίτσι έκανε μια καλή παρατήρηση που έκανε και τους υπόλοιπους να αναλογιστούν τις απαντήσεις τους: «Και ο Χριστός είχε μακριά μαλλιά».

Στην ερώτηση σχετικά με πως θα τους φαινόταν ένα κορίτσι που παίζει ποδόσφαιρο τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι δε θα τους φαινόταν περίεργο· «αναλόγως τι της αρέσει να κάνει», «και η Ελένη παίζει ποδόσφαιρο» (η Ελένη είναι

μια συμμαθήτριά τους), «*το ποδόσφαιρο είναι και για κορίτσια*». Εξαίρεση αποτέλεσα δύο μαθητές που επέμεναν πως δεν είναι λογικό ένα κορίτσι να παίζει ποδόσφαιρο.

Όταν τα παιδιά ερωτήθηκαν για το πώς θα αντιδρούσα αν έβλεπαν ένα αγόρι να παίζει με κούκλες, τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι θα τους φαινόταν παράξενο, ενώ ένας μαθητής είπε ότι ο ίδιος παίζει με κούκλες μαζί με την μικρότερη αδερφή του.

Στην ερώτηση «*Αν έρχονταν στην τάξη δυο καινούριοι μαθητές, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι, με ποιον θα προτιμούσατε να καθίσετε;*» οι μισοί μαθητές και μαθήτριες είπαν ότι δεν τους ένοιαζε και θα κάθονταν και με τους δύο ή με όποιον είναι πιο ήσυχος. Οι υπόλοιποι μαθητές διάλεξαν με ποιον θα κάτσουν βασιζόμενοι στο φύλο του νεοφερμένου παιδιού· τα αγόρια απάντησαν ότι θα κάθονταν με το αγόρι και τα κορίτσια με το κορίτσι.

Σχετικά με το ποιοι είναι καλύτεροι μαθητές –τα κορίτσια ή τα αγόρια –τα περισσότερα παιδιά απάντησαν πως αυτό εξαρτάται –άρα δεν εξαρτάται από το φύλο. Μερικοί μαθητές (αγόρια) υποστήριζαν πως καλύτερα είναι τα αγόρια, ενώ μερικές μαθήτριες δήλωσαν πως καλύτερες μαθήτριες είναι τα κορίτσια. Σχετικά με το αν υφίσταται η υπεροχή των αγοριών στα αθλήματα, οι μισοί μαθητές απάντησαν πως αγόρια και κορίτσια είναι ίσα, ενώ οι άλλοι μισοί απάντησαν πως τα αγόρια είναι πιο γρήγορα από τα κορίτσια.

Η ερώτηση για το αν έχουν ακούσει τη λέξη *αγοροκόριτσο* και τι σημαίνει η λέξη αυτή είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Κάποια παιδιά απάντησαν ότι πρόκειται για ένα κορίτσι που ντύνεται σαν αγόρι ή που του αρέσει το playstation και τα αυτοκίνητα. Κάποιος άλλος είπε ότι πρόκειται για στυλ, ενώ ένας μαθητής εξέφρασε την απορία του για αυτή τη λέξη: «*Δεν έχω καταλάβει ποτέ τι σημαίνει αγοροκόριτσο. Δεν έχει κάποιο νόημα αυτή η λέξη, γιατί δεν γίνεται κάποιος να είναι και αγόρι και κορίτσι*».

Τέλος, οι μαθητές κλήθηκαν να περιγράψουν με τρεις λέξεις ένα αγόρι και με άλλες τόσες ένα κορίτσια. Αυτή η ερώτηση δυσκόλεψε πολύ τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αντί να χρησιμοποιήσουν επίθετα για την περιγραφή, πολλοί χρησιμοποίησαν ουσιαστικά, με αποτέλεσμα η περιγραφή να μη βγάζει νόημα. Προσπάθησα να τους εξηγήσω πως κάνουμε μια περιγραφή, αλλά δεν επέμεινα, γιατί δεν ήθελα να τους κατευθύνω. Οι επικρατέστερες λέξεις για την περιγραφή του αγοριού ήταν: ψηλό, έχει κοντά μαλλιά, μούσια, άτακτο, φασαριόζικο, καταστροφικό. Τα κορίτσια περιγράφηκαν σαν όμορφα, περιποιημένα και γκρινιάρικα.

6.3.3 Η συνέντευξη μετά τις παρεμβάσεις (Ιούνιος 2021)

Οι απόψεις των μαθητών στη συνέντευξη του Ιουνίου φαίνεται να έχουν μεταβληθεί σε έναν βαθμό, τείνοντας προς μια κατεύθυνση που εστιάζει περισσότερο στην ισότητα και την ισοτιμία των δύο φύλων και λιγότερο στις διαφορές τους. Έτσι, όταν κλήθηκαν να απαντήσουν τι κάνουν συνήθως τα κορίτσια είπαν πως παίζουν βιντεοπαιχνίδια και με κούκλες, δράκους και playmobil. Ακόμη απάντησαν ότι κάνουν ποδήλατο, μπαλέτο, δουλεύουν, ζωγραφίζουν, βάζονται και φροντίζουν τα παιδιά. Συγκριτικά με τις απαντήσεις του Φεβρουαρίου, στις απαντήσεις του Ιουνίου τα παιδιά φαίνεται να έχουν λιγότερες παρωπίδες σε ό,τι αφορά τα στερεότυπα που συνοδεύουν τα παιχνίδια των κοριτσιών, καθώς πλέον, όπως λένε, τα κορίτσια ασχολούνται με δράκους, playmobil και με βιντεοπαιχνίδια. Σύμφωνα με τους μαθητές τα αγόρια συνήθως παίζουν βιντεοπαιχνίδια, ποδόσφαιρο και κάνουν διάφορα άλλα αθλήματα, ενώ, παράλληλα, τους αρέσει να επιδιορθώνουν πράγματα. Ρωτάω αν σε αυτές τις «ανδρικές» δραστηριότητες συναντάμε κορίτσια και τα παιδιά απαντούν: *«Ναι, μπορούμε να βρούμε και κορίτσια αλλά τα περισσότερα θα είναι αγόρια, είναι πιο συνηθισμένο»*.

Στις επόμενες ερωτήσεις τα παιδιά απαντούν πως τα αγόρια μπορούν να κάνουν ό,τι και τα κορίτσια. Μόνο ένα αγόρι διαφωνεί, υποστηρίζοντας πως τα αγόρια δε φοράν φουστάνια ούτε έχουν μακιγιάζ. Στη αντίστοιχη ερώτηση για τα κορίτσια, όλοι οι μαθητές –με εξαίρεση δύο αγόρια –συμφώνησαν πως τα κορίτσια μπορούν να κάνουν ό,τι και τα αγόρια. Εστίασα την προσοχή μου σε αυτούς που διαφώνησαν και τους παρακίνησα να μιλήσουν πιο συγκεκριμένα: τους προκάλεσα να βρουν επιχειρήματα για να στηρίξουν την άποψη τους. Δυσκολεύονταν να επιχειρηματολογήσουν, έτσι, τους είπα να βρουν κάτι το οποίο μπορούν να κάνουν τα αγόρια, αλλά όχι τα κορίτσια. Μετά από λίγη ώρα ένας από τους δύο διαφωνούντες είπε: *«Κυρία, το βρήκα! Τα κορίτσια δεν μπορούν να δουλέψουν σε ορυχεία»* και απευθείας μία συμμαθήτριά του απάντησε: *«Γιατί; Δεν έχουν χέρια (τα κορίτσια);»* Η συζήτηση πάνω στο συγκεκριμένο θέμα έληξε εκεί. Αλλά παρατηρείται διαφορά με τις συνεντεύξεις πριν από 4 μήνες: τα παιδιά υποστηρίζουν την άποψή τους, χωρίς να περιμένουν πάντα τη δασκάλα να «σώσει» τη συζήτηση και να τα βοηθήσει.

Αυτή τη φορά στη συζήτηση σχετικά με την άποψη τους για τα μακριά μαλλιά σε ένα αγόρι, όλοι φάνηκαν απρόσμενα δεκτικοί και δεν ακούστηκε ούτε ένα σχόλιο

που να εμπεριέχει κάποιο ψήγμα έμφυλου στερεότυπου. Πιο συγκεκριμένα είπαν: «είναι φυσιολογικό», «δεν σημαίνει κάτι», «δεν είναι τίποτα», «κι ο Ιησούς είχε μακριά μαλλιά», «είναι μόδα», «έτσι του αρέσει να τα έχει».

Το ίδιο δεκτικοί φάνηκαν και στην εικόνα/ιδέα ενός κοριτσιού να παίζει ποδόσφαιρο, λέγοντας: «απλά θέλει να παίζει ποδόσφαιρο», «δεν μου φαίνεται περίεργο», «μπορεί να είναι το χόμπι του», «κι εγώ παίζω ποδόσφαιρο, αλλά με λένε αγοροκόριτσο».

Στην ερώτηση για το πώς θα τους φαινόταν ένα αγόρι που παίζει με κούκλες, ακόμη περισσότερα αγόρια παραδέχθηκαν πως παίζουν ή πως έχουν παίζει κάποια στιγμή με κούκλες μαζί με τις μικρότερες αδερφές τους.

Όταν ερωτήθηκαν για το ποιο παιδί θα διάλεγαν να κάτσει μαζί τους αν ερχόταν ένας νέος μαθητής και μια νέα μαθήτρια στην τάξη τους, οι περισσότεροι απάντησαν ότι θα κάθονταν και με τους δύο, χωρίς να τους ενδιαφέρει το φύλο τους. Ωστόσο, ακούστηκαν και κάποιες διαφορετικές απαντήσεις: «Θα καθόμουν με όποιον θα είχε καλύτερη συμπεριφορά», «με αυτόν που θα ήταν καλύτερος μαθητής», «δε θα καθόμουν με κανέναν γιατί μπορεί να είχαν κορωνοϊό». Ο κορωνοϊός είναι σίγουρα παρόν στην πραγματικότητα των μαθητών και επηρεάζει τη σκέψη τους αρκετές φορές, όπως η παραπάνω. Τα παιδιά, πάντως, είναι πιο ανοιχτά στο να δεχθούν και τα δύο φύλα σε αντίθεση με τη γνώμη που είχαν τον Φεβρουάριο πάνω σε αυτή την ερώτηση. Πλέον, η απόρριψη ή η αποδοχή του καινούργιου μαθητή/μαθήτριας δεν εξαρτάται από το φύλο του/της, αλλά από τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του/της.

Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών υποστήριξε αυτή τη φορά πως οι επιδόσεις στα μαθήματα δεν εξαρτώνται από το φύλο αλλά από άλλους παράγοντες: από το πόσο διαβάζουν και από το πόσο προσέχουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ωστόσο, μια μικρή μειοψηφία μαθητών υποστήριξε πως «από ό,τι έχω δει, τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθήματα του σχολείου και τα κορίτσια είναι πιο ζωηρά». Αυτή η πρόταση έχει ένα ενδιαφέρον, επειδή μπορεί να θεωρηθεί με τον δικό της τρόπο ότι πάει κόντρα στο στερεότυπο φύλου που θέλει τα αγόρια να είναι το κατ' εξοχήν ζωηρό φύλο.

Στην ερώτηση σχετικά με την υπεροχή ενός από τα δύο φύλα στις αθλητικές επιδόσεις, όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως απάντησαν ότι δεν υφίσταται κάποια διαφορά, και πως η επίδοση, κι εδώ, εξαρτάται από άλλους παράγοντες. Έτσι, ακόμη και τα λιγοστά άτομα που υποστήριζαν τον Φεβρουάριο πως τα αγόρια είναι γρηγορότερα, πλέον δε εκφέρουν κάποια παρόμοια άποψη.

Η ομάδα αυτή τη φορά ταύτισε τη λέξη αγοροκόριτσο με το κορίτσι που έχει συμπεριφορά αγοριού.

Η δυσκολία της ομάδας συνεχίζει να υφίσταται στην ερώτηση όπου πρέπει να περιγράψουν ένα αγόρι κι ένα κορίτσια χρησιμοποιώντας τρεις λέξεις αντίστοιχα. Οι χαρακτηρισμοί που επικρατούν για τα κορίτσια είναι πάλι οι λέξεις «όμορφα» και «περιποιημένα», λέξεις που εστιάζουν πάλι στην εξωτερική τους εμφάνιση, αλλά αυτή τη φορά προστέθηκε και η λέξη «αθλητική» σαν χαρακτηρισμός για ένα κορίτσι. Από την άλλη πλευρά, τα αγόρια περιγράφηκαν σαν «έξυπνα», «αθλητικά», «σοβαρά».

6.4 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ερωτηματολόγιο: Τσιαπλέ Π.(2018). *Φύλο και στερεοτυπικές αντιλήψεις μαθητών δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Για τις ανάγκες της εργασίας θα ήθελα να συμπληρώσετε το παρόν ερωτηματολόγιο. Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, αφού πρώτα τις διαβάσετε προσεκτικά.

1. Φύλο (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Αγόρι

Κορίτσι

2. Ποιοι είναι καλύτεροι μαθητές στα Μαθηματικά; (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

τα αγόρια

τα κορίτσια

και οι δύο

Εξαρτάται

3. Ποιοι είναι καλύτεροι μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας; (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

τα αγόρια τα κορίτσια και οι δύο Εξαρτάται

4. Ποιοι κάνουν τα καλύτερα γράμματα; (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

τα αγόρια τα κορίτσια και οι δύο Εξαρτάται

5. Ποιοι δεν είναι τις περισσότερες φορές διαβασμένοι στα μαθήματα της ημέρας;(σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

τα αγόρια τα κορίτσια και οι δύο Εξαρτάται

6. Μέσα στην τάξη τα αγόρια είναι πιο άτακτα και προσέχουν λιγότερο από τα κορίτσια. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Μέσα στην τάξη τα κορίτσια είναι πιο ήσυχα και συμμετέχουν στο μάθημα περισσότερο από τα αγόρια. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Το ποδόσφαιρο είναι άθλημα μόνο για αγόρια. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Τα αγόρια παίζουν πιο επιθετικά, ενώ τα κορίτσια παίζουν πιο ήσυχα. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Τα αγόρια είναι καλύτερα στα αθλήματα (μπάσκετ, βόλεϊ, ποδόσφαιρο, τρέξιμο) από τα κορίτσια. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Τα αγόρια είναι πιο ψηλά από τα κορίτσια. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Τα κορίτσια είναι πιο περιποιημένα και πιο όμορφα από τα αγόρια. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Τα αγόρια είναι πιο δυνατά από τα κορίτσια. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
--------------	---------	-------------------------	---------	--------------

14. Τα αγόρια είναι πιο ακατάστατα, ενώ τα κορίτσια είναι πιο νοικοκυρεμένα.(σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Τα κορίτσια κουτσομπολεύουν πιο πολύ από τα αγόρια. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Τα κορίτσια είναι πιο ευαίσθητα από τα αγόρια. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Τα αγόρια είναι πιο θαρραλέα από τα κορίτσια.(σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Τα αγόρια ανταγωνίζονται και μαλώνουν πιο εύκολα μεταξύ τους από ότι τα κορίτσια.(σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Οι άνδρες δεν κλαίνε. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Οι γυναίκες είναι πιο αυστηρές από τους άνδρες. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Οι άνδρες είναι καλύτεροι από τις γυναίκες στο να κερδίζουν χρήματα. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Οι άνδρες είναι καλοί στις δουλειές του σπιτιού (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Συχνά οι γυναίκες μαστορεύουν και επιδιορθώνουν πράγματα. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Οι γυναίκες τα καταφέρνουν καλύτερα στη φροντίδα των παιδιών από τους άνδρες.
(σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Οι άνδρες είναι καλύτεροι στη δουλειά τους από τις γυναίκες. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Οι άνδρες είναι καλύτεροι στο διάβασμα των παιδιών από τις γυναίκες. (σημειώστε X σε 1 μόνο απάντηση)

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>