



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ: Περιβάλλοντος Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων
Οικονομικών**

ΤΜΗΜΑ: Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: Εκπαίδευση και
Πολιτισμός**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική
πράξη.**

**Τίτλος εργασίας : Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην
ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και την αποδοχή του
άλλου.**

Όνομα και Επώνυμο φοιτήτριας: Αθηνά Ψευτούδη, Α.Μ.:2220114

Αθήνα, 2024



HAROKOPIO UNIVERSITY

SCHOOL: Environmental Geography and Applied
Economics

DEPARTMENT: Economy and Sustainable Development

POSTGRADUATE PROGRAMME: Education and Culture

COURSE: Educational Psychology and Educational practice.

**Title: The contribution of theatrical play to the development of
intercultural competence and the acceptance of diversity**

Master Thesis

Student's name and surname: Athina Pseftoudi

Athens, 2024



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ: Περιβάλλοντος Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων
Οικονομικών

ΤΜΗΜΑ: Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: Εκπαίδευση και
Πολιτισμός

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική
πράξη.

Τριμελής Εξεταστική επιτροπή:

Παναγιώτης Μανιάτης, Επιβλέπων

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, Καθηγήτρια, Τμήμα Οικονομίας & Βιώσιμης Ανάπτυξης,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Συμεών Παπαδόπουλος, Επίκουρος καθηγητής, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής
εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Αθήνα, 2024

Η Αθηνά Ψευτούδη

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.
- 3) Όπου υφίστανται δικαιώματα άλλων δημιουργών έχουν διασφαλιστεί όλες οι αναγκαίες άδειες χρήσης ενώ το αντίστοιχο υλικό είναι ευδιάκριτο στην υποβληθείσα εργασία.

Περίληψη

Το παιδί μαθαίνει από μικρό να παίζει διάφορους ρόλους μέσα στην κοινωνία (του παιδιού, του συμμαθητή, του φίλου, του μαθητή). Αυτοί οι ρόλοι συχνά οδηγούν σε στερεοτυπικές συμπεριφορές. Τα στερεότυπα είναι ένας τρόπος οργάνωσης της γνώσης για την πραγματικότητα που την υπεραπλουστεύει και προκύπτει από την την έλλειψη δεδομένων ή την ανάγκη για αυτοάμυνα. Ένα εργαστήριο θεατρικού παιχνιδιού για τη διαπολιτισμική αγωγή στοχεύει αρχικά στην αυτοανάλυση της προσωπικής ταυτότητας του καθενός και στην αυτοκριτική. Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει ζωντανή εμπειρία και όχι προσομείωση, τα παιδιά δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες, δεν ζουν τις ιστορίες και τα πρότυπα που τους προβάλλουν. Μέσα από την ενασχόληση με το θέατρο συνειδητοποιούν τη στενή σχέση που έχει με την κοινωνία, εκπαιδεύονται στο να χρησιμοποιούν την κριτική τους ικανότητα και συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν και άλλες αξίες πέρα από τις προβαλλόμενες, γίνονται με έναν τρόπο πιο κοινωνικά μορφωμένοι. Για την υλοποίηση αυτής της μελέτης πραγματοποιήθηκε μια παρέμβαση θεατρικού παιχνιδιού δέκα συναντήσεων με στόχο να παρατηρηθεί κατά πόσο μπορεί μέσα από αυτή την ενασχόληση αναπτυχθούν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, ο αναστοχασμός και η διαπολιτισμική ικανότητα, η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Λέξεις κλειδιά: θεατρικό παιχνίδι, εκπαίδευση, διαπολιτισμική ικανότητα, ενσυναίσθηση.

Abstract

Children learn from an early age to play various roles in society (child, classmate, friend, student). These roles often lead to stereotypical behaviors. Stereotypes are a way of organizing knowledge about reality that oversimplifies it and arises from the lack of data or the need for self-defense. A theater workshop for intercultural education aims first at self-analysis of one's personal identity and self-criticism. Dramatic play offers live experience and not simulation, children create their own stories, they don't live the stories and role models projected to them. Through engaging in theater they become aware of the close relationship it has with society, they are trained to use their critical ability and realize that there are other values besides the ones projected, they become in a way more socially educated. For the implementation of this study, a theatrical game intervention of ten meetings was carried out with the aim of observing whether skills such as empathy, critical thinking, intercultural competence, acceptance of diversity can be developed through this activity.

Key words: theatrical play, education, intercultural competence, empathy.

Περιεχόμενα	
Περίληψη	3
Abstract	4
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1: Διαπολιτισμικότητα	9
1.1 Οριοθέτηση- εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	9
1.2 Διαπολιτισμική ικανότητα	11
1.3 Θεατρική αγωγή και διαπολιτισμική εκπαίδευση	14
Κεφάλαιο 2: Παιδαγωγική του θεάτρου	17
2.1 Οριοθέτηση- εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	17
Η Παιδαγωγική του Θεάτρου	17
Θεατρική αγωγή	19
2.2 Θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι	21
Θεατρικό παιχνίδι	21
Διερευνητική δραματοποίηση	22
Θεατρικές τεχνικές και τεχνικές εμπύχωσης	22
Αρχές και γνωρίσματα	30
Οι φάσεις της εμπύχωσης	31
Τεχνικές και παιχνίδια	32
2.3 Ο εμπυχωτής	36
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας	39
3.1.Σχεδιασμός Έρευνας	39
Ημιδομημένη συνέντευξη	40
Παρατήρηση	41
3.1.1 Σκοπός/Ερευνητικά ερωτήματα	42
3.1.2 Συμμετέχοντες	43
3.1.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	43
3.1.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	44
3.1.5 Διαδικασία συνέντευξης/παρατήρησης	46
Συνέντευξη	46
Παρατήρηση	46
3.2 Ανάλυση δεδομένων	47
3.3 Αξιοπιστία και εγκυρότητα	48
Κεφάλαιο 4: Ανάλυση	50
4.1 Ανάλυση συνεντεύξεων	50
4.1.1 Στάδιο 1	50
4.1.2 Στάδιο 2	55
4.1.3 Στάδιο 3	57
4.1.4 Επανάληψη Σταδίου 1	59

4.2 Παρατήρηση	61
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση	64
5.1 Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα	68
5.2 Άλλες έρευνες-συζήτηση	69
5.3 Προτάσεις	73
Βιβλιογραφία	75
Παράρτημα 1: Οδηγός συνέντευξης	83
Παράρτημα 2: Συναντήσεις	84

Εισαγωγή

Πρέπει το θέατρο να μορφώνει, να θέτει προβληματισμούς ή απλώς να προσφέρει ευχαρίστηση; Για τον Αριστοφάνη, ο κωμικός ηθοποιός δεν πρέπει μόνο να ευχαριστεί το κοινό, αλλά οφείλει να είναι δάσκαλος ηθικής και πολιτικός σύμβουλος. Ήδη από τις απαρχές του, το θέατρο πέρα από τον ψυχαγωγικό είχε και ρόλο παιδευτικό. Καθώς το θέατρο αποτελεί κομμάτι βγαλμένο από την κοινωνία, είναι αναπόφευκτη η σύνδεσή του με αυτή και το πολιτικό υπόστρωμα (Boal, 1985). Μέσω του θεάτρου παρατηρείται η κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα, ιδωμένη από διάφορες οπτικές. Επομένως, μπορεί το θέατρο να ιδωθεί ως ένα ανοιχτό κοινωνικό εργαστήριο, καθώς εξετάζονται διάφορα μοντέλα συμπεριφοράς, έτσι λειτουργεί ως εργαλείο συλλογικής κοινωνικής απελευθέρωσης (Neelands, 2009). Στην παρούσα εργασία εξετάζεται αν η ενασχόληση με το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να επηρεάσει την αποδοχή του διαφορετικού και να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στον σημερινό ολοένα και πιο παγκοσμιοποιημένο κόσμο, η ικανότητα εκτίμησης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας είναι απαραίτητη. Η διαπολιτισμική ικανότητα, που ορίζεται ως η ικανότητα αποτελεσματικής και κατάλληλης επικοινωνίας με ανθρώπους άλλων πολιτισμών, έχει γίνει μια κρίσιμη δεξιότητα (Stinson & Freebody, 2006). Οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές μέθοδοι συχνά υστερούν στην αντιμετώπιση των πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων και της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Από την άλλη, το θέατρο παρουσιάζει μια μοναδική προσέγγιση. Εισάγοντας τους συμμετέχοντες σε διαφορετικούς ρόλους και σενάρια, το θεατρικό παιχνίδι υπερβαίνει τους περιορισμούς των συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας, προσφέροντας ένα δυναμικό περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να βιώσουν και να κατανοήσουν τις πολιτισμικές διαφορές μέσα από μια νέα εμπειρία (Wagner, 1998). Αυτή η διαδικασία βιωματικής μάθησης προάγει τη βαθύτερη κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, βασικών συνιστωσών της διαπολιτισμικής ικανότητας (Fleming, 2003).

Επιπλέον, η συνεργατική φύση του θεάτρου ευθυγραμμίζεται με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το θέατρο περιλαμβάνει εγγενώς ομαδικές δραστηριότητες που απαιτούν από τους συμμετέχοντες να εμπλακούν μεταξύ τους, ενισχύοντας την επικοινωνία, τη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό (Wagner, 1998). Μέσω της διαδικασίας της δραματοποίησης και του παιχνιδιού ρόλων, οι μαθητές όχι μόνο εκτίθενται σε διαφορετικές οπτικές γωνίες, αλλά ενθαρρύνονται επίσης να συμπάσχουν με τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των άλλων. Αυτή η ενσυναίσθηση είναι κρίσιμη για την κατάρριψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, προωθώντας μια κοινωνία πιο χωρίς αποκλεισμούς και αρμονία. Καθώς αναλύεται εις βάθος ο αντίκτυπος του θεατρικού παιχνιδιού στη διαπολιτισμική ικανότητα, η παρούσα έρευνα στοχεύει να αναδείξει τις δυνατότητές του ως μετασχηματιστικού

εκπαιδευτικού εργαλείου που καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, ενισχύει τις δεξιότητες επικοινωνίας και γεφυρώνει τα πολιτισμικά χάσματα.

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να αναδείξει την χρησιμότητα του θεατρικού παιχνιδιού (θ.π.) ως εργαλείο αναστοχασμού και αποδοχής του άλλου. Λόγω προσωπικής εμπειρίας του μελετητή μέσα από την ενασχόληση με το θ.π. και συνειδητοποιώντας πόσο ευεργετικό μπορεί να είναι, υπήρξε η ιδέα να δώσει την ευκαιρία αυτής της εμπειρίας και σε άλλα άτομα και έτσι αποφασίστηκε αυτή η εργασία να βασιστεί σε ένα πείραμα όπου έφηβοι θα συμμετείχαν σε μια σειρά από συναντήσεις θεατρικού παιχνιδιού.

Στόχος λοιπόν ήταν, οι έφηβοι, -που συνήθως πρόκειται για μια περίοδο της ζωής του ανθρώπου αρκετά κλειστή, με αναζητήσεις, αρνήσεις, εντάσεις και συχνά έντονη κριτική για τους γύρω- να γνωριστούν μεταξύ τους διαφορετικά. Μέσα από τα παιχνίδια και τις ασκήσεις θέλαμε να φύγουμε λίγο από την καθημερινότητα του σχολείου και του διαλείμματος, όπου υπάρχει συχνά ένα παιχνίδι επιβολής, ανταγωνισμού, αποδοχής και απόρριψης.

Ο αρχικό μέλημα ήταν να δημιουργήσουμε ένα κλίμα άνετο, φιλικό και ασφαλές ώστε να μπορούν οι συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα. Αυτό που επιχειρήσαμε να πετύχουμε με τη συγκεκριμένη παρέμβαση είναι τα άτομα να γνωρίσουν καλύτερα πρώτα τον εαυτό τους, παρατηρώντας τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα τους μέσα από ρόλους ή από την αλληλεπίδραση με τους συμπαίκτες και να αναστοχαστούν σχετικά με τα δικά του μοτίβα και πεποιθήσεις. Παράλληλα, η δημιουργία μιας ομάδας που παίζει και πάλι όπως όταν ήταν παιδιά, βλέμματα που συναντιούνται χωρίς να χρειαστεί να μιλήσουν και αλήθειες ή μυστικά που βρίσκουν τον χώρο να ειπωθούν χωρίς κριτική θα μας κάνουν να αντιληφθούμε πόσο μοναδικοί αλλά και ίδιοι είμαστε. Μέσα από πολλαπλές αλληλεπιδράσεις αυτό που θέλουμε να δουν οι συμμετέχοντες είναι ο πλούτος της διαφορετικότητας και να κατανοήσουν καλύτερα γιατί ένα άτομο φέρει με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Να αποδεχτούν και να εκτιμήσουν τη μοναδικότητα τη δική τους και των άλλων, αφήνοντας πίσω στερεότυπα και παγιωμένες αντιλήψεις και γιατί όχι, να κάνουν παρέα με συμμαθητές που πίστευαν ότι δεν είχαν τίποτα να μοιραστούν.

Κεφάλαιο 1: Διαπολιτισμικότητα

1.1 Οριοθέτηση- εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας

Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί κεντρική έννοια στην παρούσα εργασία και ορίζεται ως η αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή και η συνύπαρξη μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών μέσα σε μια κοινωνία ή κοινότητα. Από τα τέλη της δεκαετίας του '70, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται «στην ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ φορέων διαφορετικών πολιτισμών» (Δαμανάκης, 2007). Όταν γίνεται αναφορά στη διαπολιτισμικότητα εννοείται ότι άτομα με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, συνήθειες έρχονται σε επαφή σε μια προσπάθεια οικοδόμησης σχέσεων αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης (Γεωργογιάννης, 2008). Η πρόθεση «διά» του όρου «διαπολιτισμικότητα» αντικατοπτρίζει την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη που χαρακτηρίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων που συμβιώνουν σε μια κοινωνία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Για να κατανοήσουμε την έννοια της διαπολιτισμικότητας καλύτερα, χρειάζεται να κατανοήσουμε πρώτα τις έννοιες ταυτότητα, πολιτισμός, διαπολιτισμική συνάντηση.

Ο όρος ταυτότητα δηλώνει ουσιαστικά την αντίληψη που έχει κάποιος για τον ίδιο, το ποιος είναι, τις ατομικές περιγραφές που είναι για τον ίδιο σημαντικές. Κάθε άνθρωπος έχει πολλές διαφορετικές ταυτότητες, προσωπικές και κοινωνικές. Ως προσωπικές εννοούμε τις ταυτότητες που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (π.χ. δυναμικός, εσωστρεφής), σε ρόλους (π.χ. πατέρας, φίλος, αδελφός), και σε αυτοβιογραφικές περιγραφές (π.χ. έχει μεγαλώσει σε ξενώνα, έχει διακριθεί σε αθλητικούς αγώνες). Από την άλλη, οι κοινωνικές ταυτότητες έχουν να κάνουν με την ένταξη σε κοινωνικές ομάδες (π.χ. φύλο, θρησκεία, έθνος, ηλικιακή ομάδα). Αυτές οι πολλαπλές ταυτότητες βοηθούν τον άνθρωπο να ορίσει την προσωπικότητά του και να προσδιορίσει τη θέση του στον κόσμο σε σχέση με τους άλλους. (Alaei, M., A., & Nosrati, F. 2018).

Οι πολιτισμικές ταυτότητες (που αναφέρονται στην ιδιότητα κάποιου ως μέλος μιας πολιτισμικής ομάδας) αποτελούν ιδιαίτερο τύπο κοινωνικής ταυτότητας καθώς είναι δύσκολο να δώσουμε έναν σαφή και ολοκληρωμένο όρο για τον πολιτισμό. Αυτό συμβαίνει διότι οι πολιτισμικές ομάδες είναι ανομοιογενείς εσωτερικά και περικλείουν μια σειρά από διαφορετικές πρακτικές και νόρμες, που αμφισβητούνται, μεταβάλλονται και εφαρμόζονται με εξατομικευμένους τρόπους από τους ανθρώπους.

Μπορούμε να κάνουμε μια διάκριση μεταξύ των υλικών, κοινωνικών και υποκειμενικών πλευρών του πολιτισμού. Ο υλικός πολιτισμός έχει να κάνει με τα υλικά αγαθά που χρησιμοποιούν τα μέλη της πολιτισμικής ομάδας (π.χ. τροφή, ενδυμασία). Ο κοινωνικός πολιτισμός έχει να κάνει με τους κοινωνικούς θεσμούς (π.χ. θρησκεία, γλώσσα, νόμοι, παραδόσεις). Ο υποκειμενικός πολιτισμός σχετίζεται με τη νοοτροπία, τις αξίες, τα πρότυπα που υιοθετούν τα μέλη της ομάδας ως πλαίσιο αναφοράς για τον τρόπο αντίληψης του κόσμου. Ο πολιτισμός λοιπόν, είναι μια σύνθετη έννοια που διαμορφώνεται από ένα δίκτυο υλικών, κοινωνικών και υποκειμενικών πόρων. Από το σύνολο των πόρων αυτών, κάθε μέλος οικειοποιείται μόνο ένα υποσύνολο. (Alaei, M., A., & Nosrati, F. 2018).

Ορίζοντας τον πολιτισμό με αυτό τον τρόπο, ίσως μπορούμε να αντιληφθούμε ότι κάθε ομάδα, μικρή ή μεγάλη (έθνος, πόλη, οικογένεια, επαγγελματική ομάδα κ.λ.π.), έχει το δικό της πολιτισμό με τους αντίστοιχους πόρους. Έτσι, θα λέγαμε ότι οι άνθρωποι ανήκουν και προσδιορίζονται ταυτόχρονα από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Συχνά μέσα σε μια πολιτισμική ομάδα υπάρχουν διακυμάνσεις καθώς οι υλικοί, κοινωνικοί και υποκειμενικοί πόροι, αμφισβητούνται από μέλη και υποομάδες. Επίσης, μπορούν να αμφισβητηθούν και τα όρια της ομάδας από τα μέλη της αλλά και το ποιος βρίσκεται εντός και ποιος εκτός αυτής. Αυτή η εσωτερική διακύμανση και ασάφεια των πολιτισμών οφείλεται στο ότι όλοι ανήκουν σε πολλαπλούς πολιτισμούς, συνεπώς, ο τρόπος με τους οποίο σχετίζονται με ένα πολιτισμό, εξαρτάται και από τους άλλους πολιτισμούς στους οποίους ανήκουν. Επιπλέον, οι ερμηνείες που προσδίδει κανείς στους επιμέρους πολιτισμούς, εξατομικεύονται ανάλογα με τις προσωπικές εμπειρίες.

Το πολιτισμικό υπόβαθρο είναι ρευστό και δυναμικό καθώς τα χαρακτηριστικά των πολιτισμικών ταυτοτήτων αλλάζουν όταν αλλάζει το περιβάλλον, η χρονική περίοδος, οι ανάγκες, οι στόχοι των ανθρώπων. Αντίστοιχα και οι πολιτισμοί είναι δυναμικοί και μεταβάλλονται λόγω πολιτικών, οικονομικών, ιστορικών γεγονότων αλλά και μέσα από την αλληλεπίδραση και επιρροή άλλων πολιτισμών. (Γεωργογιάννης, Π. 2008).

Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους, τους πολιτισμικούς πόρους που έχουν για να κατασκευάσουν τις δικές τους ερμηνείες για τον κόσμο. Βέβαια, οι πολιτισμοί περιορίζουν τις αντιλήψεις και τις πράξεις των ανθρώπων. Οι πολιτισμικοί δεσμοί επηρεάζουν τόσο τον τρόπο που βλέπει το άτομο τον εαυτό του όσο και τον τρόπο που βλέπει άλλες ομάδες, το πως εκείνες συμπεριφέρονται, σκέφτονται κ.λ.π.

Πέραν των υποκειμενικών πολιτισμικών ταυτοτήτων που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να περιγράψουν τους ίδιους, συχνά τους αποδίδονται πολιτισμικές ταυτότητες και από άλλους ανθρώπους που συνήθως βασίζονται σε εμφανή χαρακτηριστικά όπως είναι το φύλο ή η εθνικότητα. Πολλές φορές οι ταυτότητες που

αποδίδονται από άλλους μπορεί να αποκλίνουν από της ταυτότητες που επιλέγει κάποιος για να αυτοπροσδιοριστεί και αυτό είναι πιθανό να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία του ατόμου και την κοινωνική του προσαρμογή. (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας περιλαμβάνουν το σεβασμό στη διαφορετικότητα τον διάλογο και την προσπάθεια για ισότητα και δικαιοσύνη. Πιο συγκεκριμένα η στοχοθέτηση για σεβασμό στη διαφορετικότητα αφορά στην αναγνώριση και η αποδοχή της πολιτισμικής πολυμορφίας ως πλούτου και όχι ως απειλής ενώ η αλληλεπίδραση και ο διάλογος συνδέονται με την προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Γκόβαρης, 2024). Βέβαια η προοπτική της ισότητας και της δικαιοσύνης έχει να κάνει με την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων για όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου, ενώ η συνεργασία και η προσπάθεια ενσωμάτωσης στοχεύουν στη δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν την ενεργή συμμετοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή.

Στόχος της διαπολιτισμικότητας είναι η προώθηση της κατανόησης, του σεβασμού και της αποδοχής των πολιτισμικών διαφορών, καθώς και η ενίσχυση της αρμονικής συμβίωσης και της συνεργασίας μεταξύ των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Η διαπολιτισμικότητα διαφέρει από την πολυπολιτισμικότητα, η οποία συνήθως αναφέρεται απλώς στην ύπαρξη πολλών πολιτισμών σε έναν χώρο, χωρίς απαραίτητα να περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση και την συνεργασία μεταξύ τους. Η διαπολιτισμικότητα, αντιθέτως, δίνει έμφαση στην αμοιβαία κατανόηση και τον ανοιχτό διάλογο μεταξύ των πολιτισμών. (Τσιούλης, 2022).

1.2 Διαπολιτισμική ικανότητα

Μέσα από τις αναφορές που έγιναν στο παραπάνω κεφάλαιο σχετικά με τον όρο της διαπολιτισμικότητας, βλέπουμε ότι οι άνθρωποι συμμετέχουν σε πολλούς πολιτισμούς και κάθε πολιτισμός χαρακτηρίζεται από μεταβλητότητα, ποικιλομορφία και ανομοιογένεια. Οι πολιτισμικοί δεσμοί ενεργοποιούν και δεσμεύουν τις σκέψεις και τις πράξεις των ανθρώπων. Ο τρόπος που συμμετέχει κανείς ως μέλος ενός πολιτισμού είναι εξατομικευμένος. Οι πολιτισμοί από την άλλοι επηρεάζονται συνεχώς από άλλους πολιτισμούς.

Μια διαπολιτισμική συνάντηση είναι η συνάντηση δύο ή περισσότερων ανθρώπων, που θεωρούν πως έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μπορεί να αφορά διαφορές κοινωνικής τάξης, φύλου, ηλικίας, θρησκείας, σεξουαλικών προτιμήσεων, γλώσσας κ.λ.π. (Κανακίδου, Παπαγιάννη, 2003)

Μια διαπροσωπική συνάντηση γίνεται διαπολιτισμική όταν οι πολιτισμικές διαφορές είναι εμφανείς και αντιληπτές και πλέον το άτομα δεν αλληλεπιδρά με τον άλλο βάσει των μεμονωμένων προσωπικών του χαρακτηριστικών, αλλά βάσει της σχέσης που έχει με τον άλλον πολιτισμό. Σε αυτές τις καταστάσεις χρειάζεται η διαπολιτισμική ικανότητα για να υπάρξει αρμονική αλληλεπίδραση. (Wiseman, 2003)

«Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, προσεγγίζεται ως η οργανική σύνθεση κινήτρων, δεξιοτήτων και γνώσεων που πρέπει να έχει κάποιος ώστε να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με άτομα άλλων πολιτισμών, ενώ προέρχεται από τη σύνθεση αυτογνωσίας, ευαισθητοποίησης και ικανοτήτων τα οποία πρέπει να αναπτύσσονται συνεχώς.» (Μανιάτης, 2011).

Ο Β. Πανταζής (2004) κάνει λόγο για διαπολιτισμική πληρότητα, τονίζοντας τη δυναμική και την καθολικότητα της έννοιας, η οποία αναφέρεται σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις όπως η επικοινωνιακή ικανότητα, η ενσυναίσθηση, η ευελιξία, η αποδοχή του διαφορετικού και ο αναστοχασμός.

Ο Γκόβαρης αναφέρεται σε στοιχεία που συνθέτουν τη διαπολιτισμική ικανότητα (intercultural competence) και σημειώνει α) δεξιότητες όπως ο αυτό-αναστοχασμός, η κριτική διάθεση απέναντι σε «δεδομένες» αλήθειες και η ενσυναίσθηση, β) γνώσεις σχετικές με τις κοινωνικές κατασκευές και πως αυτές δημιουργούνται και τους μηχανισμούς που προκαλούν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα να γ) αξίες όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα. (Γκόβαρης, 2011).

Ο Roux αναφέρει πως πρόκειται για μια κοινωνική δεξιότητα η οποία είναι απαραίτητη σε κάθε περίπτωση καθώς ακόμη και σε ένα αμιγώς μονοπολιτισμικό πλαίσιο, υπάρχουν διαφορετικοί υποπολιτισμοί που υπαγορεύονται από τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές. (Roux, 2002). Η συνάντηση ανθρώπων με διαφορετικό υπόβαθρο και ως εκ τούτου διαφορετική αντίληψη της πραγματικότητας δεν είναι ανώδυνη για τα υποκείμενα καθώς θέτει σε αμφισβήτηση την ερμηνεία τους για τον κόσμο και δημιουργεί την ανάγκη προσαρμογής σε νέες συνθήκες. (Μανιάτης, 2007)

Η διαπολιτισμική ικανότητα θεωρείται ότι σχετίζεται με στοιχεία της προσωπικότητας αλλά και με την επίδραση παραγόντων του περιβάλλοντος. (Μανιάτης, 2007). Η D. Deardorff πρότεινε ένα περιεκτικό μοντέλο για την κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας εξηγώντας παράλληλα τα στάδια ανάπτυξης της. Το μοντέλο που προτείνει θεωρείται πλήρης διότι περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις που ξεκινούν από το ατομικό επίπεδο για να καταλήξουν στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης. Θεωρεί ότι η αρχή για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας εντοπίζεται σε ορισμένες στάσεις. Συγκεκριμένα ο σεβασμός και η ανοικτότητα προς το διαφορετικό μπορούν να δημιουργήσουν τη βάση ώστε το

άτομο να υπερβεί τα όρια του πολιτισμού του και επικοινωνήσει με ανθρώπους άλλων πολιτισμών. Το δεύτερο στάδιο έχει να κάνει με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Γνώσεις ιστορικές και κοινωνικές που θα βοηθήσουν το άτομο να αντιληφθεί πως και γιατί δημιουργείται μια πολιτισμική ομάδα. Ακόμη, αναφέρεται η πολιτισμική αυτοσυναίσθηση δηλαδή η συνειδητοποίηση από το άτομο του τρόπου με τον οποίο το επηρεάζει ο πολιτισμός στη διαμόρφωση της ταυτότητας του και στο πως αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Σε αυτό το στάδιο περιλαμβάνεται και η ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων όπως η παρατήρηση, η αξιολόγηση, η ανάλυση και η συσχέτιση. Εάν και εφόσον αναπτυχθούν αυτές οι γνώσεις/δεξιότητες επαρκώς, στο επόμενο στάδιο το άτομο έχει πλέον αποκτήσει ευελιξία, διαλλακτικότητα, ενσυναίσθηση και εθνοσχετιστική προοπτική. Ενώ στο τέταρτο στάδιο το άτομο θεωρείται ότι έχει μια εξωτερικευμένη διαπολιτισμική ικανότητα που του επιτρέπει να διαχειρίζεται ανάλογα διαπολιτισμικές συναντήσεις. (Deardorff 2006, 2008 στο Μανιάτης 2011)

Ο όρος ικανότητα, δηλαδή, νοείται ως συνδυασμός νοοτροπιών, γνώσεων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων οι οποίες εφαρμόζονται σε διάφορες καταστάσεις. Η ικανότητα είναι επιδεκτική στον εμπλουτισμό ή στην περαιτέρω μάθηση μέσω της έκθεσης και της ανταπόκρισης σε διαφορετικές καταστάσεις, συνεπώς η δημιουργία διαπολιτισμικών συναντήσεων, μπορεί να βελτιώσει την διαπολιτισμική ικανότητα. Ο Allport (1954) υπέθεσε ότι οι προκαταλήψεις θα μειωθούν αν το άτομο μιας πολιτισμικής ομάδας έρχεται σε διαρκή διαπροσωπική επαφή με άτομα άλλης ομάδας. Στη θεωρία του, βασικές αρχές ήταν η ισότητα, οι κοινοί στόχοι, η συνεργασία και η θεσμική υποστήριξη (Aguilar, 2018).

Ο Byram προτείνει ένα μοντέλο περιγραφής και ερμηνείας της διαπολιτισμικής ικανότητας προσεγγίζοντας την ως μία έννοια που αποτελείται από πέντε διακριτές και αλληλεξαρτώμενες διαστάσεις που έχουν ως εξής:

- 1) Στάσεις: η ετοιμότητα του ατόμου άρει τη δυσπιστία απέναντι σε διαφορετικούς πολιτισμούς και η προσκόλληση ή μη στον δικό του.
- 2) Γνώσεις: σχετικά με τα χαρακτηριστικά άλλων κοινωνικό-πολιτισμικών ομάδων και τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης κοινωνιών και ατόμων.
- 3) Δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης: να μπορεί να αντιληφθεί και να ερμηνεύσει ένα γεγονός από την οπτική γωνία ενός άλλου πολιτισμού και παράλληλα να κάνει συσχετίσεις με το δικό του.
- 4) Δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης: να μπορεί να αποκομίσει νέες εμπειρίες και γνώσεις μέσα από την επαφή με άλλους πολιτισμούς.
- 5) Κριτική πολιτισμική συνείδηση: η ικανότητα να σκέφτεται κριτικά σχετικά με πρακτικές του δικού του ή άλλων πολιτισμών. (Byram, 1997).

Συνεπώς, θα λέγαμε ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί μια συνεχή εξελικτική, εσωτερική διαδικασία, η οποία συμβαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Ένας άνθρωπος που έχει αναπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε νέες συνθήκες και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και μπορεί να αναγνωρίσει άλλες οπτικές της πραγματικότητας πέραν της δικής του. Διακρίνεται από κατανόηση των δικών του πολιτισμικών δεσμών αλλά και των άλλων, μέσα από τις διαπολιτισμικές συναντήσεις και σεβασμό στην αλληλεπίδραση με άτομα άλλων πολιτισμικών ομάδων.

Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς τη σπουδαιότητα και την επικαιρότητα που αποκτά η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στη σημερινή εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται από το συνεχώς αυξανόμενο πολιτισμικό πλουραλισμό. (Μανιάτης, 2007)

1.3 Θεατρική αγωγή και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η χρησιμότητα του θεάτρου στη διαπολιτισμική αγωγή είναι πολύπλευρη καθώς θέτει τους μαθητές στο επίκεντρο όχι μόνο μιας μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και μιας προσέγγισης γνώσης και κατανόησης. Έτσι η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί μια πρόταση για ουσιαστική αλλαγή της παιδαγωγικής στάσης στο ελληνικό σχολείο. Δεν απευθύνεται μόνο στα παιδιά των μεταναστών ή των μειονοτικών, αλλά σε όλους τους μαθητές (Belliveau & Lea, 2016). Η απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων δεν αρκεί για να αρθεί η όποια προκατάληψη μπορεί να υπάρχει μεταξύ τους. Όταν μάλιστα το σχολείο υιοθετεί μια μονοπολιτισμική αντίληψη ενός μοναδικού μοντέλου μαθητή η συνύπαρξη δυσχεραίνεται και η μάθηση καταλήγει να είναι άδικη προς όσους αποκλίνουν αυτού του μοναδικού μοντέλου. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι πολιτισμικές διαφορές λειτουργούν ως έλλειψη και απόκλιση από τη νόρμα παρά ως εμπλουτιστικό στοιχείο (Cahill & Coffey, 2016).

Η χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση για τη δημιουργία ενός κλίματος διαπολιτισμικού διαλόγου είναι παγκοσμίως διαδεδομένη και έχει χρησιμοποιηθεί με σκοπό την αντίσταση στην πολιτισμική ομογενοποίηση και το διάλογο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Ως εκ τούτου το θέατρο παρέχει ένα προστατευμένο περιβάλλον όπου μπορούν να διερευνηθούν θέματα όπως η ατομική και η ομαδική ταυτότητα, ο ετεροπροσδιορισμός, η προβολή, η αποξένωση, η ετερότητα, η διάδραση, ο διάλογος (Hatton, 2019). Η χρήση δραματικών τεχνικών στην εκπαίδευση καθίσταται καθοριστική για την εξερεύνηση των θεμάτων αυτών, συμβάλλοντας επίσης στην καλλιέργεια εκείνων των δεξιοτήτων, όπως ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση, ανοχή των αντιφάσεων, επικοινωνιακή ικανότητα, αποστασιοποίηση από τον εαυτό, αναστοχαστική ικανότητα, κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, χιούμορ, φαντασία, διαχείριση των συγκρούσεων κ.α., που συνιστούν

τη διαπολιτισμική ικανότητα και που είναι απαραίτητες για τη γόνιμη συνύπαρξη και διάδραση των υποκειμένων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Gallagher, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό ο παιδαγωγός μπορεί να εκμεταλλευτεί την ιδιότητα του θεάτρου να καλλιεργεί την ικανότητα για την αποκαλούμενη πολιτισμική ενσυναίσθηση (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004), εργαλείο της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής ψυχολογίας που εστιάζει την προσοχή στη μαθημένη δεξιότητα να κατανοούμε με ακρίβεια την εμπειρία και τα συναισθήματα από άλλους πολιτισμούς.

Η δραματική τέχνη αποτελεί εργαλείο της πολιτισμικής ενσυναίσθησης ακριβώς γιατί αποτελεί μέσο έκφρασης που ξεπερνά τα όρια της λεκτικής επικοινωνίας και μπορεί έτσι να συμβάλει αποφασιστικά στην κωδικοποίηση και κατανόηση της υποκειμενικά σημαντικής διαφοράς και διαφορετικότητας: «Η θεατρική πράξη ως πλέγμα εικόνων και πολύσημων συμβόλων μπορεί να διαμορφώσει μορφές και συνειδήσεις αντίστασης ενάντια στην κυρίαρχη λογοκεντρική παρουσίαση του «άλλου» ως επικίνδунου και κατώτερου «ξένου» (Γκόβαρης 2003). Οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση «αποσταθεροποιούν της αναπαραστάσεις, καταστρέφοντας τη συνοχή των εσωτερικών αυτών δομήσεων της πραγματικότητας: υιοθετώντας μια διαφορετική οπτική γωνία αντιλαμβανόμαστε πως και ο άλλος είναι εγκλωβισμένος στις δικές του, υποκειμενικές αναπαραστάσεις» (Νικολάου 2005).

Στο δραματικό παιχνίδι, μέσα από την υιοθέτηση ενός διαφορετικού κινησιολογικού κώδικα από εκείνον που συνηθίζει κανείς, γεννιούνται συναισθήματα και αποκαλύπτονται συγκινησιακοί και ιδεολογικοί κόσμοι άγνωστοι μέχρι εκείνη τη στιγμή. Αυτή η παραδοχή στηρίζεται στην άποψη του ρώσου σκηνοθέτη Μέγιερχολντ και στη «βιο-μηχανική του ηθοποιού», που θεωρεί την κίνηση όχι ως το αποτέλεσμα ή το σκοπό της συμπεριφοράς αλλά τον κυρίαρχο παράγοντα της σκέψης και των συναισθημάτων (Kempe & Nicholson, 2017).

Οι δυνατότητες του πειραματισμού και της εξερεύνησης που προσφέρει το θέατρο βασίζονται στο ότι η θεατρικότητα είναι εκείνη η εγγενής ανθρώπινη ιδιότητα που επιτρέπει στον άνθρωπο να παρατηρήσει τον εαυτό του εν δράσει. Η αυτοσυνείδηση που αποκτιέται με αυτόν τον τρόπο του επιτρέπει να είναι υποκείμενο που παρατηρεί ενός άλλου υποκειμένου που δρα, να φαντάζεται παραλλαγές της δράσης του και να μελετά εναλλακτικές δυνατότητες για τη ζωή (Nicholson, 2018).

Έτσι μπορεί κανείς να αναθεωρήσει ενδεχομένως την άποψή του ή να κατανοήσει το γιατί ο άλλος έχει διαφορετική ιδέα για τον κόσμο. Μπορεί επίσης να κατανοήσει βαθύτερα το συναισθηματικό αντίκτυπο που έχει για παράδειγμα, η ρατσιστική αντιμετώπιση έτσι ώστε να είναι κανείς πιο προσεκτικός στο μέλλον. Μέσα από τη διαδικασία της δραματικής ταύτισης μπορεί να οδηγηθεί κανείς στην ενσυναίσθηση και να καταλάβει σε ποιο ιδεολογικό και συναισθηματικό υπόβαθρο στηρίζονται και τα δικά του. Το θέατρο συμβάλλει εξάλλου στην αυτογνωσία και στην εξερεύνηση

της προσωπικής ταυτότητας – απαραίτητη δεξιότητα της διαπολιτισμικής ικανότητας – μέσα από την ουσιαστική επαφή με τους άλλους. (Landy & Montgomery, 2018).

Στα επόμενα κεφάλαια θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στις δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από την ενασχόληση με θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές και οι οποίες είναι σε μεγάλο βαθμό κοινές με αυτές που απαρτίζουν την «διαπολιτισμική ικανότητα» -ενσυναίσθηση, κριτικός αναστοχασμός, ανοικτότητα, δημιουργικότητα, αυτογνωσία κ.α.

Κεφάλαιο 2: Παιδαγωγική του θεάτρου

2.1 Οριοθέτηση- εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η Παιδαγωγική του Θεάτρου

«Αντικείμενο της Παιδαγωγικής του θεάτρου είναι η 'Δια του θεάτρου παίδευση', η δημιουργία και κατανόηση του θεατρικού φαινομένου σε παιδευτικό περιβάλλον και η εμπύχωση της θεατρικής έκφρασης και επικοινωνίας» (Παπαδόπουλος, 2010)

Τα ζητήματα που μελετά η Παιδαγωγική του Θεάτρου αφορούν: α) τη θεατρική εμπύχωση της ομάδας, β) τη λεκτική και σωματική έκφραση, γ) τη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας δια του θεάτρου δ) τα θεατρικά κείμενα ε) τη θεατρική παράσταση στ) την ψυχολογική και αναπτυξιακή διάσταση του θεατρικού παιχνιδιού ζ) την κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και συναισθηματική διάσταση της νοημοσύνης η) τη δραματική ευφυΐα θ) την δια του θεάτρου προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. (Παπαδόπουλος, 2010)

Η Παιδαγωγική του Θεάτρου καθορίζει τις αρχές και τους στόχους της, βασισμένη στα ευρήματα της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και των κοινωνικών επιστημών γενικότερα.

Συγκεκριμένα, η ψυχολογική προσέγγιση της Παιδαγωγικής του Θεάτρου μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τη δημιουργία και την ανάπτυξη του θεατρικού φαινομένου από ψυχαναλυτική, ανθρωπιστική, κοινωνική και γνωστική άποψη. Η θεατρική εμπειρία έχει κοινωνικές, διαπροσωπικές, στοχαστικές, γλωσσικές και κιναισθητικές διαστάσεις και μέσα από αυτές προκύπτει η επιδιωκόμενη 'δραματική' ανάπτυξη του ατόμου. Μέσα από θεατρικές πρακτικές μπορούν να καλλιεργηθούν δεξιότητες δημιουργικότητας, επικοινωνίας, γνωστικές καθώς και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και κριτικοστοχαστικής σκέψης. Επιπλέον, σημαντική είναι και η συμβολή της τέχνης ως θεραπευτικό μέσο. (Παπαδόπουλος, 2010)

Όσον αφορά την καλλιτεχνική διάσταση, σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις για την τέχνη στην εκπαίδευση, η Παιδαγωγική του Θεάτρου διαμορφώνει τις δικές της αρχές για την εμπλοκή και την κατανόηση της καλλιτεχνικής και θεατρικής δημιουργίας, θεωρώντας τις ως διαδικασίες ανάπτυξης και μάθησης. Μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες, διαμορφώνονται ιδέες που οδηγούν σε νέες ιδέες και νοηματοδοτήσεις με σκοπό την κοινωνική αλλαγή. Αποσκοπεί στην καλλιέργεια της αισθητικής ευφυΐας και γνώσης μέσα από την εμπειρία των αισθήσεων. Μέσω της θεατρικής παιδείας τα παιδιά έρχονται σε επαφή με στοιχεία του πολιτισμού, εκφράζονται καλλιτεχνικά και μαθαίνουν μέσα από διαδικασίες που προκαλούν ευχαρίστηση. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου αποτελεί περιβάλλον συνάντησης της

τέχνης και της επιστήμης καθώς και οι δύο έχουν ως κοινό σημείο τη δημιουργικότητα και τον κριτικό στοχασμό και αποσκοπούν στη κατανόηση του κόσμου. (Παπαδόπουλος, 2010)

Καθώς το θέατρο αποτελεί αντανάκλαση της κοινωνίας, είναι επόμενο να αναγνωρίσουμε και την κοινωνική διάσταση της Παιδαγωγικής του θεάτρου. Η ενασχόληση με το θέατρο δεν αποτελεί μόνο καλλιτεχνική πρακτική αλλά και κοινωνικό φαινόμενο και πολιτιστικό φορέα. Η εγγενής κοινωνική και επικοινωνιακή φύση του θεάτρου συμβάλλει στην ενστάλαξη ανθρωπιστικών αρχών και αξιών, θεμελιωδών εννοιών, κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων και προσωπικών εμπειριών. Συλλογικά, αυτά τα στοιχεία ενισχύουν και διαμορφώνουν τη νοητική και πνευματική ανάπτυξη (Παπίρη, 2016). Μέσα από τις θεατρικές πρακτικές όχι μόνο διευκολύνεται ο διάλογος και η συνεργασία, αλλά αντικατοπτρίζεται η δυναμική των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στον πραγματικό κόσμο (Cicek & Palavan, 2017). Μέσω της συμβολικής αναπαράστασης, το άτομο εξερευνά και εσωτερικεύει διάφορες πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας, καθιστώντας τις αφηρημένες έννοιες πιο προσιτές. Η εμπειρίες που αποκτώνται μέσα από την ενασχόληση με το θέατρο βοηθούν στην εξήγηση, την ερμηνεία και την παραγωγή μορφών πολυαισθητηριακών μηνυμάτων, ενώ επίσης διερευνώνται ιδέες, αξίες, συναισθήματα και συμπεριφορές μέσω της χρήσης συμβόλων, αλληγοριών και μεταφορών (Παπαδόπουλος, 2011) που οδηγούν σε μια βαθύτερη κατανόηση των διαφόρων διαστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας (Jackson, 2013).

Έτσι, βασικές αρχές της Παιδαγωγικής του Θεάτρου είναι:

1. Διεπιστημονικότητα: Συνδυάζει στοιχεία από την ψυχολογία, την παιδαγωγική και τις κοινωνικές επιστήμες, δημιουργώντας μια ολιστική προσέγγιση στη μάθηση και την ανάπτυξη.
2. Δημιουργική Έκφραση: Χρησιμοποιεί τις τεχνικές του θεάτρου για να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την έκφραση των μαθητών, επιτρέποντάς τους να εξερευνήσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες τους.
3. Συνεργατική Μάθηση: Προωθεί την ομαδική εργασία και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας την ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να επιλύουν προβλήματα από κοινού.
4. Εμπειρική Μάθηση: Δίνει έμφαση στη μάθηση μέσω της εμπειρίας, επιτρέποντας στους μαθητές να μάθουν μέσα από τη συμμετοχή και τη δράση σε πραγματικές ή προσομοιωμένες καταστάσεις.

5. Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης: Ενθαρρύνει την ανάλυση, την κριτική σκέψη και τον στοχασμό, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων που εξετάζουν.

Μερικές από τις εφαρμογές της Παιδαγωγικής του Θεάτρου είναι α) το θεατρικό παιχνίδι που χρησιμοποιεί δραματικές τεχνικές για την ενίσχυση της μάθησης και της κατανόησης σε διάφορα γνωστικά πεδία, β) η διερευνητική δραματοποίηση, δηλαδή θεατρική διερεύνηση μέσω αυτοσχεδιασμών ιστορίες που σχετίζονται με εμπειρίες των εμπλεκομένων ή κοινωνικά ζητήματα.

Με λίγα λόγια, η Παιδαγωγική του Θεάτρου, αποτελεί μια επιστήμη που χρησιμοποιεί το θέατρο και τις θεατρικές τεχνικές ως εργαλεία για την ανάπτυξη και τη μάθηση των ατόμων. Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση επιδιώκει να προάγει την προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων μέσα από πλούσιες και ολοκληρωμένες εμπειρίες καλλιτεχνικής δημιουργίας και της θεατρικής έκφρασης.

Θεατρική αγωγή

Η Θεατρική αγωγή αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής του θεάτρου. Ο Σίμος Παπαδόπουλος τονίζει ότι ο κύριος σκοπός της Θεατρικής αγωγής είναι η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, ενισχύοντας τόσο τις γνωστικές όσο και τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Μέσω της θεατρικής παιδαγωγικής, οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη, συναισθηματική επίγνωση και κοινωνική ευαισθησία και προετοιμάζονται καλύτερα για τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. (Παπαδόπουλος, 2010)

Στο πλαίσιο της Θεατρικής Παιδαγωγικής, η οποία βασίζεται στη βιωματική μάθηση, τη σωματική ενασχόληση, την επίβλεψη και την παράσταση, η Θεατρική Αγωγή εντάσσει τους μαθητές σε διάφορες καταστάσεις, σχέσεις και συμπεριφορές. Αυτή η εμπλοκή επιτρέπει στους μαθητές όχι μόνο να εκφραστούν αλλά και να εξετάσουν κριτικά αυτές τις εμπειρίες με στόχο την προώθηση ουσιαστικών παρεμβάσεων και αλλαγών (Bowell & Hear, 2013). Χρησιμοποιώντας μια σειρά παιδαγωγικών-διδασκτικών μεθόδων, όπως το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση και μέσα από διάφορες μορφές όπως δομημένα μαθήματα, ελεύθερη δημιουργία και πολιτιστικές εκδηλώσεις, υπογραμμίζει βασικές αρχές και αξίες. Επιπλέον, η Θεατρική Εκπαίδευση περιλαμβάνει τη διττή ουσία του θεάτρου τόσο ως μια σύνθετη μορφή τέχνης όσο και ως εκπαιδευτικό αγαθό (Papadopoulos & Kosma, 2018). Είναι μια παιχνιδιάρικη διαδικασία, μια καλλιτεχνική προσπάθεια και μια διδακτική μεθοδολογία με αισθητικό και παιδαγωγικό σκοπό που εκτείνεται σε όλο το εκπαιδευτικό φάσμα (Παπαδόπουλος, 2011). Αυτή η πολύπλευρη προσέγγιση όχι

μόνο ενθαρρύνει τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου, αλλά επίσης καλλιεργεί μια πιο λεπτή εκτίμηση των πολιτιστικών και καλλιτεχνικών προοπτικών.

Οι πρωταρχικοί στόχοι της Θεατρικής Αγωγής περιλαμβάνουν την ενίσχυση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, την καλλιέργεια της αισθητικής ευαισθησίας τους, την έκθεσή τους σε πολιτιστικές αξίες και την προώθηση της συλλογικής και συνεργατικής ευαισθητοποίησης στη σχολική κοινότητα (Μπάκα, 2011). Επιπλέον, εστιάζει στην καλλιέργεια των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων των μαθητών να δημιουργούν σύνθετα, πολυτροπικά μηνύματα που αντανakλούν τις κοινωνικές πραγματικότητες (Παπαδόπουλος, 2011).

Μέσα από πρακτικές που δίνουν έμφαση στη θεατρική έκφραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν μια επί τους πρακτέου κατανόηση των δραματικών κειμένων, των ρόλων και των υποκείμενων αξιών που μεταφέρουν. Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο καλλιεργεί την αισθητική εκτίμηση και ξεκινά ουσιαστικό διάλογο, αλλά εξοπλίζει επίσης τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες, στάσεις και αντιλήψεις για να γίνουν δημιουργικά δεσμευμένα άτομα (Παπαδόπουλος, 2006).

Η Θεατρική Αγωγή δίνει επίσης έμφαση στην ενδυνάμωση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που εμφανίζουν μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, αναγνωρίζοντας και ενσωματώνοντας τα μοναδικά σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Αυξάνει την ευαισθητοποίηση σχετικά με σημαντικά ζητήματα όπως η βιωσιμότητα, με στόχο να ενσταλάξει βασικές δεξιότητες ζωής (Mamali & Papadopoulos, 2021). Ανάλογα με την ηλικία και την τάξη των μαθητών, η Θεατρική Αγωγή επιδιώκει να εκφράσει τον ψυχο-πνευματικό και συναισθηματικό πλούτο των μαθητών με διάφορα μέσα όπως η γλώσσα του σώματος, η φωνή, οι χειρονομίες και ο λόγος.

Επιπλέον, το πρόγραμμα σπουδών της θεατρικής αγωγής ενσωματώνει τις παραδοσιακές δραματικές πρακτικές με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα και την εικονική πραγματικότητα, ενισχύοντας το ζωντανό θέαμα των θεατρικών παραστάσεων (Παπαδόπουλος, 2011).

Όσον αφορά την αξιολόγηση των θεατρικών δραστηριοτήτων και της ανταπόκρισης των μαθητών/-τριών και του εμπυχωτή είναι ανάγκη να είναι έγκυρη, σαφής, δίκαιη και περιεκτική. Ως διαγνωστική, διαμορφωτική, σταδιακή και αθροιστική οφείλει να συμβάλλει στη μάθηση, παρέχοντας στους μαθητές την απαραίτητη πληροφόρηση και ανατροφοδότηση. Δεν μπορεί να έχει αθροιστική μορφή με ποσοτικά προδιαγεγραμμένα κριτήρια σε βαθμολογικό σχήμα για ατομική αποτίμηση (συμπεριφορά, δεξιότητες κ.λπ.) αδιαφορώντας για την εκτίμηση της δράσης της ομάδας στο συναισθηματικό και κοινωνικό πεδίο σε επίπεδο συνεργασίας και ολιστικής δημιουργίας. Επιπλέον, η ρευστότητα, η ευελιξία και ο διαδραστικός

χαρακτήρας των θεατρικών δραστηριοτήτων επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό των κριτηρίων, που ανανεώνονται συνεχώς. Έτσι, η αξιολόγηση οφείλει να είναι διαμορφωτική, σταδιακή με εστίαση στη βαθμιαία συνεχή εκτίμηση με ποιοτικά κριτήρια. Πρόκειται για μια πληροφοριακή και στοχαστική αξιολόγηση, όχι εστιασμένη στις γνώσεις των μαθητών, αλλά επικεντρωμένη στη δημιουργικότητά τους, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την πορεία της σκέψης και της αντίληψής τους.

2.2 Θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι

Θεατρικό παιχνίδι

Σχετικά με την εκπαιδευτική του προοπτική για τους Belliveau & Lea (2016) το θεατρικό παιχνίδι ορίζεται ως μια δομημένη μορφή παιχνιδιού που χρησιμοποιείται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για την προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης. Χρησιμοποιεί στοιχεία δράματος και αυτοσχεδιασμού για να εμπλέξει τους συμμετέχοντες σε δραστηριότητες που ενισχύουν την επικοινωνία, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και τη συναισθηματική κατανόηση. Ο Γραμματάς Θ. (2004) τονίζει την ψυχαγωγική λειτουργία, την ενεργοποίηση της φαντασίας και τη δυνατότητα των συμμετεχόντων να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα και να εξωτερικεύσουν τον ψυχισμό τους. Αλλού αναφέρεται ως η δραματική, δημιουργική ενεργοποίηση μιας ομάδας σε σχέση με ένα ερέθισμα, που απευθύνεται στις αισθήσεις ή το νοητικό πεδίο και αφορά στην ανθρώπινη πραγματικότητα (Μπακονικόλα, Γεωργοπούλου, 2002).

Από την άλλη σχετικά με τη δημιουργική του έκφραση το θεατρικό παιχνίδι αναφέρεται στην παιγνιώδη αναπαράσταση σεναρίων μέσα σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, όπου οι συμμετέχοντες υιοθετούν και υποδύονται ρόλους βασισμένους σε φανταστικές ή μη αφηγήσεις (Bowell & Hear, 2013). Αυτή η μορφή παιχνιδιού στοχεύει να απελευθερώσει τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων ενώ παράλληλα τους ενθαρρύνει να εκφράσουν μια σειρά από συναισθήματα και σκέψεις μέσω των χαρακτήρων τους. Η έμφαση δίνεται στις αυθόρμητες και ευφάνταστες πτυχές του παιχνιδιού που επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνήσουν διάφορες προσωπικές και πολιτισμικές ταυτότητες.

Μια άλλη προσέγγιση θέλει το θεατρικό παιχνίδι να έχει στόχο α) να απελευθερώσει τη φαντασία του παιδιού β) να λειτουργήσει ως επικοινωνιακό εργαλείο για την κατανόηση και καλλιέργεια των σχέσεων γ) να λειτουργήσει εμπυχωτικά (Κουρετζη, 2006).

Διερευνητική δραματοποίηση

Η διερευνητική δραματοποίηση είναι παιδαγωγική και καλλιτεχνική διαδικασία η οποία λειτουργεί συγχρόνως ως διδακτική μέθοδος. Με έναυσμα τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των εμπλεκόμενων, οι ίδιοι αναλαμβάνουν θεατρικούς ρόλους και δημιουργούν φαντασιακά περιβάλλοντα. Οι προσωπικές τους εμπειρίες διευρύνονται μέσα από την κοινωνική εμπειρία της ομάδας. Δρουν ως δημιουργοί και ως θεατές συμβάντων ενώ η βιωματική αυτή διαδικασία και μάθηση οδηγεί σε αλλαγή, που προκύπτει από την εξελικτική πορεία που έχει η ιστορία φτάνοντας από την προσωπική ματιά στη συλλογική οπτική.

Πρόκειται δηλαδή για τη θεατρική διερεύνηση μιας ιστορίας που φέρνουν στην ομάδα τα μέλη -ή και ο εμπυχωτής- και πάνω στην οποία τα άτομα αυτοσχεδιάζουν, μπαίνουν σε ρόλους, παρατηρούν και αξιολογούν τις συμπεριφορές των χαρακτήρων και δίνουν τις δικές του νοηματοδοτήσεις. Το αρχικό κείμενο ή ιστορία λειτουργεί ως βάση για θεατρική, πολιτισμική και κοινωνικοπολιτική αναζήτηση και προβληματισμό. Αν η ομάδα το επιθυμεί μπορεί να παρουσιάσει το πρωτότυπο δημιούργημα που προκύπτει σε κοινό. (Παπαδόπουλος, 2010)

Τέλος όσον αφορά στη διαδραστική και κοινωνική πτυχή του οι Prendergast & Saxton αναφέρουν ότι είναι μια δυναμική αλληλεπίδραση που εμφανίζεται σε ένα θεατρικό περιβάλλον όπου οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν σε δραματικές δραστηριότητες που απαιτούν από αυτούς να ερμηνεύουν και να ανταποκρίνονται στις πράξεις και τα λόγια άλλων παικτών. Αυτός ο ορισμός υπογραμμίζει την κοινωνική συνιστώσα, τονίζοντας πώς διευκολύνουν τη διαπροσωπική επικοινωνία και κατανόηση. Περιλαμβάνουν μια συλλογική διαδικασία δημιουργίας όπου το αποτέλεσμα εξαρτάται από τη συμβολή κάθε συμμετέχοντα, προάγοντας έτσι την ομαδική εργασία και τις κοινωνικές δεξιότητες. (Prendergast & Saxton, 2016)

Οι θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι αξιοποιούνται για τη διευκόλυνση ενός διαδραστικού μαθησιακού περιβάλλοντος όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να εξερευνήσουν καταστάσεις της πραγματικής ζωής και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση μέσω του παιχνιδιού ρόλων. (Παπαδόπουλος, 2010)

Θεατρικές τεχνικές και τεχνικές εμπύχωσης

Αρχές και γνωρίσματα

Οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές λειτουργούν ως μέσω ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, προσφέροντας μια πλούσια και δυναμική προσέγγιση στη μάθηση που υπερβαίνει τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας. Μέσα από στοχευμένες και πλούσιες δραστηριότητες οι οποίες αξιοποιούν την εκφραστική δύναμη του θεάτρου διευκολύνεται η προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και η συνολική τους κατανόηση

για καταστάσεις, γεγονότα, αλλά και για τους γύρω τους. Καθώς οι συμμετέχοντες λαμβάνουν μέρος σε διάφορες θεατρικές ασκήσεις, δεν μαθαίνουν απλώς για τεχνικές που συνδέονται με την υποκριτική αλλά αποκτούν εμπειρίες που αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές προκλήσεις και τις αλληλεπιδράσεις (Παπαδόπουλος & Φιλιππουπολίτη, 2019). Αυτή η μέθοδος μάθησης μέσω του παιχνιδιού δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν μια σειρά δεξιοτήτων που είναι κρίσιμες για την ολιστική ανάπτυξη του ατόμου.

Η συμπερίληψη των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αξιοποιεί τη φυσική τάση του ανθρώπου προς το παιχνίδι και την αφήγηση, καθιστώντας τη μάθηση πιο ελκυστική και αποτελεσματική διαδικασία. Με την ενσωμάτωση αυτών των στοιχείων στο πρόγραμμα σπουδών, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα ζωντανό, διαδραστικό περιβάλλον όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να διερευνήσουν και να εκφραστούν δημιουργικά. Μέσα από το πρίσμα του θεάτρου, πολύπλοκα θέματα όπως η ιστορία, η λογοτεχνία και οι κοινωνικές σπουδές γίνονται προσιτά και σχετικά, ενισχύοντας τη βαθύτερη κατανόηση και διατήρηση της γνώσης (Παπαδόπουλος, 2011).

Η Κοντογιάννη (1989) αναφέρει ότι η δραματοποίηση απελευθερώνει το δυναμικό των μαθητών και ενισχύει την ενεργητική τους συμμετοχή. Βοηθά στην απόκτηση εμπειριών, την ανάπτυξη της έκφρασης και της δημιουργικότητας, λαμβάνοντας υπόψη τον ρυθμό κάθε μαθητή. Μέσω της δραματοποίησης, ο μαθητής μπορεί:

1. Να βελτιώσει την κινητικότητα, τη σχέση του με το σώμα και το χώρο.
2. Να μάθει να συνεργάζεται και να σέβεται τις απόψεις των άλλων.
3. Να αναπτύξει τη σχέση με τον εαυτό του και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση.
4. Να μάθει να κινείται μεταξύ πραγματικού και φανταστικού.
5. Να αποκτήσει βιωματική γνώση και να εκφράζεται μέσω του σώματος.
6. Να διευρύνει το γλωσσικό του πεδίο και να το συνδέει με το σώμα του.

Καθώς το παιδί πειραματίζεται με το σώμα και τις αισθήσεις του, ενεργοποιεί τη φαντασία αναμειγνύοντας το πραγματικό με το φανταστικό, οδηγείται σε νέες λύσεις και καινούριες εσωτερικές και εξωτερικές στάσεις. Ανακαλύπτει νέα πράγματα, συναισθήματα, σχέσεις, ικανότητες που πολλές φορές εντυπωσιάζεται από τον εαυτό του (Gallagher & Freeman, 2016). Η δυνατότητα που του δίνεται να μεταμορφωθεί σε κάτι που στην πραγματικότητα δεν μπορεί, το εμπυχώνει και το βοηθά να ξεπεράσει δισταγμούς και όρια που έχει θέσει στον εαυτό του κι έτσι διαστέλλεται ο προσωπικός του χώρος. Συνάμα παίζοντας με άλλους και μέσω της

συνεργασίας, τους γνωρίζει εκ νέου, αποδέχεται νέα όρια και περιορισμούς. (Dunn & Stinson, 2011).

Ακόμη, μέσα από τις ασκήσεις αποστασιοποιείται από τις παραστάσεις που έχει σχηματίσει για τον ίδιο και τους ρόλους που του έχει αποδώσει ο κοινωνικός του περίγυρος, η οικογένεια, φίλοι, εκπαιδευτικοί κ.λπ. και παρακινείται να ανακαλύψει εκ νέου την ταυτότητά του, ανανεώνοντας και διευρύνοντας τα σύμβολά του. Έτσι μπαίνει σε μια διαδικασία αναστοχασμού (Ewing & Simons, 2014).

Η δραματοποίηση επιτρέπει στο παιδί να εκφράσει και να απελευθερώσει ανείπωτες επιθυμίες, φόβους, σκέψεις και φαντασιώσεις. Μέσα από συμβολισμούς και αναπαραστάσεις που προκύπτουν το άτομο φανερώνει ότι το απασχολεί. Τα παιχνίδια ρόλων το βοηθούν να εκφραστεί ελεύθερα χωρίς τον φόβο της κριτικής και οι αναστολές και οι ανασφάλειες αμβλύνονται (Anderson, 2016).

Αν θέλουμε να αναφερθούμε στις δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τη διερευνητική δραματοποίηση θα μπορούσαμε να τις καταγράψουμε ως εξής:

1. Ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης: Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι οι συμμετέχοντες μπορούν να υποδυθούν ρόλους διαφορετικών ανθρώπων με ποικίλες καταβολές και εμπειρίες. Αυτή η βιωματική διαδικασία μάθησης είναι καθοριστική για την καλλιέργεια μιας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από ευαισθητοποίηση κι ενσυναίσθηση (Ackroyd, 2004). Τα διδάγματα που αντλούνται στη σκηνή συχνά μεταφράζονται σε αλληλεπιδράσεις στην πραγματική ζωή, όπου η ικανότητα να συμπάσχεις με τους άλλους μπορεί να οδηγήσει σε πιο ουσιαστικές δεσμεύσεις (Papadopoulos, 2013). Η ενσυναίσθηση που αναπτύσσεται μέσω του θεατρικού παιχνιδιού εκτείνεται πέρα από την προσωπική ανάπτυξη καθώς καλλιεργεί μια αίσθηση κοινής ενσυναίσθησης.

Επιπλέον, τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση διατηρούνται και ενισχύονται μέσω ομαδικών συζητήσεων προβληματισμού που συνήθως ακολουθούν έπειτα από παραστάσεις ή ασκήσεις. Αυτές οι συζητήσεις επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τις εμπειρίες τους, να μοιραστούν ιδέες και να συζητήσουν τα συναισθήματα και τις αποκαλύψεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Eisenberg & Springrad, 2014). Τέτοιες συζητήσεις όχι μόνο εμβαθύνουν τη μαθησιακή εμπειρία αλλά προάγουν επίσης μια κουλτούρα αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης μεταξύ των συμμετεχόντων. Αναλογιζόμενοι μαζί, οι μαθητές εμπειδώνουν την κατανόησή τους για τις έννοιες που διερευνώνται και αναγνωρίζουν την αξία των πολλαπλών προοπτικών στην κατανόηση πολύπλοκων ανθρώπινων εμπειριών.

2. Ενίσχυση της Αυτοέκφρασης και της Αυτογνωσίας: Το θεατρικό παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στους ανθρώπους να εκφράσουν τις σκέψεις και συναισθήματα τους με

δημιουργικό τρόπο. Το άτομο νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια να εκφράσει κάτι για το οποίο νιώθει άσχημα- φόβο, ντροπή, τύψεις, αμηχανία- μέσα από το θεατρικό παιχνίδι καθώς πρόκειται για ένα πλαίσιο προστατευμένο, δεν μιλά κανείς άμεσα για αυτό που τον απασχολεί αλλά μέσω μια παιγνιώδους δραστηριότητας (Nicholson, 2011). Θα λέγαμε ότι «κρύβεται» πίσω από τους κανόνες του παιχνιδιού και αυτό ακριβώς του δίνει την ευκαιρία να απελευθερωθεί και να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα που σε ένα πλαίσιο ανοιχτής συζήτησης θα δίσταζε να κάνει. Σε αυτό το παιγνιώδες πλαίσιο- όπου υπάρχουν ορισμένοι κανόνες- όλα είναι επιτρεπτά, αποδεκτά και δικαιολογημένα. Όταν το παιχνίδι τελειώσει, επανερχόμαστε μεν στους ρόλους που έχουμε αναλάβει στην καθημερινότητα μας, «πετάμε» από πάνω μας ό,τι έχει προηγηθεί, ωστόσο έχουμε ένα βάρος λιγότερο καθώς έχουμε εκφράσει με τον τρόπο μας αυτό που έχουμε ανάγκη και αυτή η αίσθηση ελαφρότητας μας συνοδεύει (Bolton, 2007).

Η δομημένη αλλά ευέλικτη φύση του δραματικού παιχνιδιού δημιουργεί επίσης έναν μοναδικό χώρο για αυτο-ανακάλυψη. Καθώς οι συμμετέχοντες περιηγούνται σε διαφορετικούς ρόλους και σενάρια, αντιμετωπίζουν ποικίλες συναισθηματικές προκλήσεις και προοπτικές, που μπορούν να οδηγήσουν σε βαθιές γνώσεις για τον χαρακτήρα και τα κίνητρά τους (Fleming, 2003, Παπαδόπουλος, 2007). Αυτή η αναστοχαστική διαδικασία διευκολύνεται από την απόσταση που παρέχει το παιχνίδι ρόλων, επιτρέποντας στους μαθητές να αξιολογούν τις δικές τους αντιδράσεις και τα συναισθήματά τους με έναν βαθμό αποστασιοποίησης. Αυτή η ενδοσκόπηση είναι σημαντική για την ανάπτυξη ενός βαθύτερου επιπέδου αυτογνωσίας και κατανόησης της θέσης και του ρόλου κάποιου σε ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια.

3. Καλλιέργεια της ομαδικότητας και της συνεργασίας: Το θεατρικό παιχνίδι ως μια δημιουργική και διαδραστική δραστηριότητα μπορεί να προωθήσει τη συνεργασία και την ομαδικότητα μεταξύ των συμμετεχόντων. Μέσα από την ομαδική εργασία, οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να συνυπάρχουν και να αλληλοεπιδρούν με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές καταβολές και να εκτιμούν την ποικιλότητα (Παπαδόπουλος, 2007). Είναι ένας χώρος όπου πρέπει να δημιουργηθεί κλίμα ασφάλειας και αποδοχής καθώς τα μέλη της ομάδας καλούνται να υπάρξουν μέσα σε αυτό και πολλές φορές να εκτεθούν και να αγγίξουν ή να ξεπεράσουν τα όρια τους (Courtney, 2013). Οι συμμετέχοντες έρχονται να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους και τα συναισθήματά τους και χρειάζεται να ακούσουν προσεκτικά τους άλλους. Μέσα από ασκήσεις και ρόλους, μαθαίνουν να κατανοούν και να εκτιμούν τις απόψεις και τα συναισθήματα των συμπαικτών τους (Gallagher, 2007).

Για να μπορέσουν να νιώσουν ελεύθεροι και εφ' ενός να «παίξουν» και να ευχαριστηθούν αυτό το παιχνίδι, εφ' ετέρου να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις πρέπει πρώτα να καλλιεργηθεί η αίσθηση της ομάδας μεταξύ των μελών. Αυτό είναι κάτι που πρωτίστως οφείλει να φροντίσει ο εμπυχωτής. Οι κοινές

εμπειρίες στο θέατρο δημιουργούν δεσμούς και αίσθηση κοινότητας μεταξύ των συμμετεχόντων (Nicholson, 2011). Ακόμη μέσα από το θ. π., οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν συγκρούσεις με ασφαλή και εποικοδομητικό τρόπο (Bolton, 2007).

Ο ρόλος του εμπυχωτή στο θεατρικό παιχνίδι είναι κρίσιμος για την καθοδήγηση αυτής της διαδικασίας ομαδικότητας και συνεργατικής μάθησης καθώς πρέπει να δημιουργήσει το πλαίσιο για την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, αλλά και να καλλιεργήσει τη δυναμική της ομάδας για να διασφαλίσει ότι όλοι οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και τους ακούνε. Αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου ενθαρρύνονται να δοκιμάζουν νέα πράγματα ενώ παράλληλα οι όποιες δυσκολίες ή αποτυχίες θεωρούνται ευκαιρίες για μάθηση. Τονίζοντας τη σημασία της συνεισφοράς του κάθε ατόμου, ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην ενίσχυση της συλλογικής ευθύνης απέναντι στους στόχους της ομάδας, ενισχύοντας έτσι τους δεσμούς μεταξύ των συμμετεχόντων (Bowell & Hear, 2013).

Επιπλέον, η επαναληπτική φύση των θεατρικών ασκήσεων επιτρέπει στις ομάδες να βελτιώνουν συνεχώς τις στρατηγικές και τις ιδέες τους μέσω συνεχιζόμενης πρακτικής και ανατροφοδότησης (Παπαδόπουλος, 2015). Αυτή η διαδικασία είναι ουσιαστική για τη διδασκαλία των μαθητών στο πώς να προσαρμόζουν τις προσεγγίσεις τους με βάση τη συμβολή της ομάδας και τις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Καθώς οι μαθητές επαναλαμβάνουν ομαδικά θεατρικά παιχνίδια και δραστηριότητες βελτιώνουν όχι μόνο την ατομική τους απόδοση αλλά και την ικανότητά τους να λειτουργούν αποτελεσματικά ως μέλη μιας ομάδας (Gallagher & Freeman, 2016).

Τέλος, το αποκορύφωμα ενός θεατρικού έργου, όπως μια παράσταση ή μια παρουσίαση, παρέχει έναν απτό στόχο προς τον οποίο εργάζονται οι ομάδες. Αυτός ο κοινός στόχος λειτουργεί ως εστιακό σημείο που συνδέει τις προσπάθειες και ενισχύει τη συνοχή της ομάδας. Η αίσθηση της ολοκλήρωσης που προέρχεται από την επίτευξη ενός συλλογικού στόχου είναι εξαιρετικά θετική και ενισχύει την αξία της ομαδικής προσπάθειας (Παπαδόπουλος, 2015). Λειτουργεί επίσης ως ισχυρή υπενθύμιση της ικανότητας της ομάδας να ξεπερνά τις προκλήσεις μέσω της αμοιβαίας υποστήριξης και συνεργασίας. Αυτή η εμπειρία, επομένως, όχι μόνο ενισχύει τις δεξιότητες ομαδικής εργασίας, αλλά δημιουργεί επίσης εμπιστοσύνη στις ικανότητες των συμμετεχόντων να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε διάφορα πλαίσια εκτός του θεατρικού περιβάλλοντος (Boal, 2006).

4. Διερεύνηση πολιτισμικών διαφορών: Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια εξαιρετική μέθοδος που συμβάλλει στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας με πολλούς τρόπους. Μέσα από το θ.π. μπορούν να παρουσιαστούν οι πολιτισμικές διαφορές με έναν αυθεντικό και ουσιαστικό τρόπο και οι συμμετέχοντες ερχόμενοι σε επαφή και

εξερευνώντας τις διαφορές να καταρρίψουν στερεότυπα και προκαταλήψεις (Dunn & Stinson, 2011). Οι ρόλοι και οι ιστορίες από διάφορους πολιτισμούς βοηθούν στην αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Ackroyd, 2004). Οι εμπλεκόμενοι καλούνται να μπουν στη θέση άλλων ατόμων και να βιώσουν καταστάσεις από τη σκοπιά τους. Αυτό οδηγεί στην κατανόηση για τα βιώματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι άλλοι (Gallagher, 2007).

Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι απαιτεί την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων, ανεξαρτήτως της πολιτισμικής τους προέλευσης, γεγονός που ενισχύει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας και προάγει την συνεργατικότητα και την αλληλοκατανόηση (Παπαδόπουλος, 2015).

Συμμετέχοντας σε θεατρικά παιχνίδια που ενσωματώνουν στοιχεία από τον δικό τους πολιτισμό, οι συμμετέχοντες ενισχύουν την αίσθηση της ταυτότητας και της πολιτισμικής υπερηφάνειας ενώ ταυτόχρονα, μαθαίνουν να εκτιμούν και να σέβονται τις ταυτότητες των άλλων, έτσι προάγεται η δημιουργία πιο ανεκτικών και ενωμένων κοινωνιών. (O'Toole et al., 2009).

Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι χρησιμεύει ως ανακλαστικός καθρέφτης, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να δουν τους δικούς τους πολιτισμούς από την οπτική γωνία των άλλων. Αυτή η αντιστροφή ρόλων μπορεί να είναι καθοριστική, βοηθώντας τα άτομα να κατανοήσουν πώς γίνονται αντιληπτές οι δικές τους πολιτισμικές πρακτικές από κάποιον με διαφορετικό υπόβαθρο (Παπαδόπουλος, 2011). Τέτοιες αντιστροφές ρόλων μπορούν να αμφισβητήσουν προσωπικές προκαταλήψεις, ανοίγοντας το δρόμο για μια πιο διαφοροποιημένη άποψη του κόσμου (Jackson, 2013).

Τέλος, η συλλογική δημιουργία θεατρικών έργων που ενσωματώνουν διαπολιτισμικά θέματα μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για διάλογο. Μετά τις παραστάσεις, μπορούν να γίνουν συζητήσεις για την καλύτερη κατανόηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν και των συναισθημάτων που βιώθηκαν κατά τη διάρκεια του έργου. Αυτές οι συζητήσεις είναι ανεκτίμητες για την ενίσχυση των διδαγμάτων που αντλήθηκαν από το θεατρικό παιχνίδι, επιτρέποντας μια βαθύτερη ενασχόληση και εδραίωση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων (Δαφιώτη, 2014). Συζητώντας ενεργά και αναλογιζόμενοι τις εμπειρίες τους, οι συμμετέχοντες μπορούν να επεκτείνουν τη μάθησή τους πέρα από το θέατρο, εφαρμόζοντας αυτές τις ιδέες στις αλληλεπιδράσεις τους σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο (Παπαδόπουλος, 2010).

5. Αντιμέτωπιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων: Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια δημιουργική και διαδραστική μέθοδος που μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Μέσα από την αναπαράσταση καταστάσεων που αφορούν τη διαφορετικότητα, οι συμμετέχοντες μπορούν να αντιληφθούν την αρνητική επίδραση των στερεοτύπων και να αναπτύξουν μια πιο ανοιχτή στάση αναστοχασμού και αποδοχής. Οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να μπουν στη

θέση άλλων ατόμων, να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους και τις εμπειρίες τους, αυτή η διαδικασία βοηθά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην αποδόμηση των προκαταλήψεων (Ackroyd, 2004). Δρώντας μέσα σε ένα ασφαλές και μη επικριτικό περιβάλλον οι συμμετέχοντες μπορούν να εξερευνήσουν διαφορετικές ταυτότητες και καταστάσεις χωρίς τον φόβο της κρίσης, μέσα από τους ρόλους και τα σενάρια του θεατρικού παιχνιδιού, συχνά καλούνται να αναπαραστήσουν και να αμφισβητήσουν στερεότυπα, βλέποντας την πολυπλοκότητα και τις αντιφάσεις που περιέχουν. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην αναγνώριση και την αμφισβήτηση των προκαταλήψεων (Courtney, 2013)

Η διαδικασία του παιχνιδιού ρόλων και της δραματοποίησης προσφέρει μια μοναδική βάση για την εξέταση προσωπικών και κοινωνικών προκαταλήψεων. Καθώς οι συμμετέχοντες ενσαρκώνουν χαρακτήρες που μπορεί να υπόκεινται στερεοτυπικής συμπεριφοράς, αποκτούν από πρώτο χέρι κατανόηση του αντίκτυπου που έχουν αυτές οι στάσεις στα άτομα (Fischer-Lichte et al., 2014). Μέσα από αυτές τις ζωντανές απεικονίσεις, το θέατρο παρέχει ένα συναρπαστικό μέσο για να διερευνηθούν και να αμφισβητηθούν κοινωνικοί κανόνες που συχνά θεωρούνται δεδομένοι.

Επιπλέον, το δημιουργικό περιβάλλον του θεατρικού παιχνιδιού ενθαρρύνει μια δυναμική ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των συμμετεχόντων, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην εξάρθρωση άκαμπτων στερεοτύπων. Καθώς άτομα από διαφορετικά υπόβαθρα μοιράζονται τις απόψεις τους και αμφισβητούν ο ένας τις προκαταλήψεις του άλλου, συμβάλλουν σε μια συλλογική κατανόηση που είναι πιο περιεκτική και λιγότερο προκατειλημμένη. Αυτή η συνεργατική διαδικασία αντιμετωπίζει και αναδιαμορφώνει τις αφηγήσεις γύρω από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Το θέατρο χρησιμοποιεί επίσης το χιούμορ και τη σάτιρα ως ισχυρά εργαλεία για την κριτική και την αμφισβήτηση προκατειλημμένων απόψεων. Υπερβάλλοντας τα στερεότυπα ως ένα σημείο, μπορούν να ιδωθούν πιο καθαρά τα ελαττώματα και οι ανακρίβειες σε αυτές τις υπερβολικές αναπαραστάσεις. Αυτή η μέθοδος συχνά βοηθά στο να ελαφρύνει τη συζήτηση γύρω από ευαίσθητα θέματα, διευκολύνοντας τα άτομα να ασχοληθούν και να προβληματιστούν σχετικά με δύσκολα ζητήματα χωρίς να αισθάνονται ότι απειλούνται ή αμύνονται (Κουρετζή, 2006).

6. Ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων: Το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει εγγενώς τις επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς απαιτεί από τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους αποτελεσματικά σε ένα παραστατικό πλαίσιο. Αυτός ο τρόπος επικοινωνίας δεν περιορίζεται στις λεκτικές εκφράσεις, αλλά περιλαμβάνει επίσης μη λεκτικές ενδείξεις, όπως η γλώσσα του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου, που είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική αφήγηση και την υποκριτική. Αυτή η πρακτική βοηθά τα άτομα να

αναπτύξουν μια λεπτή κατανόηση του πώς να μεταφέρουν τα μηνύματα με σαφήνεια και ενσυναίσθηση, μια δεξιότητα που είναι εξαιρετικά πολύτιμη τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό περιβάλλον (Gallagher, 2007).

7. Ενίσχυση των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων: Ο αποδοτικότερος τρόπος διδασκαλίας των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, είναι η εξάσκηση στην επίλυση αυθεντικών προβλημάτων. Τα θεατρικά παιχνίδια παρουσιάζουν συχνά σενάρια που απαιτούν γρήγορη σκέψη και επίλυση προβλημάτων, ωθώντας τους συμμετέχοντες να επινοήσουν καινοτόμες λύσεις εντός περιορισμών. Αυτή η πτυχή του θεατρικού παιχνιδιού ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και την ευελιξία, καθώς οι συμμετέχοντες πρέπει να εξετάσουν πολλαπλές προοπτικές και πιθανά αποτελέσματα σε πραγματικό χρόνο (Παπαδόπουλος, 2007). Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω αυτών των διαδραστικών δραστηριοτήτων μπορούν να μεταφραστούν σε βελτιωμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων στην καθημερινή ζωή, εξοπλίζοντας τους μαθητές με τα εργαλεία που χρειάζονται για να πλοηγηθούν σε περίπλοκες καταστάσεις με δημιουργικότητα και αυτοπεποίθηση (Dunn & Stinson, 2011). Για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων μέσω θεατρικών ασκήσεων και παιχνιδιών, πρέπει να υπάρχουν κανόνες που βοηθούν στον εντοπισμό των προβλημάτων και προάγουν πρακτικές λύσεις. Ένα παιχνίδι επίλυσης προβλήματος έχει άγνωστο αποτέλεσμα, πολλές διαδρομές επίλυσης και απαιτεί συνεργασία με τους συμπαίκτες. Τα μέλη της ομάδας εξερευνούν σενάρια, συλλέγουν, αναλύουν και οργανώνουν δεδομένα, εντοπίζουν αιτιώδεις σχέσεις και αναπτύσσουν στρατηγικές για να προχωρήσουν παρακάτω. Τέτοια παιχνίδια παρέχουν στους μαθητές την εμπειρία της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων σε ένα αυθεντικό, προστατευμένο περιβάλλον, ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που απέκτησαν σε καθημερινές καταστάσεις.

8. Προώθηση της συναισθηματικής ανθεκτικότητας: Η ενασχόληση με θεατρικά παιχνίδια μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη συναισθηματική ανθεκτικότητα. Με το να μπαίνουν τακτικά σε διάφορους συναισθηματικούς ρόλους και καταστάσεις, οι συμμετέχοντες βιώνουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων σε ένα ελεγχόμενο και υποστηρικτικό περιβάλλον. Αυτή η έκθεση τους βοηθά να μάθουν πώς να διαχειρίζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματα αποτελεσματικά, ενισχύοντας μεγαλύτερη συναισθηματική σταθερότητα και ανθεκτικότητα. Η ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων κάποιου είναι ζωτικής σημασίας για την προσωπική ευημερία και αποτελεί βασικό συστατικό για τη διατήρηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Courtney, 2013).

Συνολικά, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια δυναμική και πολυδιάστατη μέθοδο για την προώθηση της αποδοχής του διαφορετικού, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας πιο ανοικτής και ανεκτικής.

Οι φάσεις της εμπύχωσης

Στην πράξη το θ.π. σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο ακολουθεί συνήθως τέσσερις φάσεις (Παπαδόπουλος, 2010). Ο εμπυχωτής μπορεί να χρησιμοποιήσει και τις τέσσερις ή όσες κρίνει ότι χρειάζονται για την εκπλήρωση των στόχων που έχει θέσει. (Bolton, 2007).

1. ΦΑΣΗ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ

Η πρώτη φάση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς στοχεύει στην απελευθέρωση των μελών από συναισθηματικές αναστολές (Παπαδόπουλος, 2010). Σε κάθε ομάδα υπάρχει σε ένα μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανομοιογένεια μεταξύ των μελών, πιθανότατα θα υπάρξουν άτομα πιο ντροπαλά και εσωστρεφή και σε αυτή τη φάση στόχος είναι να νιώσουν όλοι άνετα και ασφαλή ώστε να μπορέσουν να εκφραστούν. (Bolton, 2007).

Βασικός στόχος του εμπυχωτή σε αυτή τη φάση είναι οι συμμετέχοντες να νιώσουν άνετα, να εξοικειωθούν με το χώρο και τα άλλα μέλη της ομάδας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από απλές ασκήσεις γνωριμίας, χαλάρωσης, εμπιστοσύνης και σωματικές δραστηριότητες (Κουρετζής, 2008). Ο εμπυχωτής χρειάζεται να καλλιεργήσει ένα κλίμα ευχαρίστησης όπου τα παιδιά θα αφεθούν, θα βιώσουν και θα εξωτερικεύσουν συναισθήματα μέσα από σωματική έκφραση και θα εξασκηθούν στη χαλάρωση και την παρατηρητικότητα (Παπαδόπουλος, 2010). Σταδιακά οι συμμετέχοντες γνωρίζονται μεταξύ τους, αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και μαθαίνουν να λειτουργούν παράλληλα ως άτομα και ως μέλη της ομάδας.

Παράλληλα, μέσω αυτών των δραστηριοτήτων ο εμπυχωτής μπορεί να διακρίνει τις ιδιαιτερότητες κάθε ατόμου που θα τον βοηθήσουν στη συνέχεια να οργανώσει καταλληλά τις θεατρικές τεχνικές. Τα παιχνίδια και οι ασκήσεις πρέπει να προσαρμόζονται στην ηλικία και τις ανάγκες των συμμετεχόντων καθώς και στους στόχους που έχει θέσει ο εμπυχωτής (Παπαδόπουλος, 2010)

Σε περιβάλλοντα όπου υπάρχει ανταγωνισμός-και το σχολείο μάλλον αποτελεί ένα τέτοιο περιβάλλον- η φάση της απελευθέρωσης είναι αναγκαία για την καλλιέργεια της συνεργατικότητας και του ομαδικού πνεύματος (Κουρετζής, 1991). Σε αυτή τη φάση τα μέλη της ομάδας απελευθερώνονται, επικοινωνούν με το σώμα και το λόγο και κοινωνικοποιούνται. Αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης και ξεκινάει ο ενθουσιασμός που θα αποτελέσει βάση ώστε να προχωρήσει το θ.π..

Αν αυτό το στάδιο του θ.π. δε λειτουργήσει σωστά, το πιο πιθανό είναι να χαθεί ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον, να μην υπάρξει ουσιαστική εμπλοκή και έτσι να αποτύχει ολόκληρη η διαδικασία (Κουρετζής, 2008).

Οι ασκήσεις που προτείνονται σε αυτή τη φάση είναι σύντομες δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη των ψυχοκινητικών ικανοτήτων και της επικοινωνιακής ετοιμότητας των συμμετεχόντων. Δηλαδή προσβλέπουν στην ανάπτυξη της σωματικής κίνησης και έκφρασης, τη λεκτική ικανότητα και την αλληλεπίδραση με την ομάδα, χωρίς να δημιουργούν μια φαντασική κατάσταση ή την ενσάρκωση κάποιου ρόλου. (Παπαδόπουλος, 2010)

2. ΑΝΑΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΡΟΛΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ

Για να στεφθεί από επιτυχία η δεύτερη φάση χρειάζεται πρώτα να λειτουργήσει σωστά η φάση της απελευθέρωσης. (Κουρετζής, 1991).

Σε αυτή τη φάση κυριαρχεί ο αυτοσχεδιασμός και το ελεύθερο παίξιμο ρόλων. Ο εμπυχωτής παρέχει τα απαραίτητα ερεθίσματα, οδηγίες, σενάρια και τα παιδιά υιοθετούν ρόλους, οι οποίοι συνήθως ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους. Τα παιδιά πλέον μιλούν και ενεργούν σε ρόλο, ωστόσο η σκηνική τους δράση είναι ελεύθερη, δεν πειθαρχούν στο θεατρικό ρόλο αλλά ακούν τις δικές τους ανάγκες. Η φαντασία αποτελεί το όχημα για να δημιουργούν ένα αλλιώτικο κόσμο με τους δικούς του κανόνες. Συχνά προκύπτουν εικόνες αλλόκοτες μέσα από τις οποίες φανερώνονται νέοι δρόμοι και διαφορετικές πραγματικότητες (Παπαδόπουλος, 2010).

Μέσα από ελεύθερη έκφραση, συνεργασία και διάλογο δημιουργούνται συγκρούσεις, βρίσκουμε λύσεις και μπαίνουμε σε ρόλους που εξωτερικεύουν συναισθήματα και ενεργοποιούμε τον κριτικό στοχασμό (Κουρετζής, 2008).

Ο εμπυχωτής πρέπει να είναι ευέλικτος ώστε να αναπροσαρμόσει τις δραστηριότητες απαντώντας στις ανάγκες της ομάδας.

Τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε αυτή τη φάση είναι ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, οι παγωμένες εικόνες, εκμετάλλευση του τυχαίου, μεγεθύνσεις κ.α. Αυτή η φάση μπορεί να ολοκληρωθεί με τη χρήση σκηνικών αντικειμένων που τα παιδιά εντάσσουν στο παιχνίδι τους χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους. (Παπαδόπουλος, 2010)

3. ΣΚΗΝΙΚΗ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗ

Αυτή η φάση είναι πολύ δημιουργική, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να αναλάβουν δράση και να δραματοποιήσουν τα θέματα που τους δόθηκαν (Κουρετζής, 2008). Παρουσιάζονται οι αυτοσχεδιασμοί της προηγούμενης φάσης μπροστά στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Δεν πρόκειται ωστόσο για μια κλειστή παράσταση αλλά για μια ολοκληρωμένη και συγχρόνως ανοιχτή δημιουργία (Παπαδόπουλος, 2010).

Με τη βοήθεια του εμπυχωτή σταθεροποιούν τα βασικά στοιχεία της ιστορίας τους αλλά εξακολουθούν να αυτοσχεδιάζουν εμπλουτίζοντας το παιχνίδι τους. Σε αυτή τη

φάση τα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται πόσο σημαντική είναι η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα. Συνειδητοποιούν ακόμη τη σημασία της σύνδεσης με τον άλλο, βρίσκουν τρόπους δημιουργικούς ώστε να επικοινωνήσουν αυτό που θέλουν και να γίνουν κατανοητοί. (Παπαδόπουλος, 2010).

Ο ρόλος του εμπυχωτή είναι καταλυτικός και σε αυτή τη φάση, καθώς καλείται να εμπυχώνει τα παιδιά και να τα καθοδηγεί όποτε κρίνεται απαραίτητο.

4. ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Κατά τη φάση της ανάλυσης τα παιδιά αφήνουν στην άκρη τους ρόλους και επιστρέφουν στον εαυτό τους.

Ξεκινάει ένας διάλογος, κατά τον οποίο ανακεφαλαιώνουμε ό,τι έγινε ως τώρα, διατυπώνονται σκέψεις και εκφράζονται απόψεις και συναισθήματα για ότι προηγήθηκε. (Παπαδόπουλος, 2010). Στην ουσία πρόκειται για ανατροφοδότηση της όλης διαδικασίας.

Ο εμπυχωτής μπορεί να καθοδηγήσει τη συζήτηση μέσα από ερωτήματα, όπως «Πως νιώσατε; Τι καταλάβατε; Υπήρξε κάποια έκπληξη; Σας δυσκόλεψε κάτι; κ.α.» (Κουρετζής, 1991). Με αυτό τον τρόπο διευκολύνει την ομάδα να αναλογιστεί και να συζητήσει κομβικά σημεία της εμπειρίας που είχε η ομάδα.

Ο εμπυχωτής μπορεί να κρίνει εάν θα εφαρμόσει την τέταρτη φάση ή όχι καθώς αυτός γνωρίζει τις ανάγκες της ομάδας αλλά και τον στόχο του εργαστηρίου.

Τεχνικές και παιχνίδια

Για την πραγματοποίηση του θεατρικού εργαστηρίου, χρησιμοποιούνται τεχνικές που προέρχονται από τον χώρο του θεάτρου, του παιχνιδιού και της ίδιας της ζωής (Κουρετζής, 1991). Για να εμπλακούν πραγματικά οι συμμετέχοντες χρειάζεται πρώτα να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών.

Ορισμένες από τις τεχνικές του που αξιοποιούνται είναι: η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, η εκμετάλλευση του τυχαίου, η παντομίμα, η αποστασιοποίηση, το γκροτέσκο, το θέατρο Φόρουμ (Κουρετζής, 1991).

ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

Το θ.π. χρησιμοποιεί το σώμα σε μεγάλο βαθμό. Μέσω του σώματος οι συμμετέχοντες εκφράζονται και συχνά λένε όσα δεν μπορούν να πουν με λόγο. Η αυτοέκφραση με τη χρήση του σώματος μας επιτρέπει να εξωτερικεύσουμε τα συναισθήματά μας με τρόπο διαφορετικό από τους συνηθισμένους.

Έτσι το σώμα, αποτελεί, θα λέγαμε, μέσο διαλόγου. Δημιουργούνται εικόνες που οδηγούν στην ευαισθητοποίηση και την έκφραση του εσωτερικού κόσμου (Κουρετζής, 1991). Είναι σημαντικό ο εμπυχωτής να αφιερώσει χρόνο σε αυτή τη φάση του θ.π., καθώς βοηθάει τους συμμετέχοντες να αποκτήσουν αίσθηση του χώρου και να νιώσουν άνετα με τους συμπαίκτες τους (O'Toole et al., 2009).

ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΙ

Ο αυτοσχεδιασμός συνήθως χρησιμοποιείται για να μιμηθεί την πραγματική ζωή, αφορμώμενος από μια έμπνευση της στιγμής, δίχως να υπάρχει κείμενο. Δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τη φαντασία τους, να εκφραστούν ελεύθερα και να αποκτήσουν νέες εμπειρίες (Σέξτου, 1998).

Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να είναι: α) κατευθυνόμενος, στον οποίο το θέμα δίνεται από τον εμπυχωτή, β) ελεύθερος, όπου οι συμμετέχοντες επιλέγουν το θέμα που θα επεξεργαστούν γ) αυθόρμητος, που συνήθως προκύπτει από ένα τυχαίο διάλογο (Paradopoulos, 2013).

ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΣΗ ΤΟΥ ΤΥΧΑΙΟΥ

Αυτή η τεχνική αφορά τη χρήση ενός τυχαίου ερεθίσματος, μιας κίνησης, μιας κουβέντας ενός περιστατικού από το οποίο αφορμώμαστε για την παραγωγή μιας συνθήκης-κατάστασης. (Κουρετζής, 1991).

Σε αυτή την περίπτωση ο ρόλος του εμπυχωτή είναι καίριος, καθώς πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει τις δυνατότητες και τις ανάγκες της ομάδας και να εκμεταλλευτεί όλα αυτά τα τυχαία συμβάντα που μπορούν να φανούν χρήσιμα κατά τη διεξαγωγή του θ.π.

ΠΑΝΤΟΜΙΜΑ

Στην παντομίμα οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν και εκφράζονται με το σώμα τους. Δεν πρόκειται για σιωπηλό θέατρο, καθώς υπάρχει λόγος, απλώς δεν είναι εκφωνούμενος (Κουρετζής, 1991). Μέσα από την παντομίμα καλλιεργείται η παρατηρητικότητα των και η συγκέντρωση.

Χρειάζεται να ενεργοποιηθούν τόσο οι αισθήσεις, η φαντασία και φυσικά το σώμα, που αποτελεί μέσω διαλόγου και έκφρασης. Το γεγονός ότι αυτή η τεχνική δεν χρησιμοποιεί εκφωνούμενο λόγο σημαίνει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άτομα που έχουν προβλήματα λόγου ή δε γνωρίζουν τη γλώσσα.

ΑΠΟΣΤΑΣΙΟΠΟΙΗΣΗ

Η αποστασιοποίηση αφορά τον τρόπο που σχετιζόμαστε με ένα θεατρικό ρόλο. Δίνεται λοιπόν, η δυνατότητα στο άτομο να βγεί από το ρόλο να τον επανεξετάσει, να τον δει κριτικά, ακόμα και να τον εγκαταλείψει εφόσον το κρίνει αναγκαίο (Κουρετζής, 1991). Συνεπώς, οι ανάγκες των εμπλεκομένων είναι στο επίκεντρο για την εξέλιξη του παιχνιδιού. Είναι ένας χώρος που τίποτα δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένο και προσαρμόζεται στις ανάγκες της ομάδας.

ΓΚΡΟΤΕΣΚΟ

Το γκροτέσκο παίζει με τα ορια λογικής και παράλογου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκτόνωση συμμετεχόντων, τη απαλλαγή αναστολών, τη μείωση του φόβο και του ανταγωνισμό (Κουρετζής, 1991).

Χαρακτηρίζεται απο στοιχεία υπερβολής, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν τόσο σε γέλιο όσο και σε φόβο. Πάντως, αποτελεί μια τεχνική που μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον των εμπλεκομένων. (Παπαδόπουλος, 2010)

ΘΕΑΤΡΟ ΦΟΡΟΥΜ

Το Θέατρο Φόρουμ αποτελεί την πιο διαδεδομένη τεχνική του Θεάτρου του Καταπιεσμένου το οποίο γεννήθηκε στη Βραζιλία τη δεκαετία 1960 από τον Augusto Boal ως αντίδραση στα καταπιεστικά καθεστώτα και δεν αργήσει να διαδοθεί σε όλη τη Λατινική Αμερική (Ζώνιου, 2003). Ο Boal υποστηρίζει πως το θέατρο είναι αναπόφευκτα πολιτικό, καθώς όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες είναι πολιτικές. Με το Θέατρο του Καταπιεσμένου, ο Boal έσπασε το διαχωρισμό ανάμεσα στον ηθοποιό και κοινό. Έδωσε εξουσία στο κοινό καλώντας τον να ξαναπαίξει εκείνος το τέλος της σκηνής μετατρέποντάς τον έτσι σε ηθοποιό. (Boal, A. 1981)

Το Θέατρο Φόρουμ βασίζεται σε πραγματικές ιστορίες των συμμετεχόντων οι οποίες αφορούν έντονες στιγμές καταπίεσης και αδικίας οπού δεν κατάφεραν να αντιδράσουν κατάλληλα. Σκοπός είναι να δραματοποιηθούν αυτές οι ιστορίες, με επίκεντρο μια μορφή καταπίεσης, ένα πρόβλημα, μια αδικία στην οποία δίνεται πολιτική- κοινωνική διάσταση (Ζώνιου, 2003).

Στις ιστορίες που φέρνουν οι συμμετέχοντες, η κατάληξη είναι άσχημη, ο καταπιεσμένος- πρωταγωνιστής αδυνατεί να αντιδράσει κατάλληλα. Στο σημείο που η πάλη καταπιεσμένου-καταπιεστή βρίσκεται σε αδιέξοδο, η ιστορία διακόπτεται και αναλαμβάνει ο εμπυχωτής Τζόκερ. Ο Τζόκερ βρίσκεται μεταξύ πρωταγωνιστών και κοινού, με το οποίο συνδιαλέγεται. Η ιστορία ξαναπαίζεται και με την προτροπή του Τζόκερ οι θεατές έχουν το δικαίωμα να διακόψουν τη σκηνή φωνάζοντας «στοπ» εάν

δεν συμφωνούν με τον τρόπο που ο πρωταγωνιστής διαχειρίζεται την κατάσταση. Στο σημείο αυτό μπορούν να προτείνουν κάποια λύση. Έπειτα ο πρωταγωνιστής ξαναπαίζει τη σκηνή σύμφωνα με τις οδηγίες που έδωσε ο θεατής. Εναλλακτικά μπορεί να σηκωθεί ο ίδιος ο θεατής από τη θέση του και να αντικαταστήσει τον καταπιεσμένο-πρωταγωνιστή παίζοντας ο εκείνος τη σκηνή. Μεταβάλλεται, επομένως, από παθητικός θεατής σε θεατής- πρωταγωνιστής (Ζώνιου, 2003). Εάν κανείς δεν πάρει πρωτοβουλία να προτείνει λύση, η ίδια αδιέξοδη ιστορία παίζεται ξανά και ξανά (Boal, 2006).

Σύμφωνα με τους κανόνες του «παιχνιδιού», δεν υπάρχουν «μαγικές» λύσεις, όπως να εξαφανισθούν ο καταπιεστές ή να γίνει κατακλυσμός. Οι καταπιεστές από την άλλη, δεν επιτρέπεται να μαλακώσουν χωρίς λόγο μετά την αντικατάσταση του καταπιεσμένου από τον θεατή. Αυτοσχεδιάζουν όπως θα δρούσε ο καταπιεστής δάσκαλος, γονιός, σύζυγος, συμμαθητής, προϊστάμενος κ.λ.π.. (Somers, 2000).

Το Θέατρο Φόρουμ δεν έχει προαποφασισμένο τέλος καθώς δεν στοχεύει στην ανάδειξη μίας μοναδικής επιλογής ως την ιδανική λύση. Η πορεία κάθε παράστασης εξαρτάται άμεσα από το κοινό της, εφόσον αυτό είναι που θα αποφασίσει για την εξέλιξή της ιστορίας. Η αξία της τεχνικής αυτής έγκειται στο διάλογο που δημιουργείται μεταξύ των συμμετεχόντων και στην παρακίνησή τους να συζητούν και να δρουν (Boal, 2006). Μέσα από αυτό το διάλογο, ιδέες που προκύπτουν, μπορούν να χρησιμεύσουν ως λύσεις σε προβλήματα της καθημερινότητας και να ενδυναμώσουν τους συμμετέχοντες, ώστε να διαχειριστούν καταστάσεις καταπίεσης ή αδικίας που συμβαίνουν στους ίδιους ή σε άλλους. Μπορεί δηλαδή να αποτελέσει έναν χώρο όπου ανακαλύπτεται ο τρόπος σκέψης των θυμάτων και των θυτών, έναν χώρο πρόβας της αλλαγής, όπου προβάρονται θεωρίες και ιδεολογίες στην πράξη. (Ζώνιου, 2003).

Το Θέατρο Φόρουμ εντάσσεται στις τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης και όχι στο Θεατρικό παιχνίδι, ωστόσο την χρησιμοποιήσαμε στις συναντήσεις μας καθώς θεωρήσαμε ότι θα βοηθούσε στην επίτευξη των στόχων της παρέμβασης.

2.3 Ο εμπυχωτής

Ο ρόλος του εμπυχωτή στο θ.π. είναι κρίσιμος για την οργάνωση της ομάδας και τη διδασκαλία. Βασικό του μέλημα είναι η δημιουργία μιας μορφοπαιδευτικής κοινότητας με στόχο την αναζήτηση της αυθεντικότητας και τη δημιουργία γνήσιων σχέσεων.

Για να επιτύχει τους στόχους του, ο εμπυχωτής δεν σταματά να ενθαρρύνει, είναι διατεθειμένος να αφιερώσει τον απαιτούμενο χρόνο για να οργανώσει μια

παιδαγωγική διδασκαλία που βασίζεται στις ιδιαιτερότητες των μελών της ομάδας. Ο εμπυχωτής είναι πρωτίστως παιδαγωγός και δευτερευόντως δάσκαλος. Ο δάσκαλος συνήθως εστιάζει στην κάλυψη της διδακτέας ύλης, συχνά παραμελώντας το παιδαγωγικό κομμάτι της εκπαίδευσης και εφαρμόζοντας παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους.

Αντίθετα, ο ρόλος του εμπυχωτή είναι πιο σύνθετος, καθώς δίνει έμφαση στη λειτουργία της ομάδας και τη διαδικασία μάθησης. Σχεδιάζει, αναπτύσσει και αξιολογεί τις συναντήσεις της ομάδας με σκοπό να ενισχύσει τα ενδιαφέροντά τους, την ενεργητική τους συμμετοχή, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Επιπλέον, ενθαρρύνει τις ανάγκες και τις ικανότητές τους, βοηθώντας τους να κατανοήσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο. (Παπαδόπουλος, 2010)

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη, οι στόχοι του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή περιλαμβάνουν:

- Προώθηση της κοινωνικής μάθησης και της μάθησης σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος.
- Καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των μέσων έκφρασης.
- Δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας στην τάξη για να αναπτύξουν οι μαθητές τη λεκτική τους ικανότητα.
- Ενίσχυση των απόψεων των μαθητών, διότι η γνώση οικοδομείται και δεν δίνεται έτοιμη.
- Δημιουργία δυναμικού πεδίου μάθησης όπου τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά.
- Αναζήτηση δομών που ενθαρρύνουν την έκφραση και τον αυθορμητισμό των παιδιών.
- Επιλογή θεμάτων και δραστηριοτήτων που ενδιαφέρουν και κινητοποιούν τα παιδιά.
- Ευελιξία στη διδασκαλία, προσαρμογή στις ανάγκες της ομάδας και προώθηση της ενδοσκόπησης. (Κοντογιάννη, 1989)

Ο Σ. Παπαδόπουλος αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής πρέπει να ερευνήσει το έργο του με άλλους εκπαιδευτικούς για να το κατανοήσει και να το βελτιώσει, λειτουργώντας έτσι και ως ερευνητής. Ο Τ. Μουδατσάκης προσθέτει ότι ο εμπυχωτής χρησιμοποιεί τη δραματοποίηση, ανανεώνοντας τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους και καταργώντας τη μονοτονία του μονολόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων οι μαθητές ανακαλύπτουν τα κίνητρα, τις στάσεις και τις αξίες των χαρακτήρων που υποδύονται, αναπτύσσουν διαισθητική γνώση, ενώ η φαντασία εμπλουτίζει τη μάθηση και βελτιώνει την επικοινωνία δασκάλου-μαθητή. (Μουδατσάκης, 2005)

Ο Παπαδόπουλος τονίζει ότι εμπυχωτής χρειάζεται να είναι καλλιτέχνης και συγχρόνως παιδαγωγός του θεάτρου, αυτός ο τύπος εμπυχωτή-δασκάλου γίνεται συνρευνητής μαζί με τα παιδιά και δεν σταματά να αναζητά νέα γνώση και να μαθαίνει κοντά τους. Πρέπει να διακατέχεται από βαθιά ανάγκη για επικοινωνία και γνωριμία με τον άλλο, να είναι φορέας αγάπης, διαλόγου και αλλαγής. Η «άνευ όρων θετική αποδοχή» εκφράζεται με μη κτητικό ενδιαφέρον, σεβασμό στην αυτονομία και τη μοναδικότητα του άλλου, κατανόηση και φιλικότητα που κερδίζει τη συμπάθεια των παιδιών. (Παπαδόπουλος, 2010)

Πέραν των πνευματικών χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών που υιοθετεί ο εμπυχωτής, είναι πολύ σημαντική και η σωματική του έκφραση. Μέσω της σωματικής έκφρασης και του λόγου, δημιουργεί περιβάλλον τέτοιο που θα εμπνεύσει τους μαθητές θα προκαλέσει συναισθήματα και θα τους οδηγήσει σε δικές τους νοηματοδοτήσεις. Δίνοντας συχνά αμφίσημες συνθήκες και ερεθίσματα, επιτρέπει στους μαθητές να δώσουν το δικό τους νόημα με βάση τις ανάγκες τους. Ο ρόλος του είναι να παρατηρεί και να προκαλεί τη δημιουργικότητα ανά πάσα στιγμή, χωρίς να σταματά να αναπροσαρμόζει τη διαδικασία με βάση αυτά που προκύπτουν κάθε στιγμή από την ομάδα. Ωστόσο, δεν πρέπει να απορροφάτε ο ίδιος από τη δράση της ομάδας, χρειάζεται να κρατά απόσταση διατηρώντας την ατμόσφαιρα. (Παπαδόπουλος, 2010)

Ο ίδιος πρέπει να έχει το θάρρος να βιώνει και να αναπαριστά με τρόπο αυθεντικά συναισθήματά του. Να μπορεί να καθοδηγείται μέσω της αίσθησης και να συλλαμβάνει την «ποίηση» που προκύπτει τόσο από τον λόγο όσο και από το σώμα και τον χώρο γενικότερα. Οφείλει να γνωρίζει πως η αυθεντική συγκίνηση γεννά στοχασμό και η βιωματική μάθηση προκύπτει μέσα από τα συναισθήματα και τη σωματική έκφραση.

Η ιδιότητα του εμπυχωτή δεν αποκτάται απλώς και μόνο με μία σπουδή αλλά είναι κάτι πολύ ευρύτερο. Πρόκειται για μια «υπαρξιακή πορεία προς την ακεραιότητα, την ευαισθητοποίηση της σωματικής και ψυχοδυναμικής υγείας, ομορφιάς και έκφρασης» (Παπαδόπουλος, 2010). Είναι συγχρόνως μια διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας, μια γνωσιακή διαδικασία διερεύνησης της ανθρώπινης εμπειρίας, η οποία αξιοποιεί τεχνικές και ταυτόχρονα διαπνέεται από τον ψυχικό πλούτο του κάθε ατόμου.

Συνεπώς, η ικανότητα της εμπύχωσης προϋποθέτει αφενός εσωτερική άσκηση σε στάσεις και έννοιες όπως η αγάπη, η ελευθερία και η αποδοχή αφ' ετέρου ειδικές τεχνικές γνώσεις, περασμένες πάντα από το φίλτρο της ευαισθησίας.

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας

Μέσα σε ένα πλαίσιο ελεύθερης έκφρασης στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα κλίμα όπου οι μαθητές νιώθουν άνετα και οικεία, μπορούν να είναι δημιουργικοί και να συνεργάζονται με την ομάδα. Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής είναι ο εγγυητής αυτού του πλαισίου λειτουργίας που το εγκαθιδρύει μέσα από τη διακριτική παρέμβασή του. Ακούει τις ανάγκες των μαθητών και προσαρμόζει ανάλογα τις ασκήσεις-παιχνίδια, οι παρεμβάσεις του είναι υποβοηθητικές με σεβασμό στον τρόπο με τον οποίο εκφράζει κάθε μαθητής τις απόψεις του. Εξασφαλίζει ένα κλίμα εμπιστοσύνης όπου απουσιάζει η διάθεση κριτικής και ο ανταγωνισμός. Οι μαθητές αποτελούν μέλος τις ομάδας επειδή το επιθυμούν και το έχουν επιλέξει και πέραν από τον όποιο στόχο, είναι εδώ "Για να περάσουν καλά". Δεν υπάρχει η αίσθηση της υποχρέωσης, ωστόσο μέσω των ασκήσεων θέλουμε το κάθε παιδί να ξεπεράσει σε κάθε συνάντηση έστω λίγο τα δικά του όρια-άμυνες-προκαταλήψεις και να προβληματιστεί, να στοχαστεί κριτικά, χωρίς να του επιβάλλεται τίποτα.

3.1 Σχεδιασμός Έρευνας

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε μια προσέγγιση μικτών μεθόδων, ενσωματώνοντας ποιοτικά δεδομένα για να επιτευχθεί μια ολιστική κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος. Η έρευνα χρησιμοποίησε δύο βασικές μεθόδους: παρατήρηση και ημιδομημένες συνεντεύξεις. Αυτή η προσέγγιση διπλής μεθόδου επιτρέπει μια ολοκληρωμένη ανάλυση της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Creswell et al., 2017).

Η παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων σε πραγματικό χρόνο σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων θεατρικού παιχνιδιού. Αυτή η μέθοδος παρείχε άμεσες γνώσεις για το πώς οι μαθητές αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, εκφράζουν συναισθήματα και αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και πολιτισμική επίγνωση σε ένα νατουραλιστικό περιβάλλον. Οι παρατηρήσεις διεξήχθησαν σε μια περίοδο 10 εβδομάδων, αποτυπώνοντας τη δυναμική της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης των μαθητών με λεπτομερή τρόπο (Merriam & Tisdell, 2015).

Διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις για να αποκτήσουν σε βάθος κατανόηση των προοπτικών και των εμπειριών των μαθητών. Αυτή η ποιοτική μέθοδος επέτρεψε τη διερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών σχετικά με τη συμμετοχή τους στο θεατρικό παιχνίδι και τον αντίκτυπό του στη διαπολιτισμική τους ικανότητα (Silverman, 2013). Η ημιδομημένη μορφή παρείχε μια ισορροπία μεταξύ καθοδηγούμενων ερωτήσεων και την ευελιξία για την διερεύνηση θεμάτων, διασφαλίζοντας έτσι πλούσια και λεπτομερή δεδομένα.

Συνδυάζοντας αυτές τις δύο μεθόδους, η μελέτη αξιοποίησε τα πλεονεκτήματα των ποσοτικών προσεγγίσεων, διασφαλίζοντας μια ισχυρή και εις βάθος κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Denzin & Lincoln, 2018). Αυτή η τριγωνοποίηση των συλλεχθέντων δεδομένων ενισχύει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ευρημάτων, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη άποψη για το πώς το θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει τη διαπολιτισμική ικανότητα μεταξύ των μαθητών.

Ημιδομημένη συνέντευξη

Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι μια πολύ συχνά χρησιμοποιούμενη ποιοτική μέθοδος έρευνας που συνδυάζει την ευελιξία των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου με τη δομή ενός προκαθορισμένου οδηγού ερωτήσεων. Αυτή η μέθοδος δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει σε βάθος τόσο τις ατομικές απόψεις όσο και τις εμπειρίες των ερωτηθέντων. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να εστιάσει σε συγκεκριμένα ζητούμενα που αποτελούν και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Οι Kallio, (2016) ορίζει τις ημιδομημένες συνεντεύξεις ως καθοδηγούμενες συνομιλίες όπου ο συνεντευκτής έχει μια σειρά προετοιμασμένων ερωτήσεων που έχουν σχεδιαστεί για να είναι ανοιχτού τύπου και επιτρέπουν απαντήσεις όπου μπορεί να αναπτυχθεί πλήρως η σκέψη του ερωτηθέντος. Αυτή η μορφή επιτρέπει στους συνεντευξιαζόμενους να διερευνήσουν βαθύτερα συγκεκριμένους τομείς ή να αναδείξουν νέες οπτικές που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, παρέχοντας μια πλούσια και ολοκληρωμένη κατανόηση του θέματος.

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα των ημιδομημένων συνεντεύξεων είναι η ικανότητά τους να προσαρμόζονται στη ροή της συνομιλίας. Αυτή η προσαρμοστικότητα διασφαλίζει ότι κάθε συνέντευξη μπορεί να διερευνήσει διαφορετικούς τρόπους που είναι σχετικοί και συγκεκριμένοι για τον ερωτώμενο, αναδεικνύοντας έτσι ιδιαίτερες σκέψεις και απόψεις που μπορεί να μην προκύψουν από πιο δομημένες μεθόδους. Σύμφωνα με τους Brinkmann & Kvale (2015), αυτή η ευελιξία καθιστά τις ημιδομημένες συνεντεύξεις ιδιαίτερα χρήσιμες για την διερεύνηση νέων θεμάτων όπου το εύρος των πιθανών απαντήσεων δεν είναι πλήρως γνωστό εκ των προτέρων. Ο ερευνητής μπορεί να προσαρμόσει την κατεύθυνση και την εστίαση της συνέντευξης με βάση τις απαντήσεις που λαμβάνει, ενθαρρύνοντας μια φυσική και ενδιαφέρουσα συζήτηση που μπορεί να αποκαλύψει ερευνητικά σημαντικές ιδέες.

Ωστόσο, η διεξαγωγή αποτελεσματικών ημιδομημένων συνεντεύξεων απαιτεί σημαντική προετοιμασία από την πλευρά του ερευνητή. Ο συνεντευξιαστής πρέπει να είναι ικανός στο να ακούει προσεκτικά και να μπορεί να ακολουθεί τις ενδείξεις του ερωτώμενου με τις κατάλληλες ακόλουθες ερωτήσεις. Ο Patton (2015) τονίζει τη σημασία του ρόλου του ερευνητή στη δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας που

ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία. Ο συνεντευξιαστής πρέπει επίσης να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στις λεπτομέρειες της συνομιλίας, κάτι που συνεπάγεται εξισορρόπηση της προσοχής με την ανάγκη να κατευθύνει τη συνομιλία πίσω στα ερευνητικά θέματα ενδιαφέροντος όταν είναι απαραίτητο. Από τη μία δηλαδή είναι σημαντικό να δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφράσει πλήρως τη σκέψη του ενώ από την άλλη είναι επιβεβλημένο να μένει στα πλαίσια του θέματος της έρευνας και των ερωτημάτων που θέλει να απαντήσει τελικά.

Ωστόσο, η ανάλυση δεδομένων από ημιδομημένες συνεντεύξεις συχνά είναι πολύπλοκη και χρονοβόρα. Οι Braun & Clarke (2013) αναφέρουν τις προκλήσεις της θεματικής ανάλυσης, η οποία περιλαμβάνει τον εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά προτύπων (θεμάτων) μέσα στα δεδομένα. Αυτή η διαδικασία απαιτεί από τον ερευνητή να εξοικειωθεί με το περιεχόμενο, κάνοντας πολλαπλές αναγνώσεις και εφαρμόζοντας μια αυστηρή μεθοδολογική προσέγγιση για την ανάπτυξη και τον καθορισμό θεμάτων. Παρά αυτές τις προκλήσεις, το βάθος της γνώσης που αποκτάται από ημιδομημένες συνεντεύξεις τις καθιστά συχνά ένα ανεκτίμητο εργαλείο για τους ερευνητές που αναζητούν να κατανοήσουν τις αποχρώσεις των ανθρώπινων εμπειριών και των κοινωνικών φαινομένων.

Παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι μια επίσης ποιοτική μέθοδος έρευνας που περιλαμβάνει συστηματική παρακολούθηση, ακρόαση και καταγραφή συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων στο ίδιο το περιβάλλον. Αυτή η μέθοδος είναι ιδιαίτερα πολύτιμη σε εκπαιδευτικές έρευνες καθώς συνεισφέρει στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνουν ορισμένες συμπεριφορές, παρέχοντας μια πλούσια, λεπτομερή περιγραφή των φαινομένων που μελετώνται. Σύμφωνα με τον Angrosino (2007), η παρατήρηση μπορεί να ταξινομηθεί σε διάφορους τύπους, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχικής παρατήρησης, της μη συμμετοχικής παρατήρησης και της δομημένης παρατήρησης, το καθένα με τα ξεχωριστά πλεονεκτήματα και τις προκλήσεις του. Η συμμετοχική παρατήρηση, όπου ο ερευνητής ενσωματώνεται στην ομάδα ή το περιβάλλον που μελετάται (μέθοδος που υιοθετείται και στην παρούσα έρευνα), επιτρέπει μια εις βάθος κατανόηση της κοινωνικής δυναμικής και των πολιτισμικών πρακτικών από την οπτική γωνία ενός χρήστη.

Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της μεθόδου παρατήρησης είναι η ικανότητά της να προσλαμβάνει δεδομένα σε πραγματικό χρόνο σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις και τις συμπεριφορές μαθητών όπως αυτές εκτυλίσσονται φυσικά, χωρίς να βασίζεται σε δεδομένα που αναφέρουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες. Αυτή η αμεσότητα την καθιστούν ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μελέτη διαδικασιών και συμπεριφορών που είναι δύσκολο να αποτυπωθούν ή με ακρίβεια σε συνεντεύξεις ή σε ερωτηματολόγια. Ο

Gold (1958) τόνισε ότι μέσω προσεκτικής παρατήρησης, οι ερευνητές μπορούν να αποκαλύψουν προτιμήσεις, τάσεις, ρουτίνες και συμπεριφορές που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες μπορεί να αγνοούν να μην μπορούν ή να μην επιθυμούν να περιγράψουν. Αυτά τα δεδομένα παρατήρησης μπορούν επομένως να παρέχουν μια πιο ολιστική και πιο εστιασμένη κατανόηση του ερευνητικού πλαισίου.

Ωστόσο, η μέθοδος παρατήρησης παρουσιάζει επίσης αρκετές δυσκολίες τις οποίες πρέπει να αντιμετωπίσει ο ερευνητής. Ένα σημαντικό ζήτημα είναι η πιθανότητα μεροληψίας των παρατηρητών, όπου οι ερμηνείες και οι καταγραφές του ερευνητή επηρεάζονται από τις δικές του απόψεις και τρόπο σκέψης. Για να μετριαστεί αυτό, οι Angrosino & Rosenberg (2011) προτείνουν τη χρήση πολλαπλών παρατηρητών ή την εφαρμογή τυποποιημένων πρωτοκόλλων παρατήρησης για την ενίσχυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Επιπλέον, η παρουσία ενός παρατηρητή μπορεί μερικές φορές να αλλάξει τη συμπεριφορά αυτών που παρατηρούνται, ένα φαινόμενο γνωστό ως φαινόμενο Hawthorne. Ο ερευνητής πρέπει να λαμβάνει υπόψη και να ελαχιστοποιεί αυτές τις επιπτώσεις για να εξασφαλίσει την αυθεντικότητα των παρατηρούμενων συμπεριφορών.

Οι ηθικοί προβληματισμοί γύρω από την παρατήρηση είναι επίσης κρίσιμοι. Ο ερευνητής πρέπει να λαμβάνει ενημερωμένη συγκατάθεση από τους συμμετέχοντες, διασφαλίζοντας ότι γνωρίζουν τον σκοπό της μελέτης και το δικαίωμά τους να αποσυρθούν ανά πάσα στιγμή. Η παρατήρηση χωρίς συγκατάθεση μπορεί να οδηγήσει σε ηθικά διλήμματα, ιδιαίτερα σε ευαίσθητα περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον Waddington (2004), η διατήρηση της εμπιστευτικότητας και ο σεβασμός του απορρήτου των συμμετεχόντων είναι πρωταρχικής σημασίας και οι ερευνητές πρέπει να βρουν τη λεπτή ισορροπία μεταξύ της απόκτησης πλούσιων δεδομένων και της τήρησης των ηθικών προτύπων.

Παρά τις δυσκολίες αυτές, η παρατήρηση παραμένει μια ισχυρή μέθοδος για ποιοτική έρευνα, παρέχοντας γνώσεις που είναι ουσιαστικές, αυθεντικές και βασισμένες στις ίδιες τις πράξεις κι ενέργειες του δείγματος. Όταν εκτελείται προσεκτικά, η παρατήρηση μπορεί να αποκαλύψει πολλαπλά επίπεδα αλληλεπίδρασης που κατά τα άλλα είναι απρόσιτα, συμβάλλοντας σημαντικά στον πλούτο και την εγκυρότητα των ποιοτικών ευρημάτων.

3.1.1 Σκοπός/Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στο σχολικό περιβάλλον σε διάφορες πτυχές της διαπροσωπικής και διαπολιτισμικής ανάπτυξης των μαθητών. Συγκεκριμένα, η μελέτη στοχεύει να διερευνήσει εάν η ενασχόληση με θεατρικά παιχνίδια μπορεί να ενισχύσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες, να ενισχύσει την ενσυναίσθηση, να προωθήσει τη συνεργασία και να

ενθαρρύνει την αποδοχή της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών. Εξετάζοντας αυτές τις διαστάσεις, η έρευνα επιδιώκει να προσδιορίσει την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείου για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και τη μείωση των προκαταλήψεων σε ένα σχολικό περιβάλλον.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Πώς το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών;
2. Ποιος είναι ο ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του αναστοχασμού των μαθητών;
3. Κατά πόσο το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να άρει προκαταλήψεις.
4. Πως το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αναπτύξει την ικανότητα της ενσυναίσθησης;

3.1.2 Συμμετέχοντες, χρόνος, τόπος παρέμβασης

Οι συμμετέχοντες ήταν (9) μαθητές 12 ετών από Γυμνάσιο των Αγίων Αναργύρων. Η ομάδα περιλαμβάνει πέντε (5) κορίτσια και τέσσερα (4) αγόρια. Μεταξύ των συμμετεχόντων υπήρχε πολιτισμική πολυμορφία όσων αφορά καταγωγή, φύλο, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, συνολικά 12 μαθητές, 7 αγόρια και 4 κορίτσια. Αυτή η ομάδα συμμετείχε στις αρχικές και τελικές έρευνες αλλά δεν συμμετείχε στις εβδομαδιαίες θεατρικές συναντήσεις. Αυτή η προσέγγιση επέτρεψε τη συγκριτική ανάλυση για την καλύτερη κατανόηση των επιπτώσεων της παρέμβασης στο θεατρικό παιχνίδι στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Λόγω χρονικών περιορισμών, η έρευνα διεξήχθη σε διάστημα δέκα εβδομάδων, με κάθε συνάντηση να διαρκεί δύο ώρες. Αυτές οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν κάθε εβδομάδα στους χώρους του σχολείου μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου. Το δομημένο πρόγραμμα εξασφάλισε συνεπή δέσμευση και επέτρεψε τη διεξοδική διερεύνηση του αντίκτυπου του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπολιτισμικές ικανότητες των μαθητών, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

3.1.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Τα κύρια εργαλεία και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων σε αυτή τη μελέτη περιλάμβαναν ημιδομημένες συνεντεύξεις και την παρατήρηση. Οι έρευνα σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει τις αλλαγές στη στάση των μαθητών απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές και την ενσυναίσθηση. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις παρείχαν βαθύτερες γνώσεις για τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών και τους προβληματισμούς τους σχετικά με τις θεατρικές δραστηριότητες. Η μέθοδος της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε για τη συστηματική καταγραφή συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια των συνεδριών θεατρικού παιχνιδιού, εστιάζοντας σε πτυχές όπως η συμμετοχή, η συναισθηματική έκφραση και η συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών (Merriam & Tisdell, 2015).

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων διεξήχθη σε διάφορα στάδια. Αρχικά, διεξήχθη πιλοτική δοκιμή των συνεντεύξεων και των λιστών ελέγχου παρατήρησης με μια μικρή ομάδα μαθητών που δεν συμπεριλήφθηκαν στην κύρια μελέτη για να γίνουν πιο συγκεκριμένες οι ερωτήσεις και να διασφαλιστεί η συνάφεια και η σαφήνιά τους (Patton, 2015). Στη συνέχεια ξεκίνησε η κύρια συλλογή δεδομένων. Έγιναν έρευνες τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στους συμμετέχοντες στο θεατρικό εργαστήριο στην αρχή και στο τέλος της μελέτης για να μετρηθούν οι αλλαγές με την πάροδο του χρόνου. Διεξήχθησαν συνεντεύξεις στο μέσο και στο τέλος της περιόδου των 10 εβδομάδων για να αποτυπωθούν οι συνεχείς εμπειρίες και οι τελικοί προβληματισμοί των μαθητών. Γίνονταν παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια κάθε συνάντησης, με την ερευνήτρια να σημειώνει βασικές αλληλεπιδράσεις και συμπεριφορές σύμφωνα με τα κριτήρια της λίστας ελέγχου (Fink, 2017).

Μια σειρά από ηθικούς προβληματισμούς εξετάστηκαν για την προστασία των δικαιωμάτων και της ασφάλειας των συμμετεχόντων. Λήφθηκε ενημερωμένη συγκατάθεση από τους γονείς ή κηδεμόνες όλων των συμμετεχόντων, με επεξήγηση του σκοπού, των διαδικασιών της μελέτης και τυχόν πιθανών κινδύνων. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν επίσης ότι η εμπλοκή τους ήταν εθελοντική και ότι μπορούσαν να διακόψουν τη διαδικασία ανά πάσα στιγμή χωρίς κάποιο πρόβλημα ή κύρωση. Η εμπιστευτικότητα τηρήθηκε αυστηρά σε όλη τη διάρκεια της μελέτης, με όλα τα δεδομένα να καθίστανται ανώνυμα πριν από την ανάλυση για την προστασία της ταυτότητας των συμμετεχόντων (Silverman, 2013).

3.1.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ήταν προσεκτικά δομημένη για να εξασφαλίσει ολοκληρωμένη κάλυψη των στόχων της έρευνας, ελαχιστοποιώντας παράλληλα τη διαταραχή στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Τα παρακάτω βήματα περιγράφουν τις συγκεκριμένες διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κατά τη φάση συλλογής δεδομένων.

Αρχικά η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε περίοδο δέκα εβδομάδων, με κάθε συνάντηση να είναι προγραμματισμένη για ώρες μετά τις ώρες του σχολείου. Αυτός ο προγραμματισμός σχεδιάστηκε για να διασφαλίσει ότι η συμμετοχή των μαθητών δεν παρεμβαίνει στις τακτικές σχολικές τους υποχρεώσεις. Η συνέπεια των εβδομαδιαίων συναντήσεων ήταν κρίσιμη για τη διατήρηση του ρυθμού της παρέμβασης και για να επιτραπεί μετρήσιμη πρόοδος στην ανάπτυξη των μαθητών.

Ακολούθως όλες οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε καθορισμένο χώρο εντός των χώρων του σχολείου, σε μια ήσυχη και ευρύχωρη αίθουσα. Αυτό το οικείο περιβάλλον βοήθησε τους μαθητές να αισθάνονται άνετα και να αναδείξουν τον χαρακτήρα τους, κάτι που ήταν απαραίτητο για την ενεργό συμμετοχή τους στις θεατρικές δραστηριότητες και στις μεθόδους συλλογής δεδομένων. Πριν από την έναρξη της παρέμβασης, ετοιμάστηκαν και δοκιμάστηκαν όλα τα απαραίτητα υλικά και εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων, όπως ψηφιακές συσκευές εγγραφής για συνεντεύξεις και οι φόρμες παρατήρησης (Creswell et al., 2017).

Για τη συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου σε δύο σημεία: στην αρχή της παρέμβασης (pre-test) και μετά την τελευταία συνεδρία (post-test). Αυτές οι συνεντεύξεις σχεδιάστηκαν για να αξιολογήσουν τις αλλαγές στη στάση απέναντι στην ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική ικανότητα (Silverman, 2013). Κατά τη διάρκεια κάθε συνάντησης, η ερευνήτρια χρησιμοποιούσε μια δομημένη λίστα για να παρατηρήσει και να καταγράψει συγκεκριμένες συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι βασικοί τομείς εστίασης περιελάμβαναν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επικοινωνούσαν, συνεργάζονταν και ανταποκρίθηκαν συναισθηματικά κατά τη διάρκεια των θεατρικών παιχνιδιών.

Ακολούθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα στα μισά και στο τέλος της περιόδου των 10 εβδομάδων. Αυτές οι συνεντεύξεις είχαν ως στόχο να αποτυπώσουν δεδομένα για τις προσωπικές εμπειρίες και τις αντιλήψεις των μαθητών για τον αντίκτυπο της εμπλοκής τους στο θεατρικό παιχνίδι (Creswell et al., 2017). Η ομάδα ελέγχου παρακολούθηθηκε μέσω των ίδιων αρχικών και τελικών ερευνών με την πειραματική ομάδα για να συγκριθούν οι βασικές και μετά την παρέμβαση απαντήσεις. Ωστόσο, δεν συμμετείχαν στις θεατρικές συναντήσεις, χρησιμεύοντας ως σύγκριση χωρίς παρέμβαση για την ανάδειξη τυχόν αλλαγών που παρατηρήθηκαν στην πειραματική ομάδα. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αποθηκεύτηκαν και διαχειρίστηκαν με ασφάλεια. Τα ψηφιακά διατηρήθηκαν στον Η/Υ της ερευνήτριας, ενώ φυσικά δεδομένα όπως έντυπες έρευνες και φόρμες συναίνεσης αποθηκεύονταν σε ασφαλές σημείο. Η πρόσβαση σε όλα τα δεδομένα περιορίστηκε στην ερευνήτρια.

3.1.5 Διαδικασία συνέντευξης/παρατήρησης

Συνέντευξη

Πρώτο στάδιο

Ζητήθηκε από την ο.ε. και την π.ο. να απαντήσουν «Με τι κριτήριο επιλέγεις τους φίλους σου;», «Με ποια παιδιά της τάξης σου αρέσει να κάνεις παρέα;» «Με ποια παιδιά πιστεύεις ότι δεν ταιριάζεις καθόλου και γιατί;» «Ποιους συμμαθητές σου γνωρίζεις λιγότερο;»

Δεύτερο στάδιο

Μετά την πέμπτη συνάντηση με την π.ο. έγιναν οι εξής ερωτήσεις. «Πιστεύεις ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι γνώρισες καλύτερα κάποιους συμμαθητές σου;», «Εντόπιες κοινά στοιχεία των συμμαθητών σου με εσένα μέσα από το θεατρικό παιχνίδι;», «Το θεατρικό παιχνίδι σε έκανε να αναλογιστείς και να ερμηνεύσεις/δικαιολογήσεις συμπεριφορές των συμμαθητών σου;»

Τρίτο στάδιο

Μετά την δέκατη συνάντηση της ομάδας έγιναν οι εξής ερωτήσεις στους συμμετέχοντες «Το θεατρικό παιχνίδι σε έκανε να αλλάξεις γνώμη για κάποιον;», «Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι συμπάθησες κάποιον περισσότερο;», «Το θεατρικό παιχνίδι σε έκανε να χάσεις τη συμπάθεια σου για κάποιον;»

Επαναλήφθηκε το πρώτο στάδιο στην ο.ε. και την π.ο., ερωτήθηκαν «Με τί κριτήρια θα επέλεγες κάποιον για φίλο σου;», «Με ποια παιδιά της τάξης σου αρέσει να κάνεις παρέα και γιατί;» «Με ποια παιδιά πιστεύεις ότι δεν ταιριάζεις καθόλου και γιατί;» «Ποιους συμμαθητές σου γνωρίζεις λιγότερο;»

Παρατήρηση

Κατά την παρατήρηση, δόθηκε προσοχή στη γλώσσα που χρησιμοποιείται, τη χροιά και την ένταση της φωνής, τις εκφράσεις του προσώπου, τη συναισθηματική εμπλοκή, σωματικές κινήσεις, τη σχέση με τους άλλους και το βαθμό εμπλοκής (Merriam & Tisdell, 2015).

Πρωτόκολλο παρατήρησης:

A) Αποδοχή, απόρριψη ή αδιαφορία

- Ενεργός εισαγωγή προσκλήσεων.
- Μη αποδοχή προσκλήσεων από τους άλλους.

- Αποδοχή τυχαίων συνευρέσεων με συμπαίκτη.
- Αποφυγή συνευρέσεων με συμπαίκτη

B) Συνοχή της ομάδας

- Ενέργειες αλληλεγγύης, κατανόησης, ενθάρρυνσης των συμπαικτών.
- Επίδειξη αποδοχής, σεβασμού στις ιδέες/ανάγκες/κινήσεις των άλλων.
- Τήρηση των κανόνων της ομάδας και των ασκήσεων.
- Αλληλεπίδραση εξίσου με όλα τα μέλη της ομάδας.
- Μη αποδοχή κανόνων.
- Έλλειψη σεβασμού στις ιδέες/ανάγκες/κινήσεις των άλλων.
- Αδιαφορία για συνάντηση/γνωριμία με την προσωπικότητα του άλλου.
- Επίδειξη ενδιαφέροντος για συνάντηση/γνωριμία με την προσωπικότητα του άλλου.
- Αποφυγή αλληλεπίδρασης με συγκεκριμένα μέλη της ομάδας.

Γ) Αίσθημα εμπιστοσύνης στην ομάδα

- Είναι θετικοί σε αγγίγματα με τους συμπαίκτες
- Αποφεύγουν αγγίγματα με τους συμπαίκτες
- Μοιράζονται συναισθήματα και ιστορίες
- Αποφεύγουν να εκφράσουν συναισθήματα και βιώματα
- Παίρνουν το λόγο και εκφράζονται με ευκολία (λεξιλόγιο, χροιά φωνής)
- Δεν παίρνουν το λόγο, νιώθουν αμήχανα όταν μιλούν (λεξιλόγιο, χροιά φωνής)

3.3 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων για τη μελέτη επικεντρώθηκε γύρω από τις ποιοτικές μεθόδους παρατήρησης και ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα δεδομένα παρατήρησης που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων θεατρικού παιχνιδιού αναλύθηκαν με χρήση θεματικής ανάλυσης. Αυτή η διαδικασία περιλάμβανε μια ενδελεχή ανασκόπηση των λιστών ελέγχου παρατήρησης και των σημειώσεων που ελήφθησαν κατά τη διάρκεια κάθε συνεδρίας. Αρχικά, τα δεδομένα οργανώθηκαν σύμφωνα με προκαθορισμένες κατηγορίες όπως τα στυλ επικοινωνίας, οι συναισθηματικές αντιδράσεις και η δυναμική της ομαδικής

εργασίας (Denzin & Lincoln, 2018). Μετά από αυτή την κατηγοριοποίηση, η ερευνήτρια πραγματοποίησε μια λεπτομερή διαδικασία κωδικοποίησης, εντοπίζοντας επαναλαμβανόμενα θέματα και μοτίβα που προέκυψαν από τις αλληλεπιδράσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών. Στη συνέχεια, τα θέματα αναλύθηκαν για να συμπεράνουμε πώς η συμμετοχή στο θεατρικό παιχνίδι επηρέασε την ενσυναίσθηση και την πολιτισμική κατανόηση των μαθητών. Αυτή η ανάλυση παρείχε πληροφορίες για τα άμεσα αποτελέσματα της παρέμβασης, καταγράφοντας αλλαγές στη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων σε όλη τη μελέτη (Merriam & Tisdell, 2015).

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στο τέλος της παρέμβασης μεταγράφηκαν αυτολεξεί από τις ηχογραφήσεις. Οι μεταγραφές διαβάστηκαν πολλές φορές για να εξασφαλιστεί η εξοικείωση με τα δεδομένα και να ξεκινήσει η διαδικασία κωδικοποίησης (Fink, 2017). Οι αρχικοί κώδικες δημιουργήθηκαν απευθείας από τα δεδομένα, εστιάζοντας στις περιγραφές των συμμετεχόντων για τις εμπειρίες τους, τις αντιλήψεις τους και τυχόν αλλαγές που αντιλήφθηκαν στον εαυτό τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Αυτοί οι κώδικες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερα θέματα που αντανάκλαζαν τις βασικές εμπειρίες που μοιράζονταν οι μαθητές, όπως η βελτιωμένη κατανόηση διαφορετικών προοπτικών, η αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη και η ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Patton, 2015).

Ο συνδυασμός αυτών των δύο ποιοτικών μεθόδων παρείχε μια ολοκληρωμένη άποψη για το πώς οι θεατρικές παρεμβάσεις μπορούν να χρησιμεύσουν ως ισχυρά εργαλεία για την ενίσχυση των βασικών κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων σε ένα σχολικό περιβάλλον. Η θεματική ανάλυση τόσο των δεδομένων παρατήρησης όσο και των δεδομένων συνέντευξης ανέδειξε την πολύπλοκη αλληλεπίδραση παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής ικανότητας, προσφέροντας ισχυρές γνώσεις για τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Silverman, 2013).

3.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας μιας μελέτης, ιδιαίτερα όταν διεξάγεται από έναν μόνο ερευνητή, απαιτεί σχολαστική προσοχή στη λεπτομέρεια και αυστηρές μεθοδολογικές πρακτικές. Σε αυτή την έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν διάφορες στρατηγικές για τη διατήρηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ευρημάτων που προέρχονται από ποιοτικές μεθόδους που περιλαμβάνουν παρατήρηση και ημιδομημένες συνεντεύξεις (Denzin & Lincoln, 2018).

Για τη διασφάλιση της συνέπειας στη διαδικασία συλλογής δεδομένων, δημιουργήθηκε ένα λεπτομερές πρωτόκολλο και τηρήθηκε αυστηρά. Η λίστα ελέγχου

παρατήρησης και οι ερωτήσεις της συνέντευξης τυποποιήθηκαν και εφαρμόστηκαν πιλοτικά πριν ξεκινήσει η πραγματική συλλογή δεδομένων. Αυτή η πιλοτική δοκιμή βοήθησε στην τελειοποίηση των εργαλείων για να διασφαλιστεί ότι καταγράφουν με ακρίβεια τις απαραίτητες πληροφορίες. Ο ρόλος της ερευνήτριας περιελάμβανε συνεχή επανεξέταση των εργαλείων και των διαδικασιών συλλογής δεδομένων για την ελαχιστοποίηση τυχόν προκαταλήψεων ή αποκλίσεων από τα καθιερωμένα πρωτόκολλα (Patton, 2015). Για τις παρατηρήσεις, τηρήθηκε ένα σύνολο σαφών κατευθυντήριων γραμμών, που περιγράφουν λεπτομερώς τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να σημειώνονται οι συμπεριφορές και οι αλληλεπιδράσεις. Αυτή η πρακτική βοήθησε στη διατήρηση μιας συνεπούς προσέγγισης στην καταγραφή δεδομένων καθ' όλη την περίοδο της μελέτης.

Η εγκυρότητα των ευρημάτων υποστηρίχθηκε κυρίως μέσω του τριγωνισμού των πηγών δεδομένων, συνδυάζοντας παρατηρήσεις με δεδομένα συνεντεύξεων για την αλληλοεπικύρωση των ευρημάτων. Χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές δεδομένων για τη διερεύνηση των ίδιων φαινομένων, η μελέτη ελαχιστοποίησε τον αντίκτυπο των μεμονωμένων προκαταλήψεων ή παρερμηνειών. Για να ενισχύσει περαιτέρω την εγκυρότητα, η ερευνήτρια ασχολήθηκε με την αντανακλαστική πρακτική, αμφισβητώντας και αναλύοντας συνεχώς τις ερμηνείες και τις υποθέσεις τους σε σχέση με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν (Silverman, 2013). Αυτή η αναστοχαστικότητα ήταν κρίσιμη για την αναγνώριση της πιθανής επιρροής της ερευνήτριας στην ερμηνεία των δεδομένων και βοήθησε στον μετριασμό της υποκειμενικότητας. Επιπλέον, η ερευνήτρια έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επανεξετάσουν τις περιλήψεις των απαντήσεών τους στις συνεντεύξεις για ακρίβεια και συντονισμό με τις εμπειρίες τους (Patton, 2015). Αυτή η διαδικασία όχι μόνο βοήθησε τους συμμετέχοντες αλλά και εξασφάλισε ότι οι ερμηνείες που έγιναν αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τις απόψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων.

Κεφάλαιο 4: Ανάλυση

Αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζει τα ευρήματα της μελέτης, η οποία είχε ως στόχο να διερευνήσει την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας, ενσυναίσθησης, συνεργασίας και αποδοχής της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών γυμνασίου. Χρησιμοποιώντας μια προσέγγιση μεικτών μεθόδων, τα δεδομένα συλλέχθηκαν συστηματικά μέσω παρατηρήσεων και ημιδομημένων συνεντεύξεων. Αυτή η μεθοδολογία επέτρεψε μια εις βάθος ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι θεατρικές δραστηριότητες επηρεάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες και την πολιτισμική επίγνωση των μαθητών, παρέχοντας ένα πλούσιο σύνολο ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων για την εξέταση των επιπτώσεων του δραματικού παιχνιδιού σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο.

4.1 Ανάλυση συνεντεύξεων

4.1.1 Στάδιο 1

Το πρώτο στάδιο των συνεντεύξεων περιελάμβανε την κατανόηση των κριτηρίων που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να επιλέξουν τους φίλους τους. Η πρώτη ερώτηση είχε ως στόχο να αποκαλύψει τις υποκείμενες αξίες και προτιμήσεις που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της πολιτισμικής διαφορετικότητας και της ενσυναίσθησης που καλλιεργείται μέσω του θεατρικού παιχνιδιού.

Οι απαντήσεις ανέδειξαν μια σειρά κριτηρίων που χρησιμοποιήθηκαν για την επιλογή φίλων. Προέκυψαν κοινά θέματα γύρω από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα κοινά ενδιαφέροντα και τη συναισθηματική υποστήριξη. Πιο συγκεκριμένα δεκαπέντε (15) μαθητές τόνισαν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η ευγένεια, η ειλικρίνεια και η καλή αίσθηση του χιούμορ. Ένας μαθητής παρατήρησε: “Αναζητώ κάποιον που να είναι ευγενικός και ειλικρινής γιατί μπορώ να τον εμπιστευτώ περισσότερο”, τονίζοντας τη σημασία της ακεραιότητας στη φιλία.

Ένα άλλο διαδεδομένο κριτήριο ήταν τα κοινά ενδιαφέροντα, τα οποία διευκολύνουν ευχάριστες δραστηριότητες και συνομιλίες (αναφέρθηκε από 17 μαθητές). Όπως σημείωσε ένας μαθητής, «Επιλέγω για φίλους αυτούς που τους αρέσουν τα ίδια πράγματα που κάνω, όπως το ποδόσφαιρο και τα βιντεοπαιχνίδια, έτσι διασκεδάζουμε μαζί».

Τέλος αρκετές απαντήσεις επικεντρώθηκαν στη συναισθηματική υποστήριξη ως κρίσιμο παράγοντα (αναφέρθηκε από 5 μαθητές). Οι μαθητές εκτιμούσαν τους φίλους που είναι υποστηρικτικοί σε δύσκολες στιγμές. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια

είπε: "Η καλύτερη μου φίλη είναι κάποια που με βοηθάει όταν είμαι λυπημένη και με καταλαβαίνει. Είναι σημαντικό να μπορώ να της μιλήσω για οτιδήποτε."

Οι μαθητές προτιμούσαν επίσης συνομηλίκους που είναι «δημοφιλείς» (αναφέρθηκε από 4 άτομα) κάτι που δείχνει μια προτίμηση για άτομα που έχουν συχνές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Για παράδειγμα, μια απάντηση ήταν: «Κάνω πολύ παρέα με την Μαρία γιατί είναι πάντα καλή με όλους και με βοηθάει συνέχεια». Τέλος αρκετές απαντήσεις έδειξαν την επίδραση της δυναμικής της ομάδας στις κοινωνικές προτιμήσεις τους. Οι μαθητές συχνά κάνουν παρέα με όσους ανήκουν στις καθιερωμένες κοινωνικές τους ομάδες, υποδεικνύοντας την τάση να διατηρούν τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές. «Η παρέα μας είναι μαζί εδώ και χρόνια, μένουμε πάντα μαζί στα διαλείμματα και μετά το σχολείο», εξήγησε ένας μαθητής.

Αυτές οι απαντήσεις υποδηλώνουν ότι τα κριτήρια για την επιλογή φίλων είναι βαθιά ριζωμένα στα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις συναισθηματικές συνδέσεις. Η έμφαση στα κοινά ενδιαφέροντα και στις υποστηρικτικές συμπεριφορές δείχνει ότι οι μαθητές εκτιμούν την αίσθηση του ανήκειν και του αμοιβαίου σεβασμού στις φίλιες τους. Αυτή η προοπτική είναι κρίσιμη για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να επηρεάσει αυτές τις σχέσεις, καθώς οι δραστηριότητες θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση και να διευρύνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών εκθέτοντάς τους σε διαφορετικές προοπτικές μέσα στο ελεγχόμενο περιβάλλον του δράματος.

Η ποικιλία των κριτηρίων που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την επιλογή φίλων αντικατοπτρίζει επίσης τις ατομικές προσωπικότητες και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, υπογραμμίζοντας τη σημασία της διαπολιτισμικής ικανότητας για την προώθηση κοινωνικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς. Τα επόμενα βήματα στην ανάλυση δεδομένων θα διερευνήσουν πώς αυτά τα κριτήρια εξελίσσονται ή επηρεάζονται από τις εμπειρίες τους στο θεατρικό παιχνίδι, ιδιαίτερα σε σχέση με την ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Η δεύτερη ερώτηση ήταν η εξής: «Με ποια παιδιά της τάξη σου αρέσει να κάνεις παρέα;». Αυτή η ερώτηση βοηθά στην αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να επηρεάζει την κοινωνική συνοχή και τη συνεκτικότητα μεταξύ των μαθητών. Υπήρχαν ορισμένα «Δημοφιλή» παιδιά που αναφέρθηκαν από πολλούς μαθητές, κάποια αναφέρθηκαν από ένα δύο παιδιά δεν αναφέρθηκαν από κανένα. Αυτό υποδεικνύει θα λέγαμε σε ένα βαθμό τον κοινωνικό αποκλεισμό ορισμένων παιδιών. Τα παιδιά που δεν αναφέρθηκαν από κανένα συμμαθητή δήλωσαν ότι θα τους άρεσε να κάνουν παρέα κάποιους από τους συμμαθητές τους και όταν στη συνέχεια ερωτήθηκαν γιατί δεν είναι στην παρέα τους, απάντησαν ότι είναι μια παρέα πιο κλειστή και οι ίδιοι δεν ανήκουν εκεί.

Αυτές οι απαντήσεις υποδεικνύουν ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εντός της τάξης επηρεάζονται από ένα μείγμα από κοινωνικές δυναμικές και υπάρχοντες

ομαδικούς δεσμούς. Τα παιδιά επηρεάζονται από το σύνολο για να θεωρήσουν ένα συμμαθητή τους περισσότερο ή λιγότερο άξιο και συχνά η προτιμήσεις μπορεί να είναι ετεροκατευθυνόμενες –«δημοφιλείς», δυνατή μαθητές πιο επιθυμητοί ως παρέα.

Είναι σημαντικό ότι αυτές οι ιδέες θα χρησιμοποιηθούν για να αναλυθεί πώς η συμμετοχή στο θεατρικό παιχνίδι επηρεάζει αυτές τις υπάρχουσες κοινωνικές προτιμήσεις και δυναμικές. Ο περιεκτικός και συνεργατικός χαρακτήρας των θεατρικών δραστηριοτήτων μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να διευρύνουν τους κοινωνικούς τους κύκλους και να εμπλακούν πιο βαθιά με τους συνομηλικούς τους εκτός των συνηθισμένων ομάδων τους, αλλάζοντας ενδεχομένως τις τυπικές κοινωνικές δομές μέσα στην τάξη. Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε αυξημένη κοινωνική συνοχή και σε μεγαλύτερη εκτίμηση της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών, καθώς το θεατρικό παιχνίδι απαιτεί συχνά από αυτούς να συνεργάζονται στενά και να συμπάσχουν με διαφορετικούς ρόλους και προοπτικές.

Η τρίτη ερώτηση επικεντρώθηκε στον εντοπισμό με ποιους συμμαθητές οι μαθητές ένωσαν ότι δεν ταιριάζουν και στην κατανόηση των λόγων πίσω από αυτές τις αντιλήψεις. Αυτή η ερώτηση είναι κρίσιμη για την αξιολόγηση των εμποδίων στην κοινωνική ένταξη και τον εντοπισμό πιθανών περιοχών όπου το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην υπέρβαση αυτών των προκλήσεων. Εντυπωσιακό είναι ότι σε αυτή την ερώτηση αναφέρθηκαν τα κυρίως τα παιδιά που είχαν υποδείξει στην προηγούμενη ερώτηση ως πολύ δημοφιλή, ή ως καθόλου δημοφιλή, δηλαδή τα δύο άκρα.

Οι απαντήσεις διέφεραν σημαντικά, αντανakλώντας την πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων και των προσωπικών προτιμήσεων μεταξύ των μαθητών. Τα βασικά θέματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις περιλαμβάνουν διαφορές στα ενδιαφέροντα, αναντιστοιχίες συμπεριφοράς και αντιληπτά κοινωνικά εμπόδια. Έτσι ένας κοινός λόγος που ανέφεραν οι μαθητές ότι δεν ταιριάζουν με ορισμένους συνομηλικούς ήταν η έλλειψη κοινών ενδιαφερόντων. Αυτή η διαφορά συχνά οδηγούσε σε λιγότερες αλληλεπιδράσεις και μια αίσθηση αποσύνδεσης. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια ανέφερε: «Δεν κάνω παρέα με τα παιδιά που ασχολούνται με τον αθλητισμό γιατί προτιμώ να ζωγραφίζω και να ακούω μουσική και αυτά μιλούν μόνο για ποδόσφαιρο». Μερικοί μαθητές θεώρησαν ότι οι διαφορές στη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας συνέβαλαν στην αίσθηση ότι δεν ταιριάζουν. Οι απαντήσεις περιλάμβαναν σχόλια σχετικά με τους συμμαθητές που ήταν πολύ δυνατοί, πολύ ανταγωνιστικοί ή είχαν διαφορετικές αξίες, γεγονός που καθιστούσε δύσκολο τον σχηματισμό συνδέσεων. "Δυσκολεύομαι να τα πάω καλά με παιδιά που προσπαθούν πάντα να είναι το επίκεντρο της προσοχής", εξήγησε ένας μαθητής. Από την άλλη οι αντιλήψεις για "κλίκες" ή αποκλειστικές ομάδες έπαιξαν επίσης ρόλο στο να αισθάνονται οι μαθητές σαν ξένοι. Αυτά τα κοινωνικά εμπόδια συχνά έκαναν τους μαθητές να αισθάνονται

ανεπιθύμητοι ή λιγότερο διατεθειμένοι να αλληλεπιδράσουν με ορισμένους συνομηλίκους. "Υπάρχει μια ομάδα που είναι πάντα ενωμένη. Εγώ δεν νιώθω ότι είμαι μέρος της", περιέγραψε μια άλλη μαθήτρια.

Αυτές οι απόψεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την κατανόηση των κοινωνικών διαχωρισμών και προκλήσεων μέσα στην τάξη. Τα αισθήματα ότι δεν ταιριάζουν λόγω διαφορετικών ενδιαφερόντων, συμπεριφορών και αντιλαμβανόμενης αποκλειστικότητας τονίζουν τομείς όπου παρεμβάσεις όπως το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να είναι ιδιαίτερα επωφελείς. Ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και εκθέτοντας τους μαθητές σε διαφορετικούς ρόλους, οι θεατρικές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν στη γεφύρωση αυτών των διαφορών.

Η τέταρτη ερώτηση της σειράς συνεντεύξεων ζητούσε από τους μαθητές να προσδιορίσουν ποιους συμμαθητές ένιωθαν ότι γνώριζαν λιγότερο και να εξηγήσουν γιατί. Αυτή η ερώτηση στόχευε να αποκαλύψει τις υποκείμενες δυναμικές που μπορεί να εμποδίσουν τους μαθητές να γνωριστούν καλύτερα. Οι μαθητές που κατονομάστηκαν από τους περισσότερους συμμαθητές τους ήταν οι λιγότερο δημοφιλείς- σύμφωνα με τη δεύτερη ερώτηση. Συνεπώς αντιλαμβανόμαστε ότι τα παιδιά θεωρούν ότι δεν ταιριάζουν με ορισμένους συμμαθητές στους οποίους στην πραγματικότητα δεν έχουν δώσει τον απαραίτητο χρόνο για να τους γνωρίσουν.

Οι απαντήσεις των μαθητών εστιάζουν σε διάφορους παράγοντες που συμβάλλουν στην περιορισμένη γνώση ορισμένων συμμαθητών τους όπως ότι δεν γνώριζαν καλά κάποιους συμμαθητές επειδή δεν ανήκαν στις ίδιες κοινωνικές ομάδες ή δεν έκαναν τις ίδιες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, ένας μαθητής είπε: «Δεν γνωρίζω πραγματικά μερικά από τα παιδιά γιατί είναι σε διαφορετικές παρέες στο διάλειμμα και δεν κάνουμε τα ίδια πράγματα ούτε μετά το σχολείο». Δύο μαθήτριες ανέφεραν ότι οι θέσεις τους στην τάξη τις οδήγησαν σε περιορισμένες αλληλεπιδράσεις, πράγμα που σήμαινε ότι δεν είχαν πολλές ώρες να μιλήσουν. «Κάθομαι εγώ πίσω και αυτές μπροστά, οπότε δεν μιλάμε ποτέ πολύ», εξήγησε μία. Μερικοί μαθητές τόνισαν ότι κάποιοι από τους συμμαθητές τους ήταν νέοι στο σχολείο και δεν είχαν ακόμη πολύ χρόνο να τους γνωρίσουν. «Υπάρχουν μερικά νέα παιδιά φέτος και δεν είχα την ευκαιρία να κάνω πολύ παρέα μαζί τους», σημείωσε ένας μαθητής. Τέλος τρεις μαθητές απέδωσαν τις περιορισμένες γνώσεις τους για ορισμένους συμμαθητές είτε στη δική τους ντροπαλότητα είτε στη συστολή άλλων. «Νομίζω ότι είναι πολύ ήσυχη και εγώ είμαι κάπως ντροπαλή, οπότε δεν μιλάμε πολύ», είπε μια μαθήτρια.

Αυτές οι απαντήσεις αποκαλύπτουν φυσικά εμπόδια στη διαμόρφωση σχέσεων, όπως ο φυσικός χωρισμός μέσα στην τάξη, η συμμετοχή σε διαφορετικές δραστηριότητες και προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η ντροπαλότητα. Η συμμετοχική και συνεργατική φύση των θεατρικών δραστηριοτήτων μπορεί να βοηθήσει στην άρση αυτών των φραγμών φέρνοντας τους μαθητές κοντά σε ένα διασκεδαστικό περιβάλλον, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ

διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και βοηθώντας να ξεπεραστεί η ντροπαλότητα μέσω της καθοδηγούμενης κοινωνικής δέσμευσης.

4.1.2 Στάδιο 2

Το δεύτερο στάδιο της διαδικασίας της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε μετά την έκτη συνεδρία του θεατρικού παιχνιδιού. Το επίκεντρο αυτού του σταδίου ήταν η αξιολόγηση της επιρροής των δραστηριοτήτων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών και στην κατανόηση των συμμαθητών τους. Το βασικό ερώτημα που τέθηκε στους μαθητές ήταν: «Πιστεύετε ότι μέσα από το έργο γνωρίσατε καλύτερα κάποιους συμμαθητές σας;». Οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση ήταν συντριπτικά θετικές, υποδεικνύοντας ότι οι συναντήσεις θεατρικού παιχνιδιού διευκόλυναν βαθύτερες συνδέσεις μεταξύ των μαθητών. Τα θέματα που προέκυψαν τονίζουν πώς οι θεατρικές δραστηριότητες επηρέασαν τις αντιλήψεις και τις σχέσεις τους:

Πολλοί μαθητές ανέφεραν ότι οι συναντήσεις τους επέτρεψαν να αλληλεπιδράσουν με συμμαθητές με τους οποίους συνήθως δεν περνούσαν χρόνο. «Ναι, νομίζω ότι ξέρω πλέον μερικούς συμμαθητές μου καλύτερα τώρα γιατί έπρεπε να δουλέψουμε μαζί στο σκετς και ήταν πολύ διασκεδαστικό», παρατήρησε ένας μαθητής, τονίζοντας τον ρόλο των συνεργατικών δραστηριοτήτων. Έξι μαθητές σημείωσαν επίσης ότι το θεατρικό παιχνίδι τους βοήθησε να δουν τις πλευρές των συνομηλίκων τους που δεν είχαν ξαναδεί. Ένας άλλος μαθητής μοιράστηκε, "Δεν ήξερα ότι ο Κ. ήταν τόσο αστείος, μας έκανε όλους να γελάμε πολύ κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού". Ορισμένες απαντήσεις έδειξαν επίσης ότι η συμμετοχή στο θεατρικό έργο βοήθησε να καταρριφθούν τα προηγούμενα κοινωνικά εμπόδια. «Πίστευα ότι κάποια παιδιά ήταν κάπως ήσυχα ή βαρετά, αλλά όταν κάναμε τα παιχνίδια, είδα ότι ήταν πραγματικά πολύ κουλ», εξήγησε ένας μαθητής, προτείνοντας ότι το έργο αποκάλυψε νέες διαστάσεις των συνομηλίκων τους.

Ένας άλλος μαθητής ανέφερε τις εμπειρίες του από τα θεατρικά παιχνίδια, σημειώνοντας: «Στις σκηνές που κάναμε στο σχολείο, υποδύθηκα σενάρια με ανθρώπους με τους οποίους συνήθως δεν θα μιλούσα. Με βοήθησε να καταλάβω διαφορετικές απόψεις και με έκανε πιο ανοιχτό στο να κάνω φίλους άτομα που δεν είναι σαν εμένα». Αυτή η απάντηση υπογραμμίζει πώς το θεατρικό παιχνίδι εκθέτει τους μαθητές σε διαφορετικές οπτικές γωνίες και τους ενθαρρύνει να εμπλακούν με συνομηλίκους από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ενισχύοντας έτσι τη διαπολιτισμική τους ικανότητα.

Ένας άλλος μαθητής ανέφερε τη μετασχηματιστική δύναμη του θεάτρου στην κοινωνική του οπτική: "Αφού έπαιξα έναν χαρακτήρα από διαφορετική χώρα, έγινα πραγματικά περιέργος για τις παραδόσεις τους. Αυτό με έκανε να ενδιαφερθώ περισσότερο για τους συμμαθητές μου που προέρχονται από αυτή. Τώρα, περνάμε

χρόνο μαζί και μοιράζονται ιστορίες από την χώρα του καθενός». Αυτή η απάντηση καταδεικνύει την άμεση σχέση μεταξύ της απεικόνισης χαρακτήρων διαφορετικής πολιτιστικής προέλευσης και της ανάπτυξης γνήσιων σχέσεων με συνομηλικούς από αυτούς τους πολιτισμούς, ενισχύοντας έτσι τη διαπολιτισμική ικανότητα.

Μια μαθήτρια ανέφερε: "Το να παίζουμε διαφορετικούς χαρακτήρες μας έκανε να συνειδητοποιήσουμε ότι ο καθένας έχει τα μοναδικά του χαρακτηριστικά και τους αγώνες του. Ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία γιατί έπρεπε να εκφράσουμε συναισθήματα που συνήθως δεν δείχνουμε στο σχολείο." Αυτή η απάντηση δείχνει πώς το θέατρο μπορεί να χρησιμεύσει ως ισχυρό εργαλείο συναισθηματικής έκφρασης και ενσυναίσθησης, επιτρέποντας στους μαθητές να βιώσουν και να εκτιμήσουν την πολυπλοκότητα της προσωπικότητας των συμμαθητών τους σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον.

Αυτές οι απαντήσεις αποκαλύπτουν ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την ενίσχυση της κοινωνικής συνδεσιμότητας και κατανόησης μεταξύ των μαθητών. Συμμετέχοντας σε κοινές, δράσεις, οι μαθητές όχι μόνο μαθαίνουν περισσότερα για τις προσωπικότητες και τα ταλέντα του άλλου, αλλά δημιουργούν επίσης μια αίσθηση κοινότητας και ομαδικής εργασίας. Αυτό το εύρημα υποστηρίζει την ιδέα ότι το δράμα και οι θεατρικές δραστηριότητες είναι πολύτιμες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όχι μόνο για τα καλλιτεχνικά και δημιουργικά τους οφέλη αλλά και για την ικανότητά τους να βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική ευαισθητοποίηση.

Η επόμενη ερώτηση ήταν: «Εντόπισες κοινά στοιχεία των συμμαθητών σου με εσένα μέσα από το θεατρικό παιχνίδι;». Αυτή η ερώτηση είχε στόχο να αξιολογήσει εάν οι αλληλεπιδράσεις μέσα στο θεατρικό σκηνικό βοήθησαν στην αποκάλυψη κοινών ενδιαφερόντων, εμπειριών ή συναισθημάτων μεταξύ των μαθητών, τα οποία είναι σημαντικά για την καλλιέργεια μιας αίσθησης σύνδεσης και κοινότητας.

Οι απαντήσεις ήταν ιδιαίτερα θετικές, με τους μαθητές να εστιάζουν στα διάφορα κοινά σημεία που ανακάλυψαν με τους συμμαθητές τους μέσω της ενασχόλησής τους με το έργο. Οκτώ μαθητές εντόπισαν κοινά ενδιαφέροντα που δεν γνώριζαν πριν από το παιχνίδι. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια σημείωσε: "Δεν ήξερα ότι η Μαρία και εγώ λατρεύουμε την μουσική και τον χορό μέχρι που αρχίσαμε να κάνουμε ένα χορευτικό μαζί σε έναν αυτοσχεδιασμό. Τώρα κάνουμε κι άλλες χορογραφίες". Το παιχνίδι ανέδειξε επίσης συναισθήματα και εμπειρίες που πολλοί μαθητές συνειδητοποίησαν ότι μοιράστηκαν. "Μέσα από μια άσκηση, μιλήσαμε για το πώς νιώθουμε όταν βρισκόμαστε υπό πίεση από το σχολείο ή το σπίτι. Συνειδητοποίησα ότι πολλοί από εμάς νιώθουμε το ίδιο και με έκανε να νιώθω λιγότερο μόνος", μοιράστηκε ένας μαθητής. Επίσης η παιγνιώδης και συχνά χιουμοριστική φύση των θεατρικών δραστηριοτήτων επέτρεψε στους μαθητές να συνδεθούν μέσω του

γέλιου. «Ήταν πραγματικά διασκεδαστικό και το να γελάσουμε μαζί μας έφερε πιο κοντά με την ομάδα», σχολίασε μια μαθήτρια.

Για περαιτέρω διερεύνηση των γνωστικών και ενσυναισθητικών επιπτώσεων του θεατρικού παιχνιδιού, οι μαθητές ρωτήθηκαν: "Σας έκανε το έργο να αναστοχαστείτε και να ερμηνεύσετε/δικαιολογήσετε τις συμπεριφορές των συμμαθητών σας;" Οι μαθητές έδωσαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις που τόνιζαν την αυξημένη αυτογνωσία και τη βαθύτερη κατανόηση των συμμαθητών τους, αντανακλώντας πώς το παιχνίδι επηρέασε τις προοπτικές τους. Ένα επαναλαμβανόμενο θέμα ήταν η βελτιωμένη κατανόηση διαφορετικών προοπτικών. Οι μαθητές εξέφρασαν ότι η εκτέλεση σεναρίων που περιελάμβαναν διαφορετικές απόψεις τους βοήθησε να δουν τα πράγματα από την οπτική γωνία των συμμαθητών τους. Ένας μαθητής είπε, «Όταν έπρεπε να υποδυθώ ένα παιδί που το εκφοβίζουν, κατάλαβα καλύτερα γιατί κάποιος μπορεί να αντιδράσει όπως αντιδρά όταν είναι αναστατωμένος». Πέντε μαθητές ανέφεραν ότι το έργο τους ενθάρρυνε να συμπάσχουν περισσότερο με τους συμμαθητές τους. "Ποτέ δεν σκέφτηκα πραγματικά πώς ένιωθαν οι άλλοι σε ορισμένες καταστάσεις μέχρι που παίξαμε αυτές τις σκηνές. Με έκανε να σκεφτώ περισσότερο γιατί οι μαθητές συμπεριφέρονται έτσι", συλλογίστηκε μια μαθήτρια. Το θεατρικό παιχνίδι ώθησε επίσης μερικούς μαθητές να αναλογιστούν τις δικές τους συμπεριφορές και πώς θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτές από τους άλλους. "Βλέποντας τους άλλους να παίζουν πώς συμπεριφέρομαι συνήθως με έκανε να σκεφτώ να αλλάξω μερικά πράγματα. Ίσως μπορώ να είμαι λίγο πιο υπομονετικός και να μιλάω καλύτερα", μοιράστηκε ένας μαθητής.

Ένας μαθητής σκέφτηκε τον αντίκτυπο της συμμετοχής σε θεατρικές δραστηριότητες, λέγοντας: "Όταν κάνουμε ομαδικά παιχνίδια, καταλήγω να δουλεύω με πολλά διαφορετικά παιδιά, ακόμα και με αυτά με τα οποία συνήθως δεν μιλούσα. Είναι διασκεδαστικό γιατί πρέπει να συνεργαζόμαστε και μερικές φορές ανακαλύπτω ότι έχουμε περισσότερα κοινά από ό,τι νόμιζα». Αυτή η απάντηση υποδηλώνει ότι το θεατρικό παιχνίδι διευκολύνει απροσδόκητες κοινωνικές συνδέσεις και καλλιεργεί μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ των μαθητών που ενδέχεται να μην αλληλεπιδρούν υπό κανονικές συνθήκες, υπερβαίνοντας έτσι τα αντιληπτά κοινωνικά εμπόδια.

Μια άλλη μαθήτρια ανέφερε: "Σε μια άσκηση, μας έβαλαν τυχαία σε ομάδες και με έβαλαν με μερικά από τα κορίτσια της "άλλης ομάδας". Στην αρχή, δεν ένιωθα άνετα, αλλά καθώς εργαζόμασταν στο έργο, αποδείχτηκαν πραγματικά πολύ καλές".

Αυτές οι απαντήσεις δείχνουν ότι το θεατρικό παιχνίδι χρησίμευσε ως αποτελεσματικό εργαλείο για την προώθηση του προβληματισμού και της ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών. Συμμετέχοντας σε παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις, οι μαθητές μπόρεσαν να μπουν στη θέση των συμμαθητών τους, οδηγώντας σε μια πλουσιότερη κατανόηση διαφορετικών συμπεριφορών και συναισθημάτων. Αυτό όχι μόνο ενίσχυσε την ικανότητά τους να συμπάσχουν με τους

άλλους αλλά και τους ενθάρρυνε να αναλογιστούν και ενδεχομένως να προσαρμόσουν τις δικές τους συμπεριφορές.

4.1.3 Στάδιο 3

Μετά την ολοκλήρωση της δέκατης συνεδρίας του θεατρικού παιχνιδιού, οι συμμετέχοντες τέθηκαν μια κομβική ερώτηση: «Το παιχνίδι σας έκανε να αλλάξετε γνώμη για κάποιον;» Αυτή η ερώτηση είχε στόχο να μετρήσει την επίδραση της διαρκούς συμμετοχής στο θεατρικό παιχνίδι στις αντιλήψεις των μαθητών για τους συνομηλικούς τους, εστιάζοντας ιδιαίτερα σε τυχόν αλλαγές στάσεων ή παρανοήσεις. Οι απαντήσεις των μαθητών παρείχαν ενδείξεις της διαμορφωτικής επίδρασης που μπορεί να έχει το θεατρικό παιχνίδι στις κοινωνικές αντιλήψεις και σχέσεις.

Όλοι οι μαθητές ανέφεραν μια σημαντική αλλαγή στις απόψεις τους για ορισμένους συμμαθητές. Για παράδειγμα, ένας μαθητής ανέφερε, "Πάντα πίστευα ότι ο Γ. ήταν περίεργος επειδή είναι τόσο ήσυχος, αλλά παίζοντας στο παιχνίδι μαζί μου έδειξε ότι είναι πραγματικά ωραίος και αστείος. Απλώς δεν τον ήξερα καλά πριν." Οι απαντήσεις συχνά τόνιζαν την αυξημένη εκτίμηση για τα διαφορετικά ταλέντα και τις ιδιότητες των συνομηλικών τους. "Άλλαξα γνώμη για τη Ν., δεν πίστευα ότι ήταν πολύ διασκεδαστική, αλλά ήταν πραγματικά σούπερ στο παιχνίδι και μου άρεσαν οι ιδέες της", μοιράστηκε μια μαθήτρια.

Οι συναντήσεις βοήθησαν επίσης να καταργηθούν ορισμένα υπάρχοντα στερεότυπα που είχαν οι μαθητές ο ένας για τον άλλον. "Πίστευα ότι αυτοί που είναι καλοί στον αθλητισμό δεν ασχολούνται με βιβλία και τέχνες αλλά τους είδα να συμμετέχουν και να εκφράζονται πολύ ωραία." δήλωσε ένας μαθητής. Μερικοί μαθητές εξέφρασαν ότι οι εμπειρίες τους στο έργο τους οδήγησαν να επανεξετάσουν πιθανές φιλίες. "Ποτέ δεν πίστευα ότι θα γίνω φίλος με κάποια από τα παιδιά στην ομάδα παιχνιδιού μας, αλλά τώρα σκέφτομαι ότι ίσως θα μπορούσαμε να γίνουμε φίλοι. Διασκεδάσαμε πολύ μαζί", σημείωσε ένας συμμετέχων.

Αυτές οι απαντήσεις υπογραμμίζουν τη σημαντική επίδραση που μπορεί να έχει το θεατρικό παιχνίδι στην αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων των μαθητών και στην κατάργηση των διαπροσωπικών φραγμών. Συμμετέχοντας σε μια κοινή, δημιουργική διαδικασία, οι μαθητές εκτέθηκαν σε διαφορετικές πλευρές των συμμαθητών τους που μπορεί να μην βλέπουν στο τυπικό περιβάλλον της τάξης. Αυτή η έκθεση συχνά οδήγησε σε μια επανεκτίμηση προκατασκευασμένων αντιλήψεων και άνοιξε την πόρτα για νέες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και φιλίες.

Η επόμενη κρίσιμη ερώτηση που τέθηκε στους συμμετέχοντες μετά την ολοκλήρωση των συνεδριών θεατρικού παιχνιδιού ήταν: «Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι συμπάθησες κάποιον περισσότερο;». Αρκετοί μαθητές ανέφεραν ότι η συνεργασία

με συμμαθητές σε ένα δημιουργικό και υποστηρικτικό περιβάλλον οδήγησε σε αυξημένη συμπάθεια. Ένας μαθητής εξήγησε: "Μου άρεσε να παίζω με τον Γ., έπρεπε να λύσουμε κάποια προβλήματα στην αρχή αλλά μετά είδα ότι είναι πολύ καλός". Τέσσερις απαντήσεις τόνισαν πώς το παιχνίδι επέτρεψε στους μαθητές να εκτιμήσουν τις προσωπικές ιδιότητες των συνομηθικών τους που δεν ήταν εμφανείς στις τακτικές αλληλεπιδράσεις στην τάξη. "Άρχισε να μου αρέσει η Μ. επειδή πάντα ενθάρρυνε τους συμμαθητές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού", μοιράστηκε μια μαθήτρια. Μερικοί μαθητές εξέφρασαν έναν νέο σεβασμό και θαυμασμό για τα ταλέντα και τις ικανότητες των συμμαθητών τους που επιδείχθηκαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. "Βλέποντας πόσο δημιουργική και τολμηρή ήταν η Χρ. στο ρόλο της με έκανε να τη συμπαθήσω περισσότερο. Είναι πραγματικά ταλαντούχα και το θαυμάζω αυτό", σημείωσε μια μαθήτρια.

Για να κατανοήσουν περαιτέρω την κοινωνική δυναμική που επηρεάζεται από το θεατρικό παιχνίδι, οι μαθητές ρωτήθηκαν: «Το θεατρικό παιχνίδι σε έκανε να χάσεις τη συμπάθεια σου για κάποιον;». Είναι ενδιαφέρον ότι η πλειονότητα των απαντήσεων ανέφερε ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν οδήγησε σε απώλεια συμπάθειας για κανέναν συμμαθητή. Αντίθετα, πολλοί μαθητές ανέφεραν βαθύτερη κατανόηση και ανοχή στις διαφορές.

Και οι εννέα μαθητές ανέφεραν συχνά ότι το θεατρικό παιχνίδι τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τους συμμαθητές τους, κάτι που απέτρεψε την απώλεια της συμπάθειας και αντ' αυτού ενθάρρυνε την υπομονή και την ανεκτικότητα. Ένας μαθητής παρατήρησε, "Πραγματικά νιώθω πιο υπομονετικός με όλους τώρα. Ακόμη και όταν κάποιος ξέχασε το ρόλο του, κατάλαβα ότι θα μπορούσε να συμβεί σε οποιονδήποτε από εμάς." Μερικοί μαθητές τόνισαν ότι βλέποντας τους συμμαθητές τους να χειρίζονται δύσκολους ρόλους αύξησε την ενσυναίσθησή τους αντί να μειώσει τη συμπάθειά τους. «Υπήρχε ένα σημείο όπου ένας από τους συμμαθητές μου έπρεπε να υποδυθεί ότι ήταν πραγματικά κακός, και ήταν απλώς ένας ρόλος, αλλά μου έδειξε ότι δεν είναι εύκολο να κάνω εγώ ότι είμαι ο κακός», εξήγησε ένας μαθητής.

Δύο απαντήσεις τόνισαν ένα αυξημένο αίσθημα υποστήριξης μεταξύ των συμμετεχόντων, αντί για μείωση της συμπάθειας. "Όλοι έπρεπε να βοηθήσουμε ο ένας τον άλλο. Είναι σαν να ήμασταν μια ομάδα, οπότε όχι, δεν έχασα τη συμπάθεια για κανέναν", μοιράστηκε ένας άλλος μαθητής.

4.1.4 Επανάληψη Σταδίου 1

Στο τέλος των συναντήσεων του θεατρικού παιχνιδιού, το αρχικό σύνολο ερωτήσεων της συνέντευξης επανεξετάστηκε για να αξιολογηθούν τυχόν αλλαγές στις κοινωνικές προτιμήσεις και αντιλήψεις των μαθητών. Αυτή η επανάληψη επέτρεψε μια άμεση σύγκριση των απαντήσεων πριν και μετά τη συμμετοχή στο έργο, παρέχοντας πληροφορίες για τον αντίκτυπο των θεατρικών εμπειριών στα κριτήρια των μαθητών για φιλία, κοινωνικές σχέσεις, αισθήματα ανήκειν και εξοικείωση με τους συμμαθητές.

Όσον αφορά στα κριτήρια για την επιλογή φίλων αρχικά, οι μαθητές εκτιμούσαν κυρίως τα κοινά ενδιαφέροντα και τις διασκεδαστικές προσωπικότητες. Μετά το θεατρικό παιχνίδι, οι απαντήσεις έδειξαν μια αξιοσημείωτη αύξηση στην εκτίμηση της ενσυναίσθησης, της υποστήριξης και της κατανόησης ως κριτήρια για την επιλογή φίλων. Ένας μαθητής σημείωσε, «Τώρα ψάχνω για φίλους που δεν είναι απλώς διασκεδαστικοί αλλά και ευγενικοί, όπως το πώς υποστηρίζαμε ο ένας τον άλλον». Σχετικά με το ποια παιδιά της τάξης σου αρέσει να κάνεις παρέα οι επιλογές βασίστηκαν κυρίως σε υπάρχουσες φιλίες και κοινές δραστηριότητες. Μετά τις συναντήσεις οι μαθητές διεύρυναν τους κοινωνικούς τους κύκλους, επικαλούμενοι τη νέα εκτίμηση για τα διαφορετικά ταλέντα και τις ιδιότητες των συμμαθητών που αναδείχθηκαν. «Μου αρέσει να κάνω παρέα με περισσότερα παιδιά από το θεατρικό παιχνίδι γιατί μοιραστήκαμε κάτι ξεχωριστό που μας έφερε πιο κοντά», εξήγησε ένας μαθητής.

Είναι αξιοσημείωτο ότι δύο (2) από τους συμμετέχοντες στο εργαστήριο ανήκαν στα λιγότερο δημοφιλή παιδιά και πλέον είναι στη «λίστα» με τους συμμαθητές που θέλουν ως παρέα από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Αναφορικά με το «με ποια παιδιά πιστεύεις ότι δεν ταιριάζεις καθόλου και γιατί;» οι διαφορές στα ενδιαφέροντα και τις προσωπικότητες ήταν οι κύριοι λόγοι που αναφέρθηκαν. Υπήρξε όμως μια αξιοσημείωτη μείωση στα αισθήματα ότι δεν ταιριάζουν, με πολλούς μαθητές να εξέφρασαν καλύτερη κατανόηση των διαφορετικών απόψεων και συμπεριφορών. «Πίστευα ότι δεν ταίριαζα με κάποιους επειδή ήταν πολύ διαφορετικοί, αλλά τώρα βλέπω ότι έχουμε τελικά πολλά κοινά».

Στην τελευταία ερώτηση: «Ποιους συμμαθητές σου γνωρίζεις λιγότερο;» οι μαθητές συνήθως γνώριζαν λιγότερο για όσους ήταν εκτός των άμεσων κοινωνικών ομάδων ή ομάδων δραστηριοτήτων τους. Μετά το παιχνίδι, πολλοί μαθητές ανέφεραν σημαντική μείωση στον αριθμό των συμμαθητών που ένιωθαν ότι γνώριζαν λιγότερο. Οι αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού βοήθησαν να γεφυρωθούν τα κενά, επιτρέποντας στους μαθητές να συνδεθούν ευρύτερα. «Γνώρισα σχεδόν όλους καλύτερα μέσω των ρόλων μας και της συνεργασίας στα παρασκήνια», είπε ένας μαθητής.

Η συγκριτική ανάλυση των αρχικών και των επαναλαμβανόμενων ερωτήσεων της συνέντευξης αποκαλύπτει ουσιαστικές αλλαγές στην κοινωνική δυναμική και τις αντιλήψεις των μαθητών. Το θεατρικό παιχνίδι όχι μόνο διευκόλυνε βαθύτερες συνδέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά διεύρυνε επίσης την κοινωνική τους κατανόηση και ενσυναίσθηση. Αυτές οι αλλαγές είναι ενδεικτικές του σημαντικού ρόλου που μπορεί να έχει η ενεργός συμμετοχή σε δομημένες ομαδικές δραστηριότητες όπως το θεατρικό παιχνίδι στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, η αυξημένη ενσυναίσθηση και κατανόηση αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα του δράματος ως μέσου κοινωνικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας την αξία του στα σχολικά προγράμματα. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι τέτοιες παρεμβάσεις μπορούν να ενισχύσουν αποτελεσματικά την κοινωνική συνοχή και τη συνεκτικότητα, κρίσιμες πτυχές ενός υγιούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Στα επόμενα βήματα της ανάλυσης, αυτά τα ευρήματα θα συντεθούν για να συζητηθούν ευρύτερες εκπαιδευτικές επιπτώσεις, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο πώς η διαρκής συμμετοχή σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες μπορεί να προωθήσει μια υποστηρικτική και χωρίς αποκλεισμούς σχολική κουλτούρα. Αυτό θα περιλαμβάνει τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αυτές οι αλλαγές στα κοινωνικά κριτήρια και τη δυναμική της ομάδας συμβάλλουν στη συνολική ευημερία των μαθητών και στα μαθησιακά αποτελέσματα.

4.2 Παρατήρηση

Η παρατήρηση βοήθησε τόσο στη συλλογή δεδομένων όσο και στη σύγκριση και επαλήθευση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις. Η εξέλιξη που υπήρχε στην συμπεριφορά των συμμετεχόντων από την πρώτη έως τη δέκατη συνάντηση ήταν σημαντική.

Στην πρώτη συνάντηση τα παιδιά ήταν πολύ επιφυλακτικά. Τους φάνηκε περίεργο το γεγονός ότι τους ζητήθηκε να βγάλουν τα παπούτσια τους -στο χώρο του σχολείου- για να αισθανθούν άνετα, υπήρχαν κάποια γέλια αμηχανίας. Καθυστερούσαν να ακολουθήσουν τις οδηγίες που τους δινόταν και κοιτάζονταν μεταξύ τους με κάποια περιέργεια. Στα πρώτα παιχνίδια συμμετείχε ο εμπυχωτής πρώτα για να κινητοποιήσει τα παιδιά αλλά και για να αισθανθούν άνετα μαζί του, να δημιουργηθεί ένα κλίμα ομάδας και να αντιληφθούν ότι δεν πρόκειται για μάθημα αλλά για παιχνίδι. Σιγά σιγά αρχίσαν να συμμετέχουν πιο ενεργά και να αλληλοεπιδρούν διακριτικά μεταξύ τους, έχοντας ακόμη κάποια επιφύλαξη και απορία.

Δύο από τους συμμετέχοντες ήταν ιδιαίτερα «κλειστοί», απέφευγαν τη βλεμματική επαφή και τα αγγίγματα με τους συμπαίκτες και ακολουθούσαν οδηγίες με δισταγμό.

Η ένταση της φωνής ήταν πολύ χαμηλή από τους επτά από τους εννέα συμμετέχοντες.

Στη δεύτερη συνάντηση φαινόταν λίγο πιο άνετα, είχαν μια ιδέα περί του «που έρχονται» αλλά ακόμη υπήρχε συστολή. Ο εμπυχωτής συμμετείχε και πάλι στις ασκήσεις. Στις ασκήσεις χαλάρωσης και γνωριμίας που είχαν γίνει και την προηγούμενη φορά, τώρα συμμετείχαν με μεγαλύτερη άνεση ωστόσο παιχνίδια που ήταν καινούργια τους παραξένευαν και η πλειοψηφία δεν συμμετείχε εθελοντικά αλλά έπειτα από παρότρυνση τους εκπαιδευτικού. Αφού επαναλήφθηκε η άσκηση μερικές φορές ένιωσαν πιο άνετα και επιζητούσαν την ενεργό συμμετοχή τους.

Στην τρίτη συνάντηση τα παιδιά φαινόταν πιο «έτοιμα» και χαλαρά, ο εμπυχωτής συμμετείχε μόνο για να υποδείξει νέες ασκήσεις. Υπήρχαν γέλια και μεγαλύτερη εμπλοκή, τα παιδιά συμμετείχαν εθελοντικά στα παιχνίδια άλλα περισσότερο και τα πιο διστακτικά έδειχναν ακόμη μια μικρή ανασφάλεια. Ο λόγος τους ήταν πιο σταθερός και η ένταση της φωνής μεγαλύτερη, ενώ και η σωματικότητα τους πρόδιδε μια παραπάνω χαλαρότητα.

Από την τέταρτη συνάντηση και μετά το κλίμα ήταν αρκετά διαφορετικό, υπήρχε μια ομαδική ατμόσφαιρα, μια συνθήκη παιχνιδιού και συνομωσίας, οι μαθητές φαινόταν να έχουν χαλαρώσει και να το διασκεδάζουν. Υπήρχε έντονη βλεμματική επαφή, τα παιδιά άγγιζαν ο ένας τον άλλο στα πλαίσια του παιχνιδιού χωρίς να ντρέπονται και επικοινωνούσαν μεταξύ τους. Ήταν πιο δεκτικοί σε προκλήσεις και έπαιρνα πρωτοβουλίες.

Στις επόμενες συναντήσεις ήταν φανερό ότι τα παιδιά είχαν δημιουργήσει σχέσεις μεταξύ τους και μου μετέφεραν ότι έπαιζαν τα παιχνίδια και σε διαλείμματα κατά τη διάρκεια της εβδομάδας που πέρασε.

Κατά τις τελευταίες 3 συναντήσεις, μέσα από τις ασκήσεις που κάναμε προκύπτan και στιγμές συγκίνησης. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν και εμπλεκόταν ενεργά, το καθένα με τα δικά του όρια. Παρότι είχαμε ξεκινήσει τις συναντήσεις μας με γέλια και το κλίμα πλέον ήταν διαφορετικό, έδειχναν να αφήνονται στο συναίσθημα τους και ότι έχουν ανάγκη να εκφράσουν ευαισθησίες και πτυχές που είχαν κρυμμένες. Εκδηλώνονταν, μιλούσαν για αδυναμίες, ανάγκες και στιγμές ευχάριστες και μη.

Η Χ. στην πρώτη συνεδρία απέφευγε βλεμματική επαφή και αγγίγματα, στις 2 τελευταίες όχι μόνο δεν τα απέφευγε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αλλά και στη συζήτηση που γινόταν στο τέλος καθόταν αγκαλιά με συμπαίκτης της.

Στο θέατρο του καταπιεσμένου ήρθαν ιστορίες τόσο από οικογενειακές σχέσεις όσο και από σχέσεις με άλλους συμμαθητές και καθηγητές. Αυτό φάνηκε να βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν γιατί ένας συμμαθητής φέρει άσχημα σε κάποιον άλλο, τι είναι αυτό που τον οδηγεί σε βίαιη συμπεριφορά, πώς νιώθει ένα παιδί που απορρίπτεται από τους συνομήλικους του, γιατί κάποιος έχει δυσκολία στα

μαθήματα και πως νιώθει γι αυτό. Υπήρξαν φορές που τα παιδιά αγκαλιάζονταν μεταξύ τους χωρίς να τους δοθεί καμία τέτοια οδηγία.

Ακόμη, πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι παιδιά που στην αρχή του θ.π. απέφευγαν την επαφή με συγκεκριμένους συμμαθητές, μέσα από αυτή τη γνωριμία ήρθαν κοντά και δήλωναν πλέον φίλοι. Στη τελευταία συνάντηση, υπήρχε συγκίνηση από όλα τα μέλη της ομάδας, και δήλωσαν ότι θα ήθελαν πολύ να συνεχίσουμε και να προστεθεί στο σχολείο το θεατρικό παιχνίδι.

Συνεχίζοντας από τις παρατηρήσεις που έγιναν κατά τις τελευταίες συναντήσεις, έγινε φανερό ότι οι θεατρικές δραστηριότητες όχι μόνο διευκόλυναν το δέσιμο μεταξύ των μαθητών αλλά και συνέβαλαν ενεργά στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Συμμετέχοντας σε θεατρικά παιχνίδια που μιμούνταν σενάρια πραγματικής ζωής και διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, οι μαθητές άρχισαν να κατανοούν και να εκτιμούν τις διαφορές στο υπόβαθρο και στις συμπεριφορές. Αυτή η βιωματική μαθησιακή προσέγγιση επέτρεψε στους μαθητές να αντιμετωπίσουν και να αμφισβητήσουν τις δικές τους πολιτιστικές παραδοχές σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Δεν τους ζητήθηκε να θεωρήσουν εξ αρχής θετικό στοιχείο τη διαφορετικότητα, αλλά κατάφεραν να την κατανοήσουν και να την βιώσουν μέσα από τους ρόλους που έπαιξαν, οι οποίοι απεικόνιζαν χαρακτήρες από διάφορα πολιτιστικά και κοινωνικά υπόβαθρα. Αυτή η άμεση κατανόηση φαίνεται ότι είναι καθοριστική για την προώθηση μιας εις βάθος κατανόησης και εκτίμησης της πολυπολιτισμικότητας, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Καθώς προχωρούσαν οι συναντήσεις, ο μετασχηματισμός στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών παρείχε μια σαφή ένδειξη της αυξανόμενης διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Αρχικά διστακτικοί ή άβολοι με άγνωστες συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις, οι μαθητές άρχισαν σταδιακά να δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση, επίγνωση και περιέργεια για διαφορετικούς τρόπους ζωής και σκέψης. Αυτή η αλλαγή ήταν ιδιαίτερα αισθητή σε ασκήσεις που απαιτούσαν από αυτούς να επικοινωνούν ή να συνεργάζονται με τρόπους που αντικατοπτρίζουν άλλες πολιτιστικές πρακτικές. Μέσω αυτών των αλληλεπιδράσεων, οι μαθητές ανέπτυξαν κρίσιμες διαπολιτισμικές δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση και η προσαρμοστικότητα, δεξιότητες που είναι σημαντικές για την αποτελεσματική επικοινωνία και τη συνεργασία σε διαφορετικές ομάδες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή ήταν καθοριστικός στην καθοδήγηση αυτών των αλληλεπιδράσεων, διασφαλίζοντας ότι η εμπειρία κάθε μαθητή συνέβαλε σε μια ευρύτερη κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

Επιπλέον, οι στοχαστικές συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν μετά από κάθε συνάντηση έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην εδραίωση των διαπολιτισμικών εμπειριών μάθησης. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να συζητήσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ανακαλύψεις τους σχετικά με τους ρόλους που έπαιξαν και τις

αλληλεπιδράσεις που είχαν. Αυτές οι συζητήσεις βοήθησαν τους μαθητές να διατυπώσουν τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους, κάνοντας τη μαθησιακή διαδικασία πιο συνειδητή και σκόπιμη. Μοιράστηκαν ιδέες για πολιτιστικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που αμφισβητήθηκαν κατά τη διάρκεια του έργου και εξέφρασαν πώς αυτές οι εμπειρίες άλλαξαν τις απόψεις τους. Αυτή η διαδικασία προβληματισμού είναι απαραίτητη για την εμβάθυνση της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς βοηθά τους μαθητές να εσωτερικεύουν τα όσα έχουν μάθει και να τα εφαρμόζουν πέρα από το θεατρικό πλαίσιο.

Μέχρι το τέλος της σειράς εργαστηρίων, ήταν σαφές ότι τα θεατρικά παιχνίδια είχαν βαθύ αντίκτυπο στη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών. Οι τελικές συναντήσεις, όπου οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν το πρόγραμμα, τονισαν την αποτελεσματικότητα αυτής της μεθόδου όχι μόνο στην ενίσχυση της ικανότητάς τους να αλληλεπιδρούν με διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και στην προώθηση ενός σχολικού περιβάλλοντος με μεγαλύτερη περιεκτικότητα και ενσυναίσθηση. Η πορεία των μαθητών από τον αρχικό δισταγμό μέχρι την ενθουσιώδη συμμετοχή και τη φιλία σε πολιτιστικές διαφορές ανέδειξαν τις μετασχηματιστικές δυνατότητες του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Αυτό το αποτέλεσμα υποδηλώνει ότι η ευρύτερη ενσωμάτωση παρόμοιων προγραμμάτων στα σχολεία θα μπορούσε να προωθήσει σημαντικά τη διαπολιτισμική κατανόηση και συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Κεφάλαιο 5: Συζήτηση

5.1 Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

Το θεατρικό παιχνίδι έχει αναγνωριστεί ως σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, κυρίως επειδή βυθίζει τους συμμετέχοντες σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια μέσω του παιχνιδιού ρόλων και της δραματοποίησης. Με την ενασχόληση με θεατρικές δραστηριότητες, οι μαθητές εκτίθενται σε διαφορετικές πολιτιστικές αφηγήσεις και προοπτικές, οι οποίες ενθαρρύνουν την κατανόηση και την εκτίμηση της διαφορετικότητας. Αυτή η ενεργή δέσμευση βοηθά τους μαθητές να ασχοληθούν επί του πρακτέου και να κατανοήσουν τις πολιτιστικές διαφορές, προωθώντας την ενσυναίσθηση και μειώνοντας τις πολιτισμικές προκαταλήψεις. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των μαθητών πολλοί ήταν αυτοί που άλλαξαν τις απόψεις που είχαν αρχικά για τους συμμαθητές τους από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Nicholson, 2011). Έτσι ενώ αρχικά δεν ήταν σε κοινές παρέες, σταδιακά αυτό φάνηκε να αλλάζει και να είναι ολοένα και πιο θετικοί στο να κάνουν παρέα και να αλληλεπιδρούν περισσότερο.

Χαρακτηριστικά, η έρευνα του Wagner (2012) δείχνει ότι μέσω του παιχνιδιού ρόλων, οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν και να προβληματιστούν σχετικά με την πολυπλοκότητα των πολιτιστικών ταυτοτήτων και αλληλεπιδράσεων, που είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ικανότητας. Αυτή η βιωματική μαθησιακή προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκτελούν και να ερμηνεύουν διαφορετικούς κοινωνικούς, πολιτιστικούς και ιστορικούς ρόλους, παρέχοντας ένα πρακτικό πλαίσιο για την κατανόηση και την εκτίμηση της παγκόσμιας διαφορετικότητας. Οι μαθητές μέσα από το παιχνίδι ρόλων κατάλαβαν καλύτερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Από την άλλη, σημαντικό είναι και το εύρημα ότι οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν καλύτερα μέσα από το παιχνίδι ρόλων σχετικά με τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που συναντούν στην καθημερινότητά τους (McKean, 2016). Επίσης αυτό που προέκυψε από τις απαντήσεις, αλλά και από την παρατήρηση είναι ότι το παιχνίδι ρόλων βοήθησε τους μαθητές να βιώσουν επί της ουσίας τις προκαταλήψεις των ανθρώπων και τις αντιλήψεις που υπάρχουν και να συζητήσουν πάνω σε αυτές.

Επιπλέον, η αναστοχαστική φύση του θεατρικού παιχνιδιού ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλύσουν και να αμφισβητήσουν τις πολιτισμικές τους υποθέσεις και προκαταλήψεις. Σύμφωνα με τους Dunn και Stinson (2011), το θέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο δημιουργεί έναν ασφαλή χώρο για τους μαθητές να εκφράσουν και να διερευνήσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους για διαφορετικούς πολιτισμούς και ταυτότητες. Οι συναντήσεις δομημένου προβληματισμού που συχνά ενσωματώνονται σε προγράμματα θεάτρου επιτρέπουν στους μαθητές να συζητήσουν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους, οδηγώντας σε

βαθύτερη κατανόηση και κριτική ενασχόληση με τις πολιτισμικές διαφορές. Οι μαθητές όπως φάνηκε από τις παρατηρήσεις έδειξαν ότι κατανοούν καλύτερα θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής ικανότητας. Μέσα από τις δραστηριότητες φαίνεται να προβληματίζονται για τον άλλο και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Αυτό το στοιχείο φάνηκε ιδιαίτερα μέσα από τις απαντήσεις που είχαν να κάνουν με τους ήρωες που είχαν υποδυθεί. Έτσι οι μαθητές αναφέροντας ότι το θεατρικό παιχνίδι τους βοήθησε να αντιληφθούν συνθήκες που αντιμετωπίζουν συμμαθητές τους από άλλα περιβάλλοντα, άλλαξαν τον τρόπο σκέψης τους (Jackson, 2013).

Αυτές οι συζητήσεις μπορούν να αποτελέσουν καταλύτη για αλλαγές στις αντιλήψεις και τις στάσεις, συμβάλλοντας σε μια πιο ολοκληρωμένη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Με την ενσωμάτωση αυτών των στοιχείων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την ικανότητα των μαθητών να εμπλέκονται αποτελεσματικά και με ενσυναίσθηση σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο, καθιστώντας το ένα ανεκτίμητο συστατικό της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου οι μαθητές φαίνεται ότι ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με συμμαθητές τους από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Ο παιγνιώδης χαρακτήρας των δραστηριοτήτων φάνηκε και μέσα από την παρατήρηση ότι ενίσχυσε τους δεσμούς των μαθητών και τους ώθησε να συνεργάζονται με συμμαθητές που κατά την παραδοσιακή διδασκαλία δεν το έκαναν (Toivanen et al., 2011).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το θεατρικό παιχνίδι παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενθάρρυνση του προβληματισμού μεταξύ των μαθητών παρέχοντάς τους μια πλατφόρμα για να διαμορφώσουν και να αναλύσουν διάφορα σενάρια ζωής. Μέσω της συμμετοχής στο παιχνίδι, οι μαθητές μπαίνουν σε διαφορετικούς ρόλους, ο καθένας παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις και προοπτικές. Αυτή η διαδικασία οδηγεί φυσικά σε βαθιά ενδοσκόπηση, καθώς οι μαθητές όχι μόνο απεικονίζουν τους χαρακτήρες τους αλλά επίσης στοχάζονται τις πράξεις, τα κίνητρά τους και την υποκείμενη κοινωνική δυναμική. Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο δυσκολεύονταν και σε πολλές περιπτώσεις δεν επιθυμούσαν να κάνουν παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά. Μάλιστα αυτό αποτυπώθηκε και μέσα από την παρατήρηση. Σταδιακά όμως αυτό φάνηκε να αλλάζει μέσα από το θεατρικό παιχνίδι όπου είχαν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις και να μάθουν καλύτερα ο ένας τον άλλο.

Έρευνα των Neelands & Goode (2015) υπογραμμίζει πώς αυτή η δραματική εμπλοκή καλλιεργεί την κριτική σκέψη, καθώς οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν τις συνέπειες των πράξεων των χαρακτήρων τους και τις περίπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών ρόλων. Η διαδικασία αναστοχασμού εμβαθύνεται περαιτέρω μέσω συζητήσεων μετά το εργαστήριο, όπου οι μαθητές αρθρώνουν τις διαδικασίες σκέψης και τις προσωπικές τους ιδέες, ενισχύοντας έτσι τη μάθηση και τον προβληματισμό τους. Οι μαθητές ανέφεραν σε πολλά σημεία το

γεγονός ότι είχαν την ευκαιρία να πράξουν και να σκεφτούν σχετικά με τον εαυτό τους και τον άλλο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία φάνηκε ότι είναι πιο θετικοί να διαφοροποιήσουν τις παρέες τους και να εντάξουν σε αυτές μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό δείχνει μια διαφοροποίηση των αρχικών πεποιθήσεων και μια ανάπτυξη της αναστοχαστικής σκέψης (Toivanen et al., 2011).

Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι διευκολύνει τη στοχαστική μάθηση ενθαρρύνοντας τους μαθητές να κάνουν προσωπικές συνδέσεις με τους ρόλους που παίζουν. Σύμφωνα με τους Heathcote & Bolton (1995), η διαδικασία της ανάληψης ενός χαρακτήρα δεν περιλαμβάνει απλώς μια επιφανειακή απεικόνιση αλλά μια ενσυναίσθητη δέσμευση που συχνά αντικατοπτρίζει τις πραγματικές εμπειρίες και τα συναισθήματα των μαθητών. Αυτή η διαδικασία βοηθά τους μαθητές να εξετάσουν τις προσωπικές τους αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές σε ένα ελεγχόμενο και δομημένο περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές ανέφεραν ότι μέσα από τις εμπειρίες που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού μπόρεσαν να σκεφτούν θέματα και ζητήματα που προηγουμένως δεν τα θεωρούσαν ιδιαίτερα σημαντικά, όπως τον τρόπο επιλογής παρέας με βάση μόνο ορισμένα κοινωνικά κριτήρια (Wagner, 2012).. Έτσι κατανόησαν ότι οι συμμαθητές τους μπορεί να κρύβουν πολλές κι ενδιαφέρουσες πτυχές αρκεί να τους δοθεί η δυνατότητα να τις εκφράσουν (Somers, 2000). Αυτό δείχνει ότι μπόρεσαν να αναστοχαστούν σε ζητήματα που άπτονται της διαπολιτισμικής ικανότητας Μέσα από αυτές τις διερευνήσεις, οι μαθητές αναπτύσσουν μια μεγαλύτερη αυτογνωσία και μια λεπτομερή κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων. Η πρακτική του στοχασμού στο θέατρο επεκτείνεται έτσι πέρα από την ακαδημαϊκή μάθηση, επηρεάζοντας την προσωπική ανάπτυξη και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών.

Τέλος, ο συνεργατικός χαρακτήρας των θεατρικών παιχνιδιών απαιτεί από τους μαθητές να αναλογιστούν όχι μόνο τις ατομικές τους εμπειρίες αλλά και τη δυναμική της εργασίας μέσα σε μια ομάδα. Όπως θέτει ο Dunn (2004), οι ομαδικές συζητήσεις και οι συλλογικές κριτικές αποτελούν αναπόσπαστα μέρη της θεατρικής διαδικασίας μάθησης. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξετάσουν πολλαπλές απόψεις και να προβληματιστούν σχετικά με το πώς διαφορετικές ερμηνείες μπορούν να οδηγήσουν σε ποικίλες κατανοήσεις του ίδιου σεναρίου. Τέτοιες δραστηριότητες προάγουν μια στοχαστική κουλτούρα μέσα στην τάξη, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να εκτιμούν την ποικιλομορφία της σκέψης και της εμπειρίας. Αυτός ο συλλογικός προβληματισμός είναι σημαντικός για την ανάπτυξη βασικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η διαπραγμάτευση και η ικανότητα εκτίμησης και ενσωμάτωσης διαφορετικών προοπτικών. Μέσω των πρακτικών αναστοχασμού που ενσωματώνονται στο θεατρικό παιχνίδι, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ενισχύουν την ικανότητά τους να ασχολούνται στοχαστικά και κριτικά με τους γύρω τους και να διαφοροποιήσουν κάποιες πιο επιφανειακές

στάσεις (Prendergast & Saxton, 2016). Η διαφοροποίηση που ήταν ιδιαίτερα εμφανής κατά την επανάληψη των ερωτήσεων του σταδίου 1 είναι ενδεικτική της αλλαγής που συνδέεται με την αναστοχαστική ικανότητα των μαθητών μέσα από το θεατρικό παιχνίδι.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το θεατρικό παιχνίδι έχει επιδείξει σημαντικές δυνατότητες στην εξάλειψη των προκαταλήψεων, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την κατανόηση μέσω του παιχνιδιού ρόλων και της εισαγωγή νέων χαρακτήρων. Ενσαρκώνοντας χαρακτήρες από διαφορετικά υπόβαθρα, οι μαθητές τοποθετούνται σε σενάρια που αμφισβητούν τις προκαταλήψεις τους και τους εκθέτουν στις βιωμένες εμπειρίες άλλων. Αυτή η βιωματική μάθηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στο να καταρρίψει τα εμπόδια της παρεξήγησης και των στερεοτύπων. Για παράδειγμα, ο Wagner (2002) υπογραμμίζει πώς η αντιστροφή ρόλων και η δραματοποίηση διαφορετικών ρόλων επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να βιώσουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια των άλλων, οδηγώντας συχνά σε μετασχηματιστικές ιδέες και αμφισβήτηση των δικών τους προκαταλήψεων. Πολλοί μαθητές έκαναν εκτενείς αναφορές στο γεγονός ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι είχαν τη δυνατότητα να υποκριθούν διαφορετικούς χαρακτήρες με ένα άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να έρθουν πιο κοντά στους συμμαθητές τους και να καταφέρουν να αλλάξουν τον τρόπο που τους βλέπουν και τους αντιμετωπίζουν (O'Toole & Dunne, 2015). Έτσι οι μαθητές εντόπισαν νέες προοπτικές και γνώρισαν προσωπικές εμπειρίες, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα να αρχίζουν να καταλύουν τα στερεότυπα που τροφοδοτούν τις προκαταλήψεις, αντικαθιστώντας τα με πιο σύγχρονες και με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση κατανοήσεις. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις που σχετίζονται με το γεγονός ότι πλέον επιθυμούν να κάνουν παρέα με νέα άτομα τα οποία γνώρισαν καλύτερα μέσα από το θεατρικό παιχνίδι κι έχουν ένα διαφορετικό υπόβαθρο (Neelands, 2004).

Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι διευκολύνει την άμεση αντιμετώπιση και εξέταση στάσεων που εισάγουν διακρίσεις σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει στους μαθητές να διερευνήσουν ευαίσθητα θέματα που σχετίζονται με τη φυλή, το φύλο και τον πολιτισμό με τρόπο που προάγει τον διάλογο και όχι τις συγκρούσεις. Σύμφωνα με έρευνα των Jackson et al. (2011), τέτοιες πρακτικές επιτρέπουν στους μαθητές να διατυπώσουν και να ασκήσουν κριτική στις πολιτιστικές παραδοχές και προκαταλήψεις που συχνά δεν εξετάζονται στην καθημερινή ζωή. Μέσα από καθοδηγούμενες συζητήσεις και αναστοχαστικές συζητήσεις που ακολουθούν τις θεατρικές δραστηριότητες, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλύσουν κριτικά τις ρίζες των προκαταλήψεών τους και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές που τις διακονίζουν. Τόσο οι παρατηρήσεις όσο και οι απαντήσεις του σταδίου 3 οι μαθητές έδειξαν ότι μπορούν να σκεφτούν σε βάθος μια σειρά από στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να προσπαθήσουν να μπουν στη θέση τους. Αυτή η διαδικασία

φαίνεται ότι μείωσε τις προκαταλήψεις κάτι που σχετίζεται με την αλλαγή στις συμπάθειες που αναφέρθηκαν (Hatton, 2019). Επίσης κατά την παρατήρηση ήταν ιδιαίτερα έντονο κι έκδηλο το γεγονός ότι μαθητές που δεν ήθελαν να έχουν διαπροσωπικές σχέσεις προηγουμένως κι ανήκαν σε διαφορετικά υπόβαθρα, σταδιακά κατάφεραν μέσα από τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες να αναπτύξουν μια σχέση και να γνωρίσουν καλύτερα ο ένας τον άλλο (Gerdes & Segal, 2011).

Τέλος, ο αντίκτυπος της επανειλημμένης έκθεσης σε ποικίλες πολιτιστικές αφηγήσεις μέσω θεατρικών παιχνιδιών μπορεί σταδιακά να μετατοπίσει τις οπτικές των μαθητών και να μειώσει τις προκαταλήψεις με την πάροδο του χρόνου. Μελέτες των Dunn & Stinson (2011) υποδεικνύουν ότι η συνεχής συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες που αναδεικνύουν την πολιτισμική ποικιλομορφία και την κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να ενισχύσει και να εμβαθύνει την ενσυναίσθηση και την πολιτισμική επίγνωση των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης φάνηκε ότι οι μαθητές έκαναν επιπλέον ερωτήσεις στους συμμαθητές τους θέλοντας να τους γνωρίσουν καλύτερα. Επίσης πολλές αναφορές που έκαναν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κέντρισαν το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους και τους έδωσαν κίνητρο να αλλάξουν τις πεποιθήσεις τους. Με αυτό τον τρόπο έδειξαν να μειώνουν τις αρχικές προκαταλήψεις (Fleming, 2003).

Αυτή η συνεχής προσπάθεια βοηθά στη σταθεροποίηση των διδαγμάτων που αντλήθηκαν από τις αρχικές συναντήσεις με τη διαφορετικότητα στο θέατρο, καθιστώντας λιγότερο πιθανό τις προκαταλήψεις να επιμείνουν. Καθώς οι μαθητές συνηθίζουν περισσότερο να βλέπουν τον κόσμο με πολλαπλές απόψεις, οι αρχικές προκαταλήψεις τους συχνά δίνουν τη θέση τους σε μια πιο περιεκτική και αποδεκτή στάση, υπογραμμίζοντας τη βαθιά επίδραση των θεατρικών παιχνιδιών στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής και κατανόησης.

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, κυρίως μέσω του μηχανισμού του παιχνιδιού ρόλων. Έτσι όσον αφορά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα όταν οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους χαρακτήρων διαφορετικών από τους εαυτούς τους, αναγκάζονται να κατανοήσουν και να εκφράσουν συναισθήματα από την οπτική γωνία ενός άλλου ατόμου. Αυτή η διαδικασία είναι εγγενώς ενσυναίσθηση, καθώς περιλαμβάνει την εξέταση σκέψεων, κινήτρων και αντιδράσεων που δεν είναι δικές του. Μπαίνοντας στη θέση κάποιου άλλου, έστω και προσωρινά, οι μαθητές βιώνουν ένα ευρύτερο φάσμα συναισθημάτων και καταστάσεων, ενισχύοντας την ικανότητά τους να σχετίζονται με τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των άλλων. Οι μαθητές φαίνεται ότι άλλαξαν τις απόψεις σχετικά με τον τρόπο που βλέπουν τους άλλους, ενώ φαίνεται ότι αυτή η αλλαγή έγινε μέσα από τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού. Δηλαδή είναι αυτό που τους έκανε να μπουν στη θέση του άλλου, να κατανοήσουν τις δυσκολίες που πέρασε και τη διαφορετικότητά του (Conway et al., 2005). Η ένδειξη ανάπτυξης της ενσυναίσθησης ήταν εμφανής και κατά την μέθοδο της παρατήρησης όπου

κατάφεραν οι μαθητές να εκφράσουν διαφορετικά συναισθήματα βιωμένα από ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου. Έτσι η ενσυναίσθηση που αναπτύσσεται μέσα από το θεατρικό παιχνίδι εκτείνεται πέρα από την κατανόηση διαφορετικών συναισθημάτων. Ενθαρρύνει επίσης μια βαθύτερη κατανόηση σύνθετων κοινωνικών καταστάσεων και πολιτισμικών διαφορών (Bowell & Hear, 2013). Κατά τη διάρκεια μιας παράστασης, οι μαθητές πρέπει να περιηγηθούν και να επιλύσουν συγκρούσεις ή προκλήσεις από τη σκοπιά του χαρακτήρα τους, που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά από τη δική τους. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Eisenberg & Sprinrad (2014) αυτή η πρακτική βοηθά τους μαθητές να εκτιμήσουν τις λεπτότητες της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τον αντίκτυπο διαφορετικών υποβάθρων και εμπειριών στις προσωπικές προοπτικές. Τέτοιες ιδέες είναι κρίσιμες σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, όπου οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις είναι κοινές. Μάλιστα ενδεικτικό αυτής της τάσης είναι το γεγονός ότι στις απαντήσεις τους δήλωσαν σε μεγάλο αριθμό ότι συμπαθούν περισσότερο συμμαθητές τους καθώς ήρθαν πιο κοντά σε αυτούς, τους γνώρισαν και κατάλαβαν τον διαφορετικό τρόπο σκέψης τους (Bowell & Hear, 2013). Μάλιστα έμαθαν μέσα από αυτή τη διαδικασία ότι πολλές φορές η συμπεριφορά κάποιου έχει να κάνει με τις δυσκολίες που έχει περάσει.

Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι περιλαμβάνει συχνά συλλογικές ασκήσεις όπου οι μαθητές πρέπει να συνεργαστούν για να αναπτύξουν σκηνές και αφηγήσεις. Αυτή η συνεργασία απαιτεί ακρόαση και ανταπόκριση στους συνομηλίκους σε ένα πλαίσιο που εκτιμά τη συναισθηματική ειλικρίνεια και την ευαλωτότητα. Καθώς οι μαθητές εμπλέκονται ο ένας με τις ιδέες και τα συναισθήματα του άλλου, οικοδομούν μια πιο βαθιά κοινή ενσυναίσθηση, μαθαίνοντας όχι μόνο να κατανοούν αλλά και να σέβονται και να υποστηρίζουν ο ένας τις συναισθηματικές εκφράσεις του άλλου (Hatton, 2019). Αυτή η κοινή πτυχή της ενσυναίσθησης είναι ιδιαίτερα σημαντική για την οικοδόμηση ισχυρών, υποστηρικτικών σχέσεων και την προώθηση ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, τόσο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όσο και πέραν αυτού. Οι απαντήσεις σχετικά με την αλλαγή στα κριτήρια επιλογής φίλων είναι ενδεικτική για το ότι κατάφεραν να έρθουν πιο κοντά στους συμμαθητές τους και να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση. Φαίνεται ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία κατανόησαν καλύτερα τους γύρω τους, ενώ πλέον ενδιαφέρονται να μάθουν όλο και περισσότερα γι' αυτούς. Αυτό είναι ενδεικτικό μιας νέας τάσης που συνδέεται με την ενσυναίσθηση. Έτσι το θεατρικό παιχνίδι βοήθησε στην ανάπτυξη κι αυτής της οπτικής (Batson & Ahmad, 2006).

5.2 Άλλες έρευνες-Συζήτηση

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας έχουν έντονη σύνδεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας μεταξύ των μαθητών. Πολυάριθμες μελέτες έχουν τεκμηριώσει ότι η ενασχόληση με θεατρικές δραστηριότητες προάγει την ενσυναίσθηση, την πολιτισμική επίγνωση και την ικανότητα κατανόησης και πλοήγησης σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, ο Belliveau (2006) διαπίστωσε ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων και θεατρικές παραστάσεις αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση των προοπτικών και των προκλήσεων άλλων πολιτισμών, ενθαρρύνοντας μια πιο περιεκτική κοσμοθεωρία. Αυτά τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με τις παρατηρήσεις μας όπου οι μαθητές περιέγραψαν αυξημένη οικειότητα και ενσυναίσθηση προς συμμαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα μέσω συνεργατικών θεατρικών έργων.

Υποστηρίζοντας περαιτέρω αυτό, ο Wagner (2012) τονίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι χρησιμεύει ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την εμπειρία και την επίλυση διαπολιτισμικών συγκρούσεων σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, το οποίο με τη σειρά του προετοιμάζει τους μαθητές για αλληλεπιδράσεις στον πραγματικό κόσμο. Αυτή η έρευνα υπογραμμίζει το ρόλο του δράματος στη διδασκαλία των μαθητών πώς να επικοινωνούν μεταξύ των πολιτισμικών διαφορών και να επιλύουν τις παρεξηγήσεις, που αποτελούν βασικά συστατικά της διαπολιτισμικής ικανότητας. Παρομοίως, η εν λόγω μελέτη έδειξε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε θεατρικές δραστηριότητες ένιωθαν πιο άνετα και αλληλεπιδρούσαν με συνομηλίκους από διαφορετικούς πολιτισμούς, υποδεικνύοντας ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να είναι ένα πρακτικό εργαλείο για τα σχολεία με στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

Επιπλέον, η διαχρονική μελέτη των Dunn & Stinson (2014) σχετικά με τον αντίκτυπο του θεάτρου στις κοινωνικές στάσεις και τις διαπολιτισμικές ικανότητες των νέων αποκαλύπτει ότι η διαρκής ενασχόληση με τις θεατρικές τέχνες βελτιώνει σημαντικά την ικανότητα των μαθητών να συμπάσχουν με τους άλλους και να εκτιμούν την πολιτισμική ποικιλομορφία. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η συνεχής έκθεση στο θέατρο όχι μόνο ενισχύει τις άμεσες κοινωνικές δεξιότητες αλλά συμβάλλει επίσης στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Αντικατοπτρίζοντας αυτό, οι μαθητές στην έρευνά ανέφεραν συνεχείς αλλαγές στις αντιλήψεις τους για τους συμμαθητές και μια αυξημένη εκτίμηση για την πολιτιστική ποικιλομορφία μέσω της τακτικής συμμετοχής σε θεατρικά παιχνίδια και παραστάσεις. Αυτή η συνεχής ενασχόληση με το θέατρο αποδεικνύεται επομένως κρίσιμη για την καλλιέργεια μιας βαθύτερης, πιο διαρκούς αίσθησης διαπολιτισμικής ικανότητας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για τέτοια προγράμματα στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών για την προετοιμασία των μαθητών για ολοένα και πιο παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες.

Ο ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της ικανότητας στοχασμού των μαθητών είναι ευρέως τεκμηριωμένος στην εκπαιδευτική έρευνα, δείχνοντας ισχυρή ευθυγράμμιση με τα ευρήματα αυτής της μελέτης. Η διαδικασία της ενασχόλησης με το θεατρικό παιχνίδι απαιτεί από τους μαθητές να υιοθετήσουν και να προβληματιστούν σχετικά με διάφορες οπτικές γωνίες, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και την αυτογνωσία. Συγκεκριμένα, ο Neelands (2004) συζητά πώς η στοχαστική πρακτική που ενσωματώνεται στη θεατρική αγωγή ενθαρρύνει τους μαθητές να εξετάσουν τις σκέψεις και τις πράξεις τους κριτικά, ενισχύοντας την κατανόησή τους για τον εαυτό τους και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους. Αυτό αντικατοπτρίζει τις παρατηρήσεις από την έρευνά, όπου οι μαθητές ανέφεραν ότι η ενασχόληση με το παιχνίδι ρόλων τους βοήθησε να εξερευνήσουν προσωπικά και ηθικά διλήμματα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, εμβαθύνοντας έτσι τις δεξιότητες στοχαστικής σκέψης τους.

Επιπλέον, θεωρητικοί της εκπαίδευσης όπως ο Heathcote (1984) έχουν τονίσει τον ρόλο του θεάτρου στην παροχή ενός «μανδύα του ειδικού», όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους που τους απαιτούν να λύσουν προβλήματα δημιουργικά και στοχαστικά. Αυτή η μεθοδολογία υποστηρίζει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και του ηθικού συλλογισμού, βασικά συστατικά της αναστοχαστικής σκέψης. Σε ευθυγράμμιση με αυτή τη θεωρία, τα ευρήματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές εμπλέκονταν συχνά σε συζητήσεις και προβληματισμούς σχετικά με τα κίνητρα και το υπόβαθρο των χαρακτήρων που απεικόνιζαν, κάτι που μεταφράστηκε σε μεγαλύτερη κατανόηση των ρόλων και των συμπεριφορών τους στην πραγματική ζωή.

Επιπρόσθετα, η έρευνα του O'Neill (1995) επιβεβαιώνει ότι το θέατρο δημιουργεί μοναδικές ευκαιρίες στους μαθητές να προβληματιστούν όχι μόνο για το περιεχόμενο της μάθησης αλλά και για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο της μελέτης μας, οι μαθητές αναλογίστηκαν πώς οι αλληλεπιδράσεις τους κατά τη διάρκεια των θεατρικών παιχνιδιών επηρέασαν την προσωπική τους ανάπτυξη και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Αυτοί οι προβληματισμοί είναι σημαντικοί για την ολιστική εκπαίδευση, καθώς βοηθούν τους μαθητές να ενσωματώσουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες με τη συνολική προσωπική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Μέσω της επαναλαμβανόμενης συμμετοχής σε θεατρικά παιχνίδια, οι μαθητές αναπτύσσουν μια συνήθεια στοχαστικής έρευνας, η οποία είναι θεμελιώδης για τη δια βίου μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη.

Η ικανότητα του θεατρικού παιχνιδιού να μειώνει, ακόμη και να εξαλείφει τις προκαταλήψεις, έχει τεκμηριωθεί μέσω διαφόρων επιστημονικών ερευνών, ευθυγραμμίζοντας καλά με τα ευρήματα αυτής της έρευνας. Το θεατρικό παιχνίδι ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να μπουν σε ρόλους που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά από τις δικές τους εμπειρίες ζωής, προωθώντας την κατανόηση και την ενσυναίσθηση των προοπτικών των άλλων. Σύμφωνα με έρευνα του Wagner (2012),

η εμπλοκή των μαθητών σε ρόλους που τους εκθέτουν στις προκλήσεις και τις πραγματικότητες των άλλων μπορεί να αλλάξει θεμελιωδώς τις προκαταλήψεις και να μειώσει τις προκαταλήψεις. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης απηχούν αυτά τα αποτελέσματα, με τους μαθητές να αναφέρουν μείωση των προκαταλήψεων στάσεων καθώς αλληλεπιδρούσαν με συνομηλικούς σε διαφορετικά δραματικά σενάρια, δείχνοντας τη δύναμη του θεάτρου να καλλιεργεί νοοτροπίες περιεκτικότητας.

Επιπλέον, η ιδέα του Boal (1995) για το «Θέατρο των Καταπιεσμένων» υπογραμμίζει πώς το θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για κοινωνική αλλαγή, ιδιαίτερα για την αντιμετώπιση και την εξάρθρωση συστημικών προκαταλήψεων. Παρέχοντας έναν χώρο όπου η δυναμική της εξουσίας μπορεί να διαδραματιστεί και να αμφισβητηθεί, τα θεατρικά παιχνίδια ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και τις συζητήσεις γύρω από την ισότητα και τα δικαιώματα. Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να αμφισβητούν τις υποθέσεις τους, μια διαδικασία που αντικατοπτρίστηκε σε αυτή την έρευνα όπου οι μαθητές σημείωσαν μεγαλύτερη επίγνωση και ευαισθησία στην ποικιλομορφία μέσα στην τάξη τους μετά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που βασίζονται στο θέατρο.

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσω του θεατρικού παιχνιδιού είναι ένα καλά τεκμηριωμένο φαινόμενο στην εκπαιδευτική έρευνα, αντικατοπτρίζοντας ευρήματα παρόμοια με αυτά της παρούσας μελέτης. Σύμφωνα με έρευνα των Goldstein και Winner (2012), η συμμετοχή σε δραστηριότητες θεάματος ενισχύει σημαντικά την ενσυναίσθηση και τη θεωρία του νου των μαθητών, που είναι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και των προοπτικών των άλλων. Αυτή η έρευνα προτείνει ότι οι θεατρικοί ρόλοι ενθαρρύνουν τους μαθητές να ενσαρκώσουν και να θεσπίσουν σενάρια που μπορεί να μην ευθυγραμμίζονται με τις δικές τους εμπειρίες, διευρύνοντας έτσι την κατανόησή τους για διάφορα ανθρώπινα συναισθήματα και καταστάσεις. Αυτή η δέσμευση παρατηρήθηκε σε αυτή τη μελέτη, όπου οι μαθητές ανέφεραν ότι αισθάνονται περισσότερο συνδεδεμένοι με τα συναισθήματα των συνομηλικών τους μετά τη συμμετοχή σε ασκήσεις θεάτρου, υποδεικνύοντας μια άμεση συσχέτιση μεταξύ της δραματικής εμπλοκής και των αυξημένων δεξιοτήτων ενσυναίσθησης.

Επιπλέον, η έρευνα των Conway et al. (2005) υποστηρίζει τον ισχυρισμό ότι το θέατρο, ειδικά το θέατρο αυτοσχεδιασμού, παρέχει ένα μοναδικό περιβάλλον για την εξάσκηση της συναισθηματικής έκφρασης και αναγνώρισης. Αυτή η πρακτική όχι μόνο απαιτεί κατανόηση και κατάλληλη αντίδραση στα συναισθήματα των άλλων, αλλά επίσης καλλιεργεί μια βαθιά, βιωματική μορφή ενσυναίσθησης, όπως φαίνεται στους προβληματισμούς των μαθητών σχετικά με την ενισχυμένη ικανότητά τους να σχετίζονται με τις εμπειρίες των συμμαθητών τους μετά την ενασχόληση με θεατρικά παιχνίδια.

Τέλος, η μελέτη από τους Brown & Reilly (2009) υπογραμμίζει πώς οι δομημένες συζητήσεις αναστοχασμού μετά από το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να ενισχύσουν περαιτέρω τα οφέλη της ενσυναίσθησης από τις δραματικές δραστηριότητες. Αυτές οι συζητήσεις βοηθούν τους μαθητές να διατυπώσουν τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με τους ρόλους που έπαιξαν, εμβαθύνοντας την κατανόηση τους και δίνοντάς τους τη δυνατότητα να ενσωματώσουν αυτές τις ιδέες στις ευρύτερες κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Αυτή η στοχαστική πτυχή ήταν εμφανής σε αυτήν την έρευνα καθώς οι μαθητές συζήτησαν πώς οι αντιλήψεις τους για τους συνομηλικούς άλλαξαν μέσα από συνεχείς δραματικές αλληλεπιδράσεις, δείχνοντας τη συνολική επίδραση του θεάτρου στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

5.3 Προτάσεις

Στη χώρα μας, θεατρική αγωγή γενικότερα δεν είναι ενταγμένη στο ωρολόγιο πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο μέσα από τη μελέτη που έγινε, φάνηκε η πολλαπλή χρησιμότητα του θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών. Αυτό λοιπόν που μπορούμε να προτείνουμε είναι οι δραματικές τεχνικές να διαχέονται σε όλο το πρόγραμμα και να χρησιμοποιούνται σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα. Εάν φυσικά είναι εφικτό, το ιδανικό θα ήταν να αφιερώνεται ξεχωριστός χρόνος και χώρος για το θεατρικό εργαστήριο, πέρα από τις υπόλοιπες σχολικές δραστηριότητες.

Είναι σημαντικό ο εμπυχωτής να έχει ανάλογη εμπειρία ως «παίκτης» μιας ομάδας, να έχει δοκιμάσει πρώτα ο ίδιος τα παιχνίδια και τις ασκήσεις που προτείνει αλλά και να έχει εξερευνήσει πρώτα τη δική του ταυτότητα και να έχει τις απαραίτητες διαπολιτισμικές δεξιότητες. Είναι απαραίτητο ο ίδιος να έχει μια στάση αποδοχής προς όλα τα μέλη της ομάδας και να είναι έτοιμος να χειριστεί τυχόν συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν επαναφέροντας την αρμονία. Ο εμπυχωτής δεν είναι δάσκαλος ή σκηνοθέτης, αλλά τίθεται στην υπηρεσία της ομάδας, είναι εκεί για να δημιουργήσει ερεθίσματα που θα ενεργοποιήσουν τη φαντασίας και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Κατέχει τη δεξιότητα να χειρίζεται εργαλεία από το χώρο του θεάτρου και από τον κοινωνικό-παιδαγωγικό χώρο.

Για τη βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των θεατρικών εργαστηρίων, είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν ολοκληρωμένα προγράμματα κατάρτισης για εκπαιδευτικούς. Αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να επικεντρωθούν στον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με ένα σύνολο θεατρικών τεχνικών και δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η εκπαίδευση θα πρέπει να περιλαμβάνει πρακτικές συναντήσεις όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν ασκήσεις με βάση το θέατρο και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους τεχνικές. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να παρέχεται συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη για να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις πιο

πρόσφατες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες και διαπολιτισμικά ζητήματα. Μπορούν επίσης να δημιουργηθούν ομάδες υποστήριξης ή δίκτυα για διαμεσολαβητές για να παρέχουν μια πλατφόρμα για την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την αντιμετώπιση κοινών προκλήσεων σε ένα συνεργατικό περιβάλλον.

Για να έχουν ευρύτερο αντίκτυπο τα θεατρικά εργαστήρια, θα πρέπει να ενσωματώνονται σε διάφορα θέματα και μαθήματα σε όλο το πρόγραμμα σπουδών αντί να απομονώνονται ως σχολικές ή εξωσχολικές δραστηριότητες. Αυτή η ενσωμάτωση βοηθά τους μαθητές να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν στα εργαστήρια απευθείας σε όλο το φάσμα των μαθημάτων τους, ενισχύοντας την μαθησιακή τους εμπειρία σε όλους τους τομείς. Για παράδειγμα, οι τεχνικές του θεάτρου μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μαθήματα γλώσσας για να διερευνήσουν την ανάπτυξη χαρακτήρων ή στην ιστορία για να εξετάσουν ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα από πολλαπλές οπτικές γωνίες. Με την ενσωμάτωση θεατρικών δραστηριοτήτων στην τακτική διδασκαλία στην τάξη, τα σχολεία μπορούν να καλλιεργήσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που εκτιμά τη δημιουργική έκφραση και την κριτική σκέψη σε όλους τους τομείς σπουδών.

Για να ενισχυθεί περαιτέρω ο αντίκτυπος των θεατρικών εργαστηρίων, είναι σημαντική η συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, των τοπικών καλλιτεχνών και των πολιτιστικών φορέων. Η συμμετοχή των οικογενειών μέσω ενημερωτικών συναντήσεων και παραστάσεων της κοινότητας μπορεί να βοηθήσει στην εμπάθунση της κατανόησής τους για τα οφέλη του προγράμματος και να ενθαρρύνει την υποστήριξη και τη συμμετοχή τους. Οι συνεργασίες με τοπικά θέατρα και πολιτιστικά ιδρύματα μπορούν να παρέχουν στους μαθητές πρόσβαση σε επαγγελματικές παραστάσεις και εργαστήρια, εμπλουτίζοντας την μαθησιακή τους εμπειρία και συνδέοντάς τους με την ευρύτερη πολιτιστική κοινότητα. Αυτές οι συνεργασίες μπορούν επίσης να προσφέρουν πολύτιμους πόρους και τεχνογνωσία για την ενίσχυση των προγραμμάτων και τη διασφάλιση της συνέχισής τους.

Βιβλιογραφία

Ackroyd, J. (2004). *Role reconsidered: A re-evaluation of the relationship between teacher-in-role and acting*. Trentham Books. <http://nectar.northampton.ac.uk/id/eprint/305>

Aguilar M. (2018). Integrating Intercultural Competence in ESP and EMI: From Theory to Practice.

Alaei, M., A., & Nosrati, F. (2018). Research into EFL Teachers' Intercultural Communicative Competence and Intercultural Sensitivity.

Allern, T. H. (2008). A comparative analysis of the relationship between dramaturgy and epistemology in the praxis of Gavin Bolton and Dorothy Heathcote. *Research in Drama Education*, 13(3), 321-335. <https://doi.org/10.1080/13569780802410681>

Allport G., (1954), *The Nature of Prejudice*.

Anderson, M., & Dunn, J. (2016). *How drama activates learning: Contemporary research and practice*. Bloomsbury Publishing.

Anderson, M., Cameron, D., & Carroll, J. (2016). *Drama education with digital technology*. Bloomsbury Publishing.

Baldwin, P., & Fleming, K. (2017). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. Routledge.

Batson, C. D., & Ahmad, N. Y. (2009). Using empathy to improve intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 141-177. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2009.01013.x>

Belliveau, G. (2006). Drama in education: Toward a research agenda. *Drama Australia Journal*, 30(1), 61-72.

Belliveau, G., & Lea, G. W. (Eds.). (2016). *Research-based theatre: An artistic methodology*. Intellect Books.

Boal, A. (1995). *Theater of the Oppressed*. Pluto Press.

Boal, J. G. (2006). Social recognition: a top down view of cephalopod behaviour. *Vie et Milieu/Life & Environment*, 69-79. <https://hal.sorbonne-universite.fr/hal-03228420>

Bolton, G. (2007). *A history of drama education: A search for substance*. Pearson Education. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_4

Bowell, P., & Heap, B. S. (2013). *Drama on the edge: Playmaking for teenagers*. Intellect Books.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing (3rd ed.)*. Sage Publications.

Brown, S., & Reilly, M. (2009). A meta-analysis of the impact of arts-based interventions on theatrically informed emotional outcomes. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 101-112.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Cahill, H., & Coffey, J. (2016). Drama for social justice: Reimagining ways of knowing and being in the world. *Youth Theatre Journal*, 30(2), 121-133. <https://doi.org/10.1080/08929092.2016.1225616>

Cicek, V., & Palavan, O. (2017). Impact of drama education on the self-confidence and problem-solving skills of students of primary school education. *In Proceedings of the Fourth International Conference on E-Learning and E-Technologies in Education, Tangerang, Indonesia (Vol. 25, No. 1, pp. 187-202)*.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education (8th ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>

Conway, C. M., DiFede, J., & Maynard, K. (2005). Improvisational theatre as a tool for improving empathy training in medical students. *Journal of Medical Humanities*, 26(4), 223-235.

Courtney, R. (2013). *Drama and intelligence: A cognitive theory*. McGill-Queen's Press-MQUP. <https://doi.org/10.22230/cjc.1993v18n3a765>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*. SAGE Publications.

Deardorff's (2006) Process model of Intercultural competence. source: Dr. Darla K. Deardorff in Journal of International Education.

Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(7), 337-339. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.04.008>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.)*. SAGE Publications.

Dunn, J., & Stinson, M. (2011). Dramatic play and drama in the early years. *International Journal of Early Childhood*, 43(4), 419-432. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0041-3>

Dunn, J., & Stinson, M. (2014). The potential of theater for young people: A longitudinal study of the effects of theater on social attitudes and intercultural competence. *Youth Theatre Journal*, 28(1), 83-97.

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior: Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior. In L. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 17-39). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772.003.0002>

Ewing, R. (2019). *Exploring literacies through drama: Learning and teaching in role*. Springer.

Ewing, R., & Simons, J. (2014). *Beyond the script: Drama in the classroom and beyond*. Primary English Teaching Association Australia.

Fink, A. (2017). *How to conduct surveys: A step-by-step guide (6th ed.)*. SAGE Publications.

Fischer-Lichte, E., Arjomand, M., & Mosse, R. (2014). *The Routledge introduction to theatre and performance studies*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203068731>

Fleming, M. (2003). *Starting drama teaching*. David Fulton Publishers.
<https://doi.org/10.4324/9781315460574>

Gallagher, K. (2007). *Theatre of urban: Youth and schooling in dangerous times*. University of Toronto Press.

Gallagher, K. (2016). *Why theatre matters: Urban youth, engagement, and a pedagogy of the real*. University of Toronto Press.

Gallagher, K., & Freeman, B. (2016). In search of a practical aesthetic: An arts-based investigation of embodied knowing. *International Journal of Education & the Arts*, 17(20). Retrieved from <http://www.ijea.org/v17n20/>

Gerdes, K. E., & Segal, E. A. (2011). Importance of empathy for social work practice: Integrating new science. *Social Work*, 56(2), 141-148.
<https://doi.org/10.1093/sw/56.2.141>

Gladkov, A. (1962). Μέγερχολντ (Meyerhold). Απόψεις για το θέατρο. *Θέατρο (Νίτσος)*; 3.

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.
<https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514>

Hatton, C. (2019). *Young people, education and drama*. Bloomsbury Publishing.

- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. Hutchinson.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Hughes, J., & Wilson, K. (2017). Playing a part: The impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/1356978042000185911>
- Jackson, A. (2013). *Learning through theatre: The changing face of theatre in education*. Routledge.
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954-2965.
- Kempe, A., & Nicholson, H. (2017). *Learning to teach drama 11-18*. Bloomsbury Publishing.
- Landy, R. J., & Montgomery, D. T. (2018). *Theatre for change: Education, social action and therapy*. Macmillan International Higher Education.
- Mamali, E., & Papadopoulos, S. (2021). Study on the synergy of Theatre Pedagogy and Philosophy for Children: A multi-disciplinary approach. *Epistēmēs Metron Logos*, (6), 14-21.
- McKean, B. (2016). *A teaching artist at work: Theatre with young people in educational settings*. Intellect Books. ISBN-0-3250-0882-5 ISBN-978-0-325-00882-0
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.)*. Jossey-Bass.
- Neelands, J. (2004). Mirroring, transference and dramatization: Relationships between theatre and therapy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 47-60.
- Neelands, J. (2009). Acting together: Ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189. <https://doi.org/10.1080/13569780902868713>
- Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge University Press.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. (2011). *Theatre, education and performance*. Palgrave Macmillan.

Nicholson, H. (2018). *Applied drama: The gift of theatre*. Macmillan International Higher Education.

O'Connor, P., & Anderson, M. (Eds.). (2015). *Applied theatre: Research: Radical departures*. Bloomsbury Publishing.

O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.

O'Toole, J., & Dunn, J. (2015). *Pretending to learn: Teaching drama in the primary and middle years*. Springer.

O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and curriculum: A giant at the door*. Springer.

Papadopoulos, S., & Kosma, G. (2018). Action Research in the EFL (English as a Foreign Language) learning context: an educational study by means of the dramatic teaching approach Mantle of the Expert. *Drama Research*, 9(1), 2-18.

Papadopoulos, S. (2013). *The contribution of inquiry drama into the managing of alterity along with the proper use of narrative texts contained to the book of literature (Anthology) for the 5 th and 6 th grade of Primary School*. *Communications*, 20, 233-241.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods (4th ed.)*. SAGE Publications.

Prendergast, M., & Saxton, J. (Eds.). (2016). *Applied theatre: International case studies and challenges for practice*. Intellect Books.

Preston, S. D., & Hofelich, A. J. (2012). The many faces of empathy: Parsing empathic phenomena through a proximate, dynamic-systems view of representing the other in the self. *Emotion Review*, 4(1), 24-33. <https://doi.org/10.1177/175407391142137>

Roux J., (2002) «Effective educators are culturally competent communicators», *Intercultural Education*.

Schonmann, S. (Ed.). (2015). *International yearbook for research in arts education 3/2015: The wisdom of the many—Key issues in arts education*. Waxmann Verlag.

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook (4th ed.)*. SAGE Publications.

Somers, J. (2000). *Drama in the curriculum*. Cassell.

Stinson, M., & Freebody, K. (2006). The DOL project: The contributions of process drama to improved results in English oral communication. *Youth Theatre Journal*, 20(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/08929092.2006.10012585>

Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>

Wagner, B. (2012). Drama as a means of cultural conflict resolution. In E. A. Konza (Ed.), *Drama and social justice: Theory, research and practice in international contexts* (pp. 144-158). Routledge.

Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Heinemann.

Way, B. (1967). *Development through drama*. Longman. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9370-8_5

Wiseman R.L. (2003). *Intercultural Communication Competence*.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμος 7ος, Πάτρα.

Γιάνναρης, Γ. (1998). Θεατρική Αγωγή σε όλη την εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (102), 29-38.

Γκόβαρης Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*.

Γκόβαρης, Χ. (2003). Αναγνώριση της διαφορετικότητας: Διλήμματα και δυνατότητες πραγμάτωσης του κεντρικού στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες*, 31-35.

Γκόβαρης, Χ. (2024). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση—Σκέψεις και κριτικές επισημάνσεις για το «αντικείμενο» της αναγνώρισης. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 13(1). <https://doi.org/10.12681/revmata.37706>

Γραμματάς, Θ. (2004). Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής.

Δαμανάκης, Μ. (2007). Κέντρο, διασπορά και εκπαίδευση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 1-37. <https://doi.org/10.12681/sas.489>

Δαφιώτη, Α. (2014). Η χρήση αφηγηματικών δομών στη θεατρική αγωγή στα πλαίσια της σύγχρονης εκπαίδευσης (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας).

Ζώνιου, Χ. (2003). *Το θέατρο του καταπιεσμένου*. Εκπαίδευση & Θέατρο, 4, 66-74.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρετζή, Μ. (2006). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο αφύπνισης του κριτικού στοχασμού και της δημιουργικής φαντασίας. Στο Μπ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας & Αν.

Μερκούρη (επιμ.). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα, 203-204.*

Κουρετζής, Λ. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του.

Κωσταρίδη, Π. (2023). Ο θεατρική Αγωγή ως παράγοντας για τη δημοκρατική προσωπικότητα του παιδιού.

Μανιάτης Π. 2007, Εκπαιδεύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Περιοδικό Ηώς, τεύχος 2.*

Μανιάτης Π. 2011, Η διαπολιτισμική ικανότητα ως στοιχείο της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Προτάσεις για την αρχική τους κατάρτιση και επιμόρφωση.

Μπάκα, Ε. (2011). Η θεατρική αγωγή (το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Θέατρο και σχολείο. Η θεατρική σχολική δημιουργία (τόμος 2ος).* Αθήνα, εκδ. Γενική Γραμματεία νέας Γενιάς/Τμήμα.

Μπονίδης, Κ., & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών.* Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Πανταζής Β., (2004) «Διαπολιτισμική πληρότητα ως θέμα στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών» στο Αθ. Τριλιανός, Ι. Καραμήνας (επιμ.) *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης, Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου.*

Παπίρη, Χ. (2016). Η προσέγγιση της διαφορετικότητας μέσα απο τη θεατρική αγωγή. <http://hdl.handle.net/11128/2397>

Παπαδόπουλος, Σ. (2015). Ένταξη θεατρικών τεχνικών σε μαθησιακό πλαίσιο: αυθεντική αξιολόγηση μαθησιακών στόχων. *Education Sciences, 2015(2), 06-21.* <https://doi.org/10.26248/edusci.v2015i2.1709>

Παπαδόπουλος, Σ. (2011). *Ο Μανδύας του Ειδικού: Η θεατρική μέθοδος Project.* Κίνητρο, 11, 29-40.

Παπαδόπουλος Σ. (2010). *Παιδαγωγική του εάτρου.*

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας.* Αθήνα: Κέδρος.

Παπαδόπουλος, Σ. (2006). Η δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη, 221-227.*

Παπαδόπουλος, Σ., & Φιλίππουπολίτη, Α. (2019). Για μια νέα σύμπραξη της Παιδαγωγικής του Θεάτρου και του Μουσείου. *Epistēmēs Metron Logos*, (2), 60-68.

Πιντζοπούλου, Α. (2023). Η Θεατρική Αγωγή ως μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών/ριών του Δημοτικού Σχολείου στα έμφυλα στερεότυπα. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές/ιες της ΣΤ'τάξης του 4ου Δημοτικού Σχολείου Γαλατσίου.

Σέξτου, Π. (1998). Η Σχολική Δραματοποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (περιέχει πρακτικό οδηγό για τον εμπυχωτή). *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (98), 64-68.

Σακαγιάννη, Θ. Μ. (2022). Η ψηφιακή αφήγηση ως εφαλτήριο για τη θεατρική αγωγή: μια αποδεκτή διδακτική από την εκπαιδευτική κοινότητα του 21ου αιώνα. <http://hdl.handle.net/11610/24696>

Σταλίκας, Α. . και Χαμοδράκα Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 23-24.

Τσιούλης, Α. (2022). Ένταξη προσφύγων/μεταναστών: Ένα διαπολιτισμικό σχέδιο διδασκαλίας. *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, 2(4). <https://doi.org/10.26220/cul.4295>

Παράρτημα 1: Οδηγός συνέντευξης

Συνέντευξη

1ο Στάδιο

Ερωτήσεις:

1. Με τι κριτήριο επιλέγεις τους φίλους σου;
2. «Με ποια παιδιά της τάξης σου αρέσει να κάνεις παρέα;»
3. «Με ποια παιδιά πιστεύεις ότι δεν ταιριάζεις καθόλου και γιατί;»
4. «Ποιους συμμαθητές σου γνωρίζεις λιγότερο;»

2ο Στάδιο

1. «Πιστεύεις ότι μέσα από το θ.π. γνώρισες καλύτερα κάποιους συμμαθητές σου;»
2. «Εντόπισες κοινά στοιχεία των συμμαθητών σου με εσένα μέσα από το θ.π. ;»
3. «Το θ.π. σε έκανε να αναλογιστείς και να ερμηνεύσεις/δικαιολογήσεις συμπεριφορές των συμμαθητών σου;»

3ο Στάδιο

1. Το θ.π. σε έκανε να αλλάξεις γνώμη για κάποιον;»
2. Μέσα από το θ.π. συμπάθησες κάποιον περισσότερο;»
3. Το θ.π. σε έκανε να χάσεις τη συμπάθεια σου για κάποιον;» ,

Επαναλήφθηκαν οι ερωτήσεις του στάδιο 1.

1. Με τί κριτήρια θα επέλεγες κάποιον για φίλο σου;»
2. Με ποια παιδιά της τάξης σου αρέσει να κάνεις παρέα και γιατί;
3. Με ποια παιδιά πιστεύεις ότι δεν ταιριάζεις καθόλου;
4. Ποιους συμμαθητές σου γνωρίζεις λιγότερο;

Παράρτημα 2: Συναντήσεις

Συνάντηση 1η

Βασικός άξονας δραστηριοτήτων-στόχοι: Γνωριμία των μελών, συνειδητοποίηση ομαδικότητας, δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης.

Περιγραφή δραστηριοτήτων: Περπατάμε στο χώρο, όταν συναντάμε ένα συμπαίκτη δίνουμε το χέρι και λέμε το όνομά μας, στη συνέχεια λέμε το όνομά μας με ξένη προφορά, έπειτα όποτε συναντάμε κάποιον δίνουμε το χέρι και λέγοντας το όνομα του συμπαίκτη.

Ενώ οι μαθητές συνεχίζουν να περπατάν, ο εμπυχωτής δίνει την οδηγία «κυνηγάει ο Χ», όταν πιάνει κάποιον κυνηγάει εκείνος.

Κάθε μαθητής γράφει σε ένα χαρτάκι ένα επίθετο ή ιδιότητα π.χ. όμορφος, διευθυντής, χοντρός, καθαρίστρια κ.λ.π. Κολλάμε ένα χαρτάκι στο μέτωπο κάθε μαθητή χωρίς να έχει δει ο ίδιος τί γράφει. Περπατάμε στο χώρο, αλληλοεπιδράμε με τους άλλους, αρχικά χωρίς λόγο, έπειτα και με ομιλία, ανάλογα με αυτό που υποδηλώνει το χαρτάκι που έχουν στο μέτωπο. Σκοπός είναι να καταλάβει το κάθε παιδί τί γράφει στο μέτωπο του, χωρίς να το δηλώσει κάποιος άλλος, απλώς με την συμπεριφορά που έχουν οι συμπαίκτες απέναντι του.

Συνάντηση 2η

Βασικός άξονας δραστηριοτήτων-στόχοι: Καλλιέργεια ομαδικότητας και κλίματος εμπιστοσύνης, να γνωρίσουμε το ισχυρό και το ευάλωτο με τρόπο βιωματικό.

Περιγραφή δραστηριοτήτων: Περπατάμε στο χώρο, τεντώνομαι ψηλά να πιάσω ένα μήλο, σκύβω στο έδαφος να πάρω ένα μανιτάρι.

Περπατάω με ό,τι διάθεση έχω έρθει σήμερα. Κοιτάω τους συμπαίκτες μου στα μάτια, αν θέλω μπορώ να σταθώ λίγο παραπάνω σε κάποιο βλέμμα.

Καθώς περπατάμε δίνεται οδηγία να δημιουργήσουν ένα πολύ υψηλό ή ένα πολύ χαμηλό στάτους με το σώμα τους. Το αφήνουμε να εξελιχθεί και δίνεται οδηγία να αρχίσουν να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους.

Αλλάζουμε στάτους, αν είχαν επιλέξει χαμηλό, τώρα βάζουν στο σώμα τους πολύ υψηλό και αντίστροφα.

Συνάντηση 3η

Βασικός άξονας δραστηριοτήτων-στόχοι: Καλλιέργεια ομαδικότητας και κλίματος εμπιστοσύνης, οι μαθητές να ανοιχτούν και να μοιραστούν κάτι προσωπικό, συνειδητοποίηση των κοινών μας χαρακτηριστικών.

Περιγραφή δραστηριοτήτων: Περπατάω στο χώρο με ό,τι διάθεση έχω έρθει και ό,τι ρυθμό θέλω.

Προσπαθώ να αποκτήσω ένα κοινό ρυθμό με την υπόλοιπη ομάδα. Όταν συναντάω κάποιον συμπαίκτη του χαμογελάω. Έπειτα κάθε φορά που συναντάω κάποιον του κάνω ένα μικρό χάδι και λέω το όνομα του.

Έχει ζητηθεί από τους μαθητές να φέρουν από ένα προσωπικό αντικείμενο. Καθόμαστε σε κύκλο και τοποθετούμε όλα τα αντικείμενα στη μέση. Κάθε μέλος παίρνει το αντικείμενο κάποιου άλλου και διηγείται μία ιστορία σχετικά με αυτό, την οποία επινοεί εκείνη την ώρα. Έπειτα εκείνος που έχει φέρει το αντικείμενο μας λέει την πραγματική του ιστορία.

Συνάντηση 4η

Βασικός άξονας δραστηριοτήτων-στόχοι: Καλλιέργεια εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, συνειδητοποίηση ομοιοτήτων, αποδοχή διαφορετικότητας.

Περιγραφή δραστηριοτήτων: Περπατάμε στο χώρο και τεντωνόμαστε. Περπατάμε με γρήγορο ρυθμό κάποιος παίρνει την πρωτοβουλία να σταματήσει και μαζί του παγώνει όλη η ομάδα. Κάποιος άλλος παίρνει την πρωτοβουλία να περπατήσει και συνεχίζουμε στον ίδιο ρυθμό.

Καθώς περπατάμε, ένας κάθε φορά-προσπαθώντας να μην συν πέσουμε- λέει με δυνατή φωνή «Είμαι ο Χ και αγαπώ να Χ» ή «Είμαι ο Χ και μισώ να Χ». Αν κάποιο μέλος συμφωνεί-νιώθει το ίδιο, φωνάζει «Εγώ».

Ηρεμούμε στο πάτωμα, κάνουμε έναν κύκλο. Κλείνουμε τα μάτια και μεταφερόμαστε νοητά σε ένα μέρος όπου ήμασταν ευτυχισμένοι. Τί υπάρχει γύρω; Πόσο χρονών είμαι; Τί μήνας και τί ώρα; Ποιοι είναι εκεί; Τί νιώθεις;

Αφού ανοίξουν όλοι τα μάτια, αφηγούμαστε στην ομάδα την ιστορία μας.

Συνάντηση 5η

Βασικός άξονας δραστηριοτήτων-στόχοι: Συνειδητοποίηση ομοιοτήτων, ανακαλύπτουμε πως λειτουργούν τα συναισθήματα για όλους.

Περιγραφή δραστηριοτήτων: Κόβουμε 10 χαρτάκια (όσα είναι τα μέλη της ομάδας), σε κάθε χαρτάκι γράφουμε 1 χρώμα. Κάθε χρώμα υπάρχει 2 φορές ώστε να αντιστοιχεί σε ζευγάρια, δηλαδή 10 χαρτάκια, 5 χρώματα. Οι παίκτες παίρνουν από ένα χαρτάκι και βλέπουν μόνο εκείνοι τί χρώμα είναι. Κινούνται στο χώρο και προσπαθούν να βρουν ποιο είναι το ζευγάρι τους, χωρίς να χρησιμοποιούν τον λόγο.

Καθόμαστε σε κύκλο, ο εμπυχωτής ζητάει από τους παίκτες να αφηγηθούν μια στιγμή της ζωής τους που θα ήθελα να ξαναζήσουν. Έπειτα μία στιγμή που δεν θα ήθελα να ξαναζήσουν. Έπειτα μία στιγμή που δεν θα ξεχάσουν ποτέ.

Κάθε μαθητής επιλέγει μία από τις ιστορίες που μοιράστηκε και προσπαθούμε να την αναπαραστήσουμε στην τάξη με την βοήθεια όλης της ομάδας.

Συνάντηση 6η

Βασικός άξονας δραστηριοτήτων-στόχοι: Καλλιέργεια ενσυναϊθησης, μαθαίνουμε να κοιτάμε/αντιμετωπίζουμε τον άλλο με βλέμμα πιο ειλικρινές, να δίνουμε χρόνο.

Περιγραφή δραστηριοτήτων: Περπατάμε στο χώρο και τεντωνόμαστε, μπορούμε να γελάσουμε, να φωνάξουμε, να ξεφυσήσουμε.

Κάνουμε ζευγάρια και καθόμαστε κάτω ο ένας απέναντι στον άλλον. Κοιταζόμαστε στα μάτια για λίγη ώρα χωρίς να μιλάμε. Έπειτα παρατηρούμε πράγματα πάνω στον συμπαίκτη μας, π.χ. Α: «Έχεις καφέ μάτια». Ο Β πρέπει να επαναλάβει τη φράση του Α και να το αποδεχτεί Β «Έχω καφέ μάτια». Επαναλαμβάνουμε τη φράση μέχρι ο Α να παρατηρήσει κάτι άλλο ή ο Β να τον διακόψει παρατηρώντας κάτι για τον Α. (Η άσκηση εξελίσσεται για αρκετή ώρα, σταδιακά αυτό που συμβαίνει είναι πέρα από εξωτερικά χαρακτηριστικά να παρατηρούμε διαθέσεις και συναισθήματα, π.χ. «βαριέσαι», «νιώθεις αμήχανα» «προσβλήθηκες»). Σταματάμε να μιλάμε και ενώ είμαστε καθισμένοι στο πάτωμα ενώνουμε τις πλάτες μας. Συνεχίζουμε να παρατηρούμε πράγματα στον άλλον με ενωμένες πλάτες. Γυρνάμε πάλι έτσι ώστε να κοιτάμε τον συμπαίκτη μας, αρχικά σε ησυχία κι έπειτα συνεχίζουμε τις παρατηρήσεις.

Κάνουμε κύκλο όλη η ομάδα και συζητάμε πώς νιώσαμε και τι ανακαλύψαμε.

(αυτή την ονομάζουμε άσκηση μάζινερ)

Συνάντηση 7η

Βασικός άξονας δραστηριοτήτων-στόχοι: να καλλιεργήσουμε την ενσυναίθηση, να συνειδητοποιήσουμε ότι καθένας φέρει μια ιστορία ένα κόσμο.

Περιγραφή δραστηριοτήτων: Περπατάμε στο χώρο, κάθε φορά που ακούμε παλαμάκι παγώνουμε. Περπατάμε σε αργή κίνηση. Τρέχουμε και με το παλαμάκι παγώνουμε.

Κάνουμε ζευγάρια και καθόμαστε αντικριστά για να κάνουμε την άσκηση μαιζνερ. Ξεκινάμε όπως την προηγούμενη φορά, αρχικά μόνο κοιτώντας τον άλλο κι έπειτα με παρατηρήσεις. Δίνεται η οδηγία να παρατηρούμε πράγματα για την παιδική του ηλικία χρησιμοποιώντας πάντα ενεστώτα. Σωπαίνουμε και ενώνουμε τις πλάτες. Συνεχίζουμε να παρατηρούμε πράγματα αυτή τη φορά για το πώς είναι η ζωή του άλλου αυτή την περίοδο.

Κάνουμε κύκλο όλη η ομάδα και συζητάμε πώς νιώσαμε και τι ανακαλύψαμε.

Συνάντηση 8η

Βασικός άξονας δραστηριοτήτων-στόχοι: Συνειδητοποίηση της δύναμης του μαζί, της συνεργασίας. Απενοχοποίηση της αδυναμίας. Γνωρίζουμε πόσο χρήσιμο είναι να μιλάμε για τις δυσκολίες μας. Καλλιέργεια ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.

Περιγραφή δραστηριοτήτων: Κάνουμε ένα μικρό κύκλο, όρθιοι, ο ένας κοντά στον άλλο. Κλείνουμε τα μάτια, απλώνουμε τα χέρια μας μπροστά, στη μέση του κύκλου και πιάνουμε δύο άλλα χέρια. Ανοίγουμε τα μάτια και προσπαθούμε να ξεμπλεχτούμε χωρίς να λύσουμε τα χέρια μας.

Χωριζόμαστε σε 2 ομάδες, η μία απέναντι από την άλλη κάνουν μια σειρά ο ένας πίσω από τον άλλο. Ο εμπυχωτής μας δίνει ένα νοητό σχοινί. Ανάμεσα στις 2 ομάδες υπάρχει μία νοητή γραμμή. Όποια ομάδα τραβήξει πιο δυνατά το σχοινί και παρασύρει την άλλη να περάσει αυτή τη γραμμή, κερδίζει.

Κάνουμε ένα κύκλο, καλούμε ένα μέλος της ομάδας, όποιο θέλει, να μας πεί μία ιστορία ή μία συνθήκη στην οποία νιώθει καταπίεση και δεν μπορεί/δεν ξέρει πώς να αντιδράσει π.χ. η μητέρα μου δεν με αφήνει να κάνω χορό, ο συμμαθητής μου κλέβει το κολατσιό μου.

Αυτή την ιστορία καλούμαστε να την αναπαραστήσουμε, το μέλος που μοιράστηκε την ιστορία του «παίζει» τον εαυτό του και τα υπόλοιπα μέλη αναλαμβάνουν να «παίξουν» τα πρόσωπα που υπάρχουν στη ιστορία με τα χαρακτηριστικά που μας έχουν δοθεί. Στο σημείο που η πάλη βρίσκεται σε αδιέξοδο, ο εμπυχωτής διακόπτει την ιστορία και συνδιαλέγεται με το κοινό, δηλαδή τα υπόλοιπα μέλη. Εάν κάποιος από το κοινό έχει να προτείνει κάποια λύση η ιστορία ξαναπαίζεται. Οι θεατές έχουν

το δικαίωμα να διακόψουν τη σκηνή φωνάζοντας «στοπ» εάν δεν συμφωνούν με το πώς φέρεται ο πρωταγωνιστής και να προτείνουν μια λύση. Ο πρωταγωνιστής ξαναπαίζει τη σκηνή υπό τις «οδηγίες» που δόθηκαν από το θεατή. Ο θεατής μπορεί ακόμη να σηκωθεί από τη θέση του και να αντικαταστήσει τον καταπιεσμένο παίζοντας ο ίδιος τη σκηνή.

Αυτό το παιχνίδι θα το ονομάσουμε «θέατρο Φορουμ»

Συνάντηση 9η

Βασικός άξονας δραστηριοτήτων-στόχοι: Μαθαίνουμε να δημιουργούμε σχέσεις εμπιστοσύνης και κώδικες επικοινωνίας. Απενοχοποίηση της αδυναμίας. Γνωρίζουμε πόσο χρήσιμο είναι να μιλάμε για τις δυσκολίες μας. Καλλιέργεια ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.

Περιγραφή δραστηριοτήτων: Περπατάμε στο χώρο στις μύτες των ποδιών, προσπαθούμε να μην ακουγόμαστε. Περπατάμε στις φτέρνες. Κάνουμε ένα αλλόκοτο περπάτημα ό,τι θέλει ο καθένας. Τρέχουμε και κυνηγάει ο Χ. Κάνουμε ζευγάρια και βρίσκουμε ένα κοινό ήχο με το ζευγάρι μας. Κλείνουμε τα μάτια και περπατάμε στο χώρο. Κάνουμε τον ήχο μας και προσπαθούμε να συναντηθούμε με το ζευγάρι μας.

Κάνουμε πάλι την άσκηση «θέατρο του καταπιεσμένου», αυτή τη φορά μοιράζεται άλλο μέλος την ιστορία του.

Συνάντηση 10η

Βασικός άξονας δραστηριοτήτων-στόχοι: Μαθαίνουμε να δημιουργούμε σχέσεις εμπιστοσύνης και κώδικες επικοινωνίας. Απενοχοποίηση της αδυναμίας. Γνωρίζουμε πόσο χρήσιμο είναι να μιλάμε για τις δυσκολίες μας. Καλλιέργεια ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Απολογισμός-αποχαιρετισμός μελών.

Περιγραφή δραστηριοτήτων: Τρέχουμε στο χώρο. Περπατάμε με αργό ρυθμό, κοιτάμε τους συμπαίκτες, κάθε φορά που συναντάω ένα βλέμμα μένω σε αυτό μέχρι να το χορτάσω. Κάνουμε ζευγάρια και επεξεργαζόμαστε ο ένας τις παλάμες του άλλου με λεπτομέρεια. Κλείνουμε τα μάτια μας, περπατάμε στο χώρο και προσπαθούμε να βρούμε τα χέρια που γνωρίσαμε.

Κάνουμε πάλι την άσκηση «θέατρο του καταπιεσμένου», αυτή τη φορά μοιράζεται άλλο μέλος την ιστορία του.

Κάνουμε ένα κύκλο και φτιάχνουμε όλοι μαζί μια ιστορία, ο κάθε ένας λέει μια μόνο λέξη και ο επόμενος συμπληρώνει με μία άλλη.

Περπατάμε στο χώρο, όταν συναντάω κάποιον μπορώ να κάνω ένα χάδι, μια αγκαλιά ή ένα χαμόγελο.

Κάνουμε ένα κύκλο, κάθε μέλος παίρνει το λόγο για ένα λεπτό και μοιράζετε με την ομάδα πώς αισθάνεται και τί κρατάει από τις συναντήσεις μας.