

# Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Παπαγιάννη Αικατερίνη - Ρέππα Γλυκερία

## Περίληψη

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της απόκτησης Δεξιοτήτων που σχετίζονται με την «ενδυνάμωση της ταυτότητας του μαθητή»: επικοινωνία, συνεργατικότητα, αποδοχή της ετερότητας, αίσθηση κοινωνικής επάρκειας και αυτοαντίληψη όπως αυτά εμφανίζονται μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των βιβλίων Γλώσσας, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Δημοτικού, καθώς επίσης και η αξιολόγηση της επίδρασης των προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής στα πλαίσια της θεατρικής Αγωγής, στην απόκτηση συγκεκριμένων κοινωνικών Δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ενδυνάμωση της ταυτότητας του μαθητή.

Η πραγματοποίηση των στόχων προϋποθέτει τη χρήση μεθοδολογίας που να εξασφαλίζει τη συνεργατική ομαδική μάθηση και τη δημιουργία ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, στη βάση συγκεκριμένων πλαισίων λειτουργίας. Ο εκπαιδευτικός είναι ο εγγυητής αυτού του πλαισίου λειτουργίας που το εγκαθιδρύει μέσα από τη διακριτική παρέμβασή του. Επομένως και πριν απ' όλα είναι ο εκπαιδευτικός που προσδιορίζει με τη στάση του και τη λειτουργία του, τον τρόπο λειτουργίας των μαθητών του. Οι παρεμβάσεις του πρέπει να είναι παρεμβάσεις υποβοηθητικές με σεβασμό ως προς τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής εκφράζει τις απόψεις του. Καίριας σημασίας για τη συνεργατική ομαδική μάθηση είναι η εξασφάλιση ενός κλίματος εμπιστοσύνης στην τάξη όπου απουσιάζει η διάθεση κριτικής για τις απόψεις που διατυπώνονται. Με τον τρόπο αυτό εγκαθιδρύεται το απαραίτητο κλίμα εμπιστοσύνης ώστε οι μέθοδοι ενεργητικής μάθησης, που αποτελούν προϋπόθεση για την ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά.

## Summary

The present study aims at investigating the acquisition of the skills related to "strengthening the student's identity": communication, cooperation, acceptance of difference, sense of social sufficiency and self-awareness, as these appear in the Syllabus of the textbooks of Language, History, Social and Political Studies of the primary school, as well as assessing the impact of Emotional Education programmes, included in Drama Education, on the acquisition of the skills related to strengthening the student's identity.

Achieving these goals means using a methodology that will ensure cooperative group learning and fostering free expression of students, on the basis of certain functional contexts. The teacher guarantees this functional context and establishes it through his/her discrete intervention. Therefore, it is the teacher, above all, with his/her behaviour and function, who determines the way his/her students function. Interventions should be facilitating and respectful to the way each student expresses his/her attitudes. Ensuring a climate of trust, where any disposition for criticizing the expressed attitudes, is of great importance. This is the

way to establish the required climate of trust, so that methods of active learning, which are essential for the development of personal and social skills, will be able to function effectively.

### **Εισαγωγή**

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, συμβαδίζοντας με τους στόχους των Ηνωμένων Εθνών και της UNESCO, αλλά και με την ευρύτερη τάση στην πολιτική της προαγωγής της υγείας, διαμόρφωσε εκπαιδευτικές δράσεις που στόχο έχουν την καλλιέργεια στάσεων που χαρακτηρίζουν τον ενεργό πολίτη και οδηγούν σε ένα άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2005). Οι Καινοτόμες Δράσεις στην Εκπαίδευση είναι παρεμβάσεις πρωτότυπες και πρωτοποριακές σε σημαντικούς τομείς της εκπαίδευσης, που επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στις πρακτικές αλλά και στις νοοτροπίες, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου. Η εισαγωγή τέτοιων δράσεων συνεπάγεται ριζικές αλλαγές στο περιεχόμενο και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με πιο σημαντική την υιοθέτηση βιωματικών μορφών μάθησης και συμμετοχικών μορφών διδασκαλίας (Τσιάκαλος, 2002), διότι η βιωματική μάθηση αντιμετωπίζει το μαθητή ως ενεργό ερευνητή, ως συνερευνητή των συνομήλικων συμμαθητών του και των δασκάλων του, ως οικοδόμο της γνώσης και όχι καταναλωτή ετοιμοπαράδοτης γνώσης, ως πρόσωπο με ίδιους γνωστικούς, συναισθηματικούς και αξιακούς χαρακτήρες (Καμαρινού, 1999).

Τα προαιρετικά Καινοτόμα αλλά θεσμοθετημένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα είναι εκείνα της Ευέλικτης Ζώνης, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Αγωγής Υγείας, των Πολιτιστικών, της Θεατρικής Αγωγής, της Αγωγής Καταναλωτή, της Κυκλοφοριακής Αγωγής καθώς και Ευρωπαϊκά Προγράμματα (Socrates –Comenius). Αυτά τα προγράμματα, τα οποία σύμφωνα με περιγραφές του Υπουργείου στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και του αυτοσυναισθήματος, στη συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη, στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων και στις διαπροσωπικές σχέσεις (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2005), μπορούν να αναγνωριστούν ως απάντηση στην ανάγκη της ανάπτυξης πλαισίων μέσα στο σχολείο που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών να συζητήσουν και να διαπραγματευτούν ζητήματα κοινωνικών σχέσεων με συνομήλικους και ενήλικους.

Ο σκοπός επομένως των προαιρετικών Καινοτόμων Προγραμμάτων είναι ο εμπλουτισμός του Προγράμματος Σπουδών καθώς και η αμεσότερη συσχέτιση εμπειρικής γνώσης με επιστημονική (ewey, ernstein Χαλαρή Ταξινόμηση). Επίσης είναι ο εμπλουτισμός προγράμματος με θέματα προσωπικά (δάσκαλος, μαθητές) τοπικού και επικαιρικού ενδιαφέροντος θέματα και η ενεργοποίηση διεπιστημονικών συσχετίσεων και διαθεματικών προεκτάσεων καθώς και ο επαναπροσδιορισμός επιστημολογικής φύσης της σχολικής γνώσης. Βασικός επίσης στόχος είναι και ο επαναπροσδιορισμός πλαισίου Σχολικής Τάξης και ο επαναπροσδιορισμός ρόλων δασκάλου (συνδιερευνητής και διευκολυντής) και μαθητών (ernstein). Έτσι ακολουθεί ο επαναπροσδιορισμός διαμαθητικών σχέσεων μέσα από τη συνεργατικότητα και η ενίσχυση αυτονομίας μαθητών που υλοποιείται μέσα από επιλογές και μέσα από αυτορρυθμιζόμενες διαδικασίες

συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, κωδικοποίησης, εφαρμογής και αξιολόγησης νέας γνώσης. Οδηγούμαστε έτσι σε ένα επαναπροσδιορισμό του πλαισίου Σχολικής Μονάδας με την ανάδειξη ημι-αυτονομίας και συνεργατικότητας μεταξύ συναδέλφων και μεταξύ σχολείων καθώς και τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και κοινωνικών φορέων. Το σχολείο βγαίνει στην κοινωνία, η κοινωνία μπαίνει στο σχολείο.

Κάποια από τα κύρια χαρακτηριστικά σύμφωνα με τη νέα θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι: η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τα σχέδια εργασίας και η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. (Αλαχιώτης, 2002). Σύμφωνα με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εξοικείωση του μαθητή με τις ΤΠΕ με την αξιοποίηση των οποίων εκτός των άλλων αναδεικνύεται η σπουδαιότητα των προγραμμάτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας κ.λ.π. Για τα προγράμματα αυτά υιοθετείται ως διδακτική μεθοδολογία η μέθοδος σχεδίων εργασίας «projects» (Βασάλα, 1994) και αποτελεί την καλύτερη λύση για διεπιστημονική προσέγγιση (Φλογαίτη, 1993) η οποία μπορεί να συνδυαστεί με άλλες μεθόδους όπως η επίλυση του προβλήματος, η μελέτη πεδίου, η μελέτη περίπτωσης, η χαρτογράφηση εννοιών, το παιχνίδι ρόλων, η ανίχνευση και τροποποίηση των εναλλακτικών ιδεών (Γεωργόπουλος, 1993, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Τα σχέδια εργασίας (project) αποτελούν σκόπιμη και μεθοδευμένη δράση με βασικά χαρακτηριστικά τον προγραμματισμό, την μεθοδευμένη υλοποίηση και την ανατροφοδοτική αξιολόγηση.

Αναγκαίο να τονίσουμε ότι γίνεται επαναπροσδιορισμός Τρόπων Έκφρασης και Μαθησιακών Προϊόντων όπως ο προφορικός λόγος -όπου καλλιεργείται η ανακοίνωση, η συζήτηση, ο διάλογος και η διαλεκτική αντιπαράθεση- και ο γραπτός λόγος ο οποίος γίνεται πολυτροπικός με γραπτές εργασίες και γραφικές αναπαραστάσεις. Επιπλέον έχουμε καλλιτεχνική έκφραση και δράσεις μέσα από παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, θεατρικά έργα, λογοτεχνική έκφραση και μουσικο-κινητική απόδοση καθώς και κατασκευές. Αναφορικά με τις σχέσεις Προαιρετικών Προγραμμάτων με το Υποχρεωτικό Πρόγραμμα, έχουμε 1/5 του σχολικού χρόνου για τα Προαιρετικά Καινοτόμα Προγράμματα. Σε κάθε περίπτωση διαδραματίζουν συμπληρωματική λειτουργία στην καθημερινή διδακτική πράξη αλλά και ανανεωτική λειτουργία καθώς είναι διάυλος ανανέωσης της λιμνοθάλασσας του εκπαιδευτικού συστήματος. (Ματσαγγούρας, 2007).

Το ελληνικό σχολείο λοιπόν, επιχειρεί την εισαγωγή της προαγωγής της ψυχικής και σωματικής υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το νέο αυτό πλαίσιο εφαρμογής των προγραμμάτων απαιτεί, ωστόσο, διερεύνηση. Οι εμπειρικές μελέτες που διενεργούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής και σωματικής υγείας στο χώρο του σχολείου φαίνεται να είναι περιορισμένες και περιγραφικές. Περιορίζονται στην ανάδειξη ενός περιεχομένου που δεν φαίνεται να στηρίζεται θεωρητικά και εστιάζουν κυρίως στην αξιολόγηση της εφαρμογής των προγραμμάτων. Ελάχιστες είναι οι έρευνες που ενδιαφέρονται για τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το προτεινόμενο των προγραμμάτων και

αναγνωρίζουν δυνατότητες ή δυσκολίες ως προς την εφαρμογή τους και το ρόλο τους στη σχολική τάξη (π.χ. Adalbjarnardottir & Selman, 1997). Συγκεκριμένα στα ελληνικά δεδομένα, η σχετική βιβλιογραφία περιορίζεται σε περιγραφές του πλαισίου εφαρμογής των προγραμμάτων Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας στα ελληνικά σχολεία (π.χ. Κουλουμπαρίση, 2000) και σε γενικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τους στην τάξη (π.χ. Πρωτονοταρίου Χαραβιτσίδα, 2004). Αυτό όμως που απουσιάζει κυρίως τόσο από τη διεθνή όσο και από την ελληνική βιβλιογραφία είναι η καταγραφή των αναφορών της συμμετοχής των άμεσα ενδιαφερομένων και άμεσα εμπλεκομένων στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων, των ίδιων των παιδιών.

### **Σκοπός**

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της απόκτησης Δεξιοτήτων που σχετίζονται με την «ενδυνάμωση της ταυτότητας του μαθητή»: επικοινωνία, συνεργατικότητα, αποδοχή της ετερότητας, αίσθηση κοινωνικής επάρκειας και αυτοαντίληψη όπως αυτά εμφανίζονται μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των βιβλίων Γλώσσας, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Δημοτικού, καθώς επίσης και η αξιολόγηση της επίδρασης των προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής στα πλαίσια της θεατρικής Αγωγής, στην απόκτηση συγκεκριμένων κοινωνικών Δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ενδυνάμωση της ταυτότητας του μαθητή.

### **Μεθοδολογία**

Η πραγματοποίηση των στόχων προϋποθέτει τη χρήση μεθοδολογίας που να εξασφαλίζει τη συνεργατική ομαδική μάθηση και τη δημιουργία ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, στη βάση συγκεκριμένων πλαισίων λειτουργίας. Ο εκπαιδευτικός είναι ο εγγυητής αυτού του πλαισίου λειτουργίας που το εγκαθιδρύει μέσα από τη διακριτική παρέμβασή του. Επομένως και πριν απ' όλα είναι ο εκπαιδευτικός που προσδιορίζει με τη στάση του και τη λειτουργία του, τον τρόπο λειτουργίας των μαθητών του. Οι παρεμβάσεις του πρέπει να είναι παρεμβάσεις υποβοηθητικές με σεβασμό ως προς τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής εκφράζει τις απόψεις του. Καίριας σημασίας για τη συνεργατική ομαδική μάθηση είναι η εξασφάλιση ενός κλίματος εμπιστοσύνης στην τάξη όπου απουσιάζει η διάθεση κριτικής για τις απόψεις που διατυπώνονται. Με τον τρόπο αυτό εγκαθιδρύεται το απαραίτητο κλίμα εμπιστοσύνης ώστε οι μέθοδοι ενεργητικής μάθησης, που αποτελούν προϋπόθεση για την ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά.

### **Δείγμα**

Το δείγμα αποτελούν μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού (ηλικίας 6-12 χρονών). Χωρίζονται σε δύο ισάριθμες ομάδες. Και στις δύο ομάδες γίνεται έρευνα επί του πεδίου και καταγραφή εφαρμογής και απόκτησης Δεξιοτήτων από τους μαθητές όπως αυτές διαρθρώνονται μέσα στα βιβλία, Γλώσσας και Ιστορίας

Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε επιπλέον πρόγραμμα θεατρικής Αγωγής. Η ομάδα ελέγχου στην οποία δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα,

συμμετάσχει στην αρχική(προέλεγχοςpretest), την τελική (μεταέλεγχος-posttest) και τη μέτρηση διατήρησης.

Τα παιδιά που ανήκουν στην πειραματική ομάδα συμμετέχουν στα προγράμματα θεατρικής αγωγής με αριθμό συναντήσεων που κυμαίνονται από 8 έως 25 συνολικές συναντήσεις (Μ.Ο.: 15 συναντήσεις) σε εβδομαδιαία βάση . Η μέτρηση και στη πειραματική ομάδα γίνεται στην αρχή και στο τέλος εφαρμογής του προγράμματος.

Όλα τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα (ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου) προέρχονται από σχολείο της Αττικής δημόσιο .

Θεατρική Αγωγή - Οι πρώτες προσπάθειες

Ο θεσμός ξεκινά στην Αγγλία το 1965 και αποτελεί την εξέλιξη της αναζήτησης για ανανεωτική πνοή στους χώρους της εκπαίδευσης και του θεάτρου που παρακινείται από το γενικότερο πνεύμα προόδου στον χώρο της πολιτικής. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια ξεκινά στο Coventry μια προσπάθεια εύρεσης αποτελεσματικού τρόπου μεταφοράς της τέχνης του θεάτρου στα σχολεία.

Διάφοροι παράγοντες αποτέλεσαν επιρροή για την ανάδυση των θεατροπαιδαγωγικών ομάδων στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι εξελίξεις στο χώρο του παιδικού θεάτρου και ιδιαίτερα η παρέμβαση του Gian ay. Για τον τελευταίο ο Gordon allins— εμπνευστής και σκηνοθέτης της πρώτης θεατροπαιδαγωγικής ομάδας στην εκπαίδευση – τονίζει, «ένα σημαντικό πράγμα που έμαθα από τον ήταν ότι το δράμα, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορεί να έχει κεντρική θέση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.» (στον Jackson 1980,4). Από τη δουλειά του , κατά την οποία η ομάδα των ηθοποιών μετά το τέλος της παράστασης προσκαλούσε τα παιδιά να συμμετάσχουν ενεργά σε δραστηριότητες (αυτοσχεδιασμού, γραφής, μουσικής και πηλού) συνδεδεμένες με το θέμα της παράστασης, ο allins εμπνέεται και οδηγεί την αναζήτηση του προς το μοντέλο συνεργασίας που προτείνει η θεατροπαιδαγωγική ομάδα εκπαίδευσης.

Αυτή η καινοτομία στο εκπαιδευτικό σύστημα γρήγορα θεσμοποιήθηκε και απέκτησε συγκροτημένη υπόσταση. Ο θεσμός του Theatre in ducation θέτει την τέχνη του θεάτρου στην υπηρεσία της εκπαίδευσης. Τα μέλη της θεατρικής ομάδας (που φέρουν τον τίτλο: ηθοποιοί – παιδαγωγοί ή θεατροπαιδαγωγοί) συναντιούνται με μια ομάδα παιδιών που απαρτίζουν ένα τμήμα μιας συγκεκριμένης τάξης της εκπαιδευτικής βαθμίδας. Σε στενή συνεργασία με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης, η ομάδα προσπαθεί τόσο να ενημερώσει τους μαθητές για τις επιλογές και τις δυνατότητες απέναντι σε κρίσιμα θέματα για την αναζήτηση της προσωπικής τους ταυτότητας, όσο και να εμβαθύνουν τη σχέση τους με τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος.

Ο αγγλικός όρος TIE ερμηνεύεται ως «Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην Εκπαίδευση», αποτελώντας έτσι και έναν σύντομο ορισμό του θεσμού.

Ορισμοί του TIE: «Η παρουσία του TIE στα σχολεία στοχεύει αφενός στο να εκπαιδεύει, να διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες των μαθητών και να τους προκαλεί ερωτήματα για τον κόσμο που τους περιβάλλει και αφετέρου να τους ψυχαγωγεί... Μια ομάδα TIE είναι μια ομάδα από ηθοποιούς – εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία και στους δύο τομείς. Επιννοούν ή γράφουν

«Προγράμματα» που απευθύνονται σε συγκεκριμένης ηλικίας ομάδες και τα μεταφέρουν στα σχολεία. Η χρήση της λέξεως «Προγράμματα» αποκλείει την περιορισμένη περιγραφή της δουλειάς ως θεατρικό έργο ή μάθημα. Στην πράξη είναι και τα δύο, χρησιμοποιώντας ένα περίπλοκο μίγμα θεατρικών μορφών και εκπαιδευτικών τεχνικών.» (Redington, 1983, 1-2).

«Βασικά το ΤΙΕ αναζητά να θέσει τις τεχνικές του θεάτρου στην υπηρεσία της εκπαίδευσης. Ο σκοπός του είναι να παράσχει στους μαθητές μια συναρπαστική και προκλητική εμπειρία και ένα απαραίτητο ερέθισμα για τη διεύρυνση της δουλειάς τους μέσα και έξω από το σχολείο. Τα θέματα με τα οποία καταπιάνεται προέρχονται από πηγές πολυποίκιλες, όπως: περιβάλλον, ρατσισμός, τοπική ιστορία, εκμάθηση της γλώσσας, επιστήμη και υγεία. Ένα από τα μεγαλύτερα και αποτελεσματικά χαρακτηριστικά του ΤΙΕ είναι η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο δράμα που λαμβάνει χώρα. (Jackson, 1993, 1-2).

### **Τα προγράμματα**

Τα προγράμματα σχεδιάζονται υπό το πρίσμα της κύριας αρχής που διαπνέει το ΤΙΕ: την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην όλη διαδικασία που αποσκοπεί στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και της γνωστικής τους ανάπτυξης. Αναφέροντας κάποια από τα εκπαιδευτικά και θεατρικά στοιχεία που διαπνέουν τα προγράμματα, αξίζει να σημειώσουμε: μαθητικό-κεντρική, χρήση παιχνιδιού, μάθηση μέσω πράξης, γλωσσική ανάπτυξη και καινούριες διδακτικές μέθοδοι, θεατρικές φόρμες, σχέση ηθοποιού – θεατή, ομαδική δημιουργία, κοινωνικά και πολιτικά θέματα κτλ. (Redington, 3-6).

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Jackson, «τα ΤΙΕ προγράμματα δεν είναι μια απλή παράσταση έργου στα σχολεία, ένα συμβάν το οποίο είναι σήμερα εδώ και αύριο εξαφανίζεται. Πρόκειται για ένα προσεγμένο πρότυπο δραστηριοτήτων, που συνήθως έχει δημιουργηθεί και ερευνηθεί από την ομάδα, σχετικό με ένα θέμα που αναδύεται τόσο από τη διδακτέα ύλη όσο και από την ίδια τη ζωή των παιδιών, το οποίο παρουσιάζεται στα σχολεία από την ομάδα, προσκαλώντας τους μαθητές να βιώσουν άμεσα μια εμπειρία καταστάσεων και προβλημάτων που θέτει το θέμα». (1993,4). Κατά αυτό τον τρόπο η ενημέρωση των μαθητών λαμβάνει χώρα ενεργοποιώντας τον προβληματισμό τους για την κατάσταση που παρουσιάζεται.

Τα θέματα που πραγματεύεται το ΤΙΕ αναδεικνύονται σε έναν καθοριστικό παράγοντα για την εφαρμογή του θεσμού, καθώς η άμεση ταύτισή τους με τις ζωές όσων συμμετέχουν μετατρέπει τη γενική διαδικασία σε μια υπόθεση οικεία και προσωπική, προκαλώντας την υιοθέτηση υπεύθυνης στάσης εκ μέρους των μαθητών. Η αίσθηση αμεσότητας που μεταδίδουν τα θέματα στους αποδέκτες τους εξοπλίζει το ΤΙΕ με τη δύναμη και τη δυνατότητα να παρέμβει αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποσκοπώντας στη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των μαθητών.

### **Η χρησιμότητα του θεατρικού παιχνιδιού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Ο καθένας μπορεί να διαπιστώσει στην καθημερινότητά του, πόσο μάλλον στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο, ότι απλά και μόνο η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων δεν αρκεί για να αρθεί η

προκατάληψη της μιας έναντι της άλλης. Ιδιαίτερα όταν το σχολείο εξακολουθεί να δουλεύει με τη μονοπολιτισμική αντίληψη του ενός και μοναδικού μοντέλου-μαθητή. Σε αυτό το πλαίσιο οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες εμφανίζονται με όρους έλλειψης και απόκλισης από τη νόρμα κι όχι ως εμπλουτιστικό στοιχείο» (Ασκούνη και Ανδρούτσου, 1998). Η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μετωπική προσέγγιση που επικρατεί κατά συντριπτική πλειοψηφία σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όλων των βαθμίδων αναπαράγει στο διηνεκές το ισχύον μονοπολιτισμικό παιδαγωγικό μοντέλο (Νικολάου 2005, σ. 313). Ανακύπτει έτσι η ανάγκη νέων μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και 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, όπως λανθασμένα εννοείται και χρησιμοποιείται συχνά, αλλά σε όλους τους μαθητές και τους πολίτες, στο πλαίσιο της τυπικής, της άτυπης και της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Η χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του εφαρμοσμένου θεάτρου γενικότερα στο οποίο ανήκει και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση για τη δημιουργία ενός κλίματος διαπολιτισμικού διαλόγου είναι πλέον παγκοσμίως διαδεδομένη και αναγνωρισμένη σε πολλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και έχει χρησιμοποιηθεί με σκοπό την αντίσταση στην πολιτισμική ομογενοποίηση, το διάλογο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και την ενίσχυση της πολιτισμικής οικολογίας. Το θέατρο μπορεί να παράσχει 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. 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.

Πιο συγκεκριμένα, ο παιδαγωγός μπορεί να εκμεταλλευτεί την ιδιότητα του θεάτρου να καλλιεργεί την ικανότητα για την αποκαλούμενη πολιτισμική ενσυναίσθηση (□□□□□□intercultural□□empathy) (Σταλίκας και Χαμοδράκα, 2004, σ. 130-9), 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 επικίνδυνου και κατώτερου «ξένου» (Γκόβαρης 2003, σ. 35). 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, σ. 311).

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 (Μέγιερχολντ, 1982). 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. Ενισχύει δηλαδή το θέατρο τη «δια του κατόπτρου αυτοσυναίσθηση που αποκτούμε βλέποντας την εικόνα μας, την εμφάνιση, τη συμπεριφορά, το χαρακτήρα μας, όπως φανταζόμαστε ότι αντικατοπτρίζεται στο νου των άλλων ανθρώπων» (Ανθογαλλίδου, 2003).

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): του επιτρέπει να φαντάζεται παραλλαγές της δράσης του και να μελετά εναλλακτικές δυνατότητες για τη ζωή του (Oal, 1994, σ. 27-28).

Τα εργαλεία της δραματικής τέχνης μπορούν να αντληθούν τόσο από τις τεχνικές της δραματικής ταύτισης, εμπνευσμένες από τις παραδοσιακές τεχνικές κατασκευής του ρόλου όσο και από τις φαινομενικά αντίθετες θεατρικές της μπρεχτικής αποστασιοποίησης και να δοθεί έτσι στην ομάδα η ευκαιρία της σημαντικότητας δραστηριότητας του αναστοχασμού και της αποκάλυψης των υπονοουμένων, των ποικίλων επιπέδων του νοήματος μιας πράξης και των πολιτισμικών υποδηλώσεων της συμπεριφοράς (Flemming, 1998, σ. 156-7, Heathcote & Olton, 1998, σ. 160-61). Έτσι, μέσα από το δραματικό παιχνίδι μπορεί κανείς ως ερευνητής της «έρευνας – δράσης» να στοχάζεται τόσο κατά τη δράση όσο και πάνω στη δράση (Schon, 1987, σ. 26, dminston, 1995, σ. 120-23). Να δρα ως ένας «θεατής – ηθοποιός» που λειτουργεί στον εύπλαστο αισθητικό χώρο που κατασκευάζει κατά βούληση μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού – επιθυμητού.

Οι δραματικές τεχνικές μπορούν να διαχέονται σε όλο το πρόγραμμα και να χρησιμοποιούνται στα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα. Εάν είναι όμως εφικτό, καλό θα ήταν να αφιερώνεται επιπλέον ιδιαίτερος χρόνος και χώρος για



το θεατρικό εργαστήριο, πέρα από τις συνηθισμένες σχολικές δραστηριότητες. Το ιδανικό εργαστήριο απαιτεί πολλές ώρες συνάντησης σε βάθος χρόνου και θα μπορούσε να έχει την παρακάτω δομή:

- A. Προθέρμανση, παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης και κατασκευής της ομάδας,
- B. Μαθησιακό συμβόλαιο, συλλογή αναγκών, προσδοκιών, στόχων, κανόνων.
- Γ. «Ιδεολογική» προθέρμανση πάνω στις γνωστικές απαιτήσεις του θέματος και έρευνα θιγόμενων θεμάτων.
- Δ. Παιχνίδια ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης και παρατήρησης του άλλου.
- ΣΤ. Τεχνικές ταύτισης και κατασκευής του ρόλου των σκηνών.
- Z. Παιχνίδια «κοινωνικής μάσκας», θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί και προσομοιώσεις.
- H. Θέατρο – εικόνα, θεματικά στιγμιότυπα, θέατρο φόρουμ.
- Θ. Κατασκευή μιας θεατρικής σκηνής με διάφορες τεχνικές και παρουσίαση της δουλειάς.
- I. Απολογισμός, συζήτηση, κριτική. Τεχνικές κλεισίματος και συναισθηματικής αποφόρτισης.

Η μέθοδος που προτείνεται είναι χρονοβόρα και πολύπλοκη και για να γίνει μια ολοκληρωμένη δουλειά απαιτείται η συνεργασία μεγάλου μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού μιας σχολικής μονάδας και των οικογενειών των μαθητών. Είναι επίσης μια διαδικασία που δεν κουκουλώνει, αλλά, αντιθέτως, φέρνει στην επιφάνεια τα προβλήματα συνύπαρξης στο σχολικό χώρο, γεγονός που απαιτεί επιπλέον προσοχή και κούραση από τον εκπαιδευτικό. Ο παιδαγωγός – εμπυχωτής που θα πειραματιστεί με τις τεχνικές αυτές:

Έχει δοκιμάσει ο ίδιος τα ίδια ή ανάλογα θεατρικά παιχνίδια με αυτά που προτείνει.

Έχει προβεί σε δραστηριότητες εξερεύνησης της δικής του ταυτότητας, των στερεοτύπων και των στάσεων του, αναπτύσσοντας τις απαραίτητες διαπολιτισμικές δεξιότητες.

Έχει αναπτύξει μια μη κριτική στάση απέναντι στους συμμετέχοντες.

Χρησιμοποιεί τις τεχνικές της ενεργού ακρόασης και της ενσυναίσθησης.

Δεν φέρεται ούτε σαν «δάσκαλος» ούτε σαν «σκηνοθέτης», με τις παραδοσιακές πατροναριστικές συμπεριφορές, αλλά αντίθετα ως εμπυχωτής τίθεται στην απόλυτη υπηρεσία της ομάδας και προσφέρει ερεθίσματα για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των συμμετεχόντων.

Δρα ως διαπολιτισμικός μεσολαβητής και ως διαχειριστής των συγκρούσεων.

Κατέχει τη διττή δεξιότητα να χειρίζεται εργαλεία τόσο από το χώρο του θεάτρου όσο και από τον κοινωνιο-παιδαγωγικό χώρο.

Ξεκινώντας από το ότι το στερεότυπο είναι ένας εγγενής τρόπος οργάνωσης της γνώσης μας για την πραγματικότητα που την υπεραπλουστεύει, ελλείπει περισσότερο πλούσιων δεδομένων ή εξαιτίας της ανάγκης για αυτοάμυνα (Αζίζι – Καλατζή και Ζώνιου – Σιδέρη και Βλάχου, 1998), μέσα από ένα εργαστήριο δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση για τη διαπολιτισμική αγωγή σκοπεύουμε στην προώθηση της αυτοανάλυσης της προσωπικής ταυτότητας του καθενός και μιας συμπεριφοράς περισσότερο αυτοκριτικής παρά μοραλιστικής,

που δεν εξαντλείται στις εθνοτικές ή τις θρησκευτικές διαφορές και που αφορά περισσότερο την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα παρά τη μειονότητα.

Έτσι, το παιδί μαθαίνει από μικρό να παίζει τους διαφορετικούς του ρόλους μέσα στην κοινωνία (το ρόλο μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο, στην παρέα). Το θέατρο στην εκπαίδευση προσφέρει ζωντανή εμπειρία και όχι προσομείωση. Τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν τις δικές τους ιστορίες και όχι να ζουν μέσα από τις ιστορίες και τα πρότυπα που τους προβάλλονται. Μέσα από το θέατρο στο σχολείο τα παιδιά: 1. Συνειδητοποιούν τη στενή σχέση ανάμεσα στο θέατρο και την κοινωνία. 2. Επικοινωνούν και μοιράζονται τις ιδέες τους και συνεργάζονται με συνομηλίκους τους. 3. Έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα της μεταφοράς και των συμβόλων 4. Εκπαιδεύονται στο να χρησιμοποιούν την κριτική τους ικανότητα και τα συναισθήματά τους. 5. Συνειδητοποιούν ότι στη ζωή υπάρχουν και άλλες αξίες πέρα από τις προβαλλόμενες.

Το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει έτσι ώστε να υπάρξει μια εξισορρόπηση ανάμεσα στο τι μαθαίνει το παιδί από την τηλεόραση και τι από το σχολείο (καμιά φορά αυτά τα δύο είναι εκ διαμέτρου αντίθετα). Συνειδητοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη φύση των ανθρωπίνων σχέσεων και το πώς οι άνθρωποι δρουν κι αντι-δρουν μέσα στην κοινωνία. Γίνονται κατά κάποιον τρόπο πιο κοινωνικά μορφωμένοι.

### **Χαρακτηριστικά του προγράμματος**

Αν προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένα ολοκληρωμένο Πολιτιστικό Πρόγραμμα θα καταλήξουμε ότι πρέπει να είναι:

- A) προαιρετικό τόσο για τους μαθητές όσο και για τους καθηγητές που θα το αναλάβουν. Αυτό σημαίνει ότι υλοποιείται εκτός ωρών διδασκαλίας, σε ένα δώρο το οποίο στην πράξη είναι πολύ περισσότερες ώρες καθώς αφιερώνονται μέχρι και τα Σάββατα. Ο προαιρετικός χαρακτήρας και η εθελοντική συμμετοχή προϋποθέτει κατ' αρχήν μια στάση ζωής και παράλληλα εξασφαλίζει το βαθμό ελευθερίας που απαιτείται για να προσανατολίζει ένα πρόγραμμα στις επιθυμίες, στις ανάγκες και τις δυνατότητες όσων εμπλέκονται.
- B) εκπαιδευτικό, απευθύνεται δηλαδή στους μαθητές με ένα πολύ συγκεκριμένο τρόπο, όπως προκύπτει από τη στοιχειοθεσία του, το θέμα του, τη μεθοδολογία του και τα αποτελέσματα που επιδιώκει. Παρόλο που τα περισσότερα πολιτιστικά προγράμματα έχουν καλλιτεχνικό προσανατολισμό (θέατρο, χορός, μουσική, εικαστικά κ.α.) ο παιδαγωγικός χαρακτήρας είναι κυρίαρχος. Πιθανόν η συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες να διεύρυνε τους ορίζοντες δράσης και να πρόσφερε δυνατότητες βελτίωσης των τελικών προϊόντων αυτών των προγραμμάτων. Πάντως τονίζεται η σημασία του γεγονότος ότι ο εμπυχωτής πρέπει να είναι εκπαιδευτικός, ανεξάρτητα αν πλαισιώνεται από επαγγελματίες, γονείς, διευθυντές ή άλλους φορείς για τη διευκόλυνση του έργου του.
- Γ) έχει την ανάπτυξη ενός προγράμματος, δεν είναι δηλαδή μια απλή εκδήλωση ή επίσκεψη.

Πιο αναλυτικά:

Έχει σαφείς στόχους και σκοπό: Λόγω βέβαια της μεγάλης ποικιλίας στα θέματα, οι στόχοι μπορεί να διαφοροποιούνται αλλά πρέπει να είναι σαφώς προσδιορισμένοι. Οι στόχοι αυτοί είναι συμπληρωματικοί αυτών των διαφόρων μαθημάτων που διδάσκονται στο Αναλυτικό πρόγραμμα.

Απευθύνεται σε συγκεκριμένη ομάδα μαθητών: Λόγω του προαιρετικού χαρακτήρα τους, τα προγράμματα αυτά απευθύνονται σε μια ομάδα μαθητών που θα ενδιαφερθεί για το θέμα και όχι σε όλο το σχολείο ή μια τάξη. Μπορεί να υπάρξει πολιτιστική ομάδα από μαθητές διαφόρων τάξεων με ένα συγκεκριμένο θέμα μελέτης. Τέτοια ομάδα είναι π.χ. η ομάδα θεάτρου, η ομάδα χορού, η ομάδα του περιοδικού, κ.λ.π.. Προφανώς σε αυτές ακριβώς τις ομάδες στηρίζονται και οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες.

Συντονίζεται από παιδαγωγική ομάδα: Συνήθως αποτελείται από δύο – τρεις εκπαιδευτικούς ανά πρόγραμμα για τους οποίους υπάρχει και η ρύθμιση του 2ωρου που αναφέρθηκε πιο πάνω. Επειδή τα πολιτιστικά προγράμματα είναι ιδιαίτερα πολυεπίπεδα και απαιτούν τη συνεργασία πολλών ειδικοτήτων – ειδικά στο θέατρο – καλό είναι η ομάδα να αποτελείται από καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων οι οποίοι θα λειτουργούν συμπληρωματικά και θα καλύπτουν όσο γίνεται περισσότερες πτυχές του θέματος. Η διεπιστημονικότητα - που αποτελεί ζητούμενο στη σύγχρονη εκπαίδευση, αλλά δεν συμβιβάζεται με τη δομή του ελληνικού σχολείου και ιδιαίτερα με αυτήν της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται σε έναν αυστηρό καταμερισμό ανά γνωστικό αντικείμενο – μπορεί να προκύψει αβίαστα στην ανάπτυξη ενός πολιτιστικού προγράμματος γιατί από τη φύση του ενδείκνυται για προσέγγιση από διάφορες επιστημονικές – καλλιτεχνικές πλευρές.

Προϋποθέτει συγκεκριμένο θέμα μελέτης: Η επιλογή και ο προσδιορισμός του θέματος αποτελούν σημαντικά στοιχεία για τη δημιουργία και το μέλλον της ομάδας. Εδώ πρέπει να τονιστεί η σημασία που έχει η επιλογή ενός θέματος άμεσου ενδιαφέροντος των μαθητών. Η ομάδα πρέπει να είναι σε θέση να διατυπώνει το θέμα μελέτης χωρίς γενικότητες και αοριστολογίες αλλά με τρόπο συγκεκριμένο ώστε να μπορεί να ολοκληρωθεί. Βέβαια η διαδικασία θα πρέπει να είναι ευέλικτη σε αλλαγές και προσαρμογές ώστε να δίνει τη δυνατότητα προσαρμογής με την πάροδο του χρόνου και ανάλογα με τις επιθυμίες των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, μια θεατρική ομάδα είναι προτιμότερο να βρεθεί αρχικά μέσα σε ένα 'θεατρικό εργαστήρι' χωρίς να έχει προγραμματίσει συγκεκριμένο έργο. Η διαδικασία του Εργαστηρίου δίνει τη δυνατότητα σε εμπυχωτή και παιδιά να γνωριστούν, να ασκηθούν και να αναγνωρίσουν τις επιθυμίες και τις ικανότητές τους πριν αποφασίσουν να οδηγηθούν σε κάτι πιο συγκεκριμένο. Οι μαθητές μπορεί να μην είναι σε θέση να δουν όλες τις πλευρές ενός θέματος αλλά πρέπει να έχουν οπωσδήποτε την αίσθηση ότι συμμετέχουν τόσο στην επιλογή όσο και στη διαμόρφωσή του. Είναι φανερό ότι τα παιδιά, ακόμα και όταν δεν καταλαβαίνουν ακριβώς που μπορεί να καταλήξει το πρόγραμμα, ακολουθούν τους εμπυχωτές που απόλυτα εμπιστεύονται.

Έχει διάρκεια στο χρόνο και τακτικές εβδομαδιαίες συναντήσεις: Η πολιτιστική ομάδα έχει τακτικές συναντήσεις 1-2 φορές την εβδομάδα για τη μελέτη και ανάπτυξη των δραστηριοτήτων του προγράμματος. Το πρόγραμμα σχεδιάζεται στην αρχή της χρονιάς και υλοποιείται τουλάχιστον για ένα σχολικό

έτος. Η περιστασιακή συνεύρεση μαθητών για μια εκδήλωση π.χ. οι σχολικές γιορτές, αν και έχουν πολιτιστικό περιεχόμενο και πολλές φορές συμπεριλαμβάνουν θεατρικά δεν αποτελούν Πολιτιστικό Πρόγραμμα. Αντίθετα μια θεατρική ομάδα επειδή χρειάζεται βάθος χρόνου προετοιμασίας εντάσσεται στη λογική των πολιτιστικών προγραμμάτων.

Αναπτύσσει τη δική του μεθοδολογία: Η μεθοδολογία των Προγραμμάτων αυτών είναι διαφορετική αυτής που συνήθως χρησιμοποιείται στην τάξη.

Οφείλει να παρουσιάσει τον εαυτό του: Τούτο δεν σημαίνει ότι η ομάδα πρέπει να κατέχεται από το άγχος του τελικού προϊόντος, αλλά ότι οφείλει να δείξει και να μοιραστεί με το υπόλοιπο σχολείο τη διαδικασία, τη γνώση και την εμπειρία.

Οφείλει να έχει προβλέψει μορφές αξιολόγησης: Αξιολόγηση μπορεί να γίνει με ερωτηματολόγια, με ημερολόγια, με συζητήσεις στην αρχή, στη μέση και στο τέλος του προγράμματος. Μπορεί να υπάρχει αυτό-αξιολόγηση, εξωτερική αξιολόγηση κ.α. Οι διάφορες φάσεις, που θα πρέπει να προβλέπονται κατά τον αρχικό σχεδιασμό, μπορεί να παίξουν επίσης κάποιο ρόλο διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς θα επιτρέπουν, σε μια δεύτερη φάση, τον επαναπροσδιορισμό στόχων και πρακτικής.

Όσον αφορά στην ενημέρωση των άμεσα ενδιαφερομένων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δε γνωρίζουν αν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιούνται τα διάφορα πολιτιστικά προγράμματα των σχολείων. Υπάρχει φανερή σύγχυση και οι περισσότεροι βαφτίζουν ένα πολιτιστικό πρόγραμμα σαν περιβαλλοντικό ή αγωγής υγείας για να νιώθουν υπηρεσιακά καλυμμένοι ή να πετύχουν κάποια χρηματοδότηση. Αρκετοί επίσης υποστηρίζουν ότι δεν ενημερώνονται από τους Διευθυντές τους για τη δυνατότητα υλοποίησης πολιτιστικών προγραμμάτων.

Βασικό κίνητρο για την ανάληψη πρωτοβουλίας και για την ενασχόληση των εκπαιδευτικών με αυτά τα προγράμματα είναι η προσωπική ενασχόληση με κάποιο θέμα και η ανοχή ή η παρότρυνση, σε λίγες περιπτώσεις, κάποιον «φωτισμένων» Διευθυντών. Σε αρκετές περιπτώσεις η δυνατότητα της μείωσης κατά 2 ώρες του ωρολογίου προγράμματος όπως προβλέπει η γνωστή απόφαση περί σχολικών δραστηριοτήτων, αποτέλεσε κίνητρο ή λύση για να συμπληρωθεί το ωράριο κάποιων εκπαιδευτικών. Αντίθετα η υπερωριακή αποζημίωση δεν φαίνεται να αποτελεί σημαντικό κίνητρο, τουλάχιστον στο σημερινό πλαίσιο. Όσοι εμπυχώνουν άλλωστε τέτοιες ομάδες αφιερώνουν τελικά πολλές ώρες παραπάνω από τις δύο που προβλέπει ο νομοθέτης.

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την προαιρετικότητα σα βασικό συστατικό αυτών των προγραμμάτων, αρκετοί είναι επίσης οι προβληματισμοί γύρω από τη δυνατότητα όλου του σχολείου να ωφελείται από τα όποια καλά απορρέουν από ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Στη μεθοδολογία το τοπίο εμφανίζεται θολό και θα μπορούσαμε να πούμε πως στην πραγματικότητα κυριαρχεί ο αυτοσχεδιασμός. Οι αντίστοιχες διατυπώσεις των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε τέτοια προγράμματα είναι αρκετά γενικόλογες, παρόλα αυτά διαφαίνεται η τάση να ακολουθούνται μέθοδοι που διαφέρουν από αυτές που ακολουθούνται μέσα στην τάξη.

Τα μεγαλύτερα προβλήματα συνήθως είναι η έλλειψη χρόνου, η απουσία κατάλληλου χώρου, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για θεατρική παράσταση και η ελάχιστη έως μηδαμινή χρηματοδότηση. Ιδιαίτερα η έλλειψη χρόνου προκαλεί δυσλειτουργία στην ομάδα και εντάσεις στις σχέσεις τους με τους Διευθυντές και τους συναδέλφους. Οι συναντήσεις γίνονται αποσπασματικά, πολλές φορές σε κενά ή διαλείμματα και συνήθως τα Σαββατοκύριακα. Ιδιαίτερα στο Λύκειο, ο φόρτος της ύλης, η ασφυξία του αναλυτικού προγράμματος και οι εξωσχολικές φροντιστηριακές υποχρεώσεις των μαθητών καθιστούν έως και αδύνατη την πραγματοποίηση τέτοιων προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τη γνώμη αρκετών εκπαιδευτικών, η διαδικασία έχει μεγαλύτερη σημασία από το τελικό αποτέλεσμα γιατί είναι το όχημα για τη δημιουργική επικοινωνία των εμπυχωτών με τα παιδιά, ένα μέσο που ανοίγει ορίζοντες όχι μόνο αισθητικούς αλλά βαθιά παιδαγωγικούς, κοινωνικούς και ανθρωπιστικούς. Αντίθετα η έμφαση στο τελικό προϊόν μπορεί να αποπροσανατολίσει την ομάδα από τους βασικούς της στόχους.

### **Μικρές παρατηρήσεις κατά την εφαρμογή του προγράμματος**

Ένα από τα σημαντικότερα γενικά φαινόμενα που παρατηρήθηκαν ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά παίζανε παιχνίδια που είχαν παιχτεί στην τάξη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Επίσης παρατηρήσαμε ότι μετά την παρουσίαση και εκμάθηση του χορευτικού που θα υπήρχε στην παράστασή τους, στα διαλείμματα το ένα βοηθούσε το άλλο, ανεξάρτητα εθνικότητας και φιλίας, για να θυμηθούν και να μάθουν καλύτερα τα βήματα.

### **Περιστατικό μαθήτριας Α' δημοτικού**

Σύμφωνα με τη δασκάλα της επί 6 μήνες από τότε που είχε αρχίσει το σχολείο δεν είχαν ακούσει τη φωνή της μέσα στην τάξη. Οι γονείς μπορεί να ήταν από την Αλβανία αλλά η μαθήτρια είχε γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα και ήξερα ελληνικά. Φυσικά αυτή η ενημέρωση μας έγινε με το που μπήκαμε στο τμήμα της. Στο παιχνίδι «Γίνομαι ηθοποιός» είδαμε τη μαθήτρια να παρουσιάζεται με αυτοπεποίθηση και να λέει το όνομα της, όχι τόσο δυνατά όσο τα άλλα παιδιά αλλά σίγουρα ακουγόταν. Μετά από αυτό το παιχνίδι παρατηρήσαμε τη μαθήτρια να εντάσσεται στα επόμενα παιχνίδια χωρίς κανένα πρόβλημα και να δείχνει ευτυχισμένη και όλοι οι συμμαθητές της να την υποδέχονται χωρίς κανέναν ενδοιασμό. Φέτος η συγκεκριμένη μαθήτρια παίζει στο θεατρικό της τάξης (πέρυσι η τάξη της παρουσίασε μόνο χορό).

### **Περιστατικό μαθητή με νοητική καθυστέρηση**

Συγκινητική ήταν η προσπάθεια και η αντίδραση ενός μαθητή με νοητική καθυστέρηση της τρίτης τάξης του ενός σχολείου το οποίο έπαιξε στην παράσταση. Ο μαθητής δεν μπορούσε να μάθει τα λόγια του και αποφασίστηκε ότι κατά τη διάρκεια της παράστασης ο εκπ/κός θα έλεγε μία μία λέξη και θα την επαναλάμβανε μετά αυτός δυνατά. Και πράγματι έτσι έγινε και στην παράσταση, μόνο που μόλις τελείωσε τη φράση του το προσωπάκι του άλλαξε, χαμογέλαγε και άρχισε να χοροπηδάει από χαρά που τα κατάφερε. Αυτή η αυθόρμητη και πραγματικά συγκινητική αντίδραση του μικρού μαθητή μας δείχνει πόσο

σημαντικά είναι τέτοια προγράμματα που δεν αποκλείουν κανέναν από τις εκδηλώσεις του σχολείου. Φυσικά θα πρέπει να αναφέρουμε ότι σημαντικό ρόλο έπαιξε και το γεγονός ότι η τάξη του τον είχε αποδεχτεί όπως ήταν και τον είχε αγκαλιάσει, αντί να του γυρίσει την πλάτη και να τον απομονώσει κάτι που αντιμετωπίσαμε στην άλλη τρίτη με ένα κορίτσι.

### **Το περιστατικό της Γ' δημοτικού**

Η αλήθεια είναι ότι η τάξη της μικρής μαθήτριάς μας είχε προβληματίσει από την αρχή. Ήταν μια τάξη με πολλά παιδιά και καθόλου σχεδόν πειθαρχία. Προσπαθήσαμε να τους εξηγήσουμε το πρόγραμμα μετά από πολλές διακοπές που έγιναν κατά τη διάρκεια για να λυθούν μικρό-προβλήματα μεταξύ των μαθητών. Τα περιστατικά αυτά των μικρό-προβλημάτων που ήταν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με άλλες τάξεις μειώθηκαν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από την ημέρα που υπογράψανε τους κανόνες και τις επιπτώσεις. Δεν εκλείψανε από την αρχή, αλλά μόλις διαπιστώσανε ότι αυτοί οι κανόνες με τις επιπτώσεις τους τηρούνται κατά γράμμα, ακόμα και οι μαθητές που θέλανε να δείξουν ότι «επαναστατούν» στο τέλος συμμορφώθηκαν, αφού έβλεπαν ότι απομονώνονταν. Η αλήθεια είναι ότι το συγκεκριμένο τμήμα ακριβώς λόγω των προβλημάτων που δημιουργήθηκαν κατά καιρούς έχασαν αρκετές συναντήσεις στο να λύνουμε θέματα σεβασμού στον άλλον και πειθαρχίας, με αποτέλεσμα να φτάσουν στο τέλος της χρονιάς χωρίς να έχουν ολοκληρωμένο το κείμενο του σκετς τους.

Αξιόπαινο και αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά αυτά τα οποία τα είχαμε βρει σε μία κατάσταση όχλου μπόρεσαν και συνεργάστηκαν αρμονικά και μέσα σε μια μέρα κατάφεραν να ανεβάσουν δικό τους σκετς, χωρίς να έχουν ολοκληρωμένο το κείμενο στα χέρια τους, αυτοσχεδιάζοντας και αντιδρώντας κατάλληλα πάνω στη σκηνή. Και ακόμα πιο σημαντικό ήταν ότι είχαν ενταχθεί όλοι, ακόμα και η μικρή μαθήτριά που ήταν απομονωμένη, με το δικό του ρόλο ο καθένας. Γιατί σε αυτό το τμήμα εκτός από τους μαθητές που παίζανε στη σκηνή υπήρχαν και βοηθοί. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το συγκεκριμένο τμήμα είχε αρκετά παιδιά μεταναστών από διάφορες χώρες, τα οποία όταν είχαμε πρώτο-μπει στο τμήμα είχαν μικρές ομάδες, κλειστές για όλους τους άλλους.

Πραγματικά πιστεύουμε ότι η περίπτωση αυτού του τμήματος είναι το καταλληλότερο παράδειγμα για να δείξουμε πως ένα τέτοιο πρόγραμμα συσπειρώνει τα παιδιά και τα κάνει ομάδα.

### **Παρατηρήσεις - Συμπεράσματα**

Τα παιδιά είναι πολύ πιο συσπειρωμένα στις τάξεις που έχει γίνει το πρόγραμμα.

Σε όλα τα τμήματα υπάρχουν βοηθοί που δεν θέλανε να εμφανιστούν στη σκηνή αλλά να βοηθήσουν με άλλους τρόπους, όπως υποβολείο, αλλαγή σκηνικού κλπ.

Η Τρίτη τάξη έχει θεαματική αλλαγή συμπεριφοράς, αποδέχτηκε τη μικρή μαθήτριά η οποία φέτος παίζει στο θεατρικό.

Με την εμπειρία σε αυτό το πρόγραμμα και τα αξιοσημείωτα αποτελέσματά του θέλουμε να τονίσουμε την αναγκαιότητα τέτοιων προγραμμάτων και

δραστηριοτήτων όχι μόνο στα παιδιά αλλά ίσως και στους ενήλικες. Η τέχνη έχει έναν μοναδικό τρόπο να ενώνει τους ανθρώπους.

## **Βιβλιογραφία** **Ελληνόγλωσσα**

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τόμος Α'.* Αθήνα, ΥΠΕΠΘ
- Αλαχιώτης, Σ. (2003). «ΓΙΑ ΕΝΑ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΚΠΑΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ. Η διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης». [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s\\_alax\\_diathematikotita.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf)
- Βασιλειάδης, Γ. (2004). *Αναπτύξτε στα παιδιά σας τις κοινωνικές τους δεξιότητες.* <http://www.netschoolbook.gr/synerg.htm>
- Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. – Ο.Κ.Α.Ν.Α. «Παιχνίδια Παιδιών», Αθήνα 2000
- Καμαρινού, Δ. (1999). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Β' Έκδοση
- Κουλουμπάριση, Α. (2000). Ομάδες Σχέσεων και Συνεργασίας. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή Προγράμματος για την ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, 50-60.
- Νικολάου, Ε. (2005). Η κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας στη σχέση τους με τα συνομήλικα παιδιά. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε στις 15-3-2008.  
<http://thesis.ekt.gr/content/index.jsp?ID=13778&p=1&lang=el>
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sirgitta, G. & Wintersberger, E. (Eds.) (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics.* Aldershot: Avenbury. □
- Παπαγεωργίου Γ. «Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν αθροιστικά την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών» περ. Το Σχολείο και το Σπίτι, τεύχη 408-409/1998
- Πρωτονοταρίου, Σ. Χαραβισίδη, Π. (2004). Όταν ενώνουμε τα χέρια μας ο κόσμος γίνεται πιο όμορφος ή ένα Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 68, 46-51.
- Πυργιωτάκης, Ι (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τρούκη, Ε. (2005). «Πολυπολιτισμικότητα και σχολική τάξη: Εμπόδιο ή ευκαιρία». Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας «Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Θεσσαλονίκη.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1992). Εκτίμηση της συμπεριφοράς μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλικούς τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 16, 141-161.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2005), Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο, Αθήνα, *Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός*
- Χρυσάφιδης, Κ. (1996). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

## Ξενόγλωσση

- Adalbjarnardottir, S. Selman, R. L. (1997). "I feel I have received a new vision": An analysis of teachers' professional development as they work with students on interpersonal issues. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 409-428.
- Anastasia Reppa-Athanasoula, Eleni Giannakopoulou, Demetra Makrynioti, Kosmas Psychopaides, *Social and Civic Education* (in Greek) (text for the third year of lower secondary education), 2nd edition, Athens: Textbook Publishing Organisation, 2002.
- Bennet, P. (1998). Δεξιότητες για παιδιά Δημοτικού. Αθήνα : ΚΕΘΕΑ.
- Drlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs: Prevention science research with children, adolescents and families, *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (4), 512-520 (1 p.1/4)
- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- James A. James, et al. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. Palgrave Macmillan.
- Jackson Tony, eds., *Learning Through Theatre*, Manchester University Press, Manchester, 1980
- Jackson Tony, eds., *Learning Through Theatre*, 2nd eds., Routledge, London, 1993
- Redington Christine, *Can Theatre Teach?*, Pergamon Press, Oxford, 1983
- Rutter, M. Smith D.J. (1995). *Psychosocial disorders in young people: time trends and their causes*. Published for Academia Europaea by J. Wiley.
- Woodhead, M. (1997). Psychology and the construction of children's needs. In A. James A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (σελ.63-84). Routledge Falmer.
- World Health Organization, (1999). *Partners in life skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health. [http://www.caisca.org/publications/faculty\\_fall\\_00.pdf](http://www.caisca.org/publications/faculty_fall_00.pdf)