



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Π. Ε. Σ. Υ. Π.

Διπλωματική Εργασία

**Διαπολιτισμική συμβουλευτική με παιδιά
δημοτικού σχολείου με τη χρήση εργαλείων της
Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση**

Δανάη- Βαρβάρα Καλαμπαλή

Email: danaikalampali94@gmail.com

Τμήμα Α΄

Υπεύθυνη καθηγήτρια: Α. Καραντζή

Αθήνα, 2017

«Πες μου και θα ξεχάσω.

Δίδαξε με και ίσως να θυμάμαι.

Κάνε με να το βιώσω και θα το καταλάβω.»

Κινέζικο Γνωμικό

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	5
Εισαγωγή.....	6

Κεφάλαιο 1: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

1.1 Η έννοια της διαπολιτισμικότητας.....	7
1.2 Στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	7
1.3 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	10
1.4 Η περίπτωση της Ελλάδας.....	12

Κεφάλαιο 2: Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση

2.1 Η έννοια της συμβουλευτικής.....	14
2.2 Η συμβουλευτική με παιδιά.....	14
2.2.1 Ομαδική συμβουλευτική με παιδιά.....	15
2.3 Συμβουλευτική στο σχολείο.....	17
2.3.1 Στόχοι συμβουλευτικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	19
2.4 Διαπολιτισμική συμβουλευτική.....	19
2.5 Συμβουλευτική μέσω Τέχνης.....	22

Κεφάλαιο 3: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

3.1 Ιστορική ανασκόπηση.....	24
3.2 Ορισμός- Περιγραφή- Στόχος.....	25
3.3 Η διαδικασία του δραματικού παιχνιδιού.....	25
3.4 Τεχνικές.....	26
3.5 Τα οφέλη.....	26
3.6 Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διαπολιτισμική αγωγή.....	27
3.7 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου και εμπνευστή.....	29

**Κεφάλαιο 4: Διαπολιτισμικές δράσεις και προγράμματα στο δημοτικό σχολείο
μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση: η ελληνική εμπειρία και
πρακτική**

4.1 «Μυρωδιά από κακάο».....	32
4.2 «Οι διαφορές μας ενώνουν».....	33
4.3 «Κάτω από έναν ευρωπαϊκό ουρανό».....	34
4.4 Σχέδια εφαρμογών με θέματα από τη λογοτεχνία.....	34
4.5 Διδακτική εφαρμογή: «Ζώντας με τον άλλον».....	35
4.6 Επιπλέον ελληνικά προγράμματα-εργαστήρια.....	36

**Κεφάλαιο 5: Αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο
δημοτικό σχολείο για τους σκοπούς της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής-Μία
πρόταση καλής πρακτικής**

5.1 Ο συνδυασμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη Δραματική Τέχνη και τη συμβουλευτική.....	38
5.2 Πρόταση καλής πρακτικής.....	39
Επίλογος.....	46
Βιβλιογραφία.....	48

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1- Αφίσα για πρόσκληση σε ανοιχτό θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με θέμα «Ανθρώπινα Δικαιώματα».....	53
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2- Δελτίο τύπου για θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με θέμα «Ανθρώπινα Δικαιώματα».....	54
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3- Φωτογραφίες από το πρόγραμμα «Μυρωδιά από κακάο».....	55

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) ως εργαλείο συμβουλευτικής με ομάδες παιδιών δημοτικού σχολείου με σκοπό τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Αρχικά, γίνεται ορισμός των βασικών εννοιών, δηλαδή της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, των μοντέλων της, των εφαρμογών της. Στη συνέχεια, η επικέντρωση γίνεται στη συμβουλευτική και πιο συγκεκριμένα στη συμβουλευτική με παιδιά, την ομαδική συμβουλευτική, τη συμβουλευτική στα πλαίσια του σχολείου, αλλά και των ανάλογων δεξιοτήτων που καλείται να καλλιεργήσει ο σύμβουλος. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στη διαπολιτισμική συμβουλευτική και στην αναγκαιότητα εφαρμογής της στα πλαίσια της ελληνικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, μετά από μια σύντομη αναφορά στη συμβουλευτική μέσω τέχνης, παρουσιάζεται το πεδίο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, με σύντομη αναφορά στην προέλευση του και τους σκοπούς που εξυπηρετεί. Ακολουθεί η παρουσίαση της συμβολής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ), στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου και ως εμπνευστή στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά σε μια ποικιλία διαπολιτισμικών δράσεων στο δημοτικό σχολείο που έχουν πραγματοποιηθεί με τη χρήση εργαλείων και προγραμμάτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και επιχειρείται να διευκρινιστεί το πως η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο μπορεί να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της συμβουλευτικής με στόχο τη διαπολιτισμική καλλιέργεια και ενσυναίσθηση. Τέλος παρατίθεται μια πρόταση καλής πρακτικής με την περιγραφή εργαστηρίου Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, στα πλαίσια της συμβουλευτικής, με ομάδα παιδιών σχολικής ηλικίας, με σκοπό την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική συμβουλευτική, συμβουλευτική με παιδιά σε ομάδες, συμβουλευτική μέσω τέχνης, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής εργασίας είναι η διερεύνηση της χρήσης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείο διαπολιτισμικής συμβουλευτικής με παιδιά δημοτικού. Ως διαπολιτισμική συμβουλευτική λογίζεται η συμβουλευτική σχέση στην οποία σύμβουλος και συμβουλευόμενος προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Das, 1995). Η παρούσα εργασία, επικεντρώνεται στη συμβουλευτική με ομάδες παιδιών πολιτισμικά διαφερόντων με στόχο την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης.

Στη συγκεκριμένη ηλικία και λόγω της ύπαρξης πολλών πολιτισμών στην ίδια κοινωνία τη σημερινή εποχή, κρίνεται απαραίτητη η διαπολιτισμική καλλιέργεια των παιδιών ώστε να περάσουν ομαλά στη διαπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας. Η ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα και η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση αποτελεί σημαντική βάση για την πορεία του ατόμου στην κοινωνία του και την ένταξή του στον κόσμο των ενηλίκων. Ο ρόλος της συμβουλευτικής στη διαδικασία αυτή είναι καταλυτικός. Ωστόσο τα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας χρειάζονται κίνητρο για να συμμετέχουν στη συμβουλευτική διαδικασία. Ο ρόλος της ΔΤΕ μπορεί να είναι βοηθητικός αποτελώντας εργαλείο της συμβουλευτικής με σκοπό την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

Η διαπολιτισμική αγωγή άλλωστε, χρειάζεται να καλλιεργεί το ήθος των παιδιών στηριζόμενη στη διαφορετικότητα, με σκοπό να ανατραπούν οι ισχύουσες κοινωνικές δομές που χαρακτηρίζονται από την ανισότητα, τον ρατσισμό και τον αποκλεισμό (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2011). Για το σκοπό αυτό, η διαπολιτισμική συμβουλευτική μπορεί να εφαρμοστεί με παιδιά σχολικής ηλικίας συμβάλλοντας στη διαπολιτισμική αγωγή και να τους προσφέρει, όχι μόνο τις γνώσεις για τον κόσμο, αλλά και πολλά άλλα εφόδια, όπως αλληλεγγύη, ολοκλήρωση και αναζήτηση του εαυτού, γλωσσική και καλλιτεχνική έκφραση, επικοινωνία με τα άτομα, ομαδικότητα και άλλα, με τη βοήθεια των εργαλείων της ΔΤΕ.

Κεφάλαιο 1

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

1.1 Η έννοια της διαπολιτισμικότητας

Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, λόγω της κινητικότητας των λαών από τη μια χώρα στην άλλη, τα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων αναδεικνύονται σε ζήτημα μεγάλης σημασίας (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2011).

Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» αποτελείται από το πρόθεμα «δια», δηλαδή αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, αμοιβαιότητα και αλληλεγγύη και από τη λέξη «πολιτισμός» με την έννοια της κουλτούρας, δηλαδή των αξιών, του τρόπου ζωής, των συμβόλων, της σπουδαιότητας και της ποικιλίας των λαών, των διαφορών αλλά και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών του ίδιου αλλά και μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών (Rolandi-Ricci, 1996· Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994). Όπως αναφέρουν και οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1994: 23): *«ο πολιτισμός...είναι ένα σύστημα αυτονόητων σημασιών»*. Πρόκειται για κοινές πεποιθήσεις και αντιλήψεις, το σύνολο των στοιχείων, που ξεχωρίζουν μια ομάδα ανθρώπων από κάποια άλλη. Όπως αναφέρεται από την UNESCO, η διαπολιτισμικότητα είναι η ύπαρξη και δίκαιη αλληλεπίδραση των πολιτισμών μέσα από τον διάλογο και τον αμοιβαίο σεβασμό (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2011).

Οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας πολλές φορές συγχέονται (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2011). Ωστόσο, ως έννοια, η πολυπολιτισμικότητα, διαφοροποιείται από αυτή της διαπολιτισμικότητας, καθώς σύμφωνα με την πρώτη εννοείται η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, ενώ με τη δεύτερη δηλώνεται η σχέση μεταξύ των πολιτισμών (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994). Στις μέρες μας, υποστηρίζεται, πως επικρατεί η πολυπολιτισμικότητα μεν αλλά επιδιώκεται η διαπολιτισμικότητα. Βέβαια, προϋπόθεση της δεύτερης είναι η πρώτη (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2011).

1.2 Στοιχεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση, αποτελεί σημαντικό κοινωνικό θεσμό ο οποίος συνδέεται με τη μόρφωση, την καλλιέργεια, τη διαπαιδαγώγηση με σκοπό να προετοιμάσει τα παιδιά για την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Μια από τις πιο σημαντικές

λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση, η εκμάθηση του κώδικα συμπεριφοράς, του πολιτισμού και των αξιών της εκάστοτε κοινωνίας. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως η εκπαίδευση συμβάλλει στην ύπαρξη ανισοτήτων που πολλές φορές βασίζονται στην εθνικότητα και τη φυλή γεγονός που οφείλεται στον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (Καντζάρα, 2006).

Κεντρικό άξονα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν οι αρχές που σχετίζονται με τη θεώρηση πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και έχουν τα ίδια δικαιώματα. Με αυτό το σκεπτικό η ελευθερία ενός ατόμου σταματά εκεί που αρχίζουν να δημιουργούνται περιορισμοί για ένα άλλο άτομο, αλλά και η θέση πως η επίλυση των διαφορών με βία προκαλεί βιολογική εξόντωση των ανθρώπων και του ζωτικού τους χώρου (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994). Επίσης η άποψη πως οι πολιτισμικές διαφορές εμπλουτίζουν τη γνώση γι' αυτό και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην εκπαίδευση (Αλκηστις, 2008· Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2011). Στην ουσία πρόκειται για «εκπαίδευση μέσα στην ελευθερία» όπως αναφέρουν οι Modgil, et al., (1997: 56).

Βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν η κατάργηση των διακρίσεων, η ισότητα, η αλληλοκατανόηση, η αλληλοαποδοχή, η αλληλεγγύη, η αποδοχή της διαφοράς και η αναγνώρισή της από τα άτομα όλων των πολιτισμών, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα, η εξάλειψη του εθνικισμού μέσα από την κοινή διδασκαλία και μάθηση, κάτι που πρέπει να ισχύσει σε παγκόσμιο, εθνικό αλλά και ατομικό επίπεδο (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2011).

Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σύμφωνα με την UNESCO να ξεπεραστεί η παθητική συνύπαρξη των πολιτισμών (πολυπολιτισμικότητα) και να υπάρχει σεβασμός και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή ώστε να τον διαμορφώσει σε άνθρωπο χωρίς προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις, εξοικειώνοντάς τον με τα ανθρώπινα επιτεύγματα διαφόρων πολιτισμών και μαθαίνοντάς του να εκτιμά την πολυμορφία του ανθρώπινου είδους (Modgil, et.al., 1997).

Ένα πλήρως διαπολιτισμικό μάθημα θα πρέπει να απαρτίζεται από ένα σύνολο διδακτικών δραστηριοτήτων σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων. Επιπρόσθετα, το διαπολιτισμικό μάθημα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστό

αντικείμενο για τους πολιτισμούς, καθώς αυτό παραπέμπει σε Λαογραφία. Αντίθετα, σε κάθε μάθημα πρέπει να δίνεται ερέθισμα για την ανακάλυψη και εμβάθυνση σε διαπολιτισμικά στοιχεία (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994). Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει, όσο το δυνατόν, να μην περιέχει προκαταλήψεις και δογματισμούς (Modgil, et.al., 1997). Οι μαθητές, πρέπει να κατανοούν τους πολιτισμούς, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους μέσα από την ιστορική εξέλιξη, να γνωρίζουν πως κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του χαρακτηριστικά που το διαμορφώνουν και τους ανθρώπους του. Κατά τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να υπάρχει διαρκής αλληλεπίδραση και να ανταλλάσσονται γνώσεις και εμπειρίες (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994).

Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να εφαρμόζεται μόνο σε σχολεία με μειονότητες. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη ακόμα και σε σχολεία που φοιτούν μόνο παιδιά προερχόμενα από τον ίδιο πολιτισμό καθώς οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός είναι κάτι το οποίο θα πρέπει να εξαιρεθεί μέσω της παιδείας και του εκπαιδευτικού συστήματος (Modgil, et.al., 1997). Σύμφωνα με την ίδια θεώρηση, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, πραγματώνεται στα πλαίσια μιας κοινωνίας και ενός πολιτισμικού περιβάλλοντος. Σκοπός, λοιπόν, είναι χωρίς να χάσει την ταυτότητά του να διευρυνθεί, αποδεχόμενο διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες και κουλτούρες (Modgil, et.al., 1997). Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1994: 54) αναφέρουν σχετικά :

«Γενικά υποστηρίζεται ότι οι αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής θα πρέπει να εφαρμόζονται με συνοχή στην εκπαιδευτική πράξη και με συνέπεια και συνέχεια σ' όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να αναπτύσσεται έγκαιρα η ευαισθησία των παιδιών και λειτουργών και η ανοχή του “διαφορετικού” να είναι βιωμένη μορφή κοινωνικοποίησης.».

Υποστηρίζεται πως πιο προσιτά για την προσαρμογή του διαπολιτισμικού μαθήματος, είναι τα θεωρητικά μαθήματα, που αναφέρονται στη θρησκεία, την ιστορία κλπ., χωρίς ωστόσο να αποκλείεται ο σχεδιασμός του για τα θετικά μαθήματα όπως η φυσική, τα μαθηματικά, η χημεία, η βιολογία (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994).

Τα μαθήματα της ιστορίας, της γεωγραφίας, της αγωγής του πολίτη, των θρησκευτικών, της κοινωνιολογίας θα πρέπει να δημιουργούν αισθήματα

αλληλεγγύης στα παιδιά. Επιπρόσθετα, τα μαθήματα μεταξύ τους θα πρέπει να αλληλοσυμπληρώνονται και να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα προκαλώντας ενδιαφέρον στους μαθητές, αλλά και διαμορφώνοντάς τους μη στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους διαφορετικούς, από τον δικό τους, πολιτισμούς (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994).

Στην ουσία, πολυπολιτισμική εκπαίδευση, είναι η προσπάθεια αποδέσμευσης των παιδιών από τον εθνοκεντρισμό και η επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και κοινωνίες με σκοπό την ευαισθητοποίηση των παιδιών γύρω από την *«πολλαπλότητα του κόσμου»* σύμφωνα με τους Modgil, et.al. (1997: 56).

Αξίζει να σημειωθεί πως έρευνες αναφέρουν ότι, πολλές φορές, η επιθετικότητα, η αντίσταση για μάθηση, η άρνηση και η αποτυχία έχουν ως γενεσιουργό αιτία πολιτισμικά στοιχεία, καθώς ο μαθητής νιώθει υποβιβασμένος για το περιβάλλον από το οποίο προέρχεται. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο μαθητής δεν πρέπει να αισθάνεται πως βρίσκεται σε μειονεκτικότερη θέση λόγω της καταγωγής του αλλά αντίθετα πρέπει να αναγνωρίσει στοιχεία της κουλτούρας και του πολιτισμού του στο μάθημα, ώστε να αισθάνεται μεγαλύτερη αναγνώριση και αυτοεκτίμηση (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994).

Το γεγονός πως ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι κομμάτι μιας κοινωνίας, την οποία επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από αυτή, πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν (Modgil, et.al., 1997). Συνεπώς, για την επιτυχή έκβαση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ελπίδα πως αυτή θα αποδώσει καρπούς, πρέπει η κοινωνία να σταθεί αρωγός στο διαπολιτισμικό έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.3 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Με τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου εξαιτίας του έντονου μεταναστευτικού κύματος προς την Αυστραλία, τις Η.Π.Α. και τη Δυτική Ευρώπη, και την εμφάνιση προβλημάτων σχετικά με την ένταξη των μειονοτήτων στις χώρες αυτές, καταβλήθηκαν προσπάθειες επίλυσης τους μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού αξιοποιώντας τα ακόλουθα πέντε μοντέλα εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 1997· Αλκηστις, 2008).

Αρχικά, εμφανίζεται το **αφομοιωτικό μοντέλο** –μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960- κατά το οποίο οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί αφομοιώνονται από τον ντόπιο πληθυσμό, με αποτέλεσμα να χάνουν την ταυτότητά τους προσπαθώντας να αποκτήσουν στοιχεία από την καινούρια τους χώρα. Στο εκπαιδευτικό κομμάτι επιδιώκεται η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, αγνοώντας τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσης.

Ακολουθεί το **μοντέλο ενσωμάτωσης**, το οποίο, σε αντίθεση με το προηγούμενο, αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα του πολιτισμού των μεταναστών επιτρέποντας τους να διατηρήσουν χαρακτηριστικά τα οποία δεν επηρεάζουν αρνητικά τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Σε επίπεδο εκπαίδευσης, προβλέπει την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών και προγράμματα για ενσωμάτωση των παιδιών ταυτόχρονα με την προβλεπόμενη μάθηση.

Επόμενο είναι το **πολυπολιτισμικό μοντέλο** –δεκαετία του 1970- λόγω της συνειδητοποίησης πως τα δύο προηγούμενα μοντέλα δεν δίνουν λύση στα προβλήματα που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον αλλά μάλλον βοηθούν την αναπαραγωγή του διαχωρισμού για εθνικιστικούς λόγους. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο προωθείται η αποδοχή και συνύπαρξη όλων των πολιτισμών, επιτρέποντας την ελεύθερη έκφραση των ατομικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών της χώρας προέλευσης. Στο κομμάτι της εκπαίδευσης, η γνώση υποστηρίζεται μέσα από τον εθνικό πολιτισμό του κάθε παιδιού και δημιουργούνται αντίστοιχα προγράμματα με σκοπό την αποδοχή και από τους μαθητές της χώρας υποδοχής.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το **αντιρατσιστικό μοντέλο** –στα μέσα της δεκαετίας του 1980 κυρίως σε Ηνωμένο Βασίλειο και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής- το οποίο προωθεί την ισότητα στην εκπαίδευση, τη δικαιοσύνη και την εξάλειψη των ρατσιστικών αντιλήψεων, καθώς υποστηρίζει, πως σημασία έχει να αλλάξουν οι ρατσιστικές δομές της κοινωνίας.

Τέλος, έπεται το **διαπολιτισμικό μοντέλο** –εμφανιζόμενο τη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Ευρώπη- που επιδιώκει την διαλεκτική σχέση και αλληλεπίδραση, μεταξύ των διάφορων πολιτισμικών ομάδων που βρίσκονται ταυτόχρονα σε μια χώρα. Μέρος αυτού, αποτελεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, βασικές αρχές της οποίας θεωρούνται η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός της

διαφορετικότητας και η απελευθέρωση από εθνικιστικά στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Αξίζει να σημειωθεί, πως δεν ακολουθείται ενιαίο μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τις ευρωπαϊκές χώρες και κάθε ευρωπαϊκό κράτος την ασκεί κατά την κρίση του (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2011).

1.4 Η περίπτωση της Ελλάδας

Στην Ελλάδα, αρχικά, υπήρχαν ελάχιστα προγράμματα πολυπολιτισμικής και, ακόμα λιγότερα, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994).

Ως έννοια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1980 και συνδέεται με την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στα σχολεία (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2011).

Το 1990 με τη μαζική είσοδο των Ελληνοποντίων στη χώρα τα προβλήματα αυξάνονται, ωστόσο, η μόνη απόπειρα διαπολιτισμικής αγωγής που παρατηρείται γίνεται στην μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994).

Το 1996 ψηφίζεται ο Ν2413/96, με αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, με σκοπό τη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων, την παραγωγή εποπτικού και διδακτικού υλικού και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης, προβλέπεται η λειτουργία σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας από το 1995 ήδη, ξεκινά την υλοποίηση έργων σχετικά με την εκπαίδευση ειδικών κατηγοριών για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε τρία παιδαγωγικά τμήματα πανεπιστημίων της χώρας (Αθηνών, Κρήτης, Ιωαννίνων). Μετέπειτα ακολουθούν κι άλλες ενέργειες γύρω από την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως συνέβη το 2003 με την πρόταση για διαθεματική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων από τα Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με σκοπό την προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση. Το ίδιο πραγματοποιήθηκε και με προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας το 2010 στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το 2010 και το 2013 στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

Αθηνών, το 2011 στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και αλλού (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2011).

Υποστηρίζεται η άποψη πως υπάρχει ερευνητικό έλλειμμα σχετικά με τα αποτελέσματα των ενεργειών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Όσες έρευνες έχουν διενεργηθεί πραγματοποιήθηκαν κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συνήθως για παλιννοστούντες και Αλβανούς μαθητές μόνο (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2011).

Κεφάλαιο 2

Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση

2.1 Η έννοια της Συμβουλευτικής

Συμβουλευτική είναι η διαδικασία κατά την οποία ατομικά ή ομαδικά ένα άτομο με ειδική κατάρτιση- ο σύμβουλος- χρησιμοποιώντας ειδικές τεχνικές εξετάζει με ένα άτομο ή μια ομάδα θέματα που τους απασχολούν βοηθώντας στη λύση τους (Δημητρόπουλος, 1999· Draguns, 2017a). Στόχος της συμβουλευτικής είναι η από κοινού, συμβούλου και συμβουλευόμενου ή συμβουλευόμενων, διερεύνηση χαρακτηριστικών, δυνατοτήτων, πληροφοριών με σκοπό την ανακάλυψη τρόπων αυτογνωσίας, προσαρμογής, ανάπτυξης και αλλαγής του συμβουλευόμενου με τη βοήθεια του συμβούλου (Τσαπρουνής, 2002). Επιπρόσθετα, βασικοί στόχοι της συμβουλευτικής είναι η επίλυση προβλημάτων, η ευκολότερη και καλύτερη λήψη αποφάσεων, η μείωση του άγχους και σε επόμενο στάδιο η επίτευξη των στόχων του συμβουλευόμενου. Παρά την ονομασία της, όλα αυτά επιτυγχάνονται χωρίς την πρόταση λύσεων, αντιλήψεων ή συμβουλών από τον σύμβουλο. Σκοπός της συμβουλευτικής είναι η επίτευξη των παραπάνω από το ίδιο το άτομο, με τον ρόλο του συμβούλου να είναι βοηθητικής σημασίας ως προς το κομμάτι της αναζήτησης του εαυτού (Draguns, 2017b).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μέσα από τη συμβουλευτική θα μπορούσαν να επιτευχθούν στόχοι όπως η διαπολιτισμική καλλιέργεια και ενσυναίσθηση.

2.2 Συμβουλευτική με παιδιά

Η συμβουλευτική με παιδιά διαφέρει από τη συμβουλευτική με ενήλικες. Στη συμβουλευτική με ενήλικες συνηθέστερος τρόπος άσκησης είναι ο διάλογος. Τρόπους για εμπλοκή του παιδιού σε μια διαδικασία επικοινωνίας θα μπορούσαν να αποτελέσουν ερεθίσματα όπως παιχνίδια, κάποια μορφή τέχνης ή η αφήγηση μιας ιστορίας σε συνδυασμό με τις λεκτικές δεξιότητες της συμβουλευτικής (Geldard, & Geldard, 2011), καθώς το παιδί δεν αισθάνεται πάντα άνετα να μιλήσει ή δεν μπορεί να εκφράσει με λόγια αυτό που σκέφτεται (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011).

Μερικές από τις δεξιότητες που χρειάζεται να έχει ο σύμβουλος όταν πρόκειται για συμβουλευτική με παιδιά είναι η χρήση απλών και σύντομων φράσεων, η σαφής διατύπωση προτάσεων, η αποφυγή παρερμηνειών λόγω υποθέσεων, η χρήση παραφράσεων –ώστε να είναι σίγουρος πως κατάλαβε αυτά που θέλει να εκφράσει το παιδί- και η χρήση κυρίως ανοικτών ερωτήσεων ώστε να προάγει τον διάλογο. Επιπρόσθετα, καλό θα ήταν το παιδί να αφήνεται να εκφραστεί μόνο του κι όχι να καθοδηγείται με ερωτήσεις (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011). Ακόμα μερικές δεξιότητες, είναι η ενεργητική ακρόαση, η αντανάκλαση περιεχομένου και η αντανάκλαση συναισθημάτων (Geldard, & Geldard, 2011).

2.2.1 Ομαδική συμβουλευτική με παιδιά

Η ομαδική συμβουλευτική χρησιμοποιείται συχνά καθώς συμφέρει από άποψη κόστους (Hardy, & Ράπτη, 1996). Παράλληλα, προσφέρει τη δυνατότητα να επιτευχθούν πολλαπλοί στόχοι. Αυτό συμβαίνει γιατί τα άτομα που αποτελούν μια ομάδα, κατά τη συμβουλευτική διαδικασία, βρίσκονται σε επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους κάτι το οποίο είναι αρκετά χρήσιμο. Τα άτομα της ομάδας, συμμετέχουν στη διαδικασία με σκοπό να επιτύχουν έναν ή περισσότερους κοινούς στόχους, καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Kottler, & Kottler, 2000).

Η συμβουλευτική ομάδων με παιδιά στοχεύει στο να τα ενισχύσει να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες με αποτελεσματικό τρόπο. Τα παιδιά μέσα από τη συμβουλευτική ομάδας βοηθούν τον εαυτό τους αλλά και τους άλλους με δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προσωπικές, όπως το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνικές, όπως η επικοινωνία με τους συνομηλίκους, αλλά και οικογενειακές, δηλαδή προβλήματα μέσα στην οικογένεια όπως το διαζύγιο (Χατζηχρήστου, 2014). Η παρούσα εργασία στοχεύει περισσότερο στις προσωπικές, όπως η εξέλιξη του ατόμου, η αντίληψη περί διαφορετικότητας των ανθρώπων σε θέματα πολιτισμού και σε κοινωνικές όπως η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, η συνεργασία, η αλληλεγγύη και η ενσυναίσθηση.

Στη δημιουργία ομάδας είναι υπεύθυνος ο σύμβουλος ώστε να παρατηρήσει τις ανάγκες των παιδιών και να αποφασίσει τι είδος ομάδας ανταποκρίνεται καλύτερα σε αυτές. Στις περισσότερες ομάδες ο σύμβουλος ενημερώνει για τον σκοπό της

συνεδρίας της ομάδας, ειδικότερα όταν πρόκειται η ομάδα να δουλέψει μια φορά μαζί, να υπάρξει δηλαδή μόνο μία συνεδρία. Επίσης, ο σύμβουλος ενημερώνει για την διάρκεια που προβλέπεται να έχει η συνεδρία. Όταν βέβαια η ομάδα πρόκειται να δουλέψει για καιρό μαζί, τότε υπάρχουν τρία στάδια που ακολουθεί: το αρχικό στάδιο κατά το οποίο ορίζονται οι στόχοι, διευκρινίζονται οι κανόνες, δημιουργείται από τον σύμβουλο κλίμα άνεσης. Το στάδιο αυτό στις ομάδες που περιλαμβάνουν μέλη με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή χρειάζεται να διαρκεί περισσότερο και να δίνεται μεγαλύτερη βάση από τον σύμβουλο. Το μεσαίο στάδιο που είναι το στάδιο εργασίας, το οποίο είναι το καθοριστικό στάδιο για την βελτίωση των ατόμων και της ομάδας. Στο στάδιο αυτό επιδιώκεται η αλληλεπίδραση. Τέλος, είναι το στάδιο κλεισίματος κατά το οποίο γίνεται μια αναδρομή σε όσα έλαβαν μέρος (Χατζηχρήστου, 2014).

Τις περισσότερες φορές οι ομάδες συμβουλευτικής παιδιών είναι ομοιογενείς ώστε τα παιδιά να αισθανθούν ασφάλεια και να μπορούν να εκφραστούν (Χατζηχρήστου, 2014). Ωστόσο, στη συμβουλευτική για λόγους διαπολιτισμικής καλλιέργειας θα μπορούσε να σημειωθεί πως ίσως λειτουργούν καλύτερα ομάδες πολυπολιτισμικές, δηλαδή ανομοιογένειας ως προς την πολιτισμική τους καταγωγή. Η ανομοιογένεια των ομάδων σε περιπτώσεις όπως αυτή μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη καθώς τα μέλη ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες με αποτέλεσμα μια πλουσιότερη κατάληξη που θα έχει προέλθει από τη διαφορετικότητα των μελών.

Συνήθως κατάλληλος χρόνος που διαρκεί μια συνάντηση ομάδας είναι 40-90 λεπτά. Σημαντικά στοιχεία αποτελούν η καθοδήγηση από τον συντονιστή, η κατάλληλη οργάνωση και προετοιμασία για κάθε συνεδρία και τέλος το να κρατηθεί το ενδιαφέρον της ομάδας (Χατζηχρήστου, 2014).

Δεξιότητες που χρειάζεται να έχει ένας σύμβουλος για τη διαχείριση της ομάδας αποτελούν η δόμηση, η διευκόλυνση, η δημιουργία ενθαρρυντικού περιβάλλοντος, η παρατήρηση των μελών, η ενεργητική ακρόαση, η αντανάκλαση συναισθήματος, η αντανάκλαση περιεχομένου, η επεξήγηση, η περίληψη, η πρόκληση, ο καθορισμός των ορίων μεταξύ των μελών, η σύνδεση εμπειριών των μελών, η εστίαση στο θέμα, η αντανάκλαση διεργασίας της ομάδας και η αξιολόγηση αποτελεσματικότητας της ομάδας (Χατζηχρήστου, 2014), πολλές από τις οποίες τις συναντάμε και στην ατομική συμβουλευτική.

Επιπρόσθετα, ο σύμβουλος ομάδας πρέπει να προσέχει στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων όπως ο χρόνιος ή ο κυρίαρχος ομιλητής, το διασπαστικό μέλος, το μέλος-σωτήρας, το μέλος με αρνητική διάθεση, το μέλος που αντιστέκεται, ο επίδοξος αρχηγός και άλλα (Χατζηχρήστου, 2014).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, για την προσαρμογή των παιδιών στο χώρο του σχολείου προτείνεται η ομαδική συμβουλευτική (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011) ειδικότερα όταν εστιάζει σε διαπολιτισμικούς σκοπούς, αφού βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικότητας είναι η κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, η αλληλεγγύη και η συνεργατικότητα, αξίες που επιτυγχάνονται μέσα από τη συμβουλευτική ομάδων.

2.3 Συμβουλευτική στο σχολείο

Η σχολική συμβουλευτική είναι ο τομέας της συμβουλευτικής μέσω του οποίου εφαρμόζεται η συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο, συνήθως από εξειδικευμένο σύμβουλο στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση ή εξειδικευμένο εκπαιδευτικό (Δημητρόπουλος, 1999). Η εκπαιδευτική συμβουλευτική ασχολείται κυρίως με την προσαρμογή και την πορεία του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον παρέχοντας βοήθεια σε πολλούς τομείς της εξέλιξής του και βοηθώντας το να διαμορφώσει την ταυτότητά του (Μαλικιώση- Λοΐζου, 1999).

Η συμβουλευτική στο σχολείο συνίσταται στην υποστήριξη των μαθητών για προσωπική ανάπτυξη μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού και βασικοί της στόχοι αποτελούν η αποτελεσματικότερη μάθηση και η πιο ομαλή συμβίωση μέσω της συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρούζος, & Ράπτη, 2001α· Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011).

Η συμβουλευτική στα σχολεία διαθέτει τρία στοιχεία: την εκπαιδευτική λειτουργία, δηλαδή αναπτύσσει τους μαθητές ως άτομα αλλά και ως μέρος του συνόλου στα πλαίσια του σχολείου, την αντανakλαστική λειτουργία, δηλαδή τη διερεύνηση της πιθανής επίδρασης στην προσωπική και κοινωνική εξέλιξη της τάξης και του σχολείου, και την λειτουργία ευημερίας που σχετίζεται με τα θέματα που επηρεάζουν την ψυχική ηρεμία των παιδιών (McLaughlin, 1999).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το εύρος των υπηρεσιών της σχολικής συμβουλευτικής διευρύνεται και περιλαμβάνει, εκτός της ατομικής υποστήριξης των μαθητών και τα προβλήματα γονέων-μαθητών, τις συγκρούσεις μαθητών-εκπαιδευτικών και γονέων, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, τις διαταραχές μάθησης, τη βοήθεια στις σχολικές εργασίες, τη διοργάνωση δραστηριοτήτων εκτός σχολείου κ.ά. (Μπρούζος, & Ράπτη, 2001α).

Η δημιουργία ενός κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη και στη συνέχεια, στο σχολείο, συμβάλλει στην επίτευξη των σκοπών της συμβουλευτικής. Σε ένα περιβάλλον ασφάλειας και φιλικότητας, οι μαθητές θα μπορούν να νιώσουν ότι ο σύμβουλος κατανοεί τα προβλήματά τους και αισθάνονται ότι είναι στο πλευρό τους, όταν και αν τον χρειαστούν. Με αυτόν τον τρόπο τίθενται οι βάσεις για την επιτυχία των στόχων της σχολικής συμβουλευτικής και οι μαθητές ενδυναμώνονται, αρχικά, για να αποκτήσουν ένα δικό τους τρόπο μάθησης και στη συνέχεια, για να γίνουν ικανοί να αποφασίζουν μόνοι τους και να αναλάβουν τον έλεγχο της ζωής τους (Μπρούζος, & Ράπτη, 2001α).

Στην Ελλάδα, η Συμβουλευτική μαζί με τον Προσανατολισμό αποτελούν έναν τομέα που η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π) ονομάζει «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011). Πέρα από κάποιους ειδικούς στόχους ο θεσμός «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στο σχολείο στοχεύει στο να παρέχει στον μαθητή μια ολοκληρωμένη και υγιή ανάπτυξη αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και αντιμετωπίζοντας τα πιθανά προβλήματα που μπορεί να έχει είτε ατομικά, είτε σχετικά με το κοινωνικό σύνολο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και εξελίσσεται (Δημητρόπουλος, 1992). Σε έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί από την Παλαιολόγου (1999) προκύπτει η ανάγκη συμβουλευτικής στο ελληνικό σχολείο με στόχο την προσαρμογή μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση λόγω της πολυπολιτισμικότητας με σκοπό να οδηγήσει σε διαπολιτισμικότητα (Μπρούζος, & Ράπτη, 2004).

Εν κατακλείδι, όπως αναφέρθηκε, στόχος της σχολικής συμβουλευτικής είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Επιπρόσθετα, στόχος του σχολείου και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η αποβολή των στερεοτύπων και προκαταλήψεων και η

αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών που συνυπάρχουν στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και της κοινωνίας. Η σχολική συμβουλευτική συμβάλλει στα παραπάνω ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών και βοηθώντας το άτομο να καθορίσει τη θέση του μέσα στον κόσμο σεβόμενο τη διαφορετικότητα των άλλων (Μπρούζος, & Ράπτη, 2001α).

2.3.1 Στόχοι Συμβουλευτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βασικοί στόχοι της συμβουλευτικής αποτελούν η σταδιακή ατομική ανάπτυξη του παιδιού, η προσαρμογή του στους κοινωνικούς θεσμούς και στο πλαίσιο της κοινωνίας, η απόκτηση αυτογνωσίας, η απόκτηση κοινωνικών και επαγγελματικών αξιών, η δημιουργία θετικής στάσης για τη ζωή και τον κόσμο, η ανάπτυξη του ομαδικού αισθήματος και της συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες και η ωρίμανση, η βοήθεια στις διαπροσωπικές σχέσεις, η βοήθεια στη λήψη αποφάσεων. Πολλές φορές η συμβουλευτική είναι απαραίτητη για λόγους όπως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, τα προβλήματα συμπεριφοράς ή τα ψυχολογικά προβλήματα, σε θέματα ναρκωτικών και άλλα (Δημητρόπουλος, & Μπακατσή, 1996· Δημητρόπουλος, 1999). Καθώς το σχολείο έχει μεταμορφωθεί σε χώρο πολυπολιτισμικό, και οι ομάδες συμβουλευτικής στο σχολείο έχουν ως στόχο κυρίως το να διευκολύνουν την προσαρμογή των παιδιών και να διαμορφώσουν κατάλληλα την συμπεριφορά τους (Χατζηχρήστου, 2014), θα μπορούσε να επισημανθεί και το κομμάτι της συμβουλευτικής που έχει να κάνει με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των παιδιών.

2.4 Διαπολιτισμική συμβουλευτική

Ως διαπολιτισμική συμβουλευτική εννοείται, όπως προαναφέρθηκε, κάθε συμβουλευτική σχέση στην οποία ο σύμβουλος και ο συμβουλευόμενος προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και κατά συνέπεια έχουν διαφορετικές αντιλήψεις (Das, 1995). Αξίζει να σημειωθεί πως κάθε συμβουλευόμενος, αλλά και κάθε σύμβουλος φέρουν αντιλήψεις οριοθετημένες μέσα σε πολιτισμικά πλαίσια. Στη συμβουλευτική σχέση ο πολιτισμός υπάρχει σιωπηλά αλλά ουσιαστικά (Draguns, 2017b). Η διαπολιτισμική συμβουλευτική λοιπόν έχει ως στόχο να ενθαρρύνει τους

συμβούλους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συμβουλευόμενων λόγω του διαφορετικού τους πολιτισμού (Χατζηχρήστου, 2014).

Ως «πολιτισμικά εμποτισμένη συμβουλευτική» περιγράφεται από τους Arthur και Collins (2010: 18) η «συνειδητή και σκόπιμη έγχυση της πολιτισμικής συνειδητοποίησης και ευαισθησίας σε όλες τις πτυχές της συμβουλευτικής διαδικασίας» λόγω των πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων που υπάρχουν τη σημερινή εποχή.

Η συμβουλευτική διαδικασία, διαφέρει ανάλογα με τον πολιτισμό, καθώς άλλοι πολιτισμοί είναι πιο ανεκτικοί και ενθαρρυντικοί σε σχέση με άλλους και πολλές φορές, αυτό που περιμένει ο συμβουλευόμενος δεν είναι ίδιο με αυτό που μπορεί να προσφέρει ο σύμβουλος (Draguns, 2017a).

Βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής θεωρούνται η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας του ατόμου ή της ομάδας και η αναγνώριση της σημαντικότητάς της (Sue, et. al., 1992). Επιπρόσθετα, σκοπός είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν λόγω της πολιτισμικής τους ετερότητας (Κλεφτάρας, 2009). Για να επιτύχει η συμβουλευτική διαδικασία, θα πρέπει να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου, κάτι το οποίο είναι δύσκολο όταν πρόκειται για άτομα προερχόμενα από διαφορετικούς πολιτισμούς (Smith, et. al., 2017). Ο σύμβουλος θα πρέπει να έχει τα στοιχεία της αυθεντικότητας, της αποδοχής, της κατανόησης, της ενσυναίσθησης και του σεβασμού, της επικέντρωσης στην ενεργή ακρόαση, την επίγνωση των πολιτισμικών ζητημάτων, τις δεξιότητες σχετικά με τις πολιτισμικές παρεμβάσεις. Η ανάπτυξη μιας τέτοιας σχέσης ευνοείται όταν τα προσωπικά προβλήματα δεν γίνονται αντιληπτά μόνο ως ατομικά, αλλά και ως αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου. Κατά συνέπεια, θέματα όπως η πολιτισμική ταυτότητα και συνείδηση καθίστανται στόχοι κεντρικής σημασίας στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της συμβουλευτικής (Κλεφτάρας, 2009).

Για να κατανοήσει ο σύμβουλος την κουλτούρα και τις πολιτισμικές αξίες του συμβουλευόμενου θα πρέπει να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης της συγκεκριμένης κουλτούρας στην οποία ανήκει. Δεδομένου ότι η συμβουλευτική κινείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο και χρόνο, η οποιαδήποτε αξιολόγηση των προβλημάτων του συμβουλευόμενου θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την κουλτούρα του (Κλεφτάρας, 2009).

Ωστόσο, στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, δεν προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς μόνο ο σύμβουλος ή ο εκπαιδευτικός με κάποιους από τους μαθητές, αλλά και οι μαθητές μεταξύ τους. Στόχο λοιπόν της συμβουλευτικής στο σχολείο, αποτελεί και η πορεία της ομάδας από πολυπολιτισμική σε διαπολιτισμική μέσω της καλλιέργειας και της ενσυναίσθησης των ατόμων. Σε αυτό το κομμάτι κυρίως επικεντρώνεται και η παρούσα εργασία. Ο στόχος αυτός βέβαια δεν τίθεται μόνο σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά και γενικότερα καθώς αποτελεί παράλληλα στόχο της διαπολιτισμικής αγωγής.

Μια ομάδα συμβουλευτικής με εστίαση στη διαφορετικότητα λόγω πολιτισμού, στοχεύει στην κατανόηση των ομοιοτήτων αλλά και των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων, στην συνειδητοποίηση της θετικής αλληλεπίδρασης των ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και τη συνειδητοποίηση της προσφοράς του κάθε ατόμου στο σύνολο ακόμα κι αν διαφέρει από τους άλλους ανθρώπους, την καταπολέμηση των στερεοτύπων και της παροχής ευκαιριών για συνεργασία ατόμων από διαφορετικά περιβάλλοντα (Χατζηχρήστου, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική συμβουλευτική στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αναγνωρίζει ότι η συμμετοχή του μαθητή σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα επηρεάζει την κοινωνικοποίησή του και προβάλλει την μοναδικότητα του καθώς και τον καίριο ρόλο που έχουν οι αξίες στα πλαίσια της συμβουλευτικής διαδικασίας (Μπρούζος, & Ράπτη, 2001β). Σκοπός της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής με ομάδες παιδιών στο σχολείο είναι ο αμοιβαίος σεβασμός και από τις δύο πλευρές – αλλοδαποί μαθητές και μαθητές της πλειονότητας- ώστε να υπάρξει θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους και να είναι διαπολιτισμικά προσαρμοσμένοι όταν βγουν μετέπειτα στην ευρύτερη κοινωνία.

Ο σύμβουλος λοιπόν οφείλει να έχει επίγνωση, γνώση και δεξιότητες. Έτσι, ο πολιτισμικά επιδέξιος σύμβουλος, είναι αυτός που έχει γνώση σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά, τις αξίες, τις προκαταλήψεις, καταλαβαίνει ότι οι δικές του αντιλήψεις είναι προϊόν των πολιτισμικών συνθηκών της κοινωνίας στην οποία ζει, προσπαθεί να κατανοήσει τις αντιλήψεις και τον τρόπο σκέψης του πολιτισμικά διαφορετικού συμβουλευόμενου του, χωρίς αρνητικές κρίσεις αλλά με σεβασμό και εκτίμηση –χωρίς αυτό να σημαίνει πως θα πρέπει να υιοθετήσει τις κοσμοθεωρίες του

συμβουλευόμενου ως δικές του- και τέλος βρίσκεται στη διαδικασία υιοθέτησης κατάλληλων στρατηγικών και δεξιοτήτων παρέμβασης κατά τη συμβουλευτική διαδικασία με πολιτισμικά διαφορετικούς συμβουλευόμενους (Sue et al., 1992· Sue, & Sue, 1998).

Ολοκληρώνοντας, προκύπτουν δύο τάσεις στον χώρο της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής. Η *καθολική* σύμφωνα με την οποία κάθε συνεδρία με τον συμβουλευόμενο θα πρέπει να περιλαμβάνει πολυπολιτισμικά ζητήματα, όπου αφετηρία αποτελεί όχι το ίδιο το άτομο, αλλά το πολυπολιτισμικό του πλαίσιο. Η δεύτερη τάση είναι η *εστιασμένη* σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στη σημασία της κατανόησης της πολιτισμικά ιδιαίτερης συμπεριφοράς. Οι άνθρωποι θα πρέπει να εξετάζονται τόσο ως άτομα, όσο και ως μέλη μιας πολιτισμικά διαφορετικής ομάδας και αυτό γιατί, αν η πολυπολιτισμική προσέγγιση είναι πολύ γενική, μπορεί κάποιο πρόβλημα να γενικευτεί (Κλεφτάρας, 2009· Sue et. al., 1992).

2.5 Συμβουλευτική μέσω τέχνης

Τόσο στη συμβουλευτική όσο και στην εκπαίδευση, η τέχνη κατέχει ιδιαίτερο ρόλο, γιατί εμπεριέχει τις συναισθηματικές και τις νοητικές αναζητήσεις του ατόμου, συμβάλει στην ανακούφιση του πνεύματος και της ψυχής και στην ανάπτυξη του ανθρώπου (Καραντζή, 2015). Τα πλεονεκτήματα της συμβουλευτικής με τη χρήση της τέχνης είναι πολλά και μέσα από αυτήν ανάλογα με το πως θα τη χειριστεί ο κάθε σύμβουλος εμφανίζονται καινούριοι δημιουργικοί τρόποι συμβουλευτικής (Carson, & Becker, 2003).

Αξίζει να σημειωθούν τρία βασικά χαρακτηριστικά της συμβουλευτικής μέσω τέχνης. Το καλλιτεχνικό δημιούργημα όπως για παράδειγμα ένας ρόλος που προκύπτει, ένα ποίημα, ένα κείμενο, ένα παραμύθι, μια ζωγραφιά ή κάποια άλλη δημιουργία, η αλλαγή της συμβουλευτικής διαδικασίας στον τρόπο διεξαγωγής και η δημιουργικότητα για την αντιμετώπιση προβλημάτων και ως εργαλείο της συμβουλευτικής (Gladding, 2011).

Τέχνες από τις οποίες μπορεί να αντλήσει υλικό η συμβουλευτική μπορεί να είναι το θέατρο, η μουσική, η ζωγραφική, ο χορός και άλλες. Βασικά πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη συμβουλευτική μέσω τέχνης είναι η ευχάριστη ατμόσφαιρα που

δημιουργείται, η εμπλοκή και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων –καθώς συνήθως πρόκειται για ομαδικές συνεδρίες-, η βελτίωση της επικοινωνίας, η ένταξη και η συμμετοχή των πιο διστακτικών συμβουλευόμενων στη διαδικασία (Gladding, 2011). Φυσικά, όλα τα παραπάνω προκύπτουν όταν ο σύμβουλος είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος να εφαρμόσει κάποια μορφή τέχνης στη συμβουλευτική διαδικασία.

Συμπερασματικά, η συμβουλευτική μέσω τέχνης, εξυπηρετεί τους σκοπούς της συμβουλευτικής αλλά και της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής σύμφωνα με τα παραπάνω και θεωρείται ιδανική για παιδιά αλλά και για ομάδες.

Κεφάλαιο 3

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

3.1 Ιστορική ανασκόπηση

Η ιστορία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ξεκινά το 1920 με τους Harriet Finlay – Jonson και Henry Cook στη Βρετανία και τους Winifred Ward και Geraldine Siks στην Αμερική (Τσιάρας, 2014). Στη συνέχεια, η ίδρυση της Εταιρείας Δραματικής Τέχνης (Drama Association) στην Αγγλία το 1943 ήταν ιδιαίτερα σημαντική (Κοντογιάννη, 2012). Στην Αγγλία, τη δεκαετία του 1950, ο Slade και ο Way ορίζουν το Δράμα ως παιχνίδι ελεύθερης έκφρασης μέσα στο πλαίσιο της Προοδευτικής Εκπαίδευσης που εμφανίζεται εκείνη την εποχή και δίνει μια μαθητοκεντρική διάσταση στο σχολείο μέσω της καλλιέργειας της Τέχνης. Το Συνέδριο «Drama in Education» το 1948 και το Συνέδριο στο Παρίσι από το Διεθνές Ινστιτούτο Θεάτρου το 1952 θέτουν τις βάσεις για τη Δραματική Τέχνη. Λίγα χρόνια μετά, το 1960 γίνεται επανάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης με το Drama in Education από τους Αγγλοσάξονες οι οποίοι εφαρμόζουν το πρόγραμμα OFSTED «Εκπαίδευση διά μέσου των τεχνών». Το 1963 στο Ohio εφαρμόζεται το 1^ο αναλυτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Τη δεκαετία του 1970 τονίζεται η κοινωνική φύση του Δράματος ως μέσω μάθησης, έχοντας επιρροές από το έργο των παιδαγωγών Vygotsky και Bruner, με τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού και τον διαμεσολαβητικό ρόλο του δασκάλου. Η Heathcote δημιουργεί μια γνήσια μεθοδολογία ανοίγοντας έναν καινούριο δρόμο στο Δράμα. Εισάγει τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος και προχωρά σε μια διδακτική κατεύθυνση ενώνοντας δύο κόσμους, αυτόν του Θεάτρου και της Εκπαίδευσης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Τσιάρας, 2014). Στη συνέχεια, ακολουθεί ο Bolton ο οποίος αναλύει τη θεωρία της Heathcote και την κωδικοποιεί για να μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη. Βασικά στοιχεία αντλεί από τη μέθοδο του Stanislavski και από το θέατρο του Brecht. Συνεχίζουν οι Bolton και O'Neill προσδίδοντας και άλλες τεχνικές στη θεωρία της Heathcote. Τη σκυτάλη παίρνουν οι δομιστές, οι οποίοι φτιάχνουν ένα θεωρητικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς αποσαφηνίζοντας έννοιες, και επιδιώκοντας τη δημιουργία οργανωμένου προγράμματος σπουδών στο εκπαιδευτικό δράμα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

3.2 Ορισμός-Περιγραφή-Στόχος

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ή το εκπαιδευτικό δράμα, «είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 19). Αυτό σημαίνει πως χρησιμοποιούνται κάποια εργαλεία του θεάτρου και άλλων παραστατικών τεχνών ως εκπαιδευτικά εργαλεία με σκοπό τη μάθηση όχι μόνο του υπό μελέτη θέματος, αλλά και την ολόπλευρη μάθηση. Τελικός σκοπός είναι η μάθηση του εαυτού αυτών που συμμετέχουν στη διαδικασία και η μάθηση του κόσμου τους.

Η ΔΤΕ έχει ως στόχο πέραν από τη γνώση, την ανάπτυξη της έκφρασης και του λόγου, τον έλεγχο του σώματος, την ανάπτυξη της φαντασίας, την καλλιέργεια της συνεργασίας, την κοινωνικοποίηση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Γραμματάς, 1999α). Έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως μια σημαντική μορφή θεατρικής τέχνης της οποίας ο χαρακτήρας είναι παιδαγωγικός και είναι αποτελεσματική ως μέσο για μάθηση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Γραμματάς, 1999β).

Κατά συνέπεια στα παραπάνω, το είδος της μάθησης στο οποίο στοχεύει η ΔΤΕ είναι η βιωματική μάθηση, καθώς οι συμμετέχοντες μαθαίνουν βιώνοντας υποθετικές καταστάσεις, είναι ενεργητική καθώς “το μάθημα” γίνεται πράξη και συνεργατική αφού οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται ομαδικά. Τέλος, οξύνει την κριτική σκέψη και καλλιεργεί το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός πως το κοινό πλαίσιο κατανόησης των παιδιών επαναπροσδιορίζεται, μέσα από τις δραματοποιήσεις, σε μια προσποιητή πραγματικότητα. Μέσα από το δραματικό παιχνίδι, τα παιδιά αλληλοεπιδρούν, χρησιμοποιούν τη φαντασία, αναπαριστούν ρόλους υπηρετώντας τις καλλιτεχνικές, συναισθηματικές και διανοητικές ανάγκες τους (Τσιάρας, 2004).

3.3 Η διαδικασία του δραματικού παιχνιδιού

«Το ερέθισμα για δραματοποίηση μπορεί να είναι οποιοδήποτε όπως μια είδηση, ένα ποίημα, ένα κινηματογραφικό ή θεατρικό έργο, ένα παραμύθι, ένας μύθος, μια πραγματική ιστορία, ένας πίνακας ή ένα αντικείμενο» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 56). Η διαδικασία του δραματικού παιχνιδιού αποτελείται από τρία μέρη: α) η

απελευθέρωση μέσα από παιχνίδια εκτόνωσης, η ευαισθητοποίηση και η συγκρότηση της ομάδας, β) η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων, γ) ο αναστοχασμός για τη διαδικασία που προηγήθηκε (Τσιάρας, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά δίνεται το ερέθισμα για το χτίσιμο του φανταστικού κόσμου και εισάγεται το δραματικό πλαίσιο. Έπειτα, ακολουθεί το κεντρικό δραματικό γεγονός, κατά το οποίο τίθεται το πρόβλημα. Πρόκειται για τη στιγμή της κορύφωσης του εκπαιδευτικού δράματος. Η δομή ολοκληρώνεται με τη λύση της πλοκής. Σε αυτό το σημείο, παρουσιάζονται οι συνέπειες και ακολουθεί η διαδικασία του αναστοχασμού (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

3.4 Τεχνικές

Οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα εκπαιδευτικό δράμα ποικίλουν ανάλογα με τη φάση του δράματος στην οποία αναφέρονται καθώς και με τον σκοπό που έχουν να επιτελέσουν. Συναντάμε τεχνικές που αφορούν στο δραματικό πλαίσιο, όπως την ακίνητη/παγωμένη εικόνα, που συχνά συνδυάζεται με την τεχνική της παρακολούθησης της σκέψης, το ανολοκλήρωτο υλικό, τον ρόλο στον τοίχο, τον συλλογικό ρόλο, το κυκλικό δράμα κ. α. Στην ανάπτυξη της πλοκής καθοριστικής σημασίας είναι τεχνικές όπως η ανακριτική καρέκλα, ο δάσκαλος σε ρόλο, ο διάδρομος της συνείδησης, ο κύκλος του κουτσομπολιού και τα συμβούλια. Αναφορικά με τη δημιουργία αναπαραστάσεων χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως τα στιγμιότυπα – σκηνές και οι τελετουργίες. Κατά την τελευταία φάση του αναστοχασμού συχνά εφαρμόζεται το ομαδικό γλυπτό, η σύνταξη κειμένου και η απόσταση από τον ήρωα. Κινητικές δραστηριότητες, τέλος, μπορούν να εφαρμοστούν σε όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού δράματος, όπως ο καθρέφτης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

3.5 Τα οφέλη

Μέσα από τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες όπως η μάθηση και η φαντασία και βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα, δημιουργώντας σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα τους, γεγονός που δημιουργεί ευνοϊκότερες σχέσεις μεταξύ τους, λαμβάνουν αποφάσεις, ερευνούν, εκθέτουν τις απόψεις τους, χειρίζονται με επιτυχία τον προφορικό λόγο και τον διάλογο. Έτσι το

δραματικό παιχνίδι συμπληρώνει τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και προσέγγισης κοινωνικών θεμάτων και φέρνει το μαθητή στο επίκεντρο της μάθησης (Σέξτου, 2005· Τσιάρας, 2004).

Το δραματικό παιχνίδι λοιπόν είναι μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης ανάμεσα σε δύο κόσμους, του παιχνιδιού και του θεάτρου. Με τον τρόπο αυτό αναπαρίστανται καταστάσεις αλληλοεπιδρώντας η ομάδα μεταξύ της, ενώ γνωρίζουν πως όλα αυτά γίνονται προσποιητά ως κομμάτι του παιχνιδιού. Σημασία έχει περισσότερο η συλλογική δράση και η αλληλεπίδραση της ομάδας στην υπόθεση «σαν να» που δημιουργείται (Τσιάρας, 2004: 53).

3.6 Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διαπολιτισμική αγωγή

Η Τέχνη γενικότερα μπορεί να ειπωθεί ότι είναι το καταλληλότερο μέσω για διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού είναι ένα πεδίο που δεν έχει σύνορα και όρια (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994).

Η τέχνη του θεάτρου, μέσα από τις διάφορες μορφές της (κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών, παιδικό θέατρο, θεατρικό παιχνίδι), διαθέτει ένα ευρύ φάσμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια από τις πιο σημαντικές μεθόδους είναι η δραματοποίηση κειμένων, όπως προσωπικές μαρτυρίες ή κείμενα που δίνουν τη δυνατότητα συσχετισμού ή προκαλούν ενδιαφέρον. Όπως αναφέρουν οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1994: 71): Η δραματοποίηση είναι μέρος του θεατρικού παιχνιδιού

«...με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να εξερευνούν το ρόλο κάποιου άλλου, το περιβάλλον, το πλαίσιο, την ιστορική κατάσταση στην οποία λειτουργεί, να παίρνουν αποφάσεις αναπαράστασης του ρόλου με τη μίμηση και κατασκευή του περιβάλλοντός του...Γίνεται μια εξαιρετική εξάσκηση της ομιλίας...μέσα από διαδικασίες μίμησης».

Μέσα λοιπόν από αυτή αντιμετωπίζονται και πολλά γλωσσικά προβλήματα όπως λεξιλογίου και έκφρασης, για τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετική χώρα. (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994).

Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2011: 33): *«Η διαπολιτισμική αγωγή ξεκινά από μια διευρυμένη πολιτισμική έννοια. Αναφέρεται στη συνύπαρξη,*

προσανατολίζεται στην πράξη και ωριμάζει από την εμπειρία». Συμπέρασμα που αντλείται από το παραπάνω είναι πως η ΔΤΕ και οι βιωματικές τεχνικές της αποτελούν ένα από τα ευνοϊκότερα μέσα για διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση καθώς εξυπηρετούν το κομμάτι της πράξης και της εμπειρίας.

Τα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα είναι ικανά να βοηθήσουν τους μαθητές να εξετάσουν με αντικειμενικότητα και σε βάθος κοινωνικά θέματα όπως ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, οι κοινωνικές συγκρούσεις, που πολλές φορές βιώνονται στο σχολείο ή μέσα στην κοινωνία, μέσα από την αίσθηση της ασφάλειας γιατί προσεγγίζονται έμμεσα και διακριτικά μέσω της τέχνης (Άλκηστις, 2008· Σέξτου, 2005).

Παραδείγματος χάρι, το μάθημα της ιστορίας, μέσα από τη θεατρική πράξη βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία των γεγονότων καθώς εμπλέκονται συναισθηματικά από τη βιωματική διαδικασία των δραματοποιήσεων, πολλές φορές μάλιστα καλούνται να πάρουν αποφάσεις σύμφωνα με τους χαρακτήρες τους οποίους ενσαρκώνουν, φυσικά συνδεδεμένο πάντα με τα αληθινά γεγονότα στο κομμάτι του αναστοχασμού (Sebba, 1997). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δουν τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές, να συγκρίνουν το παρόν με το παρελθόν, να γνωρίσουν σε βάθος διάφορους πολιτισμούς και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους.

Μια άλλη μέθοδος που προτείνεται για το μάθημα της ιστορίας είναι αυτή της προσομοίωσης (δραματοποίηση), δηλαδή μια διαδικασία αναπαράστασης ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης από την ιστορία, γεγονός που βοηθά τους μαθητές μέσα από το βίωμα να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και αντικειμενικότητα απέναντι στα γεγονότα, αλλά και μια ολόπλευρη άποψη, αφού βέβαια πρώτα έχουν πλήρη γνώση των γεγονότων προς αναπαράσταση και έχουν αποκτήσει ως ομάδα μια σχέση σεβασμού και εμπιστοσύνης, ειδικά όταν πρόκειται για διαπολιτισμική σύσταση ομάδας (Ζώη, 2014).

Επιπρόσθετα, τα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα δίνουν την ευκαιρία για συνεργασία και αλληλεπίδραση των μαθητών (Σέξτου, 2005), κάτι το οποίο επιδιώκεται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση- ειδικά όταν υπάρχουν στη σχολική τάξη παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς- όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Παράλληλα, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, μειώνονται οι στερεοτυπικές στάσεις απέναντι σε κάποιους μαθητές και ομαλοποιούνται οι συγκρούσεις, ευνοείται η

δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, επικοινωνίας και συνεργασίας αφού καταργείται ο στερεοτυπικός τρόπος συνεργασίας σε δυάδες και δημιουργούνται πιο δυναμικά σχήματα μέσω της ομαδικότητας (Τσιάρας, 2004).

Καταλήγοντας, το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη του κάθε μαθητή συμπεριλαμβανομένων και των πιο απομονωμένων και συνεσταλμένων παιδιών, αλλά και μειώνει τις φοβίες, τις επιθετικές τάσεις καθώς αποφορτίζει από συναισθήματα έντασης. Το παιδί του δημοτικού μέσα από την συμμετοχή του στο δραματικό παιχνίδι αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητά του αλλά παράλληλα νιώθει αποδοχή από τους γύρω του. Το θεατρικό παιχνίδι έχει καταλυτικό ρόλο έναντι στις προκαταλήψεις, τις ανισότητες και τις στερεοτυπικές απόψεις καθώς επικεντρώνεται στη δράση της ομάδας (Τσιάρας, 2004). Όλα αυτά αποδεικνύουν την συμβολή του δραματικού παιχνιδιού στη διαπολιτισμική αγωγή, πόσο μάλλον όταν σχεδιάζονται προγράμματα δραματικού παιχνιδιού με διαπολιτισμική εστίαση. Συνεπώς στη συμβουλευτική στο σχολείο για διαπολιτισμικούς σκοπούς η ΔΤΕ θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο, γεγονός που αναλύεται σε επόμενο κεφάλαιο. Αξίζει να σημειωθεί πως καίριο και καθοριστικό κομμάτι της όλης διαδικασίας αποτελεί το κομμάτι του βιώματος, της δημιουργίας δηλαδή συνθηκών που αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα, μέσα από το παιχνίδι.

Βέβαια δεν πρέπει να αμελείται το στάδιο του αναστοχασμού στο τέλος των δράσεων καθώς είναι καθοριστικής σημασίας. Όπως αναφέρει και η Φωτίου (2014: 159): *«Η διαδικασία του αναστοχασμού αποτελεί ευκαιρία για ανάδραση και αυτοαξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής»*.

3.7 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου και εμψυχωτή

Βασικός αιμοδότης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός καθώς επηρεάζει πλήρως τους μαθητές του (Modgil, et.al., 1997). *«Το διαπολιτισμικό μάθημα προβάλλει μεγάλες απαιτήσεις, αφού στηρίζεται στην αρχή της εξισορρόπησης διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών και στη συστημική καταπολέμηση των προκαταλήψεων.»* σύμφωνα με τους Κανακίδου και Παπαγιάννη (1994: 72) από πλευράς του εκπαιδευτικού.

Ο δάσκαλος λοιπόν, είναι υποχρεωμένος να έχει γνώσεις και ανεπτυγμένες ευαισθησίες σε σχέση με τους άλλους πολιτισμούς, ώστε να καταφέρει να τις μεταλαμπάδευσει στους μαθητές του.

Στόχος του δασκάλου δεν πρέπει να είναι η εξίσωση των μαθητών, αλλά ο σεβασμός στη διαφορετικότητά τους (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994). Παρά να περιγράψει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έναν άλλο πολιτισμό, πολλές φορές αποδεικνύεται καλύτερο να αφήσει το παιδί να το κάνει, καθώς κρίνεται απαραίτητο να δημιουργήσει τον διαπολιτισμικό διάλογο μέσα στην τάξη μεταξύ των μαθητών (Modgil, et.al., 1997).

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα του ερευνητικού προγράμματος «The training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration» (1977-1983) τα οποία υιοθετήθηκαν ως αποφάσεις από την Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης το Σεπτέμβριο του 1984, για την εκπαίδευση των δασκάλων ώστε να μπορούν να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά για διαπολιτισμική διδασκαλία, θα πρέπει να γνωρίζουν τις διάφορες μορφές πολιτισμικής έκφρασης, να αντιλαμβάνονται πως οι στερεοτυπικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις είναι αρνητικές και να αναγνωρίζουν την καθοριστική σημασία της θέσης τους ως δάσκαλοι στη διαπολιτισμική διαδικασία και εξέλιξη (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994).

Κατά συνέπεια, οι μελλοντικοί αλλά και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, πρέπει να γνωρίζουν τις ψυχοπαιδαγωγικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς και να μάθουν να τις εφαρμόζουν, να μην έχουν προκαταλήψεις προς το διαφορετικό και να αποκτήσουν βιωματικές εμπειρίες διαπολιτισμικής παρέμβασης (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2011).

Ωστόσο, λόγω της πολυπολιτισμικότητας που ενυπάρχει στο σχολικό πλαίσιο, η διαδικασία αυτή από την πλευρά των εκπαιδευτικών αποτελεί δύσκολο ζήτημα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι σχολικοί σύμβουλοι καλούνται να εστιάσουν σε τομείς που αφορούν στην προετοιμασία των μαθητών να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους αλλά και να αποδεχτούν την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου και της κοινωνίας τους (Μπρούζος, & Ράπτη, 2001β). Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αντιμετωπίσουν θέματα όπως την προσαρμογή των αλλοδαπών παιδιών στο νέο

πολιτισμικό πλαίσιο συνδυαστικά με τη διατήρηση της εθνικής τους κουλτούρας (Κρίβας, 1998).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθεί, πως ο θεσμός της συμβουλευτικής είναι ιδιαίτερα σημαντικός για το σχολείο, ειδικότερα όσον αφορά στο στόχο του για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και πόσο μάλλον σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο Δημητρόπουλος (1992) συγκρίνοντας και βρίσκοντας πολλές ομοιότητες στους στόχους της εκπαιδευτικής αγωγής και της συμβουλευτικής προτείνει τον συνδυασμό των δυο ρόλων –δάσκαλος και σύμβουλος- για την ικανοποίηση και των δυο λειτουργιών στο σχολείο.

Επίσης καθοριστικός στη διαδικασία της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής μέσω του δραματικού παιχνιδιού είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού-συμβούλου που μετατρέπεται σε ρόλο εμψυχωτή. Ο δάσκαλος είναι *«συμπαίκτης και συνδημιουργός»* (Τσιάρας, 2004: 107), αφού συμμετέχει –με τον δικό του τρόπο- στη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, προσπαθεί να αξιοποιήσει τον θεατρικό κώδικά, ώστε να συντελεστούν τα παραπάνω, χρησιμοποιώντας φωνητικές και κινησιολογικές τεχνικές και *“δίνοντας μια παράσταση”* προς τους μαθητές –με τη φωνή, το σώμα, τις εκφράσεις του προσώπου- για να τους εισάγει στο δραματικό πλαίσιο και να επιτευχθεί η μάθηση μέσα από τη βιωματική διαδικασία (Γραμματάς, 1999β· Τσιάρας, 2005). Γι’ αυτό το λόγο ονομάζεται εμψυχωτής, γιατί εμψυχώνει την όλη διαδικασία.

Έτσι λοιπόν, ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι δάσκαλος, σύμβουλος αλλά και εμψυχωτής στην περίπτωση της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής με εργαλεία από τη ΔΤΕ στο δημοτικό.

Κεφάλαιο 4

Διαπολιτισμικές δράσεις και προγράμματα στο δημοτικό σχολείο μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση: η ελληνική εμπειρία και πρακτική

4.1 «Μυρωδιά από κακάο»

Μία από τις πιο γνωστές δράσεις για διαπολιτισμικούς σκοπούς στην εκπαίδευση μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, αποτελεί το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Μυρωδιά από κακάο» που σχεδιάστηκε από τις Σέξτου Περσεφόνη και Cornes Fiona.

Η εφαρμογή του ξεκίνησε σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης τον Φεβρουάριο του 2005 και σιγά-σιγά άρχισε να προωθείται και σε άλλες περιοχές. Διαχειρίζεται τη διαφορετικότητα στα πλαίσια της σχολικής τάξης, διερευνώντας το θέμα της αποδοχής των αλλοδαπών παιδιών από τους Έλληνες μαθητές, όπως βιώνεται κι από τις δύο πλευρές.

Σκοπός του προγράμματος είναι η εξοικείωση και ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα λόγω εθνικοτήτων, φυλετικών χαρακτηριστικών, γλώσσας και άλλων χαρακτηριστικών. Μέσα από το πρόγραμμα, εκφράζονται τα συναισθήματα των μαθητών, τα οποία μοιράζονται με τους συμμαθητές τους.

Αποτελείται από δύο μέρη: δράματος και δημιουργικής γραφής. Στο κομμάτι του δραματικού παιχνιδιού, χρησιμοποιείται ως τεχνική για τη δημιουργία του δραματικού πλαισίου, αυτή των προσωπικών αντικειμένων του ρόλου. Εμφανίζεται δηλαδή στους μαθητές μια μπαμπού βαλίτσα που περιέχει κόκκους από κακάο, ένα αφρικάνικο μουσικό όργανο, μια αφρικανική ενδυμασία, φωτογραφίες και άλλα σχετικά αντικείμενα τα οποία επεξεργάζονται τα παιδιά και προσπαθούν να βρουν σε ποιον ανήκουν και πως βρέθηκαν στα χέρια τους. Προφανώς κάθε ομάδα δημιουργεί τη δική της ιστορία κάθε φορά, ανάλογα με τα δικά της βιώματα. Τότε τίθεται στους μαθητές η ερώτηση, μέσα από εικονογραφημένες κάρτες, για τη θέση του ήρωα σε ένα ευρωπαϊκό σχολείο. Η ομάδα επιλέγοντας κάρτες δημιουργεί μια ιστορία την οποία δραματοποιούν.

Στη δραματοποίηση υποδύονται διάφορους ρόλους συμπεριλαμβανομένου και του ρόλου του αλλοδαπού παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο μπαίνουν στη θέση του καθενός που μπορεί να εμπλέκεται σε μια παρόμοια ιστορία. Η διαδικασία μέσω του

βιωματικού της χαρακτήρα βάζει τα παιδιά σε σκέψεις μέσα όμως από την ασφάλεια της τέχνης (στην ουσία είναι όλα ένα παιχνίδι). Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως σε σχολεία που υπάρχουν παιδιά από ξένες χώρες, το σύνολο της τάξης δραματοποιεί αληθινά γεγονότα της σχολικής ζωής, τα οποία μέσα από το πρόγραμμα επιλύονται.

Στο κομμάτι της δημιουργικής γραφής οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τις σκηνές που δραματοποίησαν σαν να βρίσκονται στη θέση του αλλοδαπού παιδιού που γράφει στο ημερολόγιό του. Στο τρίτο μέρος του προγράμματος, περιλαμβάνεται η γραφή ποιήματος μέσα από τη συλλογική αφήγηση μιας ιστορίας για την διαφορετικότητα. Αξιοσημείωτο είναι το ότι παιδιά που συμμετείχαν στη δραματοποίηση και παιδιά που απλά άκουσαν την αφήγηση της ιστορίας, έχουν εμφανής διαφορές στα ποιήματά τους από άποψη περιεχομένου, συναισθημάτων αλλά και εμβάθυνσης στο θέμα, γεγονός που αναδεικνύει την καταλυτική συμβολή των βιωματικών εργαστηρίων και κατ' επέκταση της ΔΤΕ στη διαχείριση κοινωνικών θεμάτων όπως αυτό της διαπολιτισμικότητας και αποδοχής της διαφορετικότητας (Σέξτου, 2005: 154-161) (Παράρτημα 3).

4.2 «Οι διαφορές μας ενώνουν»

«Οι διαφορές μας ενώνουν», είναι ένα άλλο πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε στην Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου Συκεών το 2011, καθώς υπήρχε ρατσισμός προς τρεις μαθήτριες που είχαν παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη (με χαρακτηριστικά η πρώτη του συνδρόμου asperger, η δεύτερη λόγω της αλβανικής της καταγωγής και η τρίτη λόγω διάσπασης προσοχής) με σκοπό την ενσυναίσθηση των υπόλοιπων μαθητών και την αντιμετώπισή του.

Σε δεύτερο επίπεδο, στόχο αποτέλεσε η καταπολέμηση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στο διαφορετικό, αλλά και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Έτσι λοιπόν, αξιοποιώντας τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής αλλά και τη βιωματική μάθηση, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της ΔΤΕ όπως ο καταγισμός ιδεών, η δραματοποίηση, οι εικαστικές δημιουργίες και άλλα. Επίσης αναλύθηκε μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα «ο Θωμάς» της Λίτσας Ψαραύτη από τον Ανθολόγιο και δόθηκε μέσα από τις βιωματικές ασκήσεις η ευκαιρία για ανάλυση του θέματος των Α.Μ.Ε.Α. γεγονός που εξυπηρέτησε τους πρωταρχικούς στόχους και αναφέρεται πως τελικά βοήθησε την τάξη με το πέρας των εφαρμογών

να αποδεχτεί αλλά και να σεβαστεί την διαφορετικότητα, ενισχύοντας παράλληλα την διαπολιτισμική τους συνείδηση (Βασιλειάδου, 2014: 63-67).

4.3 «Κάτω από έναν ευρωπαϊκό ουρανό»

Ένα τρίτο πρόγραμμα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι το «Κάτω από έναν ευρωπαϊκό ουρανό» που οργανώθηκε από τους αντιπροσώπους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και εφαρμόστηκε στο 3^ο Πρότυπο-Πειραματικό σχολείο Ευόσμου στους μαθητές της Ε' τάξης, το οποίο μπορεί να μην στηρίχθηκε στο δραματικό παιχνίδι –αν και περιείχε κάποιες τεχνικές του, όπως ο καταγισμός ιδεών- ωστόσο, είχε ως στόχο τη γνωριμία των παιδιών με άλλα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προβάλλοντας την πολιτιστική τους κληρονομιά μέσα από βιωματικές ασκήσεις σε πολλά σχολικά μαθήματα, γεγονός που συνέβαλε βέβαια και στην διαπολιτισμική τους εξοικείωση (Εμμανουηλίδου, 2014: 70-73).

4.4 Σχέδια εφαρμογών με θέματα από τη λογοτεχνία

Σχέδια εφαρμογών θεατρικού παιχνιδιού διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με θέματα από τη λογοτεχνία προτείνονται από την Σέξτου (2007) όπως το θεατρικό παιχνίδι με αφορμή το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Αν όλα τα παιδιά της γης», «Ο γίγαντας-ένας διαφορετικός ανάμεσά μας» με τις τεχνικές της δραματοποίησης, σταθερής εικόνας, ανακριτικής καρέκλας κ.α., «Το κάτι άλλο και το κάτι τι» με τις τεχνικές παγωμένης εικόνας, ανακριτικής καρέκλας κ.α. τα οποία έχουν στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Σχέδια μαθημάτων δραματικού παιχνιδιού για το δημοτικό σχολείο με εστίαση στην αποδοχή της διαφορετικότητας προτείνονται και από τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007). Αρχικά «Το ασχημόπαπο» για παιδιά α' και β' δημοτικού έχοντας ως ερέθισμα το γνωστό ομότιτλο παραμύθι του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν και περιέχοντας τεχνικές όπως ομαδικό αυτοσχεδιασμό, δάσκαλο σε ρόλο, κυκλικό δράμα, ρόλο στον τοίχο, αντίχνευση σκέψης, συμβούλιο, ομαδικό γλυπτό είναι για τη στάση απέναντι στο διαφορετικό.

Στη συνέχεια «Η Αστραδενή στο νέο σχολείο της» για παιδιά ε' και στ' δημοτικού που συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού καθώς έχει ως ερέθισμα ένα απόσπασμα από το ομότιτλο έργο της Ευγενίας Φακίνου που εμπεριέχεται στο Ανθολόγιο των αντίστοιχων τάξεων. Η συγκεκριμένη πρόταση για εκπαιδευτικό δράμα περιέχει τεχνικές όπως δάσκαλος σε ρόλο, αυτοσχεδιασμός, ρόλος στον τοίχο, θέατρο της αγοράς και εστιάζει στην διαφορετικότητα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Επιπλέον, σχέδιο μαθήματος για τα ανθρώπινα δικαιώματα που έχει εφαρμοστεί στο δημοτικό με πολυπολιτισμικές ομάδες παιδιών –το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει κομμάτι της ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα- αποτελεί ο «Ερμοκράτης» που προτείνεται από τη Σέξτου και περιέχει τεχνικές όπως το πορτρέτο (από το θέατρο Boal¹) θεατρικό αυτοσχεδιασμό, δραματοποίηση, το οποίο οδήγησε σε βελτίωση κατά των προκαταλήψεων (Σέξτου, 2007).

Τέλος, το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Εγώ, εσύ, ο ευτυχισμένος πρίγκιπας...εμείς!» με θέμα τη διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα με παιδιά ηλικίας 9-12 ετών πραγματοποιήθηκε το 2016 στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος “Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση” του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου εμπνευσμένο από τον «ευτυχισμένο πρίγκιπα» του Όσκαρ Ουάιλντ περιέχοντας τεχνικές όπως παγωμένη εικόνα με αντίχρευση σκέψης, διάδρομος συνείδησης, ζωγραφική και άλλες (Παράρτημα 1 & Παράρτημα 2).

4.5 Διδακτική εφαρμογή: «Ζώντας με τον άλλον»

Μέσα από μια διδακτική εφαρμογή στο γλωσσικό μάθημα που πραγματοποιήθηκε το 2011 στην έκτη τάξη του 1ο Πειραματικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης με θέμα “Ζώντας με τον «άλλον»”, με διδάσκουσες τις κκ. Κουρτίδου Βασιλική, Λαδιά Δήμητρα και Προβατίδου Αλεξάνδρα, με σκοπό τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση μέσω του δραματικού παιχνιδιού, τα αποτελέσματα ήταν θετικά δείχνοντας τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη

¹ Το θέατρο του Augusto Boal ή αλλιώς το *θέατρο του Καταπιεσμένου*, μέσα από κάποιες τεχνικές του θεάτρου ενεργοποιεί τον θεατή με σκοπό να κάνει προτάσεις για την καταπολέμηση της καταπίεσής του. Οι πιο βασικές τεχνικές που αντλεί το εκπαιδευτικό δράμα είναι το θέατρο της Αγοράς, το θέατρο της εικόνας κ.α. (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δάσκαλος σε ρόλο, ανίχνευση της σκέψης, δυναμικές εικόνες, ανακριτική καρέκλα, δημιουργική γραφή (Προβατίδου, & Κουρτίδου, & Λαδιά, 2011).

4.6 Επιπλέον ελληνικά προγράμματα-εργαστήρια

Άλλα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα με στόχο τη διαπολιτισμικότητα χρησιμοποιώντας το εκπαιδευτικό δράμα –με παιδιά μικρότερων ή μεγαλύτερων ηλικιών- είναι το πρόγραμμα TEΑΠΗ με παιδιά προσχολική ηλικίας, το 1996 με στόχο την πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τη διαχείριση της διαφορετικότητας κάνοντας εφαρμογή βιωματικών ασκήσεων, το Πρόγραμμα Ενιαίου Λυκείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού διάρκειας ενός έτους με θετικά αποτελέσματα σχετικά με την αυτοεκτίμηση αλλά και την αποδοχή της διαφορετικότητας δημιουργώντας ομάδα, το Πρόγραμμα Πειραματικού Γυμνασίου Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης με σκοπό τη διαχείριση θεμάτων όπως ο ρατσισμός, τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι μειονότητες με σκοπό την ευαισθητοποίηση μέσω βιωματικών δράσεων και τέλος το Πρόγραμμα Πολυπολιτισμικού Σχολείου Βοτανικού με τίτλο «Μ όπως Μαχαλά, Μπ όπως Μπογιά» με σκοπό τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθητών-μεταναστών δημιουργώντας κλίμα διαπολιτισμικότητας και ανταλλαγής εμπειριών μέσω της τέχνης (Άλκηστις, 2008).

Επιπλέον, μια εφαρμογή πραγματοποιήθηκε από τις Αντιβάση και Λυσικάτου στο διαπολιτισμικό γυμνάσιο Εύοσμου στη γ' τάξη σε τρεις δίωρες συναντήσεις με ερευνητικό ερώτημα το κατά πόσο το Δράμα βοηθά στη διερεύνηση της διαφορετικότητας στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σκοπό την αποδοχή και την αξιοποίησή της. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν είκοσι μαθητές από διαφορετικές χώρες. Ερέθισμα αποτέλεσε το παραμύθι-θεατρικό έργο του Ευγένιου Τριβιζά «Η Μαριάννα και ο Χιονάνθρωπος- Το μεγάλο ταξίδι του Τουρτούρι» και θέμα του προγράμματος αποτέλεσε η σχέση με το διαφορετικό, η αλλαγή του περιβάλλοντος, ο αποχωρισμός και η αποδοχή του “ξένου”. Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές όπως ομαδική ζωγραφική, παγωμένη εικόνα με παρακολούθηση της σκέψης, ημερολόγιο, ζωντανή τηλεοπτική εκπομπή, δάσκαλος σε ρόλο, δραματοποίηση, ομαδικό γλυπτό και άλλες (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Επιπρόσθετα, μια εμπειρική έρευνα στο 1ο νηπιαγωγείο Καλαμπάκας– πολυπολιτισμικής σύνθεσης- το 2010 με στόχο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω του εκπαιδευτικού δράματος έδειξε την αποδυνάμωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων μέσω των εφαρμογών (Λέτσιου, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί πως πολλές φορές, κομμάτι των projects (διαθεματική εκπαίδευση) στα σχολεία, αποτελεί η διαπολιτισμική αγωγή. Στοιχεία της ΔΤΕ που συναντάμε σε αυτήν αποτελούν η αναπαράσταση των γιορτών, του τρόπου ζωής και των σχετικών εθίμων από τους μαθητές (δραματοποίηση). Επιπρόσθετα, πολλές φορές σε προγράμματα οι μαθητές καλούνται μέσα από παιχνίδια ρόλων να εκφράσουν την απόψεις τους για θέματα όπως οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός σε αντιθετικές ομάδες (Φωτίου, 2014).

Όλα τα παραπάνω εργαστήρια, που αποτελούν παραδείγματα ΔΤΕ με σκοπό την διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, θα μπορούσαν να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του συμβούλου στο δημοτικό σχολείο. Αξίζει να αναφερθούν δύο εγχειρίδια με προτάσεις βιωματικών εργαστηρίων –συμπεριλαμβανομένων και τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος- με σκοπό τη διαπολιτισμικότητα. Το «Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων» έχει δημιουργηθεί με σκοπό την πρόληψη του ρατσισμού στο σχολικό περιβάλλον από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (Νομικού Μ., & Ορφανίδου Φ., & Χολέβα Ν., 2014) και το «Τέχνες και διαπολιτισμική προσαρμογή - ΑΡΙΑΔΝΗ: καλλιτεχνικά εργαστήρια με ομάδες μεταναστών» στα πλαίσια του προγράμματος «Αριάδνη» με στόχο τη διαπολιτισμικότητα και την ένταξη των μεταναστών (Ζώνιου, & Μποέμη, 2013).

Κεφάλαιο 5

Αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο για τους σκοπούς της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής- Μία πρόταση καλής πρακτικής

5.1 Ο συνδυασμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τη Δραματική τέχνη και τη συμβουλευτική

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι στόχοι αλλά και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της ΔΤΕ και της συμβουλευτικής με σκοπό τη διαπολιτισμικότητα συμπίπτουν σε αρκετά σημεία. Σημαντικά και στις τρεις αποτελούν η κατάργηση των διακρίσεων, η ισότητα, η αλληλοκατανόηση, η αλληλοαποδοχή, η αλληλεγγύη, η αποδοχή της διαφοράς και η αναγνώρισή της από τα άτομα όλων των πολιτισμών, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα του άλλου.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα, αποτελεί «έννοια-ομπρέλα» σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2011) η οποία περιέχει τα γνωστικά αντικείμενα από της επιστήμες της αγωγής, των κοινωνικών και των ανθρωπιστικών επιστημών. Η διαπολιτισμική συμβουλευτική με την έννοια που αναπτύσσεται στην παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελεί κομμάτι της διαπολιτισμικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο, με τη χρήση εργαλείων του εκπαιδευτικού δράματος ενεργοποιώντας τη συμμετοχή των μαθητών σε βιωματικές δραστηριότητες.

Παράλληλα, στη συμβουλευτική παιδιών, στόχος είναι να κρατηθεί το ενδιαφέρον της ομάδας, γεγονός που επιτελείται άψογα με τη χρήση της ΔΤΕ. Ταυτόχρονα, η συμβουλευτική μέσω τέχνης, εξυπηρετεί τους σκοπούς της συμβουλευτικής ομάδων, της συμβουλευτικής σε παιδιά αλλά και της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής. Έτσι λοιπόν η ΔΤΕ θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο στα χέρια του συμβούλου.

Οι εκπαιδευτικοί- σύμβουλοι καλούνται να οργανώσουν μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές να γνωριστούν μεταξύ τους, μέσα στο ιδιαίτερο πλαίσιο της πολιτισμικής τους ομάδας. Η βιωματική μάθηση, όπως τα παιχνίδια ρόλων, εφαρμόζονται για την ευαισθητοποίηση σε πολυπολιτισμικά θέματα, καλώντας τους

μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους αλλά και καλλιεργώντας τους την πολιτισμική ενσυναίσθηση (Χατζηχρήστου, 2014).

Δεν πρέπει να παραλείπεται πως το σημαντικό και πρωτοποριακό στην όλη διαδικασία είναι το γεγονός ότι όλα τα παραπάνω συντελούνται μέσω του βιώματος που προσφέρει η ΔΤΕ.

Φυσικά, υπάρχει ανάγκη για έρευνες δράσης και μελέτες πάνω στο θέμα με σκοπό την ενίσχυση της βιβλιογραφίας καθώς δεν έχει ακόμα μελετηθεί ολόπλευρα και συνδυαστικά από την ερευνητική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται να διερευνηθεί πιο εκτεταμένα το εάν και κατά πόσο η διαπολιτισμική συμβουλευτική μπορεί να αποτελέσει μέρος της διαπολιτισμικής αγωγής στο πλαίσιο του σχολείου. Επιπλέον, χρειάζεται να γίνουν έρευνες για τη λειτουργία και αποτελεσματικότητα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείο της συμβουλευτικής και επιπρόσθετα ως εργαλείο της συμβουλευτικής με σκοπό τη καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Συμπληρωματικά, σημαντικό είναι να ερευνηθούν τα παραπάνω όσον αφορά στην εφαρμογή τους με παιδιά σχολικής ηλικίας, στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Τέλος, σημαντικό κομμάτι διερεύνησης αποτελεί το ποιος θα πρέπει στη διαδικασία αυτή να είναι συντονιστής: ο εκπαιδευτικός, ο σύμβουλος, κάποιος που έχει κατάρτιση στην εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ή ένα πρόσωπο που συνδυάζει τα παραπάνω.

5.2 Πρόταση καλής πρακτικής

Βασικό σκοπό του εργαστηρίου αποτελεί η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Επιμέρους στόχοι είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας, η καλλιέργεια των γλωσσικών, σωματικών και εκφραστικών δεξιοτήτων αλλά και η δημιουργία θετικού κλίματος στην ομάδα. Απευθύνεται, κυρίως, σε παιδιά δημοτικού, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας ή, ακόμα, και με ενήλικες. Προτείνεται η εφαρμογή του στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης ή στα πλαίσια μιας συμβουλευτικής συνεδρίας με σκοπό τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Ιδανικό συντονιστή θα αποτελούσε ένας εκπαιδευτικός ή ένας σύμβουλος, με γνώσεις αξιοποίησης των εργαλείων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μπορεί να αποτελέσει μεμονωμένο εργαστήριο ή μέρος μιας σειράς

εργαστηρίων ή μιας συμβουλευτικής προσέγγισης. Για την προσέλκυση παιδιών στο εργαστήριο-αν δεν απευθύνεται σε κλειστή ομάδα- προτείνεται η δημιουργία και ανάρτηση αφίσας (Παράρτημα 1) και δελτίου τύπου (Παράρτημα 2).

Προτεινόμενο εργαστήριο Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στα πλαίσια της συμβουλευτικής με σκοπό τη διαπολιτισμική καλλιέργεια και ενσυναίσθηση

Διάρκεια εργαστηρίου: 2 διδακτικές ώρες (περίπου μιάμιση ώρα)

Προτεινόμενος αριθμός μελών: 12-18 παιδιά

Τόπος διεξαγωγής: Μια ευρύχωρη, κενή από αντικείμενα αίθουσα η οποία να προσφέρει ελευθερία κίνησης στο χώρο, όπως η αίθουσα εκδηλώσεων ενός σχολείου.

Υλικά που θα χρειαστούν: ένα μπαλάκι, χαρτιά A4, πολλοί μαρκαδόροι σε διάφορα χρώματα, ένα πολύχρωμο χαρτόνι, καρέκλες, γράμμα (με περιεχόμενο διαμορφωμένο από τον εμπυχωτή-παρατίθεται παρακάτω ένα παράδειγμα), μεγάλα χαρτιά για ομαδικές ζωγραφιές, πανιά για την πλαισίωση των δραματοποιήσεων (προαιρετικά).

Καλωσόρισμα ομάδας: Ο εμπυχωτής καλωσορίζει την ομάδα, συστήνεται, αναφέρει τους σκοπούς του εργαστηρίου ή της σειράς εργαστηρίων εάν πρόκειται να ακολουθήσουν κι άλλα.

Άσκηση Γνωριμίας 1η: Η ομάδα δημιουργεί έναν κύκλο. Πετάει ο ένας στον άλλο ένα μπαλάκι και λένε το όνομά τους και τη χώρα στην οποία θα ήθελαν να ταξιδέψουν. Η άσκηση συνεχίζεται μέχρι να παρουσιαστούν όλοι.

Στόχο της συγκεκριμένης άσκησης αποτελεί η γνωριμία των μελών της ομάδας με σκοπό να νιώσουν πιο άνετα αλλά και να έχουν μια πρώτη ιδέα για τη σύσταση της ομάδας. Επιπρόσθετα, προτείνοντας ο καθένας μια χώρα στην οποία θα ήθελε να ταξιδέψει γίνεται μια πρώτη αναφορά στην έννοια του ταξιδιού –εδώ από επιλογή για λόγους αναψυχής ή τουριστικούς, στη συνέχεια το αναγκαστικό για λόγους όπως η ανεύρεση εργασίας.

Άσκηση Γνωριμίας 2η: Κάθε άτομο από την ομάδα γράφει σε ένα χαρτάκι το

όνομα μιας φανταστικής χώρας στην οποία θα ήθελε να πάει και κάτι ξεχωριστό-διαφορετικό που κάνουν στη χώρα αυτή οι άνθρωποι που ζουν εκεί και θα ήθελε να το δοκιμάσει. Ο εμψυχωτής καλό θα ήταν να δώσει ένα παράδειγμα ώστε να μην παραπεμφθούν τα παιδιά σε πραγματικές συνήθειες άλλων χωρών που παραπέμπουν σε φολκλορισμό. Παραδείγματος χάρη: “Συννεφοχώρα. Θα ήθελα να δοκιμάσω να φάω σύννεφα γιατί είναι φτιαγμένα από ζάχαρη στη χώρα αυτή.” Ο εμψυχωτής εξηγεί πως μπορεί αυτό που θέλουν να δοκιμάσουν να είναι φαγητό, συνήθεια, τρόπος ντυσίματος, τρόπος που περπατούν, τρόπος που μιλούν ή τραγουδούν ή οτιδήποτε μπορούν να φανταστούν.

Σκοπός της συγκεκριμένης άσκησης είναι η καλύτερη γνωριμία της ομάδας με σκοπό να “σπάσει ο πάγος” αλλά και το ερέθισμα πως σε κάθε χώρα υπάρχουν διαφορετικές συνήθειες οι οποίες μπορεί να μην είναι απαραίτητα καλύτερες ή χειρότερες από τις δικές μας. Λόγω του ότι το εργαστήριο απευθύνεται σε παιδιά γίνεται μέσα από προσομοίωση με φανταστικές χώρες. Επίσης, γίνεται με σκοπό να μην παραπέμψει σε φολκλορισμό -καθώς δεν είναι αυτός ο στόχος της διαπολιτισμικότητας- και για να αποτελέσει ένα είδος παιχνιδιού.

Στη συνέχεια, μπορούν να χωριστούν τα άτομα σε ομάδες –τυχαία- και να συνδυάσουν τις συνήθειες των χωρών τους δημιουργώντας μια νέα χώρα και παρουσιάζοντάς τη με παντομίμα στην υπόλοιπη ομάδα, ή με ομαδικό γλυπτό ή με ομαδική ζωγραφική. Σκοπός είναι να καταλάβουν οι μαθητές πως κάθε χαρακτηριστικό είναι χρήσιμο αλλά και πως υπάρχουν πολλές ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των χωρών. Επιπλέον στόχος είναι να εξοικειωθούν με τη σύσταση της νέας χώρας στη διαπολιτισμικότητα, δηλαδή κάθε χώρα κρατά τα δικά της χαρακτηριστικά όπως στην πραγματικότητα στόχος είναι κάθε άνθρωπος να διατηρεί τα πολιτισμικά του χαρακτηριστικά στη χώρα εγκατάστασης και να αλληλεπιδρά με την υπόλοιπη κοινωνία. Επιπλέον βασικός στόχος είναι η λειτουργία και συνεργασία μέσα σε ομάδα, το οποίο αποτελεί και έναν από τους στόχους της διαπολιτισμικότητας.

Συμβόλαιο: Η ομάδα με τη βοήθεια του εμψυχωτή θέτει τους στόχους, μακροπρόθεσμους εάν πρόκειται να υπάρξουν και άλλες συνεδρίες, και στόχους της σημερινής συνεδρίας, ενώ ταυτόχρονα ορίζει κάποιους κανόνες σχετικά με τη διαδικασία όπως να μην προσβάλλει ο ένας τον άλλον κατά τη διάρκεια του

εργαστηρίου και άλλους. Οι κανόνες γράφονται σε ένα πολύχρωμο χαρτόνι και το τοποθετούν σε εμφανές σημείο. Σκοπός του συμβολαίου είναι η αποφυγή παρεξηγήσεων ή απρόοπτων περιστατικών όπως παραδείγματος χάρη η βία.

Άσκηση προθέρμανσης 1η: Η ομάδα κάθεται σε καρέκλες σε σχήμα κύκλου. Ο εμψυχωτής παραμένει όρθιος και δίνει με τη σειρά στα παιδιά μια ήπειρο (π.χ. ο πρώτος είναι η Ευρώπη, ο δεύτερος η Αμερική, ο τρίτος η Ασία, ο τέταρτος η Αφρική, ο πέμπτος η Αυστραλία, έτσι χωρίζονται σε πέντε νοητές ομάδες ή και λιγότερες. Καλό θα ήταν για ομάδα 15 περίπου παιδιών να μην ειπωθούν πάνω από τρεις ήπειροι). Ο εμψυχωτής δίνει και μια ήπειρο στον εαυτό του παρόλο που είναι όρθιος. Κάθε φορά ο εμψυχωτής λέει να αλλάξουν θέση όσοι μένουν στην τάδε ήπειρο. Έτσι σηκώνονται όλοι όσοι είναι στην ίδια ήπειρο και προσπαθούν να βρουν κενή θέση. Πάντα περισσεύει ένας όρθιος και το παιχνίδι συνεχίζεται με την καθοδήγηση του εμψυχωτή. Πολλές φορές δίνει σύνθημα να αλλάξουν θέση παραπάνω από μια ήπειροι ή και όλοι. Η άσκηση εξελίσσεται με γρήγορους ρυθμούς. Το παιχνίδι αυτό που αποτελεί παραλλαγή του παιχνιδιού της «Φρουτοσαλάτας» (Παπαδόπουλος, 2010) έχει ως στόχο την σωματική και ψυχολογική προθέρμανση των παιδιών. Οι ήπειροι χρησιμοποιούνται με σκοπό να μπαίνουν στο κλίμα της πολυπολιτισμικότητας- ο καθένας προέρχεται και από διαφορετικό μέρος.

Άσκηση προθέρμανσης 2η: Η ομάδα κινείται στο χώρο. Ο εμψυχωτής αναφέρει μια λέξη σχετική με τη διαπολιτισμικότητα. Δίνει ως οδηγία τα παιδιά να σκεφτούν τη πρώτη λέξη που τους έρχεται στο μυαλό σχετικά με τη λέξη που τους έχει δώσει. Ο καθένας παγώνει στη θέση του δημιουργώντας μια ακίνητη/παγωμένη εικόνα σύμφωνα με τη λέξη που έχει σκεφτεί (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Ο εμψυχωτής περνά ανάμεσα από την ομάδα και αγγίζει ένα-ένα τα άτομα. Με το άγγιγμα το κάθε άτομο λέει τη λέξη του- τεχνική παρακολούθησης της σκέψης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Συνεχίζεται η άσκηση μέχρι να πουν όλοι. Στη συνέχεια τα άτομα κινούνται και πάλι στο χώρο. Ο εμψυχωτής ζητά από τα παιδιά να πουν άλλη μια λέξη σχετική με τη λέξη που είχε δώσει εκείνος αλλά που να εκφράζει αντίθεση, δηλαδή αν είχαν σκεφτεί μια λέξη με θετική έννοια, να σκεφτούν τώρα μία με αρνητική και το αντίστροφο. Δημιουργούν πάλι δυναμικές

εικόνες και περνώντας ο εμπυχωτής αγγίζει και λέει ο καθένας τη λέξη του. Λέξεις που μπορεί να αναφέρει ο εμπυχωτής είναι: διαπολιτισμικότητα, χώρα, ξένος, καταγωγή, έθιμα, γλώσσα, ταξίδι, μετανάστης, ρατσισμός, διαφορετικότητα και άλλες. Στόχος είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τα αντιθετικά ζεύγη. Είναι σημαντική η αλληλεπίδραση της ομάδας καθώς ο ένας ακούει τι σκέφτηκε ο άλλος. Σκοπό αυτής της άσκησης αποτελεί και πάλι η προθέρμανση, ωστόσο αυτή τη φορά γίνεται η εισαγωγή βασικών εννοιών με στόχο τον προβληματισμό των παιδιών κατά μόνας, τον προβληματισμό σχετικά με το τι σκέφτονται οι υπόλοιποι πάνω στο θέμα, άρα και η επίδραση του καθενός στους άλλους και επιπρόσθετα η συμμετοχή του σώματος στην έκφραση της σκέψης.

Οι ασκήσεις γνωριμίας και προθέρμανσης είναι απαραίτητες ώστε τα παιδιά να εισαχθούν ομαλά στο κλίμα του εργαστηρίου και να νιώσουν πιο άνετα μεταξύ τους. Βοηθούν στην προετοιμασία του σώματος, της φωνής και της διάθεσης. Έχουν ως στόχο να βελτιώσουν την ενέργεια της ομάδας και να κινητοποιήσουν τους εμπλεκόμενους (Γκόβας, 2001).

Δημιουργία δραματικού πλαισίου: Ο εμπυχωτής παίρνει τον ρόλο του δημοσιογράφου- τεχνική του δασκάλου σε ρόλο (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007) και φέρνει στην ομάδα ένα σημείωμα που έχει γράψει ένα παιδί από μια ξένη χώρα, λέγοντας πως κατάφερε να το βρει πρώτος έχοντας αποκλειστικό ρεπορτάζ. Σκοπός είναι ο εμπυχωτής να τραβήξει την προσοχή, να έχει τον έλεγχο της δράσης, να εμπλέξει τους συμμετέχοντες, να δημιουργήσει το δραματικό πλαίσιο και να θέσει προβληματισμούς (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Το σημείωμα -τεχνική των προσωπικών αντικειμένων ενός ρόλου η οποία χρησιμοποιείται για να εισαχθεί ένας ρόλος στη δράση και να αποκαλυφθούν στοιχεία γι' αυτόν (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007)- μπορεί να γράφει “Αγαπημένο μου ημερολόγιο, είμαι στο αεροδρόμιο και περιμένω να επιβιβαστώ με τον μπαμπά μου. Θα πάμε στην Ελλάδα γιατί στη χώρα μας δεν έχουν οι γονείς μου δουλειά και δεν μπορούμε να τα βγάλουμε πέρα. Θα πάω σε καινούριο σχολείο. Ελπίζω να μπορέσω να κάνω καινούριους φίλους, να μάθω τη γλώσσα, να μου αρέσει η καινούρια μου δασκάλα, το καινούριο μου σπίτι και η καινούρια μου γειτονιά. Με απασχολεί λίγο και το θέμα του καιρού. Θα μου φαίνεται πολύ ζεστό το κλίμα εκεί σε σχέση με αυτά που έχω συνηθίσει. Η μαμά μου με το μωρό θα έρθουν σε δύο μήνες. Ελπίζω να πάνε

όλα καλά στην Ελλάδα. Φοβάμαι λίγο....”

Σκοπός είναι τα παιδιά να εισαχθούν στο δραματικό πλαίσιο, σε μια φανταστική ιστορία.

Ανακριτική καρέκλα: Ο ρόλος του παιδιού που θα ταξιδέψει στην Ελλάδα κάθεται στην ανακριτική καρέκλα και δέχεται ερωτήσεις από την υπόλοιπη ομάδα. Μπορούν παραπάνω από ένα άτομα να κάτσουν στην καρέκλα (διαδοχικά) ή να το κάνει ο εμψυχωτής. Αυτό έγκειται στην κρίση του εμψυχωτή. Τα άτομα που θέτουν τις ερωτήσεις μπορούν επίσης να είναι σε κάποιο ρόλο (π.χ. μαθητών, δημοσιογράφων κ.α.). Η τεχνική χρησιμοποιείται με σκοπό να ρωτήσουν οι μαθητές ό,τι θέλουν τον συγκεκριμένο ρόλο, στη συγκεκριμένη περίπτωση να μάθουν τα κίνητρα και τις ανησυχίες του (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Κυκλικό δράμα και δάσκαλος σε ρόλο: Ο εμψυχωτής χωρίζει την ομάδα σε υποομάδες με ρόλους μαθητές, γονείς μαθητών, δασκάλους, οικογένεια. Η κάθε ομάδα συζητά για το γεγονός της άφιξης του παιδιού από την άλλη χώρα και αποφασίζει πώς θα το υποδεχθεί αλλά και τις σκέψεις της γύρω από το θέμα. Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους και ο εμψυχωτής σε ρόλο δημοσιογράφου περνά και τα ρωτάει και αυτοσχεδιάζει μαζί τους πάνω σε αυτά που έχουν συμφωνήσει σαν να βρίσκονται ζωντανά σε μια εκπομπή στην τηλεόραση.

Σκοπός είναι οι συμμετέχοντες να εξετάσουν τις διαφορετικές οπτικές του θέματος. Ο εμψυχωτής έχει την ευκαιρία να χειριστεί το θέμα καθώς βρίσκεται και ο ίδιος μέσα στη δράση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Δραματοποίηση/δημιουργία παγωμένης εικόνας (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007): Κάθε ομάδα από τις προηγούμενες δημιουργεί και δραματοποιεί ή κάνει παγωμένη εικόνα δύο σκηνές. Η μία είναι η θετική έκβαση και το καλωσόρισμα του παιδιού όταν θα έρθει στην Ελλάδα, στην καινούρια γειτονιά, στο σχολείο. Η άλλη είναι η αρνητική εκδοχή. Τα παιδιά παραμένουν σε ρόλους που τους είχαν δοθεί: μαθητές, γονείς, δάσκαλοι, οικογένεια.

Ανίχνευση της σκέψης του ρόλου: Στην παραπάνω τεχνική ο εμψυχωτής παγώνει τη σκηνή και καλεί τον κεντρικό ήρωα να εκφράσει τις σκέψεις του.

Αναστοχασμός-Κύκλος συζήτησης: Η ομάδα – με τη βοήθεια του εμπνευστή- ανταλλάσσει απόψεις για όσα έχουν συμβεί. Είναι καθοριστικό στάδιο καθώς αποκτούν μεγάλη σημασία τα προηγούμενα όταν ακουστούν όλες οι γνώμες πάνω στο θέμα. Βασικός στόχος είναι στο σημείο αυτό να μπορέσουν οι συμμετέχοντες να συνδέσουν όσα διερευνήθηκαν μέσα από τον φανταστικό κόσμο του εκπαιδευτικού δράματος με πραγματικές καταστάσεις και βιώματα από τη ζωή τους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Δραστηριότητα αποφόρτισης: Καθένας φτιάχνει κάτι για να καλωσορίσει τον καινούριο μαθητή του σχολείου. Ένα ποίημα, μια ζωγραφιά, μια αφιέρωση. Μπορεί να είναι και μια ομαδική ζωγραφιά (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Κλείσιμο εργαστηρίου- Αποχαιρετισμός: Η ομάδα σε κύκλο χορεύει με τη μουσική κάνοντας μια κίνηση την οποία ακολουθούν όλοι και λέγοντας, ο καθένας με τη σειρά, με μία λέξη τι θα πάρουν μαζί τους από τη συνάντηση.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία έγινε απόπειρα ορισμού των βασικών εννοιών της διαπολιτισμικότητας, της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και της συμβουλευτικής με παιδιά καθώς και αναφορά των στόχων της καθεμίας. Στη συνέχεια, συζητήθηκε πως η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο της συμβουλευτικής με παιδιά σχολικής ηλικίας με σκοπό την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και ενσυναίσθησης, απέναντι στη διαφορετικότητα λόγω πολιτισμικής προέλευσης. Επιπρόσθετα, παρουσιάστηκαν οι δράσεις και τα προγράμματα μέσω εκπαιδευτικού δράματος της ελληνικής πρακτικής, για το δημοτικό σχολείο, που στόχο έχουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Τέλος, προτάθηκε ένα σχέδιο καλής πρακτικής που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στο δημοτικό σχολείο. Σε αυτή τη διαδικασία καίριος φαίνεται να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς καλείται να επιτελέσει, εκτός των άλλων ρόλο συμβούλου και ρόλο εμψυχωτή, με τον ίδιο τρόπο που ο σύμβουλος καλείται να λειτουργήσει και ως εμψυχωτής.

Η συμβουλευτική, με στόχο τη διαπολιτισμική καλλιέργεια και ενσυναίσθηση, στο δημοτικό σχολείο μοιάζει να είναι αναγκαία. Μέσω αυτής αντλούνται θέματα προσιτά για επεξεργασία από τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας. Ιδιαίτερα δε με τη συνδρομή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση τα παιδιά βοηθούνται επιπλέον εκφραστικά, γλωσσικά και νοητικά, τους καλλιεργούνται συναισθήματα σεβασμού και αλληλεγγύης, μπαίνουν στο πλαίσιο της ομάδας και της συνεργασίας και λαμβάνουν μηνύματα για την ολόπλευρη κατανόηση του κόσμου και των δικαιωμάτων των ανθρώπων, ανεξάρτητα του πολιτισμού προέλευσης ή άλλου χαρακτηριστικού τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμβουλευτική αποτελούν ευρύ πεδίο το οποίο με τους κατάλληλους χειρισμούς από την πλευρά του συμβούλου, μπορεί να αποτελέσει ένα πλούσιο μωσαϊκό για άντληση και εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Μπορεί να ειπωθεί πως με τον κατάλληλο σχεδιασμό προγράμματος, η πολυπολιτισμικότητα της ομάδας, του σχολείου, της κοινωνίας μπορεί να γοητεύσει τα μικρά παιδιά και να οδηγήσει στη διαπολιτισμικότητα. Επίσης, μέσω της ΔΤΕ, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν δημιουργικοί και θελκτικοί τρόποι σύνδεσης με πολλά από τα μαθήματα που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο και να αποτελέσουν ερέθισμα για δημιουργία

προγραμμάτων εκπαιδευτικού δράματος από τον σύμβουλο σε περίπτωση που ο ίδιος έχει και τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Καταλήγοντας, επισημαίνεται πως η ΔΤΕ έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει βασικό αιμοδότη για ερεθίσματα σε προγράμματα συμβουλευτικής σχολικής ηλικίας με στόχο τη διαπολιτισμικότητα, και να δημιουργήσει μια παλέτα ευχάριστων και δημιουργικών εμπειριών για τους μικρούς συμμετέχοντες.

Σε κάθε περίπτωση, διαπιστώνεται ανάγκη περαιτέρω εμβάθυνσης και μελέτης των ανωτέρω θεωρητικών προσεγγίσεων και προτάσεων και δοκιμασίας τους στο ερευνητικό πεδίο, προκειμένου να ενισχυθεί η διαπίστωση της αποτελεσματικότητας τους και να επεκταθεί η χρήση και αξιοποίηση των εφαρμογών τους.

Βιβλιογραφία

Στην ελληνική γλώσσα

- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλειάδου, Β. (2014). Οι διαφορές μας ενώνουν. Στο Κ. Μπονίδης & Β. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο, αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών* (σσ.63-69). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (1999α). *Fantasyland θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Γραμματάς, Θ. (1999β). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1992). *Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής: δυο προβλήματα, μια λύση*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 22-23, 51-62.
- Δημητρόπουλος, Ε. & Μπακατσή, Α. (1996). Ο θεσμός συμβουλευτική προσανατολισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας. Μια πρόταση – πλαίσιο. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών τ.14*, Ιούνιος-Αύγουστος 1996, σσ.26-28.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική-προσανατολισμός: συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία* (τόμος Α'). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Draguns, J. (2017α). Καθολικές και διαφορετικές συνιστώσες στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική. (μετ. Ο. Παπαδοπούλου). στο Φ. Ίσαρη (επιμ.), *Πολυπολιτισμική συμβουλευτική και κοινωνική δικαιοσύνη* (σσ. 43-58). Αθήνα: Παρισιάνος.

- Draguns, J. (2017β). Συμβουλευτική σε πολυπολιτισμικά πλαίσια. (μετ. Ο. Παπαδοπούλου). στο Φ. Ίσαρη (επιμ.), *Πολυπολιτισμική συμβουλευτική και κοινωνική δικαιοσύνη* (σσ. 25-41). Αθήνα: Παρισιάνος.
- Εμμανουηλίδου, Μ. (2014). Κάτω από έναν ευρωπαϊκό ουρανό. (μετ. Ο. Παπαδοπούλου) στο Κ. Μπονίδης & Β. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο, αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών* (σσ. 70-73). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Ζώη, Σ. (2014). Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 231-251). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Ζώνιου, Χ. & Μποέμη, Ν. (2013). *Τέχνες και διαπολιτισμική προσαρμογή - ΑΡΙΑΔΝΗ: καλλιτεχνικά εργαστήρια με ομάδες μεταναστών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Geldard, K. & Geldard, D. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά.. Θεωρία-εφαρμογές*. (μετ. Σ. Μεταξάς). Αθήνα: Πεδίο.
- Hardy, & Ράπτη. (1996). *Συμβουλευτική: θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καντζάρα, Β. (2006). Εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμός στην Ελλάδα. Μια κριτική εισαγωγή. στο Χ. Οικονόμου & Α. Φέρωνας (επιμ.), *Οι εκτός των τειχών. Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες* (σσ. 349-380). Αθήνα: Διόνικος.
- Καραντζή, Α. (2015). *Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση: ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από ομάδες δημιουργικής έκφρασης*. (Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κλεφτάρας, Γ. (2009). *Πολιτισμική και πολυπολιτισμική συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κρίβας, Σπ. (1998). *Διαπολιτισμική συμβουλευτική-προσανατολισμός: Μια αναγκαιότητα για την ελληνική κοινωνία – μια πρόκληση για το θεσμό*

«Συμβουλευτική-Προσανατολισμός». Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 46-47, 14-15.

Λέτσιου, Χ. (2010). *Η δραματική τέχνη ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μια εμπειρική έρευνα σε νηπιαγωγείο*. (Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001α). *Ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 56-57, 25-41.

Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001β). *Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 58-59, 75-90.

Modgil, S., & Verma, G., & Mallick, K., & Modgil, C. (1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση, προβληματισμοί-προοπτικές* (μετ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Π. Χαραμή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νομικού, Μ., & Ορφανίδου, Φ., & Χολέβα, Ν. (2014). *Δραστηριότητες Βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των προσφύγων*. Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (UNHCR).

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011). *Συμβουλευτική και πολυπολιτισμική συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. (Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Παλαιολόγου, Ν. (1999). *Ανάγκες συμβουλευτικής μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 50-51, 66-72.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Προβατίδου, Α., & Κουρτίδου, Β., & Λαδία, Δ. (2011). *Η συμβολή της θεατρικής αγωγής στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων*. (Ανέκδοτη πτυχιακή εργασία). Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία για εκπαιδευτικούς, ηθοποιούς, θεατρολόγους και παιδαγωγούς-εμπνευστές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση- διαπολιτισμική εκπαίδευση, μουσειακή εκπαίδευση, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, γλώσσα και λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους- διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό και το γυμνάσιο* (μετ. Μ. Καβαλιέρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smith, T. & Soto, A. & Griner, D. & Trimble, J. (2017). Η έρευνα στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική. (μετ. Ο. Παπαδοπούλου). στο Φ. Ίσαρη (επιμ.), *Πολυπολιτισμική συμβουλευτική και κοινωνική δικαιοσύνη* (σσ. 81-101). Αθήνα: Παρισιάνος.
- Τσαπρούνης, Α. (2002). *Η συμβουλευτική διαδικασία στο δημοτικό σχολείο. Προβληματισμοί- δυνατότητες-προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Φωτίου, Π. (2014). Η εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο της διαθεματικότητας σε πολυπολιτισμικά σχολεία: από τη θεωρία στην πράξη. στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 145-168). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Στην αγγλική γλώσσα

Arthur, N., & Collins, S. (2010). *Culture-infused counseling* (2nd ed.). Calgary, AB: Counselling Concepts.

Carson, D. & Becker, K. (2003). *Creativity in mental health practice*. New York: Haworth.

Das, A. K. (1995). Rethinking multicultural counseling: Implications for counselor education. *Journal of Counseling and Development*, 74(1), 45-52.

Gladding, S. (2011). *The creative arts in counseling, fourth edition*. Alexandria: American Counseling Association.

Kottler, J & E. (2000). *Counseling skills for teachers*. California: Corwin Press, Inc.

McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 13-22.

Rollandi-Ricci, M. (1996). Training teachers for intercultural education. The work of the council of Europe In. T. Dragonas, A. Frangoudaki, and C. Inglessi (Eds), *Beyond one's own backyard: intercultural teacher education in Europe* (pp. 57-68). Athens: Nissos.

Sue, D. W, Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70 (4), 477-486.

Sue, D. W., & Sue, D. (1999). *Counseling the culturally different: theory and practice*. (3rd ed.). New York: Wiley.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Αφίσα για πρόσκληση σε ανοικτό θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με θέμα “Ανθρώπινα Δικαιώματα” που πραγματοποιήθηκε το 2016 στο Ναύπλιο, στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση» του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Δελτίο Τύπου για θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με θέμα “Ανθρώπινα Δικαιώματα”.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Βασιλέως Κωνσταντίνου 21 & Τερζάκη

211 00 ΝΑΥΠΛΙΟ

ΤΗΛ.: 27520 96127, 129

fax: 27520 96128

Ιστοσελίδα: <http://ts.uop.gr/>

e-mail: ts-secretary@uop.gr

tmima_theatrikon_spoudon@uop.gr

ΔΕΛΤΙΟ ΤΥΠΟΥ

Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για παιδιά 9-12 ετών

Εγώ, εσύ, ο ευτυχισμένος πρίγκιπας...εμείς!

Σάββατο 10 Δεκεμβρίου στο ΦΟΥΓΑΡΟ, 18.30΄

Ζωή, ασφάλεια, τροφή, στέγη, ιατρική περίθαλψη, ελευθερία, ισότητα είναι ορισμένα από τα θεμελιώδη Ανθρώπινα Δικαιώματα. Πολλοί από εμάς ίσως δεν τα γνωρίζουμε ή τα θεωρούμε δεδομένα. Μήπως πολλές φορές τα ξεχνάμε; Με αφορμή την ημέρα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και μέσα από το διάσημο παραμύθι του Όσκαρ Ουάιλντ, «ευτυχισμένος πρίγκιπας», θα έχουμε την ευκαιρία να τα προσεγγίσουμε. Βασικοί στόχοι του προγράμματος: Να γνωρίσουν τα παιδιά τον όρο Ανθρώπινα Δικαιώματα, να έρθουν σε επαφή με ορισμένα από αυτά μέσω βιωματικών παιχνιδιών και τεχνικών της ΔΤΕ, να τα κατανοήσουν, να τα συνδέσουν με τις ανθρώπινες ανάγκες, να εντοπίσουν τις αξίες που θεμελιώνουν, ενώ παράλληλα να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, την αλληλοβοήθεια, τον αλληλοσεβασμό και τον εθελοντισμό.

Εμπνηχώτρια: Δανάη-Βαρβάρα Καλαμπαλή, κοινωνιολόγος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΜΣ, ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Σας περιμένουμε με ανυπομονησία στο ΦΟΥΓΑΡΟ (Νέα Βιβλιοθήκη).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Φωτογραφίες από το πρόγραμμα “Μυρωδιά από κακάο” (Σέξτου, 2005: 156-159).



Παρουσίαση του παιδιού
από την Αφρική



«Καρέκλα της αλήθειας»



Διλήμματα – «Τεχνική ταμπλό»



Συζήτηση – επίλυση προβλημάτων



«Μυρωδιά
από κακάο».
Βίωση ρόλων
στο σχολείο
μέσα από
το δράμα



Δημιουργική γραφή



Αφήγηση



Αφήγηση με συμμετοχή παιδιών

