



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Πανεπιστήμιο  
Κύπρου

**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»**

**“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Εκπαιδευτικό Δράμα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια ερευνητική προσέγγιση  
στερεοτυπικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων σε παιδιά και η άρση τους μέσω  
του εκπαιδευτικού δράματος.**

Τσαλαματά Σταυρούλα

A.M. 218044

Ακαδ. Έτος 2019-20

Επιβλέπωντας Καθηγητής:

Παναγιώτης Μανιάτης

**ΑΘΗΝΑ, 2019**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	9
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....</b>	<b>12</b>
1.1. Η διατύπωση του προβλήματος.....	12
1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	13
1.3. Εννοιολογικές Οριοθετήσεις.....	13
<b>ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΙΑ</b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ.....</b>	<b>15</b>
2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις για τα στερεότυπα.....	15
2.1.1 Στερεότυπα – εννοιολογικός ορισμός.....	15
2.1.2 Η φύση και η λειτουργία των στερεοτύπων.....	17
2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την προκατάληψη.....	22
2.2.1 Προκατάληψη- εννοιολογικός ορισμός.....	22
2.2.2 Μορφές προκατάληψης.....	23
2.2.3 Δημιουργία προκαταλήψεων.....	24
2.3 Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο σχολικό πλαίσιο.....	27
2.4 Στρατηγικές μείωσης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.....	29
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....</b>	<b>33</b>
3.1 Η έννοια της Πολυπολιτισμικότητας. Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις.....	33
3.1.1 Ιστορική Αναδρομή της έννοιας της Πολυπολιτισμικότητας.....	33
3.1.2 Μοντέλα Διαχείρισης της Πολυπολιτισμικότητας.....	38
3.2 Αρχές και στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	41
3.3 Διδακτικές Προσεγγίσεις.....	44
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....</b>	<b>49</b>

4.1 Θέατρο για παιδιά και νέους.....	49
4.2 Εκπαιδευτικό Δράμα.....	51
4.3 Η διαπολιτισμική διάσταση του θεάτρου.....	56

## **ΜΕΡΟΣ Β : ΕΡΕΥΝΑ**

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>58</b>
5.1 Διαδικασία.....	58
5.2 Ερευνητικά Εργαλεία.....	59
5.3 Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	60
5.4. Δείγμα.....	60
5.5 Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων.....	69
5.6 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας.....	69
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>71</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>108</b>
7.1 Περιορισμοί της έρευνας.....	112
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....</b>	<b>113</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>118</b>

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

*Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζονται προς τον υπεύθυνο καθηγητή κ. Μπαμπάλη και την κ. Νάντια Τσώλη για την πολύτιμη βοήθεια, την συνεργασία, την υποστήριξη και την καθοδήγησή τους σε όλη την διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.*

*Φυσικά θερμές ευχαριστίες οφείλω και στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Παναγιώτη Μανιάτη για την βοήθεια και την συνεργασία του.*

*Τέλος, θα ήθελα φυσικά να ευχαριστήσω τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τους διευθυντές των σχολείων, αλλά και τους εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν μαζί μου και άνοιξαν την τάξη τους για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2019- 2020. Έχει στόχο να μελετήσει την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων σε παιδιά ηλικίας 10- 12 ετών (Ε' – Στ' δημοτικού) και την πιθανή σταδιακή τους άρση μέσω της εφαρμογής μιας νέας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με κύριο μέσον τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν εκείνη της ποσοτικής έρευνας με δείγμα 98 παιδιά της Ε' και Στ' δημοτικού από τρία δημοτικά σχολεία του ν. Αττικής. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού έγινε μέσω ερωτηματολογίων, ενώ η επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε με την χρήση του στατιστικού πακέτου S.P.S.S.25 (Statistical Package for Social Sciences, version 25.0).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο, που ακολουθεί την εισαγωγή, αναφέρεται στην προβληματική της μελέτης, διατυπώνεται το πρόβλημα, οι σκοποί και στόχοι της εργασίας, αλλά και οι περιορισμοί της έρευνας.

Τα επόμενα τρία κεφάλαια αποτελούν το θεωρητικό μέρος της εργασίας (Μέρος Α). Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αποσαφήνιση των ορισμών των στερεοτύπων και της προκατάληψης και γίνεται αναφορά στις βασικές θεωρητικές τους προσεγγίσεις.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της πολυπολιτισμικότητας, στις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και στις διδακτικές προσεγγίσεις της.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά την Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και τις μορφές της. Αναλύεται η έννοια του Εκπαιδευτικού Δράματος και στο τέλος θίγεται ο διαπολιτισμικός του χαρακτήρας.

Τα επόμενα τρία κεφάλαια αποτελούν το ερευνητικό μέρος της εργασίας (Μέρος Β). Πιο συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο, στην μεθοδολογία της έρευνας, αναλύονται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, τα ερευνητικά

ερωτήματα και οι στόχοι της εργασίας, αλλά και ο τρόπος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνεται ο ανάλογος σχολιασμός τους.

*Λέξεις κλειδιά:* στερεότυπα, προκαταλήψεις, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό Δράμα, παιδιά Ε'- ΣΤ' δημοτικού, αλλοδαποί / μετανάστες

## **ABSTRACT**

The present study took place in 2019- 2020. Its goal is to study the existence of prejudices and stereotypes in 10 – 12 years old students and their possible gradual elimination through the implementation of a new intercultural education with the main means of dramatic art in education. The methodological approach which was followed, was that of quantitative research with a sample of 98 children of 5th and 6th grade from three primary schools in the suburbs of Athens. The collection of research material was done through questionnaires, while their processing was carried out using the statistical package S.P.S.S.25 (Statistical Package for Social Sciences, version 25.0).

This paper consists of seven chapters. The first chapter, which follows the introduction, refers to the problematic of the study, formulates the problem, the aims and objectives of the work, but also the limitations of the research.

The next three chapters are the theoretical part of the work (Part A). The second chapter clarifies the definitions of stereotypes and prejudice and refers to their basic theoretical approaches.

The third chapter refers to the concept of multiculturalism, the principles and goals of intercultural education, but also to its didactic approaches.

The fourth chapter concerns the Dramatic Art in education and its forms. The meaning of the Educational Drama is analyzed and in the end its intercultural character is touched upon.

The next three chapters are the investigative part of the work (Part B). More specifically, in the fifth chapter, in the research methodology, the research process is analyzed, as well as the sample, the research tool used, the research questions and the objectives of the work, but also the way of statistical analysis of the research data.

In the sixth chapter the results of the research are analyzed, while in the last chapter the conclusions of the research are formulated and their corresponding commentary is made.

**Keywords:** stereotypes, prejudices, Intercultural Education, Drama in Education, students 10- 12 years old, foreigners / immigrants



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, η ανθρωπότητα έγινε μάρτυρας μαζικών μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο για οικονομικούς, πολιτικούς και θρησκευτικούς λόγους, οι οποίες προκάλεσαν διεθνώς μια μεγάλη αναδιάρθρωση του δημογραφικού χάρτη. Οι ραγδαίες εξελίξεις στο παγκόσμιο σκηνικό, αλλά και η μαζική μετακίνηση πληθυσμού τόσο μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών όσο και από τρίτες προς την Ευρώπη χώρες έχουν οδηγήσει σε μεταβολές των πολιτισμικών αξιών. Μία από τις σημαντικότερες αλλαγές των τελευταίων χρόνων είναι η μετατροπή της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική. Αν και υπήρχε το περιθώριο μίας σταδιακής και ήρεμης μετατροπής ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, έτσι ώστε η νέα πραγματικότητα να διατηρεί στοιχεία της ελληνικής ταυτότητας και ταυτόχρονα να είναι στραμμένη προς ένα διαπολιτισμικό χαρακτήρα, η ελληνική κοινωνία επέδειξε στασιμότητα, εθελουφλώντας μπροστά στην ανάγκη για ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

Ένα σημαντικό στοιχείο που επηρεάζεται από αυτόν τον πολιτισμικό πλουραλισμό είναι φυσικά και οι ανθρώπινες σχέσεις. Η επικοινωνία ατόμων διαφορετικής καταγωγής και διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος χωλαίνει και η συνύπαρξη μεταξύ τους γίνεται όλο και πιο δύσκολη. Μια σημαντική αιτία της δυσχέρειας αυτής στη συνύπαρξη των διαφορετικών πληθυσμών σε ένα τόπο είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που έχουν διαμορφωθεί ανά τα χρόνια. Πρόκειται για προκατασκευασμένες εικόνες με γενικό και υπεραπλουστευτικό χαρακτήρα για μια κοινωνική ομάδα ατόμων. Μέσα από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις δομούνται οι κοινωνικές ταυτότητες των ατόμων, παρόλο που

πρόκειται απλά για γνωστικά σχήματα που εξυπηρετούν ιδεολογικές και πολιτικές σκοπιμότητες.

Φυσικά ο πολιτισμικός αυτός πλουραλισμός έχει δημιουργήσει νέες ανάγκες και στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων καλούνται καθημερινά να συνυπάρξουν στη σχολική τάξη. Η Παιδεία είναι ο βασικότερος μοχλός για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια του πολιτισμού κάθε κοινωνίας. Για το λόγο αυτό χρήζει άμεσης ανάγκης η δημιουργία μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι συνδεδεμένη με τη διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου και την αναγνώριση της ετερότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην εποικοδομητική συμβίωση, σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον που βασίζεται στην αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού. Επιδιώκει να εμποδίσει τον σχηματισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων στον χώρο του σχολείου απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης.

Στον σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να συνδράμει σε μεγάλο βαθμό το θέατρο για παιδιά στο σχολείο, και πιο συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό δράμα. Το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στην αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων των παιδιών απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια μορφή θεάτρου που φέρνει αντιμέτωπο τον άνθρωπο με τις προσωπικές του συγκρούσεις ως ψυχοθεραπευτικό μέσο, αλλά και αντιμέτωπο με τον «άλλο», τον «διαφορετικό». Μέσα από το δράμα, οι συμμετέχοντες μπαίνουν στη θέση του άλλου, βιώνουν μια διαφορετική πραγματικότητα απ' αυτήν που έχουν συνηθίσει και πολλές φορές οδηγούνται σε μεταστροφή της αντίληψής τους.

Θέτοντας, λοιπόν, ως στόχο την διερεύνηση του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει το Εκπαιδευτικό Δράμα στην αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στα παιδιά, πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα σε μαθητές Δημοτικού, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αναφορικά με τις απόψεις τους για τους μετανάστες.

## **Κεφάλαιο 1: Η Προβληματική της Μελέτης**

### **1.1 Διατύπωση του Προβλήματος**

Τα τελευταία χρόνια η ανάγκη ενός μοντέλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αυξάνει ολοένα και περισσότερο, καθώς πλέον όλα τα σχολεία είναι πολυπολιτισμικά. Κάθε σχολείο, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια λόγω του κύματος των μεταναστών στην χώρα μας, φιλοξενεί παιδιά από διαφορετικές εθνικότητες, διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες. Ωστόσο, η συνύπαρξη αυτή πολλές φορές χωλαίνει λόγω των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που έχουν αναπτυχθεί στα παιδιά από μικρή ηλικία.

Επομένως, χρήζει άμεσης ανάγκης η μετατροπή όχι μόνο του αναλυτικού προγράμματος αλλά και η αλλαγή της νοοτροπίας δασκάλων και παιδιών, ώστε να εντάξουν στο ελληνικό σχολείο όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως εθνικότητας και πολιτισμικού υπόβαθρου. Ενώ, λοιπόν, το ελληνικό παραδοσιακό σχολείο ομογενοποιεί τους μαθητές, προωθεί ακόμη την στείρα απομνημόνευση και συντελεί στον φόβο παρέκκλισης από τη νόρμα, πρέπει να δημιουργηθεί ένα νέο μοντέλο μάθησης που επιτρέπει και ευνοεί την διαφορετικότητα, βοηθάει τους μαθητές να εξελίξουν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους και φυσικά αποδομεί στερεότυπα και προκαταλήψεις για τις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες ανθρώπων.

Ένας από τους τρόπους που μπορούν να αποδομηθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις στα παιδιά στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό δράμα, αλλά και όλες οι μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση, φέρνουν τους μαθητές αντιμέτωπους με το «διαφορετικό», τους ευαισθητοποιούν και τους βοηθούν να συνάψουν σχέσεις και να γνωρίσουν ανθρώπους διαφορετικούς από τους ίδιους, με άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο, άλλη γλώσσα και άλλα ήθη και έθιμα. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης άλλωστε είναι οι μαθητές να νιώθουν ασφάλεια και αποδοχή μέσα στο σχολείο τους, κάτι που μπορεί σταδιακά να επιτευχθεί μέσω της ενασχόλησης με την δραματική τέχνη.

## **1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης**

Απώτερος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού και της έντασης των στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων των παιδιών στο χώρο του σχολείου αναφορικά με τους μετανάστες, αλλά και της επίδρασή τους στα συναισθήματα και στην συμπεριφορά τους.

Ως επιμέρους στόχοι της εργασίας τίθενται η ανίχνευση της πραγματοποίησης του εκπαιδευτικού δράματος στην τάξη ως μέσο καταπολέμησης του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, αλλά και ως μέσο άρσης των στερεοτύπων και καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στα παιδιά σχολικής ηλικίας μεταξύ 10- 12 ετών.

## **1.3 Εννοιολογικές Οριοθετήσεις**

Με τον όρο πολυπολιτισμικότητα ή πολιτισμική ποικιλότητα εννοούμε την συνύπαρξη σε έναν δεδομένο γεωγραφικό χώρο μιας πολλαπλής πολιτισμικής ετερότητας, η οποία κυρίως εδράζεται σε εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορά. Η πολιτισμική διαφορετικότητα εκφράζεται επίσης μέσω του συστήματος αξιών, των προτύπων ζωής και διαβίωσης, της κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς, του ενδυματολογικού κώδικα, της τέχνης και της λογοτεχνίας, καθώς και της θεώρησης του κόσμου και της αντιμετώπισης των φιλοσοφικών υπαρξιακών ζητημάτων. Η πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή, αναφέρεται σε ουσιαστικές αλλαγές που συντελούνται στην δομή της κοινωνίας ως αποτέλεσμα της συνύπαρξης πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, αξίες και τρόπο ζωής (Καραμάνου, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως «διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο τον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα

μέσα, για να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και την συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης » (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητος ο διαχωρισμός της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας από την έννοια της διαπολιτισμικότητας. Ο πρώτος όρος αναφέρεται στη συνύπαρξη διαφορετικών λαών που φέρουν διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες ενώ ο δεύτερος πρεσβεύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων αυτών αλλά και των πολιτισμών τους (Μαλιγκούδη, 2007). Με άλλα λόγια η διαπολιτισμικότητα θα έπρεπε να είναι το αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικότητας.

## **Κεφάλαιο 2 : Θεωρία**

### **2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις για τα στερεότυπα**

#### **2.1.1 Στερεότυπα – εννοιολογικός ορισμός**

Τα στερεότυπα αποτελούν γνωστικές αναπαραστάσεις που αφορούν διάφορες κοινωνικές ομάδες και τα μέλη αυτών. Πρόκειται για μια γενικευμένη εικόνα που κατασκευάζουμε και αποδίδουμε αυθαίρετα σε όλα τα μέλη μιας ομάδας. Διαφορετικά πρόκειται για γνωστικά σχήματα, τα οποία επηρεάζουν την αντίληψή μας για το περιβάλλον και έχουν μεγάλες κοινωνικές συνέπειες. Πολλές φορές μάλιστα οδηγούν σε κοινωνικές αδικίες. Τα στερεότυπα δημιουργούνται από το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο μας περιβάλλει, διαμορφώνονται από μηχανισμούς εξουσίας και δημιουργούν προσδοκίες όσον αφορά τη συμπεριφορά του άλλου. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» (Δραγώνα, 2004).

Τον όρο «στερεότυπο» εισήγαγε πρώτος ο Lippmann τη δεκαετία του 1920, ο οποίος μάλιστα υποστήριξε ότι τα στερεότυπα επηρεάζονται από την κοινωνική πραγματικότητα και τα συναισθήματά μας και γι' αυτό η φύση τους είναι προκατειλημμένη. Την περίοδο εκείνη τα στερεότυπα δεν αντιμετωπίζονταν ως απειλή, καθώς η άποψη που υπερίσχυε ήταν ότι η γνωστική διαδικασία είναι παθητική και απλώς βοηθάει τον άνθρωπο να βάλει σε μία τάξη το πλήθος των πληροφοριών που αποκομίζει. Χρειάστηκε να περάσουν πάνω από 30 χρόνια ώστε αυτή η αντίληψη να διαψευστεί.

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, μέχρι τις αρχές του 1990, παρά την μεγάλη επιστημονική εξέλιξη, υπερίσχυσε η άποψη ότι τα στερεότυπα ήταν μια αναπόφευκτη διαδικασία. Θεωρούσαν ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι τόσο περίπλοκη, που ο ανθρώπινος νους δεν μπορεί να την διαχειριστεί διαφορετικά. Τα στερεότυπα, επομένως, χαρακτηριστικά του ρατσισμού, είναι ο τρόπος με τον οποίο ο ανθρώπινος νους επεξεργάζεται τις πληροφορίες και δικαιολογεί την στάση του απέναντι σε διάφορες ομάδες (Φώτη, 2016).

Έγιναν πολλές έρευνες πάνω στο θέμα και κατέληξαν στο ότι ο ανθρώπινος νους δεν έχει τον απαραίτητο χώρο για να καταγράψει την πολλαπλότητα, τον πλούτο και την ατομική διαφορά, με αποτέλεσμα η αντίληψη για τους άλλους να χρειάζεται να οργανωθεί και να απλοποιηθεί, δηλαδή να ιεραρχηθεί γύρω από γνωστικές κατηγορίες, γύρω από στερεότυπα.

Τα στερεότυπα είναι γνωστικά και συναισθηματικά οικοδομήματα, τα οποία κινητοποιούνται σε συγκεκριμένες χρονικό-ιστορικές στιγμές και επηρεάζουν ομάδες ατόμων, τους προσδίδουν χαρακτηριστικά και κατασκευάζονται μέσα στην κοινωνία. Επομένως, δεν είναι εικόνες που υπάρχουν μόνο στο κεφάλι μας, έχουν δική τους πραγματικότητα και υπόσταση, εφόσον αναπαράγονται καθημερινά σε συναλλαγές και κοινές συνομιλίες. Ο τρόπος με τον οποίον λειτουργούν νομιμοποιεί τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν σε κάθε κοινωνία. Τα στερεότυπα αναδύονται ασυνείδητα ακόμα και στους ανθρώπους που πραγματικά πιστεύουν στην ισότητα και στην ισονομία (Δραγώνα, 2004).

Στη συνέχεια, ο Brown το 1995 υποστήριξε ότι «τα στερεότυπα είναι γενικευμένες και συχνά υπεραπλουστευμένες εικόνες, απόψεις, στάσεις για μια ομάδα ανθρώπων, οι οποίες είναι βαθιά ριζωμένες στο πολιτισμικό παρελθόν και παρόν του κάθε ατόμου και μπορούν να εντοπιστούν εξετάζοντας την κοινωνική ταυτότητα του καθενός.» ( Λαμπρίδης, 2004). Καταλήγοντας μια ακόμη προσπάθεια ορισμού των στερεοτύπων αναφέρει ότι: «με την έννοια στερεότυπο κατανοούμε το (συν)αίσθημα αποδοχής ή απόρριψης ενός ατόμου ή μιας ομάδας, το οποίο πηγάζει από πραγματική εμπειρία που παράγει συγκινησιακή αντίδραση. Στην έννοια του στερεότυπου συμπεριλαμβάνονται και γνωστικές διαδικασίες όπως για παράδειγμα η αυθαίρετη κατηγοριοποίηση, δηλαδή γενικεύσεις που δημιουργούνται βάσει αμφιλεγόμενων παρατηρήσεων και εμπειριών». ( Αζίζι- Καλαντζή, Σιδέρη-Ζώνιου & Βλάχου, 2011).



### 2.1.2 Η φύση και η λειτουργία των στερεοτύπων

Για την ερμηνεία των στερεοτύπων αναπτύχθηκαν διάφορες θεατρικές προσεγγίσεις, οι σημαντικότερες εκ των οποίων είναι η είναι η ψυχοδυναμική, η κοινωνικό-πολιτισμική, η θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης, η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας και η γνωστική προσέγγιση. (Χαντζή, 2006). Αρχικά, κατά την *ψυχοδυναμική θεωρία*, τα στερεότυπα οφείλονται σε ενδοατομικούς παράγοντες, καθώς το άτομο τα χρησιμοποιεί για να επιλύσει μια εσωτερική σύγκρουση. (Μανιάτης, 2015). Η *ψυχοδυναμική προσέγγιση* βασίζεται στη θεωρία του αποδιοπομπαίου τράγου, σύμφωνα με την οποία το άτομο δε μπορεί να απευθύνει την επιθετικότητά του στην κύρια πηγή (ισχυρό άτομο/ομάδα) και μετατίθεται σε ένα ανίσχυρο άτομο/ομάδα. Οι πιο πιθανοί στόχοι λοιπόν των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων είναι οι μειονοτικές ομάδες. Αντίθετα, οι *κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις* δίνουν έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στις διαδικασίες της κοινωνικής μάθησης και της κοινωνικής ενίσχυσης (Φώτη, 2016).

Σύμφωνα με τη *θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης*, τα στερεότυπα, όπως και οι προκαταλήψεις, είναι το αποτέλεσμα της σύγκρουσης των συμφερόντων μεταξύ των ομάδων. Η σύγκρουση ανάμεσα σε δύο ομάδες προκύπτει εξαιτίας των ασυμβίβαστων στόχων που θέτουν οι ομάδες για τη διεκδίκηση περιορισμένων πόρων. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση δε λαμβάνει υπόψη τον παράγοντα της υποκειμενικής πρόσληψης ούτε τις πολιτισμικές επιρροές των ατόμων (Φώτη, 2016).

Σύμφωνα με τη θεωρία της *κοινωνικής ταυτότητας*, ολόκληρος ο κοινωνικός κόσμος χωρίζεται σε ομάδες, από τις οποίες κάποιες αποτελούν για μας έσω- ομάδες (ανήκουμε σε αυτές) και κάποιες έξω- ομάδες ( δεν ανήκουμε σε αυτές). Επομένως, τα στερεότυπα είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας διατήρησης της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου. Η *γνωστική θεωρία* υποστηρίζει ότι υπερτονίζουμε τις ομοιότητες στα μέλη της ίδιας ομάδας αλλά και τις διαφορές στα μέλη διαφορετικών ομάδων. Τα στερεότυπα είναι γνώσεις, πεποιθήσεις και προσδοκίες που έχουν τα

άτομα για μια ομάδα και συνδέει ένα σύνολο πεποιθήσεων με μια κοινωνική κατηγορία (Φώτη, 2016).

Στη συνέχεια, η δημιουργία στερεοτύπων αποδόθηκε από τους Hamilton & Gifford (1976) ως η ανάγκη να ερμηνευθούν ερεθίσματα της κοινωνικής πραγματικότητας που ο άνθρωπος δε μπορούσε να κωδικοποιήσει διαφορετικά. Διατύπωσαν λοιπόν *την υπόθεση της ψευδούς συσχέτισης*, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι αποδίδουν στερεότυπα σε άλλους λόγω σπάνιων περιστατικών που έχουν παρατηρήσει ότι συμβαίνουν. Οι άνθρωποι δίνουν μεγάλη σημασία σε ερεθίσματα που είναι σπάνια και γι' αυτό η επαφή τους με άτομα διαφορετικής κοινωνικής ομάδας είναι πιο σπάνια. Προτιμούν να συναναστρέφονται άτομα της ίδιας κοινωνικής ομάδας, με τους οποίους μοιράζονται τα ίδια χαρακτηριστικά.

Ένας από τους σημαντικότερους «μηχανισμούς» δημιουργίας και αναπαραγωγής των στερεοτύπων είναι *η κοινωνικοποίηση στην οικογένεια και στο σχολικό περιβάλλον*. Τα άτομο, και ειδικά σε νεαρή ηλικία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον περίγυρο του. Αρχικά, η οικογένεια, ως σημαντικότερος φορέας αγωγής επηρεάζει την αδιάπλαστη σκέψη του παιδιού. Οι ιδεολογικοί προσανατολισμοί και το σύνολο αξιών που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον προδιαθέτουν θετικά ή αρνητικά το παιδί για την αποδοχή ή μη άλλων κοινωνικών ομάδων και ιδεολογιών. Το παιδί, μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει, αναγνωρίζει τα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν, όπως το χρώμα του δέρματος, την εθνοτική προέλευση, το φύλο κλπ. μέσα από τη αλληλεπίδραση του με τα κοινωνικά πλαίσια (Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης, 2003). Από την άλλη, στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί είναι και οι ίδιοι φορείς στερεοτυπικών αντιλήψεων, με βάση τις οποίες λειτουργούν και περνούν ασυνείδητα στα παιδιά, επηρεάζοντας τη γνωστική και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι ίδιοι, άθελά τους πολλές φορές, χρησιμοποιούν στερεότυπα για να ερμηνεύσουν γρηγορότερα τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Επομένως, εισέρχονται στην επικοινωνιακή διαδικασία με τους μαθητές τους έχοντας από πριν προκατασκευασμένες παραδοχές για τις ικανότητες και τη συμπεριφορά τους. Ωστόσο, οι παραδοχές αυτές είναι προσωπικές απόψεις και

είναι λανθασμένες γιατί έχουν κατασκευαστεί βασισμένες σε ένα άτομο ή συμπεριφορά που δεν είναι γενικευμένη. (Dweck, Chiu & Hong, 1995). Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τις καταστάσεις όμως ο εκπαιδευτικός, καθώς και οι αιτιακές του αποδόσεις, επηρεάζουν τις απόψεις των μαθητών του, τον τρόπο που σκέφτονται, καθώς και την επίδοση και την αυτοεικόνα τους.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», που ισχύει γενικά στην κοινωνία, αλλά ακόμα περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» είναι μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο όταν επηρεάζεται από στερεοτυπικές αντιλήψεις, συμπεριφέρεται και ενεργεί με βάση αυτά που προβλέπει το στερεότυπο του, όχι επειδή το έχει ασπαστεί αλλά επειδή αναμένεται από αυτόν να δρα με αυτό τον τρόπο χωρίς να δοθεί κάποια ευκαιρία σκέψης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να εκδηλώνει δυο κοινωνικές ταυτότητες: την *πιθανή κοινωνική ταυτότητα*, δηλαδή την ταυτότητα που έχουν ορίσει οι άλλοι γι' αυτόν και την *πραγματική ταυτότητα* δηλαδή αυτή που βιώνει ο ίδιος (Αζίζι- Καλαντζή, Σιδέρη- Ζώνιου & Βλάχου, 2011).

Επιπλέον, στη δημιουργία των στερεοτύπων συμβάλει και ο φόβος προς τις μειονοτικές ομάδες. Το άτομο έχει δημιουργήσει μια εικόνα για τα άτομα των μειονοτικών ομάδων, λόγω μεμονωμένων πράξεων ενός μέλους της ομάδας, με αποτέλεσμα να προσάπτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για όλα τα μέλη της ομάδας, επηρεασμένος από την συμπεριφορά του ενός. Συνεπώς σε αρκετές περιπτώσεις τα στερεότυπα χρησιμοποιούνται με έναν αρνητικό και οπισθοδρομικό τρόπο για να εκφράσουν ορισμένες μεροληπτικές και αρνητικές συμπεριφορές( Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008). Αν ανατρέξουμε παραδείγματος χάριν σε παλαιότερα εποχές, θα βρούμε αρκετά στερεότυπα μέσα σε δημοτικά τραγούδια η παροιμίες του τόπου μας (π.χ. « παπούτσι από τον τόπο σου και ας είναι μπαλωμένο» ).

Στις προαναφερθείσες αιτίες για τη δημιουργία των στερεοτύπων, μπορεί να προστεθεί φυσικά και ο ρόλος των *Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης*. Τα παιδιά από μικρή ηλικία εκτίθενται στα

μέσα μαζικής ενημέρωσης και τους γίνονται εμφανή τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκουν. Οι επαναλαμβανόμενες εικόνες που προβάλλονται από την τηλεόραση, τα κινούμενα σχέδια, τον κινηματογράφο θεωρούνται ένας καθοριστικός παράγοντας που συμβάλει στο να αποτυπωθούν οι εικόνες αυτές στο μυαλό των παιδιών. Μέσα από τις εικόνες αυτές τα παιδιά απορροφούν μηνύματα για τον τρόπο λειτουργίας του κόσμου και ασυνείδητα λειτουργούν με αυτά στην υπόλοιπη ζωή τους. Για παράδειγμα μέσα από την τηλεόραση και τις ειδήσεις, η μόνη πλευρά των μειονοτικών ομάδων που προβάλλεται είναι αυτή της βίας και της εγκληματικότητας. Τα παιδιά επομένως ταυτίζουν το έγκλημα με τις ομάδες αυτές, χωρίς να μπορούν να φιλτράρουν τα μηνύματα τα οποία δέχονται. Οι εικόνες αυτές είναι μονόπλευρες και παρουσιάζουν μόνο αρνητικά χαρακτηριστικά των μειονοτήτων που δεν ισχύουν για όλα τα μέλη της ομάδας τους, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία των στερεοτύπων (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008).

Τέλος, υπάρχουν και κάποιοι ακόμη παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία των στερεοτύπων, όπως τα οικονομικά συμφέροντα, το πολιτικό κατεστημένο και τα εκκλησιαστικά δόγματα. Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν τα οικονομικά συμφέροντα, τα οποία κατασκευάζουν και αναπαράγουν υποτιμητικά χαρακτηριστικά για τις μειονοτικές ομάδες με σκοπό να επιτύχουν την ηθική νομιμοποίηση της εκμετάλλευσής και της αντιμετώπισης τους διαφορετικά από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Ένας ακόμη παράγοντας που επωφελείται από την διαίωση των στερεοτύπων είναι το πολιτικό κατεστημένο καθώς δημαγωγώντας τους πολίτες και διαχωρίζοντας τους με βάση τον ιδεολογικό τους προσανατολισμό αναπτύσσει τον λαϊκισμό και τον εθνικισμό. Φυσικά και τα εκκλησιαστικά δόγματα συμβάλλουν με τον δικό τους τρόπο στη δημιουργία των στερεοτύπων, καθώς καλλιεργούν την αντίληψη της άκριτης αποδοχής των γεγονότων χωρίς κριτική σκέψη και την ανισότητα ανάμεσα σε κάποιες κοινωνικές ομάδες.

Η ενεργοποίηση των στερεοτύπων συμβαίνει μέσα από γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες μπορεί να είναι *ελεγχόμενες* ή *αυτόματες*. Οι *ελεγχόμενες γνωστικές διαδικασίες* είναι σκόπιμες και γίνονται με τη θέληση και γνώση του ατόμου ενώ οι *αυτόματες γνωστικές διαδικασίες* δημιουργούνται

ασυνείδητα. Όταν για παράδειγμα το άτομο προσπαθεί να λάβει μια απόφαση για κάτι, μπορεί να σκεφτεί με στερεότυπα χωρίς να το κάνει επιτηδευμένα και χωρίς να το έχει συνειδητοποιήσει. Επομένως, τα στερεότυπα μπορεί να επηρεάσουν και άτομα τα οποία δεν είναι προκατειλημμένα (Κοκκινάκη, 2006).

Σύμφωνα με τους McGarty (2002) τα στερεότυπα ερμηνεύονται ως βοηθητικά ερμηνευτικά εργαλεία της πραγματικότητας, ως μηχανισμοί «εξοικονόμησης ενέργειας» και ως κοινές πεποιθήσεις μιας ομάδας. Σύμφωνα με την ερμηνεία αυτή, το άτομο χρησιμοποιεί τα στερεότυπα για να ερμηνεύσει ευκολότερα τα γεγονότα της πραγματικότητας, έχοντας προηγουμένως δεχτεί τις νόρμες της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει. Τα στερεότυπα οργανώνουν τις πληροφορίες και τις αντιλήψεις σε κατηγορίες, ώστε να απλοποιηθεί το κοινωνικό περιβάλλον. Η οργάνωση του κοινωνικού περιβάλλοντος οδηγεί σε μια διαδικασία κατηγοριοποίησης, με την οποία αποδίδονται σε κάθε κατηγορία συγκεκριμένες αξιολογικές κρίσεις. Έτσι, τα άτομα και οι εκάστοτε ομάδες δημιουργούν την κοινωνική τους ταυτότητα και τους αποδίδονται συγκεκριμένες ιδιότητες ανάλογα με τη στάση και τη συμπεριφορά τους. Τέλος, με στόχο τη θετική μας αυτοεκτίμηση, συνήθως υποβιβάζουμε τα χαρακτηριστικά των άλλων ομάδων και εξυψώνουμε τα χαρακτηριστικά της δικής μας ομάδας. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται *κοινωνική σύγκριση*, σύμφωνα με την οποία ερχόμαστε σε σύγκριση με άτομα άλλων ομάδων (Tajfel, 1981 · Tajfel & Turner, 1979).

Τα στερεότυπα δομούνται πάνω στην έννοια του στίγματος-της διαφοράς. Το κοινωνικό πλαίσιο έχει κατατάξει τα άτομα σε κατηγορίες και τους αποδίδει με βάση αυτές ένα σύνολο γνωρισμάτων που συγκροτούν και ορίζουν 'το κανονικό'. Κάθε παρέκκλιση από τα κυρίαρχα πρότυπα πυροδοτεί αλλαγή των όρων συνάντησης και αλληλεπίδρασης με ιδιαίτερες συνέπειες για αυτόν που φέρει το στίγμα της διαφορετικότητας .

## 2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την προκατάληψη

### 2.2.1 Προκατάληψη- εννοιολογικός ορισμός

Προκαταλήψεις ονομάζουμε τα αρνητικά και υποτιμητικά στερεότυπα. Τα στερεότυπα μπορεί να είναι θετικά η αρνητικά. Η διαφορά μεταξύ τους είναι ότι τα στερεότυπα είναι προϊόν ασυνείδητων διεργασιών, ενώ οι προκαταλήψεις είναι συνειδητές διεργασίες (Δραγώνα, 2004).

Οι άνθρωποι έχουν μεγάλη ανάγκη να αποκτήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα. Στα πλαίσια αυτού, οι άνθρωποι ταυτίζονται με τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν και συγκρίνονται με τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες δεν ανήκουν. Στη σύγκριση αυτή πάντα βγαίνουν κερδισμένες οι ομάδες στις οποίες ανήκουμε, καθώς το σχετικό κύρος της δικής μας ομάδας επηρεάζεται αποφασιστικά από το κύρος της ομάδας του άλλου. Ο άνθρωπος αδυνατεί να δεχθεί άτομα διαφορετικά από αυτόν καθώς απειλείται σε ένα βαθύτερο επίπεδο εαυτού. Άτομα με διαφορετικές παραδόσεις, αξίες, πολιτισμό του δημιουργούν φόβο, καθώς είναι κάτι άγνωστο σ' αυτόν.

Ανατρέχοντας στην πολύ πρώιμη παιδική ηλικία, σύμφωνα με την ψυχολογία, το βρέφος όταν γεννιέται καταφεύγει σε έναν ασυνείδητο μηχανισμό που ονομάζεται «σχάση». Η σχάση βοηθάει το βρέφος να βάλει σε τάξη την αταξία που επικρατεί γύρω του, να χωρίσει τους «δικούς» του από τους ξένους, τους καλούς από τους κακούς κι αυτούς που του δημιουργούν ασφάλεια από αυτούς που του δημιουργούν άγχος. Έτσι και το άτομο καταφεύγει σε «σχάση» όταν πρόκειται να αντιμετωπίσει άτομα διαφορετικά από το ίδιο. Φυσικά η άποψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με την άποψη που θέλει τις προκαταλήψεις να είναι μια συνειδητή διαδικασία.

Ένας ακόμη μηχανισμός που χρησιμοποιούν τα βρέφη είναι η προβολή. Συχνά δε μπορούν να διαχειριστούν τα κακά συναισθήματα που μπορεί να νιώσουν και τα προβάλλουν πάνω σε άλλα άτομα με τα οποία συναναστρέφονται. Έτσι και οι άνθρωποι πολλές φορές κάνουν προβολή των δικών τους αδυναμιών στους άλλους και ύστερα τους αντιμετωπίζουν σαν να έχουν όντως τα

αρνητικά χαρακτηριστικά που τους απέδωσαν. Η προκατάληψη είναι ένας τέτοιος προβλητικός μηχανισμός (Δραγώνα, 2004).

Μια πρώτη προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της προκατάληψης λοιπόν έκανε ο R. Brown (1995) όπου υποστήριξε ότι « Προκατάληψη είναι το να κατέχεις υποτιμητικές, κοινωνικές στάσεις ή γνωστικές απόψεις, η έκφραση αρνητικών αισθημάτων ή η εκδήλωση εχθρικής ή ρατσιστικής συμπεριφοράς προς τα μέλη μιας ομάδας, επειδή συμβαίνει να έχουν την ιδιότητα του μέλους της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας » (Λαμπρίδης, 2004).

Στη συνέχεια, σε αρκετά εγχειρίδια ψυχολογίας η προκατάληψη παρουσιάζεται «ως μια αρνητική στάση απέναντι στα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας, στάση η οποία βασίζεται αποκλειστικά στη συμμετοχή τους στην ομάδα αυτή» (Κοκκινάκη, 2006). Οι στάσεις που αναφέρονται υπάρχουν ήδη και στηρίζονται σε μη αποδεδειγμένα δεδομένα, ενώ η μεταβολή τους παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία ακόμη και αν αποδειχτούν λανθασμένες (Δραγώνα, 2004).

### **2.2.2 Μορφές προκατάληψης**

Κάποιοι υποστηρίζουν ότι τα τελευταία χρόνια οι προκαταλήψεις των ανθρώπων έχουν μειωθεί σημαντικά και ιδιαίτερα απέναντι στις μειονοτικές ομάδες, οι οποίες τις δέχονταν περισσότερο. Ωστόσο, οι έρευνες δείχνουν ότι οι προκαταλήψεις δε μειώθηκαν, απλά άλλαξαν μορφή. Ο μετασχηματισμός της έχει δημιουργήσει την *φανερή* και την *κρυφή* προκατάληψη (Λαμπρίδης, 2004).

Η *φανερή προκατάληψη* αποτελείται από δυο μέρη: το πρώτο αφορά την απειλή που δέχεται το άτομο και την απόρριψη του, επειδή δεν ανήκει σε μια κοινωνική ομάδα. Η φανερή προκατάληψη εκφράζεται με έντονα ρατσιστικά στοιχεία καθώς προωθεί την άποψη της γενετικής υπεροχής των ατόμων που ανήκουν σε μια ομάδα σε σχέση με αυτούς που δεν ανήκουν. Επομένως, γίνεται ένας

κοινωνικός διαχωρισμός και κατατάσσει σε μειονεκτική θέση τα μη μέλη μιας ομάδας. Το δεύτερο μέρος της φανεράς προκατάληψης σχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων που είναι μέλη μιας ομάδας και αυτών που δεν ανήκουν σε αυτή. Σε αυτές τις περιπτώσεις δεν επιτρέπεται η σύναψη συναισθηματικών, ερωτικών ή οποιονδήποτε άλλων σχέσεων μεταξύ μελών και μη μελών μιας ομάδας. Ακόμη και στο εργασιακό περιβάλλον δεν ενδείκνυται ένα άτομο που ανήκει σε μια ομάδα να υπακούει στις διαταγές κάποιου μη μέλους μιας ομάδας (Λαμπρίδης, 2004).

Η σύγχρονη ωστόσο μορφή της προκατάληψης είναι η *κρυφή προκατάληψη*. Στην κρυφή προκατάληψη η εχθρότητα απέναντι σε κάποιον εκδηλώνεται με έμμεσο τρόπο. Τα άτομα που δρουν με έμμεση προκατάληψη απέναντι στους άλλους δε διαφωνούν με την βελτίωση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών που έχουν καθιερωθεί για τα μέλη της μη ομάδας, χωρίς φυσικά αυτό να σημαίνει ότι υποστηρίζουν αυτή την ενέργεια και συμβάλλουν στην προώθησή τους. Δεν εκφράζουν την άποψή τους άμεσα, αλλά προτιμούν να παραμείνουν ουδέτεροι χωρίς να παίρνουν θέση. Αποφεύγουν τους άσχημους χαρακτηρισμούς απέναντι στα άτομα της έξω-ομάδας και κατακρίνουν όσους τους συμπεριφέρονται άσχημα, κρατώντας όμως τις αποστάσεις τους. Επιπλέον, σχετικά με την κοινωνική άνοδο των μη μελών, δεν διαφωνούν μόνο εάν δεν ξεπερνάει την δική τους και δεν θίγει τα προσωπικά τους συμφέροντα. Αυτό που παρατηρούμε λοιπόν είναι ότι στην κρυφή προκατάληψη δεν εκδηλώνονται θετικά συναισθήματα απέναντι στα μη μέλη των ομάδων. Μπορεί να φαίνεται ότι έχουν μειωθεί τα προκατειλημμένα συναισθήματα αλλά τα άτομα συνεχίζουν να μην αντιμετωπίζουν ισάξια τα μέλη της μη ομάδας και να τους θεωρούν κατώτερους. Λείπουν βέβαια οι έντονες αρνητικές συμπεριφορές που μπορεί να οδηγήσουν και σε εχθρότητες ανάμεσα στους ανθρώπους ( Λαμπρίδης, 2004).

### **2.2.3 Δημιουργία προκαταλήψεων**

Ο τρόπος με τον οποίο δημιουργήθηκαν εξαρχής οι προκαταλήψεις έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές ανά τα χρόνια. Ο όρος «απόκτηση προκαταλήψεων» (prejudice acquisition) είχε



εμφανιστεί πριν τον πόλεμο στην Αμερική, σε μια προσπάθεια δημιουργίας διαπολιτισμικών προγραμμάτων εκπαίδευσης. Πήρε μεγάλες όμως διαστάσεις και προβλημάτισε την επιστημονική κοινότητα σε μεγάλο βαθμό μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και ιδιαίτερα λόγω των γεγονότων του ναζιστικού φασισμού. Λόγω των προκαταλήψεων είναι γεγονός ότι καταπατήθηκαν τα ανθρώπινα δικαιώματα συγκεκριμένων κοινωνικών και εθνικών ομάδων (Αζίζι- Καλαντζή, Σιδέρη-Ζώνιου & Βλάχου, 2011).

Υπάρχουν τρεις κύριες θεωρίες για την δημιουργία και απόκτηση των προκαταλήψεων. Η πρώτη θεωρία υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα του ατόμου παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των προκαταλήψεων. Η δεύτερη θεωρία, η οποία είναι γνωστή ως *θεωρία κοινωνικής μάθησης (social learning theory)*, υποστηρίζει ότι οι προκαταλήψεις δημιουργούνται από τον τρόπο που οι γονείς διαπαιδαγωγούν τα παιδιά τους. Τέλος, η τρίτη θεωρία υποστηρίζει ότι οι προκαταλήψεις δημιουργούνται κατά βάση από τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές του ατόμου. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι θεσμοθετημένοι μηχανισμοί στην κοινωνία του σήμερα συμβάλλουν στη δημιουργία μειονεκτικών και μειονοτικών ομάδων. Ας δούμε όμως τις τρεις κύριες αυτές θεωρίες αναλυτικότερα.

Σύμφωνα με τους πρώτους κλασσικούς ερευνητές της προκατάληψης, η ύπαρξη προκαταλήψεων σχετίζεται με την προσωπικότητα του ατόμου. Συγκεκριμένα, η Frenkel- Brunswick κάνοντας μια μελέτη με 1500 παιδιά για δείγμα, συμπέρανε ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές στις προσωπικότητες των προκατειλημμένων παιδιών από των μη προκατειλημμένων. Επίσης, ερευνώντας και τους ενήλικες βρήκε ότι μερικοί άνθρωποι έχουν τη λεγόμενη «Αυταρχική Προσωπικότητα». Αυταρχική προσωπικότητα έχουν τα άτομα που θέλουν να κυριαρχούν σε όλους τους τομείς, νιώθουν ανώτεροι από τους άλλους και πιστεύουν ότι δικές τους πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις είναι ορθότερες των άλλων. Επιπλέον, φάνηκε ότι υπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες κάποιος να γίνει δογματικός και αυταρχικός όταν έχει μεγαλώσει σε ένα αντίστοιχα αυστηρό και δογματικό περιβάλλον ως παιδί. Η αυταρχικότητα και ο δογματισμός είναι στοιχεία που

συνδέονται με τάσεις εθνοκεντρισμού και εχθρικής συμπεριφοράς απέναντι σε μέλη άλλων εθνικών ομάδων.

Στη συνέχεια, ο Rockeach έκανε αρκετές αναλύσεις πάνω στο φαινόμενο του δογματισμού. Ο δογματισμός έχει σχέση με τα πιστεύω, τα συστήματα αξιών και τις ιδεολογίες που πρεσβεύει ο κάθε άνθρωπος. Για το λόγο αυτό είναι πολλές φορές υπόλογος για τη δημιουργία προκαταλήψεων. Ο δογματισμός είναι ένας άκαμπτος και στενός τρόπος αντίληψης και εμποδίζει τα άτομα από το να δέχονται νέες αντιλήψεις που έρχονται σε σύγκρουση με τις δικές τους. Οι δογματικοί άνθρωποι δεν είναι «ανοιχτόμυαλοι», πιστεύουν ότι μόνο οι ίδιοι έχουν δίκιο και δε δέχονται ότι μπορεί να υπάρχουν παραπάνω από μία «αλήθειες» για ένα θέμα (Αζίζι- Καλαντζή, Σιδέρη-Ζώνιου & Βλάχου, 2011) .

Παρόλα αυτά δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η προσωπικότητα είναι ο μόνος παράγοντας για τη δημιουργία των προκαταλήψεων. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι για να φανερωθεί ο τρόπος ανάπτυξης των προκαταλήψεων θα πρέπει να εξεταστεί το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι προσωπικές στάσεις και οι εκάστοτε κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες.

Έχει βρεθεί λοιπόν ότι η σύνδεση ιδεολογικών και οικονομικών παραγόντων αποτελεί βασική αιτία ανάπτυξης της προκατάληψης. Ο έντονος ανταγωνισμός στις σύγχρονες κοινωνίες, οι πολιτικές προτεραιότητες και ο αγώνας για τη διεκδίκηση ελλειπών πόρων μπορεί να αποτελέσουν αιτίες ανάπτυξης προκαταλήψεων απέναντι σε διάφορες εθνικές, θρησκευτικές ή κοινωνικές ομάδες.

Από την άλλη πλευρά, ερευνήθηκε η «εσωτερική κατάσταση» υποκειμένων διαφορετικών ομάδων όταν έρχονται πρώτη φορά σε επαφή και η μία ομάδα είναι αρνητικά φορτισμένη ως προς την άλλη. Οι Stephan και Stephan (1985) ασχολήθηκαν με το κατά πόσον αυτή η επαφή μπορεί να προκαλέσει ανησυχία, φόβο ή στρες. Ο βαθμός ανησυχίας και φόβου εξαρτάται από τους εξής παράγοντες:

α) από το αν υπήρχαν προηγουμένως επαφές με μέλη των ομάδων που έχουν γίνει υποκείμενα προκαταλήψεων

β) από τις συνθήκες μέσα στις οποίες δημιουργήθηκαν οι προηγούμενες επαφές

γ) από τις γνώσεις που έχουμε ή δεν έχουμε για τις διάφορες φυλετικές και κοινωνικές ομάδες που είναι διαφορετικές από τη δική μας, και τέλος

δ) από τις συνθήκες μέσα στις οποίες βιώνουμε αυτήν την επαφή- αλληλεπίδραση, δηλαδή τη δομή και τη δυναμική της ομάδας, το κοινωνικό- οικονομικό κύρος, τον τύπο αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, τις σχέσεις δύναμης κλπ.

Όσο μεγαλύτερος είναι ο φόβος και η ανησυχία μας για τις άλλες ομάδες, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες υπάρχουν για την ανάπτυξη των προκαταλήψεων. Έτσι δημιουργούνται φαύλοι κύκλοι από αρνητικά συναισθήματα και αρνητικές αντιδράσεις απέναντι σε άλλους ανθρώπους (Αζίζι-Καλαντζή, Σιδέρη-Ζώνιου & Βλάχου, 2011).

### **2.3 Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο σχολικό πλαίσιο**

Το σχολείο αποτελεί ένα γόνιμο περιβάλλον για τη δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Μέσα σ' αυτόν το πολιτισμικό πλουραλισμό καθίσταται αναγκαία η ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής, που βασικό στόχο θα έχει την αποδυνάμωση και την καταπολέμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων αυτών. Οι μαθητές που προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικό περιβάλλον θα μπορέσουν έτσι να ενταχθούν ευκολότερα στο κοινωνικό σύνολο (Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης, 2003).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία τα στερεότυπα λειτουργούν με τη μορφή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Αν για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός διαφοροποιήσει τη συμπεριφορά του τυχαία σε παιδιά ανάλογα με το αν έχουν «υψηλή» ή «χαμηλή» νοημοσύνη, θα αποδειχθεί ότι πολύ σύντομα η προφητεία θα εκπληρωθεί και τα παιδιά αυτά θα εμφανίσουν τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά (Δραγώνα, 2004). Επιπρόσθετα, πολλές φορές οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τυπολογίες για να ξεχωρίσουν τους μαθητές (πχ. έξυπνος, σπύρτο, ζωηρός, τεμπέλης, κακομαθημένος κ.α.) που αναφέρονται σε κοινωνικά ή γνωστικά χαρακτηριστικά. Έτσι ενώ πολλοί μαθητές μπορεί να νιώθουν χαρούμενοι και ευνοημένοι στο σχολείο, κάποιοι άλλοι νιώθουν παραμελημένοι ή απομονωμένοι και ανίσχυροι απέναντι στο καθεστώς του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος (Αζίζι- Καλαντζή, Σιδέρη-Ζώνιου & Βλάχου, 2011).

Συμπερασματικά, είναι γεγονός ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δεν αφορούν μόνο τους ενήλικες αλλά και τα παιδιά. Μάλιστα, από το 1930 κι έπειτα παρατηρήθηκαν ισχυρά στερεότυπα και κυρίως εθνοτικές προκαταλήψεις στα παιδιά. Τα στερεότυπα μαθαίνονται από πολύ μικρή ηλικία στα παιδιά καθώς ήδη από 3 ετών τα παιδιά σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν συνείδηση της κοινωνικής δομής της κοινότητάς τους και αντιλαμβάνονται τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ πλειονότητας και μειονότητας. Ωστόσο, αν το εκπαιδευτικό σύστημα διαχειριστεί διαφορετικά το θέμα των προκαταλήψεων υπάρχει ελπίδα να δημιουργηθεί ένας λιγότερο διχαστικός κόσμος (Δραγώνα, 2004).

Είναι επομένως αναμφισβήτητο ότι όχι μόνο οι γονείς, αλλά και το σχολείο και οι συνομήλικοι διαμορφώνουν τις αναπαραστάσεις των παιδιών για το διαφορετικό και, κατ' επέκταση, τη δημιουργία στερεοτύπων. Αυτό πραγματοποιείται αρχικά μέσα από την απευθείας κοινωνικοποιητική διαδικασία και την επαφή με άλλα παιδιά, τα οποία διαφέρουν κοινωνικοπολιτισμικά, εθνοτικά, γλωσσικά, φυλετικά. Επιπλέον, η στάση του δασκάλου επηρεάζει πολύ την άποψη που θα δημιουργήσει ο μαθητής. Τέλος, σημαντική διαφορά μπορεί να παίζει και το φανερό ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Η εφηβεία, τόσο λόγω των αλλαγών στη γνωστική σφαίρα

όσο και των ενδοψυχικών ανακατατάξεων, είναι η καταλληλότερη εποχή ώστε το σχολείο να συμβάλει στην προαγωγή κλίματος αποδοχής του άλλου, του διαφορετικού (Δραγώνα, 2004).

Επομένως, το σημερινό σχολείο, για να εξαλείψει τις διακρίσεις που δημιουργούνται πρέπει να λάβει υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών και να αναπτύξει συνθήκες αποδοχής της διαφορετικότητας του «άλλου». Δεν αρκεί μόνο η μείωση της φυσικής απόστασης για να επιτευχθεί όμως αυτό. Για παράδειγμα, αν ένας τσιγγάνος μαθητής βρεθεί σε μία τάξη όπου οι μαθητές δε σέβονται τη διαφορετικότητά του, τα ήθη και τα έθιμα του, θα αισθανθεί πιο απομονωμένος και αποξενωμένος από ποτέ. Επιπλέον είναι αναγκαίο να καλλιεργηθεί η ισότητα και η δικαιοσύνη μεταξύ των παιδιών όπως επίσης και ο σεβασμός για την κουλτούρα της μειονοτικής ομάδας. Βασικός στόχος του σχολείου πρέπει να είναι η κατάργηση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Τέλος, το σχολείο οφείλει να προωθεί την παράλληλη ένταξη της πλειονότητας και της μειονότητας καθώς αν μόνο η μειονότητα συμβιβάζεται με αυτά που προβλέπει η πλειονότητα δεν θα αποτελέσει ποτέ ενεργό μέλος της κοινωνίας ( Αζίζι-Καλαντζή, Σιδέρη-Ζώνιου & Βλάχου, 2011).

#### **2.4 Στρατηγικές μείωσης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων**

Οι στρατηγικές μείωσης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στην εκπαιδευτική πράξη αναδεικνύονται κυρίως στα επίπεδα της επικοινωνίας / διαχείρισης συγκρούσεων, της προαγωγής της κοινωνικής μάθησης καθώς και της καλυτέρευσης εν γένει των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης (Γκόβαρης 2005). Τα βασικά σημεία στα οποία πρέπει να προσανατολιστεί η εκπαιδευτική πράξη για τον σκοπό αυτό είναι η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης προσανατολισμένο στην υπέρβαση του καθιερωμένου μοντέλου ερμηνείας του κόσμου, το οποίο στηρίζεται στη λογική του απόλυτου και ιδεολογικά φορτισμένου διαχωρισμού του «εγώ» από τον «άλλο», η θετική παρουσίαση του πολιτισμικού πλουραλισμού και οι δυνατότητες κατανόησης της διαφορετικότητας ως κανόνα και όχι ως εξαίρεσης.

Σχετικά με τον πρώτο άξονα της επίλυσης συγκρούσεων, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η μείωση της φυσικής απόστασης μεταξύ των μαθητών δεν αρκεί για την άμβλυνση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Οι στάσεις αυτές θα πρέπει σιγά σιγά να αποδομηθούν, μαθαίνοντας στους μαθητές να εκτιμούν και να αναγνωρίζουν τις πολιτισμικές διαφορές παιδιών με διαφορετική καταγωγή για παράδειγμα, όπως είναι η γλώσσα τους.

Στη συνέχεια, η συνεργατική μάθηση προσφέρει ευκαιρίες σύνδεσης γνωστικής και συναισθηματικής μάθησης και δυνατότητες αποδυνάμωσης των στερεοτύπων κατηγοριοποιήσεων και των προκαταλήψεων αφού προϋποθέτει την επικοινωνία και τη συνεργασία πέρα από όρια των ομάδων (Γκόβαρης 2005). Σε ένα πλαίσιο συνεργατικής μάθησης, οι μαθητές μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται μαθαίνοντας ο ένας τον άλλον ως άτομο και όχι ως εκπρόσωπος της ομάδας του.

Όπως φυσικά έχει προαναφερθεί, ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και φέρει αυξημένες ευθύνες. Τα σχολικά εγχειρίδια και το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να λειτουργήσουν ως μηχανισμοί διάδοσης και ενίσχυσης στερεοτύπων. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αρχικά θα πρέπει να ανιχνεύσουν πιθανά στερεότυπα και προκαταλήψεις για τον «άλλο» μέσα στα σχολικά εγχειρίδια και να προσπαθήσουν να τα αποφύγουν ή να τα διδάξουν διαφορετικά. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητές θα πρέπει να νιώθουν αποδεκτοί και οι φόβοι και οι ανησυχίες τους για τις κοινωνικές εξελίξεις θα πρέπει να γίνονται αντικείμενο συζήτησης μέσα στην τάξη. Η δράση βέβαια αυτή των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ανοιχτού αναλυτικού προγράμματος που θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν τα περιεχόμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας έτσι ώστε να αναδεικνύονται οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα μάθησης των μαθητών. Η εκπαίδευση του αντιρατσισμού μπορεί να συμβεί σε όλα τα μαθήματα χωρίς ειδικά σχέδια διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε αφορμή, αν και υπάρχουν συγκεκριμένα μαθήματα, όπως η γλώσσα ή η θεατρική αγωγή, στα οποία υπάρχουν περισσότερες δυνατότητες (Φώτη, 2016).

Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν και να προσαρμόζονται σε μια ομάδα που τα μέλη της παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους, αλληλοεπηρεάζονται και ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες, διατηρώντας ο καθένας την κοινωνική του ταυτότητα. Λειτουργώντας λοιπόν με αυτόν τον τρόπο η Διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Χαντζίδου & Βελέντζα, 2014).

Ο Allport (1966) διατύπωσε την *υπόθεση της επαφής*, η οποία θέτει τέσσερις βασικές προϋποθέσεις ώστε η διομαδική επαφή ατόμων διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου να συμβάλει στην αποδόμηση των στερεοτύπων και στη μείωση της προκατάληψης:

- α) τη διασφάλιση της ισότιμης κοινωνικής θέσης μεταξύ των ομάδων.
- β) το θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο θα πρέπει να στηρίζει αυτήν την προσπάθεια, ώστε να πραγματοποιηθεί μια ουσιαστική αλλαγή.
- γ) την ανάπτυξη συνεργατικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των ομάδων. Όταν τα άτομα συνεργάζονται για κοινούς σκοπούς, οδηγούνται σε μια αλληλεξάρτηση με συνέπεια τις φιλικές σχέσεις μεταξύ τους.
- δ) για να δημιουργηθεί μια ουσιαστική σχέση μεταξύ των ομάδων, η επαφή θα πρέπει να έχει συχνότητα, διάρκεια και εγγύτητα.

Περαιτέρω, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για την αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Στην κοινωνική ψυχολογία, τα επικρατέστερα θεωρητικά σχήματα ερμηνείας της μείωσης των προκαταλήψεων είναι το λογιστικό μοντέλο, το μοντέλο της μεταστροφής και το μοντέλο των υποτύπων.

Σύμφωνα με το λογιστικό μοντέλο, η αλλαγή των προκαταλήψεων μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αθροιστική έκθεση σε μη επιβεβαιωτικές πληροφορίες (Rothbart, 1981). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η αλλαγή είναι σταδιακή. Καθώς το άτομο εκτίθεται στις μη

επιβεβαιωτικές πληροφορίες σιγά σιγά αλλάζει γνώμη. Στο μοντέλο της μεταστροφής έχουμε τη ριζική και όχι τη σταδιακή αλλαγή ως αποτέλεσμα της διάψευσής του στερεοτύπου. Για παράδειγμα, όταν έρθει κάποιος σε επαφή με ένα άτομο που διαψεύδει το στερεότυπο που είχε στο μυαλό του η αλλαγή της άποψης του είναι άμεση. Τέλος, στο μοντέλο των υποτύπων, η αλλαγή των στερεοτύπων είναι εφικτή, μέσω της διασποράς των μη επιβεβαιωτικών πληροφοριών σε διάφορα μέλη της ομάδας που υφίστανται το στερεότυπο.



## **Κεφάλαιο 3: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

### **3.1 Η έννοια της Πολυπολιτισμικότητας. Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις.**

#### **3.1.1 Ιστορική αναδρομή της έννοιας της Πολυπολιτισμικότητας**

##### **Η ευρωπαϊκή εμπειρία**

Στην Ευρώπη η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και εστιάστηκε αρχικά στην εκπαίδευση του μεταναστευτικού εργατικού δυναμικού. Ήταν η περίοδος που στις βιομηχανικές κυρίως χώρες της βορειοδυτικής Ευρώπης ( Γερμανία, Σουηδία, Γαλλία, Β. Ιταλία ) , είχαν σχηματιστεί πολυάριθμες ομάδες, οι οποίες μιλούσαν μια διαφορετική γλώσσα από τους ντόπιους και είχαν άλλες θρησκείες, πεποιθήσεις, αξίες, κουλτούρες και καθημερινές συνήθειες. Σε ορισμένες μάλιστα ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες ήταν συγκεντρωμένος σημαντικός αριθμός μεταναστών, κάποιες εθνικές μεταναστευτικές ομάδες μπόρεσαν σ' ένα βαθμό να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα στοιχεία της εθνικής τους ταυτότητας ή να προσαρμοστούν πλήρως στο πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 2010).

Μέχρι τη δεκαετία του 1970 τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών αδιαφόρησαν πλήρως για την πολιτισμική ποικιλία των κοινωνιών τους. Εφάρμοσαν μια πολιτική αφομοίωσης και πολιτισμικής ομοιογένειας μέσα από ένα μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό σχολικό πρόγραμμα που είχε ως στόχο τη δημιουργία ενιαίας εθνικής συνείδησης και εθνικής ταυτότητας. Στη λογική αυτή της αφομοίωσης και του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, υιοθετήθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1970 σε αρκετά ευρωπαϊκά κράτη (Μάρκου, 2010) εκπαιδευτικά μέτρα για τους μετανάστες τα οποία περιελάμβαναν:

- Εκπαίδευση με άμεση ένταξη στις κανονικές τάξεις μόνο για αλλοδαπούς μαθητές με σκοπό τη μεταβίβαση τους σε κανονικές τάξεις.

- Δίγλωσσες τάξεις στις οποίες διδάσκονταν μαθήματα γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής
- Εθνικά σχολεία για παιδιά της ίδιας εθνοπολιτισμικής προέλευσης

Τη δεκαετία του 1970, η μαζική εισροή εθνικών μεταναστευτικών ομάδων στην Ευρώπη, συνέβαλε ουσιαστικά στη διαμόρφωση των πολυπολιτισμικών κοινωνιών της Ευρώπης. Οι νόμοι που θεσπίστηκαν εκείνη την περίοδο και οι κυβερνητικές αποφάσεις των χωρών υποδοχής, όπως ο νόμος περί αλλοδαπών στη Δ. Γερμανία και ο μεταναστευτικός νόμος στην Αγγλία, είχαν σκοπό τη μείωση της μετανάστευσης ή τον εξαναγκασμό των μεταναστών να επιστρέψουν στη πατρίδα τους. Ως βασικοί λόγοι αυτών των αποφάσεων αναφέρονταν συνήθως η οικονομική ύφεση που είχε προέλθει από την πετρελαϊκή κρίση του 1973, καθώς και ο κορεσμός της αγοράς εργασίας. Ο σημαντικότερος λόγος εντοπιζόταν στην μη αποδοχή της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που ήταν μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα (Μάρκου, 2010)

Η αρνητική στάση των χωρών υποδοχής απέναντί στους μετανάστες, τους οποίους αντιμετώπιζαν ως «ξένο» σώμα, οδήγησε στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία χαρακτηρίζονταν από μια τάση αφομοίωσης των ξένων. Η μεταναστευτική εκπαιδευτική πολιτική έχει διπλό στόχο σύμφωνα με τον Δαμανάκη: προώθηση της ενσωμάτωσης, δηλαδή της αφομοίωσης με παράλληλη γλωσσική προετοιμασία των αλλοδαπών μαθητών μέσω της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας για μια ενδεχόμενη παλιννόστηση και «επανένταξη» τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό-πολιτισμικό σύστημα της χώρας προέλευσης (L.Tiedt & M. Tiedt. 2006).

Η εκπαιδευτική αυτή πολιτική των χωρών υποδοχής αποδείχτηκε λανθασμένη καθώς πολλοί γονείς ήθελαν τα παιδιά τους να ενταχθούν αρχικά στο κεντρικό εθνικό σύστημα εκπαίδευσης της χώρας υποδοχής. Όμως επειδή δεν είχαν διαμορφωθεί οι κατάλληλες συνθήκες για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, η σχολική αποτυχία ήταν πολύ έντονη. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το γεγονός προσφέρθηκαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με

παράλληλη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, κάτι που όμως δεν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Μάρκου, 2010)

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και με δεδομένη τη σχετική αποτυχία των εκπαιδευτικών μέτρων που είχαν ληφθεί και είχαν ως στόχο την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών, με πιθανότητα επιστροφής τους στο τόπο καταγωγής, παρατηρήθηκε μια στροφή στην εκπαίδευση με στόχο την αποδοχή, την καλλιέργεια και τη διατήρηση της διαφορετικότητας των ξένων μαθητών. Το αίτημα αυτό προσέδωσε μια διάσταση στην εκπαίδευση που ονομάστηκε διαπολιτισμική διάσταση και είχε ως στόχο τη διαπραγμάτευση των πολιτισμών μεταξύ τους, την ανταλλαγή, το διάλογο και τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου συζήτησης. Σκοπός ήταν η μετάβαση από μια ειδική αγωγή και εκπαίδευση για ξένους, σε μια αγωγή και εκπαίδευση για όλους (Μάρκου, 2010).

Λόγω αυτής της εξέλιξης η δεκαετία του 1980 μπορεί να χαρακτηριστεί ως η δεκαετία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Αυτή η προσέγγιση βρήκε πολλούς υποστηρικτές στο Συμβούλιο της Ευρώπης το οποίο διαδραμάτισε πολύ σημαντικό ρόλο στη διάδοση της διαπολιτισμικής ιδέας στην εκπαίδευση εκτιμώντας ότι: ο αριθμός των παιδιών των μεταναστών στο σχολικό πληθυσμό ορισμένων κρατών-μελών συνεχώς αυξάνεται, κάθε πολιτισμός είναι διαφορετικός και πρέπει να γίνεται σεβαστός και η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών προωθεί την αλληλεπίδραση των πολιτισμικών στοιχείων των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων με εκείνα της κυρίαρχης ομάδας και διαμορφώνει τη πολυπολιτισμικότητα (Μάρκου,2010).

Η σημαντικότερη ίσως δράση του Συμβουλίου της Ευρώπης αφορά στο ερευνητικό πρόγραμμα N0 7 για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, που άρχισε το 1980 και ολοκληρώθηκε το 1985. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί τον αντίποδα στο μοντέλο ένταξης που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στις ευρωπαϊκές χώρες κατά η δεκαετία του 1960 και 1970. Σημειώνεται ότι ο όρος ένταξη που φέρει διάφορες ερμηνείες όπως ενσωμάτωση, αφομοίωση,

προσαρμογή στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής, βασίζεται στην υπεροχή του πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας και στο παραγκωνισμό των πολιτισμών των υπόλοιπων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων. Με αυτήν τη λογική της ενσωμάτωσης έρχεται σε αντίθεση το Συμβούλιο της Ευρώπης με την υιοθέτηση μιας προοπτικής στην οποία η διαπολιτισμική εκπαίδευση ταυτίζεται με την προετοιμασία όλων των νέων για τη ζωή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Μάρκου, 2010).

Στις μεγάλες βιομηχανικές χώρες της Ευρώπης (Αγγλία, Γαλλία, Βέλγιο, Σουηδία, Ολλανδία, πρώην Δυτική Γερμανία) ο τρόπος εκπαίδευσης μεταναστών ακολούθησε την εξής πορεία: προσπάθεια αφομοίωσης αλλοεθνών, προσπάθεια ένταξης στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής με ταυτόχρονη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και τέλος προσπάθεια σεβασμού της διαφοράς και του πολυπολιτισμικού πλουραλισμού (L.Tiedt & M. Tiedt. 2006).

### **Η ελληνική εμπειρία**

Η ελληνική κοινωνία είναι στη πραγματικότητα πολυπολιτισμική. Η Ελλάδα μέχρι η δεκαετία του 1960 υπήρξε χώρα αποστολής μεταναστών. Τα δεδομένα άλλαξαν από τη δεκαετία του 1970 όπου άρχισε η παλιννόστηση των Ελλήνων μεταναστών από τις χώρες της Ευρώπης, κυρίως από τη Δυτική Γερμανία, τις Η.Π.Α, τον Καναδά και την Αυστραλία γεγονός που κατέστησε αναγκαία τη λήψη μέτρων για την ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι δημογραφικές αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην Ελλάδα από την εισβολή αυτών των νέων πληθυσμών συντέλεσαν στη διαμόρφωση μια σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας κατά τη τελευταία εικοσαετία, η οποία επέφερε σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας και δημιούργησε νέα δεδομένα, ανάγκες, προβλήματα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. (Μάρκου, 2010).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ακολουθήθηκε το μοντέλο αφομοίωσης των «ξένων» στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα γλωσσικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Έτσι ιδρύθηκαν προπαρασκευαστικές τάξεις ή τάξεις υποδοχής με στόχο την άμεση μετάβαση των μαθητών στο κανονικό μονοπολιτισμικό σχολείο. Με αυτό το τρόπο υποβαθμίστηκαν τα σχολικά προβλήματα των παλιννοστούντων μαθητών στο επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης και υιοθετήθηκαν εκπαιδευτικές πρακτικές που εντάσσονται στη λογική της διάκρισης και του διαχωρισμού ( Μάρκου & Παρθένης, 2011).

Το 1982 υιοθετήθηκε ο θεσμός των Φροντιστηριακών τμημάτων όπου οι παλιννοστούντες μαθητές παρακολουθούσαν τα μαθήματα της τάξης του κανονικού σχολείου , ενώ παράλληλα μέσα από ολιγάριθμα τμήματα είχαν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σε εκείνα τα μαθήματα που αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Ταυτόχρονα όμως συντηρούσαν τα πολιτισμικά και γνωστικά στοιχεία που είχαν αποκτήσει στις χώρες υποδοχής. Ο θεσμός των φροντιστηριακών τμημάτων παρείχε τη δυνατότητα για μια από κοινού με τα γηγενή παιδιά αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούσε η ύπαρξη παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στο σχολείο. Αντίθετα ο προηγούμενος θεσμός τάξεων υποδοχής δεν προσέφερε αυτή τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών (Μάρκου, 2010).

Παράλληλα με τη δημιουργία φροντιστηριακών τμημάτων αναγνωρίστηκε η ανάγκη παραγωγής ειδικού διδακτικού και εποπτικού υλικού για τη διδασκαλία των μαθημάτων, στα οποία οι παλιννοστούντες μαθητές παρουσίαζαν δυσκολίες. Επίσης, κρίθηκε αναγκαίος ο σχεδιασμός ειδικού επιμορφωτικού υλικού και η διοργάνωση σεμιναρίων για την επιμόρφωση και την ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών, για να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη (Μάρκου, 2010).

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980, όταν ο αριθμός των παλιννοστούντων μαθητών άρχισε να διογκώνεται και δεν υπήρχαν τα απαραίτητα

μέτρα για την σχολική επανένταξη αυτών των μαθητών. Με την επιστροφή των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων από χώρες της ανατολικής Ευρώπης μετά το 1981 και την είσοδο μεταναστών από χώρες της Αλβανίας, Αφρικής, Ασίας τα πράγματα έγιναν πιο δύσκολα. Οι μαθητές αυτοί με την ένταξη τους σε όσα τμήματα υποδοχής είχαν απομείνει ή στα φροντιστηριακά τμήματα, διαχωρίζονταν από τα υπόλοιπα παιδιά. Επομένως το σχολείο δεν μπορούσε να συνεχίσει να αγνοεί το συγκεκριμένο πρόβλημα, αλλά αντίθετα να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια σε αυτή τη κατηγορία μαθητών μέσω της διασφάλισης ίσων ευκαιριών μόρφωσης με τα γηγενή παιδιά ( Μάρκου, 2010).

Ενώ τα τελευταία χρόνια έγιναν προσπάθειες σχεδιασμού προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πλαίσια του σεβασμού των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, αυτά τα προγράμματα περιορίστηκαν στη γνωριμία των πολιτισμών των διάφορων μεταναστευτικών ομάδων. Αυτή η προσέγγιση στην ουσία δεν αμφισβητούσε την αντίληψη της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιομορφίας που προωθούσε το ελληνικό σχολείο (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

### **3.1.2. Μοντέλα Διαχείρισης της Πολυπολιτισμικότητας**

Τα προβλήματα που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση γηγενών και αλλοδαπών στην ίδια χώρα δεν είχαν οικουμενική αντιμετώπιση. Παρόλα αυτά υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας τόσο σε κοινωνικό επίπεδο όσο και στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας. Τα κύρια μοντέλα είναι πέντε και είναι τα εξής:

#### **ο Το αφομοιωτικό Μοντέλο**

Με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται «η διαδικασία μέσα στην οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση» (Νικολάου, 2000). Το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο, όπου οι όποιες εθνικά διαφορετικές ομάδες υπάρχουν, θα πρέπει να ενσωματωθούν και να απορροφηθούν από τον γηγενή πληθυσμό της χώρας υποδοχής ώστε να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Το σχολείο στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι

μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό. Αυτό συνεπάγεται ότι οι αλλοδαποί μαθητές οφείλουν στο συντομότερο χρονικό διάστημα να μάθουν την εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας που κατοικούν. Μάλιστα, για να μην επιβραδύνουν την πρόοδο των γηγενών μαθητών υπάρχει ένα όριο στο ποσοστό παρουσίας τους στα σχολεία που δεν ξεπερνάει το 30%. Σε ότι αφορά τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας το αφομοιωτικό μοντέλο δεν είναι αρνητικό, αλλά υποστηρίζει ότι αυτό δεν αφορά το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου, 2000).

ο Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Ενώ με το αφομοιωτικό μοντέλο σημειώνεται αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, στο μοντέλο της ενσωμάτωσης αντίθετα η υπάρχουσα παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας τους εθνικής ταυτότητας. Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή σε σημείο που δεν θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της χώρας υποδοχής και την ενσωμάτωση των εν λόγω ατόμων στην κοινωνία. Με τον όρο πολιτισμική ετερότητα εννοούμε τα ήθη και τα έθιμα των ατόμων, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, τη μουσική, τις γιορτές τους. Στον χώρο της εκπαίδευσης είναι στην ευχέρεια των παιδιών αυτών να μάθουν την εθνική γλώσσα και να προσπαθήσουν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Βέβαια, υπάρχουν προγράμματα σχολικής και εθνικής ενίσχυσης των μεταναστών για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και στην κοινωνία. Η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών εδώ ταυτίζεται με την ικανότητα των παιδιών να προσαρμοστούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει διαμορφωθεί για τις ανάγκες του γηγενή πληθυσμού. Ακόμα και όταν γίνονται στο σχολείο προσπάθειες να εισαχθούν πολιτισμικές πλευρές των μεταναστευτικών ομάδων, δεν αξιολογούνται σύμφωνα με τις δικές τους αξίες και τα δικά τους πρότυπα, αλλά με αυτά του γηγενή πληθυσμού (Νικολάου, 2000) .

ο Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο υποστηρίζει ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση από τον γηγενή πληθυσμό όλων των πολιτισμικών διαφορών των μεταναστευτικών ομάδων. Στον

εκπαιδευτικό τομέα οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και να γνωρίσουν τον πολιτισμό της, ώστε να βελτιώσουν την επίδοσή τους στο σχολείο και να έχουν ίσες ευκαιρίες με τα άλλα παιδιά. Επιπλέον, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τους τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των μεταναστών. Στόχος της εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής διαφορετικών πολιτισμών, καθώς και η άρση του ρατσισμού. Ένα αρνητικό σημείο του μοντέλου αυτού είναι η «υπερβολική του απλοϊκότητα», καθότι αρνείται να δει ότι ο πολιτισμός κληρονομείται, δεν μεταδίδεται. Επιπρόσθετα, αναδεικνύει μονοδιάστατες πλευρές του πολιτισμού (καταγωγή, παράδοση, ρίζες) και στο όνομα της υπεράσπισης των πολιτισμών απαγορεύει οποιαδήποτε αμφισβήτηση ηθών και εθίμων και αρνείται οποιαδήποτε πολιτισμική διαφοροποίηση. Έτσι, ο αλλοδαπός που υιοθετεί χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής είναι «προδότης», ένα πλάσμα που χάνει τον πολιτισμό του (αποπολιτισμός) (Νικολάου, 2000).

#### ο Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο έρχεται σε αντιπαράθεση με το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης λόγω της τάσης του να επικεντρώνεται σε ατομικές στάσεις παρά σε κοινωνικές δυνάμεις. Το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει ως βασικούς του στόχους αρχικά την ισότητα ευκαιριών στη εκπαίδευση ανεξάρτητα από τη φυλετική προέλευση των εκάστοτε ατόμων, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα. Επιπλέον, τονίζει ότι το κράτος πρέπει να επιδεικνύει ισότητα σε όλους παρέχοντας τους ίσες ευκαιρίες ζωής. Τέλος, θεωρεί βασική προϋπόθεση τη χειραφέτηση και την απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα τόσο των καταπιεσμένων όσο και των καταπιεστών (Νικολάου, 2000).

#### ο Το διαπολιτισμικό μοντέλο



Μπορεί να θεωρηθεί εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, καθώς η ανάγκη για διαπολιτισμικότητα αυξάνεται ολοένα και περισσότερο. Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο διαπολιτισμικός σεβασμός και η εναντίωση στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Επιπλέον, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης στηρίζεται σε τρία βασικά αξιώματα: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών (Νικολάου, 2000). Για το διαπολιτισμικό μοντέλο όλες οι πολιτισμικές ομάδες είναι ίσες και απολαμβάνουν το σεβασμό των άλλων.

Στο διαπολιτισμικό μοντέλο υπάρχουν τρεις διακριτές κατευθύνσεις:

- a. *Ο πολιτισμικός οικουμενισμός, που στοχεύει στην ανάδειξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων για τη δημιουργία συνθηκών προσέγγισης.*
- b. *Ο πολιτισμικός σχετικισμός, που εστιάζει στην ανάδειξη και στήριξη των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων των διαφορετικών ομάδων, ώστε να τονωθεί η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών και να αναδειχθούν οι δυνατότητές τους.*
- c. *Η μεταξύ πολιτισμικού οικουμενισμού και σχετικισμού κατεύθυνση, η οποία προσεγγίζει τους πολιτισμούς ως κλειστά συστήματα αξιών και κανόνων αλλά και ως συστήματα που βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη. Η έννοια της αναγνώρισης παίρνει πρωταρχική θέση ως μέσο στήριξης της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο (Αλκηστis, 2008).*

### **3.2 Αρχές και στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Ο όρος διαπολιτισμικότητα δηλώνει μια « διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1995). Είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και ατόμων με τελικό στόχο το

μετασηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να δίνεται σε όλους η δυνατότητα να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα και εμπλουτίζοντας την παράλληλα με στοιχεία της ταυτότητας του άλλου (Λιακοπούλου, 2006). Η διαπολιτισμικότητα υπάρχει από τη στιγμή που γίνεται συνείδηση και κυρίαρχη κουλτούρα της ζωής όλων μας.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση επιδιώκει α) τη συνάντηση και την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών, β) την υπέρβαση των όποιων εμποδίων παρεμβάλλονται σε αυτήν την συνάντηση και γ) τη δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού (Ευαγγέλου, 2007).

Σύμφωνα με τους Grant, Sleeter και Anderson (1993) η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως η εκπαίδευση που αναμορφώνει το επίσημο σχολικό πρόγραμμα και προσαρμόζει τον τρόπο διδασκαλίας στις ιδιαίτερες μαθησιακές εμπειρίες και συνήθειες των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Κατά το Συμβούλιο της Ευρώπης, διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει «αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες οι άνθρωποι αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο. Σημαίνει επίσης αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους, της ποικιλότητάς τους και των αλληλεπιδράσεων που συντελούνται τόσο ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού όσο και ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς στο χώρο και στο χρόνο» ( Rollandi- Ricci, 1996).

Συμπερασματικά, πρόκειται για μια διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία οραματίζεται ένα δημοκρατικό σχολείο που προάγει την ανεκτικότητα, την αναγνώριση και το σεβασμό σε άλλους πολιτισμούς, γλώσσες και παραδόσεις. Ενισχύει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών λαών και ξεκινώντας από την κοινωνική και πολιτισμική διαφορετικότητα μέσα στην τάξη, καταλήγει στη διαπολιτισμικότητα (Αλκηστis, 2008).

Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η κατανόηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας μέσα από την αλληλεπίδραση των μειονοτικών πολιτισμών με αυτόν της κυρίαρχης ομάδας. Για να πραγματοποιηθεί όμως αυτός ο στόχος, πρέπει να γίνει εφαρμογή της διαπολιτισμικής ιδέας σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προϋπόθεση γι' αυτό συνιστά η ενδυνάμωση των μειονοτήτων, δηλαδή η ενίσχυση της ικανότητας του αυτοκαθορισμού της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων, αύξηση της αυτοπεποίθησης, ενίσχυση της αυτοεικόνας των μελών μιας μειονοτικής ομάδας και στη συνέχεια τόνωση της διαπολιτισμικότητας ( Άλκηστις, 2008).

Στη συνέχεια, οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές για την επιτυχή σχολική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο είναι οι ακόλουθες:

- Πρέπει να προηγείται η εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας του μαθητή στην τάξη.
- Προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στον «επικοινωνιακό» και όχι στον «ακαδημαϊκό» λόγο.
- Σε επίπεδο μεθόδων πρέπει να προτιμούνται οι μέθοδοι που ευνοούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.
- Η αναφορά σε πολιτισμικά και γλωσσικά δεδομένα της χώρας προέλευσης των μεταναστών πρέπει να γίνεται με προσοχή για να μην οδηγηθούμε στην υπερβολή και τη στοχοποίηση τους (Νικολάου, 2000).
- Η «διαπολιτισμική διεύρυνση» των προγραμμάτων διδασκαλίας. Με τον όρο «διαπολιτισμική διεύρυνση» εννοούμε την απομάκρυνση από το εθνοκεντρικό πρόγραμμα διδασκαλίας και την αντιπροσώπευση των ξένων πολιτισμών στα προγράμματα (Κεσίδου, 2008).

- Ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης και ικανότητας για αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία μέσω την θέσης ότι οι απόψεις και οι κρίσεις για τον κόσμο είναι σχετικές (Κεσίδου, 2008).

### 3.3 Διδακτικές Προσεγγίσεις

Αρχικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τη δίγλωσση εκπαίδευση για τους διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές. Είναι σημαντικό για τους αλλόγλωσσους μαθητές, εκτός από την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, να μπορούν να εκφράζονται και στην δική τους γλώσσα. Αυτό προϋποθέτει την αναγνώριση από το εκπαιδευτικό σύστημα της μητρικής γλώσσας των μαθητών αυτών (Κεσίδου, 2008).

Στη σημερινή εποχή είναι λοιπόν απαραίτητα τα προγράμματα που προωθούν τη μόρφωση σε δύο γλώσσες. Υπάρχουν δύο θεωρητικές αρχές που υποστηρίζουν τη διγλωσσία στην εκπαίδευση και είναι η *αρχή της προσθετικής διγλωσσίας* και η *αρχή της αλληλεξάρτησης*. Σύμφωνα με την *αρχή της προσθετικής διγλωσσίας* αποδεικνύεται ότι αν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα εφαρμοστεί προωθεί ταυτόχρονα την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στους μαθητές και στις δύο γλώσσες, δεν προκύπτει καμία νοητική σύγχυση ή μειονέκτημα. Αντιθέτως, οι δίγλωσσοι μαθητές είναι κάποιες φορές πιο αποδοτικοί στη μάθηση καθότι συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν δύο τρόποι για να πουν το ίδιο πράγμα. Αποκτούν μεγαλύτερη ευαισθησία σε γλωσσικά μηνύματα και είναι πιο ευέλικτοι στη σκέψη τους γενικότερα. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την *αρχή της αλληλεξάρτησης* η διδασχία της γλώσσας των μεταναστών δε θα μειώσει τη σχολική τους επίδοση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, καθώς οι δύο γλώσσες αλληλοεξαρτώνται μεταξύ τους. Η εννοιολογική γνώση που αναπτύσσεται σε μία γλώσσα βοηθάει να γίνει κατανοητή η εισερχόμενη πληροφορία στην καινούρια γλώσσα. Επομένως, η μεταφορά γνώσεων από τη μία γλώσσα στην άλλη γίνεται όταν εμφανιστούν οι κατάλληλες συνθήκες, ούτε απαραίτητα πολύ πρόωρα, αλλά ούτε και πολύ αργά, καθότι εξαρτάται

από τα άτομα. Φυσικά, οι αρχές αυτές δε θεωρούνται πανάκεια και για να γίνουν πράξη στα πλαίσια εκπαιδευτικών προγραμμάτων απαιτείται ένα πρόγραμμα παρέμβασης που θα λαμβάνει κάθε φορά υπόψη τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ κοινωνικοπολιτικών και κοινωνικοιστορικών παραγόντων (Cummins, 1999).

Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση που μπορούν να βοηθήσουν στην εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Οι διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε εν μέσω μεμονωμένων μαθημάτων είτε υιοθετώντας μια πιο διαθεματική προσέγγιση στην οποία εμπλέκονται πολλοί τομείς του αναλυτικού προγράμματος. Φυσικά αυτό προϋποθέτει και απαιτεί την επανεξέταση και την προσαρμογή ολόκληρου του Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε να ενθαρρύνει τον πλουραλισμό και να αναπτύσσει το σεβασμό στο διαφορετικό (Ευαγγέλου, 2007).

Βασικός αρωγός στην ενίσχυση ή όχι της εθνοτικής διαφοράς και της ετερότητας στον χώρο του σχολείου παίζει ο εκπαιδευτικός. Οι παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιεί και η στάση που κρατά βοηθά στην κατάρριψη ή όχι των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη (Γκότοβος, 2002). Για τον λόγο αυτό ενδείκνυται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των σχολικών βαθμίδων σχετικά με τις αρχές και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής διδασκαλίας, ώστε να είναι πιο προετοιμασμένοι για τον ρόλο που καλούνται να τελέσουν (Κεσίδου, 2008).

Ως βασική προϋπόθεση τίθεται η συνεκπαίδευση των παιδιών της κυρίαρχης πληθυσμιακής ομάδας με τα παιδιά της μειονοτικής ομάδας. Τα προγράμματα διδασκαλίας πρέπει να διευρυνθούν, να αντιπροσωπεύουν περισσότερους πολιτισμούς και να ενθαρρύνουν συζητήσεις για τη διαφορετικότητα και τον ρατσισμό. Στη συνέχεια, τα προγράμματα διδασκαλίας και τα σχολικά εγχειρίδια θα πρέπει να απαλλαγούν από πιθανές προκαταλήψεις και στερεότυπα που περιέχουν (Κεσίδου, 2008).

Στο σημείο αυτό κρίνεται επίσης αναγκαία η κοινωνική και συμβουλευτική υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι ερχόμενοι σε μία καινούρια χώρα πολλές φορές δυσκολεύονται και νιώθουν περιθωριοποιημένοι. Οφείλουν να δημιουργηθούν συμβουλευτικοί σταθμοί, τουλάχιστον σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης, στελεχωμένοι με ειδικό προσωπικό αποτελούμενο από ψυχολόγους, παιδαγωγούς, γλωσσολόγους, οι οποίοι θα επισκέπτονται τα σχολεία και θα προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, όπου είναι αναγκαίο ( Χατζηχρήστου, 2003)

Ας περάσουμε όμως σε πιο συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η μέθοδος project. Η μέθοδος project είναι μια ενδεδειγμένη διαθεματική μέθοδος που αξιοποιεί συνδυαστικά πολλούς τομείς του αναλυτικού προγράμματος και προσεγγίζει θέματα πολυδιάστατα. Οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες, οργανώνουν επισκέψεις και συναντούν ανθρώπους (Φώτη, 2016). Αντίστοιχη μέθοδος είναι και η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης είναι μια σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην οποία πρωτοστάτης είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης και στόχος της είναι να βελτιώσει την εκπαιδευτική πράξη. Προσπαθώντας να ενώσει τη θεωρία με την πράξη, η έρευνα δράσης προσπαθεί να εντάξει τους εμπλεκόμενους στο διδακτικό έργο (εκπαιδευτικούς, μαθητές) ως συμμετέχοντες στη ερευνητική διαδικασία, βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει προβλήματα της καθημερινής πρακτικής και του καλλιιεργεί τη βούληση για βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας αλλά και για ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης του. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν αναλαμβάνει το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή και προωθεί τη συνεργατικότητα και τη συμμετρική επικοινωνία στην ομάδα του (Ευσταθίου, 2008).

Ως δεύτερη μέθοδος διαπολιτισμικής προσέγγισης θα μπορούσε να θεωρηθεί η σύνδεση του θέματος εργασίας με την προσωπική ιστορία του κάθε παιδιού, ώστε να οικοδομηθούν στην τάξη οι ταυτότητες των παιδιών και να συνειδητοποιήσουν τους μηχανισμούς που παράγουν τον ρατσισμό. Οι μαθητές μπαίνουν στη θέση των συμμαθητών τους μέσω της διαδικασίας της ταύτισης και «βλέπουν» την διαφορετική πραγματικότητα στην οποία μεγάλωσαν (Φώτη, 2016).

Στη συνέχεια, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο που βοηθάει το παιδί να απελευθερώσει τη φαντασία του, να επικοινωνήσει με τους άλλους, να εκτονώσει την εσωτερική του ένταση, να αυξήσει την αυτοπεποίθησή του και να βελτιώσει την αυτοεικόνα του. Επιπλέον, το βοηθά να πετύχει συνεργασία με τα άλλα μέλη της ομάδας, να αναπτύξει τις ικανότητές του, να βελτιώσει τον λόγο και την κίνησή του και προβληματιστεί πάνω σε σύγχρονα θέματα. Έτσι θα μπορέσει να αναπτύξει και την ενσυναίσθηση και θα μπορέσει να μπει στη θέση του άλλου και να τον αποδεχτεί. Ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας, οι τεχνικές του θεάτρου πρέπει να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο τρόπο λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο, την ταυτότητα και την προσωπική φωνή του κάθε παιδιού. Παιδιά που έχουν γλωσσικό πρόβλημα, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, μπορούν να επικοινωνήσουν κινητικά, με τη «γλώσσα του σώματος», με τους άλλους ή και μέσα από αυτοσχεδιασμούς. Ο ρυθμός και η μουσική επίσης, μπορούν να παίζουν σημαντικό ρόλο και να αποτελέσουν ευκαιρία για πολιτισμικές ανταλλαγές.

Έχει διαπιστωθεί ότι όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως απολαμβάνουν τις εξωσχολικές εκδρομές ιδιαίτερα, καθώς βρίσκονται σε ένα πιο χαλαρό κλίμα χωρίς άγχος για την επίδοσή τους αλλά και λόγω της δυνατότητας ανακάλυψης καινούριων πραγμάτων και γνώσεων παρέα με τους συμμαθητές τους. Ειδικά στα μεταναστούπολα φαίνεται να επιδρούν ιδιαίτερα θετικά σε πολλά επίπεδα, καθώς αποφορτίζονται συναισθηματικά, έρχονται σε επαφή με την κοινωνική και πολιτιστική ζωή της χώρας υποδοχής, προσεγγίζουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας και αποκτούν με ελκυστικό τρόπο πλήθος γνώσεων. Ένα παράδειγμα τέτοιων δραστηριοτήτων είναι η μουσειακή εκπαίδευση. Αρχικά, το ίδιο το μουσείο ενισχύει την αλληλεπίδραση πολιτιστικών ερεθισμάτων, αποτελεί χώρο διαπολιτισμικής εργασίας και το περιεχόμενο των εκθεμάτων, όταν επιλεγεί με προσοχή, ενισχύει το αξίωμα της ισοτιμίας μεταξύ των πολιτισμών. Το κλίμα αποφορτίζεται θετικά, τα παιδιά ξεχνούν τις προκαταλήψεις τους και γίνονται όλοι μια ομάδα (Νικολάου, 2000).

Τέλος, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή θα μπορούσε να ωφελήσει αρκετά τον αλλοδαπό μαθητή στη εκμάθηση όλων των σχολικών μαθημάτων μέσα από αμέτρητες εφαρμογές. Ο

στόχος βέβαια κάθε εργασίας ή αναζήτησης πρέπει να είναι συγκεκριμένος κι ο μαθητής δε θα πρέπει να αφήνεται ελεύθερος να χρησιμοποιεί το διαδίκτυο, καθώς μπορεί να καταστεί επικίνδυνο. Ο διδάσκοντας θα πρέπει να διδάξει στους μαθητές του τον τρόπο πλοήγησης σε κάθε λογισμικό που αποφασίσουν να χρησιμοποιήσουν. Φυσικά η χρήση του υπολογιστή συνιστά συμπληρωματικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δε θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως αυτοσκοπός (Νικολάου, 2000).



## **Κεφάλαιο 4 : Διαπολιτισμικότητα και Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση**

### **4.1 Παιδαγωγική του θεάτρου**

Το Θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να εμφανιστεί με τις ακόλουθες μορφές:

#### **I. Θεατρικό Παιχνίδι**

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια ψυχαγωγική δραστηριότητα που στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος εφαρμόζεται κυρίως σε μικρές ηλικίες. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά καλλιεργούνται ψυχοσυναισθηματικά, κοινωνικοποιούνται και αρχίζουν να εξοικειώνονται με το σώμα τους και τον εαυτό τους. Βάση του θεατρικού παιχνιδιού είναι οι τεχνικές του θεάτρου και τα απλά στοιχεία της θεατρικής έκφρασης. Ο δάσκαλος (εμπυχωτής) οργανώνει τη δυναμική της ομάδας, καθοδηγεί τις δραστηριότητες και προωθεί την επικοινωνία μεταξύ των μελών αλλά όχι τον διδακτισμό. (μπορώ να προσθέσω κι άλλα για το θεατρικό παιχνίδι).

#### **II. Θεατρικός Αυτοσχεδιασμός- Παντομίμα**

Ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός μπορεί να αποτελέσει μέρος του θεατρικού παιχνιδιού αλλά συνίσταται και ως αυτόνομη δράση. Χρησιμοποιεί τους θεατρικούς κώδικες και πραγματοποιείται υπό την καθοδήγηση του εμπυχωτή. Ο μαθητής επομένως που πραγματοποιεί έναν θεατρικό αυτοσχεδιασμό προσπαθεί να αποδώσει ένα ρόλο μέσω της έκφρασης και της κίνησης ώστε να γίνει κατανοητός από τους θεατές που τον παρακολουθούν. Δεν προϋποθέτει φυσικά το υποκριτικό ταλέντο και μερικές φορές παραπέμπει σε παντομίμα.

#### **III. Εργαστήριο γραφής**

Το εργαστήριο γραφής αποτελεί μια διαφοροποιημένη μορφή θεατρικής έκφρασης και βασίζεται στην έννοια του δραματικού κειμένου. Σε ένα εργαστήριο γραφής οι μαθητές μαθαίνουν πώς να παράγουν ένα θεατρικό κείμενο αξιοποιώντας τα βασικά του γνωρίσματα, όπως είναι ο

διάλογος και η δράση, οι συγκρούσεις και οι χαρακτήρες. Οι μαθητές αντλούν θέματα από την καθημερινότητά τους, από προσωπικά τους βιώματα και εμπειρίες και συνθέτουν θεατρικά κείμενα ξεκινώντας κάθε φορά από το διάλογο και το χτίσιμο των χαρακτήρων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές καλλιεργούν την εκφραστική τους ικανότητα και την επικοινωνία με τους άλλους (Γραμματάς, 2001).

#### IV. Δραματοποίηση

Ως απόρροια των προηγούμενων μορφών θεατρικής έκφρασης έρχεται η δραματοποίηση, η μεταγραφή δηλαδή οποιουδήποτε θεατρικού κειμένου σε κώδικες του δράματος (διάλογος, δράση, πλοκή, συγκρούσεις) ώστε να δημιουργηθεί ένα θεατρικό δρώμενο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι μαθητές μαθαίνουν βιωματικά καθώς οδηγούνται σε μια θεατρική απόδοση της διδακτέας ύλης διάφορων μαθημάτων. Το ενδιαφέρον τους εντείνεται, η συμμετοχή τους αυξάνεται και το αποτέλεσμα είναι σχεδόν πάντα εντυπωσιακό.

#### V. Θεατρικό Αναλόγιο

Σε περιπτώσεις στις οποίες οι συνθήκες δεν επιτρέπουν στο σχολείο την ανάπτυξη ενός σκηνικού δράματος μπορεί να επιλεγεί το θεατρικό αναλόγιο. Στο θεατρικό αναλόγιο επιλέγεται ένα θεατρικό κείμενο, το οποίο παρουσιάζουν οι μαθητές προφορικά μέσα στην αίθουσα. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν σκηνοθέτης και μοιράζει ρόλους στα παιδιά. Αντιστοιχεί στο ραδιοφωνικό θέατρο και στις περισσότερες περιπτώσεις ενδείκνυται για εθνικές γιορτές και επετείους.

#### VI. Θεατρικό Δρώμενο (Χάπενινγκ)

Το θεατρικό δρώμενο αποτελεί μονοκύτταρη θεατρική έκφραση, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε μέρος οποιαδήποτε στιγμή στο σχολείο. Συνήθως ενδείκνυται σε γιορτές και εθνικές επετείους, όπου τα παιδιά έχοντας προετοιμάσει μικρούς αυτοσχεδιασμούς ή

διαλόγους, με κάποια ειδική αμφίεση, και χωρίς απαραίτητα τη βοήθεια του δασκάλου τους, παρουσιάζουν ένα σύντομο θεατρικό επεισόδιο σχετικό με το περιεχόμενο του εορτασμού της συγκεκριμένης μέρας.

## VII. Σκετς

Το σκετς παραπέμπει σε μια πιο σύντομη μορφή της θεατρικής παράστασης. Διαθέτει μια ιστορία που είτε δημιουργείται από τους μαθητές είτε υπάρχει κανονικά ως κείμενο. Η έκταση του είναι περιορισμένη, όπως και ο αριθμός των συμμετεχόντων σε αυτό, και τέλος μπορεί να παιχτεί είτε σε θεατρική σκηνή είτε στην αίθουσα διδασκαλίας.

## VIII. Θεατρική Παράσταση

Η θεατρική παράσταση έχει διττή σημασία, καθώς επιτελεί τον παιδαγωγικό αλλά και τον καλλιτεχνικό της ρόλο στην ανάπτυξη των μαθητών. Παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν στο σχολικό πλαίσιο, η θεατρική παράσταση θα πρέπει να πραγματοποιείται όταν εμφανίζονται ευκαιρίες. Μέσα από τη διαδικασία της παράστασης, οι μαθητές εξελίσσονται ψυχοπνευματικά, αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και αποκτούν πολιτιστική συνείδηση και γνώση (Γραμματάς, 2001).

### 4.2 Εκπαιδευτικό Δράμα

#### 4.2.1 Εννοιολογικός ορισμός του Δράματος

Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Μπορεί να διδαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα τέχνης ή ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων. Κατά τη διάρκεια ενός Εκπαιδευτικού Δράματος οι συμμετέχοντες ενεργούν είτε ομαδικά είτε ατομικά και δημιουργούν φανταστικές συνθήκες στις οποίες ο χώρος, ο χρόνος και τα αντικείμενα έχουν

συμβολική σημασία. Επιπλέον, υποδύονται ρόλους καθότι το Ε.Δ ξεκινάει από το μιμητικό παιχνίδι και καταλήγει στη θεατρική τέχνη. Κάθε φορά επιλέγουν ένα θέμα το οποίο επιδιώκουν να διερευνήσουν, να αναλογιστούν πάνω σε αυτό και στο τέλος καλούνται να πάρουν κάποιες αποφάσεις πάνω σε διλήμματα που προκύπτουν. Η μάθηση μέσα από το δράμα αποβλέπει στην κατανόηση του εαυτού μας αλλά και του κόσμου, καθώς συνδυάζει τη συναισθηματική εμπλοκή, τη νοητική επεξεργασία, το βίωμα και τον αναστοχασμό. Το Ε.Δ. διαφοροποιείται από το παραδοσιακό θέατρο, χρησιμοποιεί φυσικά κάποια στοιχεία του, αλλά στόχος των συμμετεχόντων δεν είναι η υποκριτική δεινότητα αλλά το βίωμα μιας κατάστασης. Βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό χωρίς εξωτερικό κοινό και αντλεί στοιχεία από πραγματικές ή φανταστικές ιστορίες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Στόχος του δράματος είναι οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν κοινωνικά θέματα διερευνώντας τα και μέσα από τη διαδικασία αυτή να μνηθούν στην τέχνη του δράματος. Παράλληλα, παρέχει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τα εκφραστικά τους μέσα (σώμα, λόγο, φωνή), να καλλιεργήσουν τις ψυχοπνευματικές τους δυνάμεις (π. χ. παρατηρητικότητα, φαντασία, αυτοσυγκέντρωση, αυτοπειθαρχία, κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση) και απελευθερώνοντας τα συναισθήματά τους να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση για τον εαυτό τους. Αποτελεί ένα μέσο ψυχαγωγίας αλλά εφόσον χρησιμοποιείται και για τη διδασκαλία σχολικών μαθημάτων αποσκοπεί στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν το εκάστοτε διδασκόμενο μάθημα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

#### 4.2.2 Ιστορικό Πλαίσιο

Στα μέσα του 20ου αιώνα στην Αγγλία εμφανίστηκε ένα νέο εκπαιδευτικό κίνημα, η Προοδευτική Εκπαίδευση, η οποία αντιτάχθηκε στο παραδοσιακό σύστημα μάθησης που βασιζόταν στη στείρα απομνημόνευση και στον αυταρχισμό. Η Προοδευτική Εκπαίδευση έθεσε το μαθητή στο κέντρο της μάθησης και προσπάθησε να θέσει τα θεμέλια για τη βιωματική μάθηση και την ελεύθερη

έκφραση του παιδιού. Έτσι, τη δεκαετία του 50' έκανε την εμφάνισή του το Ε.Δ. στα πλαίσια της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, ως παιχνίδι ελεύθερης αυτοέκφρασης. Το δράμα εμπνεύστηκε από ορισμένες αρχές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης.

Την ίδια περίοδο ο Peter Slade επινόησε το «Παιδικό Δράμα», το οποίο έχει την αφετηρία του στο παιχνίδι και όχι στο θέατρο. Βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό και στον αυθορμητισμό του παιδιού. Ο Brian Way, μαθητής του Slade, λίγο αργότερα τόνισε τη συμμετοχή των συμμετεχόντων στο δράμα και εισήγαγε ένα πλήθος ασκήσεων από το σύστημα του Στανισλάφσκι που αφορούν κυρίως την ενεργοποίηση των αισθήσεων (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Το Δράμα τη δεκαετία του '70 επηρεάστηκε πολύ από τις απόψεις των Lev Vygotsky και Jerome Bruner, οι οποίοι έδωσαν έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση. Συγκεκριμένα, ο Vygotsky υποστηρίζει ότι όλες οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες του ατόμου εμφανίζονται πρώτα σε κοινωνικό επίπεδο και ύστερο στο ατομικό. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι ύψιστης σημασίας επομένως στην παιδική ηλικία. Ο Vygotsky ανέπτυξε τη θεωρία της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης», σύμφωνα με την οποία διακρίνουμε το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης κατά το οποίο το παιδί αναπτύσσεται χωρίς βοήθεια και το δυνητικό επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο μπορεί να φτάσει το παιδί υπό την καθοδήγηση ενηλίκων και μέσα από την αλληλεπίδρασή του μαζί τους. Το διάστημα μεταξύ αυτών των δύο επιπέδων είναι η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης». Επομένως, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η εκπαίδευση των παιδιών πρέπει να ενισχύεται από την ομαδική εργασία και ο εκπαιδευτικός να αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή. Ταυτόχρονα, το παιχνίδι διέπεται από κανόνες κοινωνικά διαμορφωμένους και το παιδί μαθαίνει μέσα από αυτό να διαχειρίζεται καταστάσεις της πραγματικότητας και να κινείται μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Ο Bruner από την άλλη, βασιζόμενος στη θεωρία του Vygotsky, εισήγαγε την έννοια της «σκαλωσιάς», η οποία αντιπροσωπεύει ένα βοηθητικό υποστηρικτικό σύστημα το οποίο χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να βοηθήσει τους μαθητές του να

κινηθούν στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης και να αναπτύξουν περαιτέρω νοητικές δεξιότητες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Στη συνέχεια, η Dorothy Heathcote ανοίγει έναν νέο δρόμο για το Δράμα υποστηρίζοντας ότι σημασία πρέπει να δίνεται στην κατασκευή του νοήματος και όχι μόνο στην πράξη αυτή καθαυτή. Η δραματική πράξη σχετίζεται άμεσα με το νόημα και τα παιδιά μέσα από τη διαπραγμάτευση πάνω σε ένα θέμα προχωρούν σε μια διαδικασία αλλαγής της σκέψης τους. Η ίδια προτείνει ο δάσκαλος να διερευνά τα πέντε επίπεδα του νοήματος μιας πράξης μέσα από μια σειρά ερωτήσεων που ορίζουν ποια είναι η πράξη, ποιο είναι το κίνητρο της πράξης, ποιες είναι οι προσδοκίες από αυτήν την πράξη, ποιο είναι το πρότυπο σύμφωνα με το οποίο ενεργούμε και ποιες είναι οι αξίες μας απέναντι στη ζωή.

Η διδασκαλία του Δράματος βασίζεται στην «βιωματική, συνεργατική, ενεργητική μάθηση, μια μάθηση που προωθεί την κριτική σκέψη και αναπτύσσει το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης». Ταυτόχρονα το Δράμα σήμερα είναι προσανατολισμένο σε μια «προβληματίζουσα εκπαίδευση» σύμφωνα με τον Paulo Freire, η οποία προωθεί την κριτική σκέψη και τον προβληματισμό στους νέους.

Το εκπαιδευτικό Δράμα έχει επηρεαστεί από το θέατρο σε μεγάλο βαθμό και συγκεκριμένα έχει επιρροές από τη μέθοδο του Στανισλάφσκι και από το θέατρο του Μπρεχτ. Το εκπαιδευτικό δράμα, όπως δημιουργήθηκε από την Heathcote, στηρίζει την ύπαρξή του στη βίωση και τον αναστοχασμό, δύο έννοιες που συναντώνται στις προσεγγίσεις του Στανισλάφσκι και του Μπρεχτ αντίστοιχα. Βίωση καθώς τα παιδιά μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς τους πάνω σε ένα θέμα έχουν την αίσθηση ότι βιώνουν τα γεγονότα την παρούσα στιγμή και αναστοχασμός εφόσον μετά από κάθε δραστηριότητα τους δίνεται η ευκαιρία να σκεφτούν όσα έζησαν και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτά (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007) .

Η Heathcote δανείστηκε από τη μέθοδο του Στανισλάφσκι τις έννοιες της ταύτισης, της αλήθειας και της πίστης όσον αφορά τη δημιουργία και την απόδοση του ρόλου του ηθοποιού, καθώς

οι συμμετέχοντες ταυτίζονται με το ρόλο τους και νιώθουν ότι βιώνουν τις ίδιες καταστάσεις και τα ίδια συναισθήματα με αυτόν. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι ηθοποιοί άλλωστε οφείλουν να χτίζουν σιγά σιγά την προσωπικότητα του χαρακτήρα που υποδύονται και να γίνονται έναν με αυτόν, να βιώνουν ότι βιώνει ώστε να είναι αληθινοί πάνω στη σκηνή.

Φυσικά για να φτάσουν οι συμμετέχοντες στη γνώση και την εμπειρία δεν αρκεί μόνο η βίωση αλλά χρειάζεται και ο αναστοχασμός, δηλαδή η νοητική επεξεργασία και η κριτική σκέψη πάνω στο βίωμα τους. Για να μπορέσουν οι συμμετέχοντες να επεξεργαστούν κριτικά όμως ένα θέμα θα πρέπει πρώτα να αποστασιοποιηθούν από τον ρόλο τους για να σκεφτούν αντικειμενικά. Την έννοια της «αποστασιοποίησης» δανείζεται η Heathcote από το θέατρο του Μπρεχτ.

Υπήρξαν όμως και αρκετοί ακόμα δάσκαλοι που χρησιμοποίησαν στοιχεία του θεάτρου στη διδασκαλία του δράματος μετά την Heathcote. Η Ο' Neill, δασκάλα και ερευνήτρια ανέπτυξε μια δική της μορφή δράματος, γνωστή ως «Process Drama», η οποία έχει κοινά στοιχεία με το μεταμοντέρνο θέατρο. Χαρακτηρίζεται για τη γραμμική της πλοκή, την αλλαγή οπτικών γωνιών, την ευέλικτη αντίληψη του ρόλου και τη μικρή διάκριση μεταξύ ηθοποιού και θεατή. Επίσης, χρησιμοποιεί δομικές επινοήσεις, διάφορα παιχνίδια που χρησιμοποιούνται στο δράμα, όπως το ρόλο μέσα στον ρόλο ή την χρήση της αφήγησης.

Ο Michael Fleming πιστεύει ότι το δράμα συνδέεται άμεσα με το θέατρο και διερευνά είκοσι πέντε θεατρικές συμβάσεις που χρησιμοποίησαν διάφοροι θεατρικοί συγγραφείς και πιστεύει ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο Δράμα.

Το Δράμα έχει υιοθετήσει μέσα σε άλλες και μια συγκεκριμένη θεατρική τεχνική δανεισμένη από το θέατρο του Καταπιεσμένου, που ονομάζεται Θέατρο της Αγοράς. Το θέατρο του Καταπιεσμένου είναι επινοήση του Augusto Boal και εστιάζει στην ενεργοποίηση του θεατή ώστε να αρθεί η καταπίεση των καταπιεσμένων της κοινωνίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

### 4.3 Η διαπολιτισμική διάσταση του θεάτρου

Η τέχνη του θεάτρου, σε όλες τις εκφάνσεις, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, την αυτογνωσία του ανθρώπου και αποτελεί μοναδικό τρόπο εξωτερίκευσης βιωμένων συναισθημάτων, ανάπτυξης δεσμών αλληλεγγύης και μετουσίωσης της φαντασίας σε πράξη. Αποτελεί λοιπόν ουσιαστικό εργαλείο ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας των υποκειμένων. Μπορεί να προσφέρει μεγάλες και δυνατές συγκινήσεις στον άνθρωπο, φέρνοντάς τον αντιμέτωπο με τον ίδιο του τον εαυτό, σε μια σχέση κριτικής αυτοπαρατήρησης που μπορεί να τον οδηγήσει στην αυτογνωσία και μετέπειτα ακόμη και στη θεραπεία. Σε δεύτερο πλάνο φυσικά τον φέρνει αντιμέτωπο με την κοινωνία και τα προβλήματά της. Το θέατρο θέτει προβληματισμούς για την ανθρώπινη ύπαρξη και μας φέρνει προ των ευθυνών μας απέναντι στον εαυτό μας και στους άλλους. Προσφέρει το χώρο που ασκείται η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία διευκολύνει τον θεατή στη διαμόρφωση της ηθικής του.

Ο θεατής ταυτίζεται με τον ήρωα σε μια παράσταση, βιώνει τα συναισθήματά του και μπαίνει στη θέση του. Με τον τρόπο αυτό, ο θεατής από το ατομικό βίωμα σιγά σιγά μεταβαίνει στο συλλογικό, υπερβαίνει τα όρια της γλώσσας, τα σύνορα της χώρας και φτάνει στον «άλλο», στον «διαφορετικό». Αυτό συμβαίνει καθώς το θέατρο φέρνει στο προσκήνιο δραματοποιημένες ιστορίες της καθημερινότητας από διάφορα μέρη του κόσμου, οι οποίες περνούν στη συνείδηση των ανθρώπων και γνωρίζουν τους συνανθρώπους τους. Το θέατρο διευρύνει την αντίληψή μας για τη ζωή, συνδέει την εσωτερική με την εξωτερική πραγματικότητα (Αλκισις, 2008).

Πράγματι, ξεκινώντας από τις αρχαίες ελληνικές τραγωδίες (Πέρσες, Μήδεια, Ιφιγένεια εν Ταύροις, Ελένη) διαπιστώνεται ότι οι καταστάσεις και οι συμπεριφορές που περιγράφονται, αλλά και οι χαρακτήρες που διαμορφώνονται ξεπερνούν τα όρια της αρχαιοελληνικής βιοθεωρίας και ενσωματώνουν άλλα πολιτισμικά παραδείγματα (Γραμματάς, 2006). Στη συνέχεια, το βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης δραματουργίας είναι η διακειμενικότητα. Οι σύγχρονοι συγγραφείς



συνειδητά δημιουργούν νέα έργα μέσα από τη δημιουργική συνύπαρξη, σύνθεση και συνδιαλλαγή έργων του παρελθόντος. Έτσι, με αυτή τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών αναφορών, η θεατρική παράσταση αποκτά πεδίο διαπολιτισμικών συναντήσεων και αλληλεπιδράσεων (Γραμματάς, 2006).

Η θεατρική τέχνη, είτε σε επίπεδο θεατρικής παράστασης, είτε σε μορφή κουκλοθεάτρου, θεατρικού παιχνιδιού ή θεάτρου σκιών ενδείκνυται για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής ως μέσο διδασκαλίας. Η ενασχόληση του ατόμου με οποιαδήποτε μορφή δραματικής τέχνης, τον βοηθά στη διαμόρφωση της πολιτισμικής του ταυτότητας και στην απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας. Το άτομο ως θεατής μπαίνει στη θέση του διαφορετικού «άλλου» και εξελίσσει την διαπολιτισμική του ευαισθησία, η οποία αργότερα θα τον βοηθήσει στην καθημερινή του επαφή με αλλοδαπούς συμπολίτες του.

Μάλιστα τα παιδιά μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη, μπορούν μέσω του θεάτρου και της τέχνης να εκφράσουν τον εαυτό τους, να αναφερθούν στις εμπειρίες της ζωής τους και να γνωρίσουν τον κόσμο τους και τον κόσμο των άλλων, να πλησιάσουν το ένα το άλλο και να επικοινωνήσουν (Wright, 1991). Έρχονται σε επαφή με κοινωνικά προβλήματα, όπως η μετανάστευση, ο ρατσισμός ή ο κοινωνικός αποκλεισμός. Το εκπαιδευτικό δράμα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να επεξεργαστούν την πολιτισμική τους ταυτότητα και να την εμπλουτίσουν με αξίες, στάσεις και αντιλήψεις από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με τον τρόπο αυτό παιδιά από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα έχουν την ευκαιρία να φέρουν στοιχεία της δικής τους κουλτούρας στο σχολείο, ως βιωμένη εμπειρία που αξίζει ισότιμη μεταχείριση (Μανιάτης, 2015). Η πρακτική αυτή οδηγεί στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην αλληλεπίδραση με αυτήν. Στην πορεία αυτή μπορεί να εντοπιστούν συγκρούσεις που υπάρχουν μέσα τους, στερεότυπα και προκαταλήψεις που μπορεί να υπάρχουν για τους άλλους και να αρχίσει η διαπραγμάτευση για να βρεθεί μια λύση ή να διαμορφωθεί μια καινούρια άποψη (Αλκηστις, 2008).

## **Κεφάλαιο 5 : Μεθοδολογία της έρευνας**

### **5.1 Διαδικασία**

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε τρία δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής το σχολικό έτος 2019- 2020. Συγκεκριμένα επρόκειτο για δύο σχολεία του Δήμου Περιστερίου και το 132<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Γκράβας στην περιοχή των Κάτω Πατησίων.

Η συγκεκριμένη δειγματοληψία δεν έγινε τυχαία. Τα δύο σχολεία στον Δήμο Περιστερίου επιλέχθηκαν λόγω ευκολότερης πρόσβασης, ενώ το 132<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Γκράβας επιλέχθηκε ύστερα από εκτενή μελέτη, καθώς φέρει έντονο το διαπολιτισμικό στοιχείο. Στο συγκεκριμένο σχολείο υπάρχει μεγάλος αριθμός μεταναστών, αλλά είναι και αρκετά έντονος ο πολιτιστικός του χαρακτήρας. Οι μαθητές στους οποίους δόθηκε το ερωτηματολόγιο, από τα πρώτα χρόνια της φοίτησής τους στο σχολείο, παρακολουθούν μαθήματα θεατρικού παιχνιδιού και εκπαιδευτικού δράματος. Στην έρευνα πήραν μέρος μαθητές της Έ και της ΣΤ δημοτικού και από τα τρία σχολεία.

Οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα θεάτρου είναι παιδιά 10 – 12 χρονών και φοιτούν στην Ε' και ΣΤ' δημοτικού. Οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων τάξεων με ενημέρωσαν για τις τεχνικές θεάτρου με τις οποίες είχαν έρθει τα παιδιά σε επαφή τα τελευταία δύο χρόνια, καθότι στις μικρότερες ηλικίες είναι πιο δύσκολη η διδασκαλία μέσω της δραματικής τέχνης. Κατά τη διάρκεια λοιπόν των τελευταίων δύο ετών οι εν λόγω μαθητές ήρθαν σε επαφή με τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, όπως η ακίνητη εικόνα, το κυκλικό δράμα, η ομαδική ζωγραφική, ο ρόλος στον τοίχο, η ανακριτική καρτέλα, ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός και ο διάδρομος συνείδησης. Οι τεχνικές αυτές χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων για τη διδασκαλία διάφορων μαθημάτων του Αναλυτικού προγράμματος αλλά και για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στην τάξη.

Έπειτα από συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολικών αυτών μονάδων και έγκριση του Υπουργείου Παιδείας για τη διεξαγωγή της έρευνας, επισκέφτηκα τα σχολεία και μοίρασα τα

ερωτηματολόγια στους μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε κατά τη διάρκεια διδακτικής ώρας και όχι σε ώρα διαλείμματος, ενώ είχε διάρκεια περίπου δεκαπέντε με είκοσι λεπτά. Ο ερευνητής ήταν παρών διαρκώς, μοίρασε και έδωσε τις απαραίτητες οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επισημάνθηκε ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ανώνυμη. Επίσης, για διασφάλιση του κώδικα δεοντολογίας της έρευνας (λόγω του ανήλικου της ηλικίας των μαθητών), η γραπτή έγκριση του κηδεμόνα τους αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Οι μαθητές που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν μόνον εκείνοι των οποίων οι γονείς ενέκριναν τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

## **5.2 Ερευνητικά εργαλεία**

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε προηγούμενο ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τους Ζεμπύλα, Μιχαηλίδου και Αφαντίτου (2009). Το παρόν ερωτηματολόγιο όμως είχε διαμορφωθεί κατάλληλα για την έρευνα που διεξήχθη από το ερευνητικό κέντρο CARDET για λογαριασμό του Υπουργείου Εσωτερικών το 2010.

Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο με τις ερωτήσεις να κατηγοριοποιούνται σε πέντε μέρη (επιπρόσθετα από τις ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία) και να περιστρέφονται γύρω από: (Α) τις γενικές ιδεολογικές στάσεις και αντιλήψεις των Ελλήνων μαθητών σχετικά με τους μετανάστες, (Β) τις ιδεολογικές στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με συγκεκριμένες εθνικές ομάδες μεταναστών (Γ) συγκεκριμένες στάσεις των μαθητών προς τους μετανάστες (Δ) τα συναισθήματα των μαθητών για τους μετανάστες και τέλος (Ε) τις συμπεριφορές τους προς τους μετανάστες. Επιπλέον, στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές απάντησαν με βάση την πενταβάθμια κλίμακα Likert.

### 5.3 Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σύμφωνα με το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο που περιγράφηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, η συγκεκριμένη εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει ερευνητικά την επίδραση του θεάτρου, και ειδικότερα του εκπαιδευτικού δράματος, στις αντιλήψεις και στις απόψεις των παιδιών σχετικά με τους μετανάστες. Είναι γεγονός ότι ακόμη και σε άτομα με ρατσιστικές και στερεοτυπικές απόψεις η επίδραση του δράματος μπορεί να είναι θεαματική.

Απώτερος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού και της έντασης των στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων των παιδιών στο χώρο του σχολείου και της επίδρασή τους στα συναισθήματα και στην συμπεριφορά τους. Ως επιμέρους στόχοι της εργασίας τίθενται η ανίχνευση της πραγματοποίησης του εκπαιδευτικού δράματος στην τάξη ως μέσο καταπολέμησης του ρατσισμού και της ξеноφοβίας, αλλά και ως μέσο άρσης των στερεοτύπων και καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στα παιδιά σχολικής ηλικίας μεταξύ 10- 12 ετών.

Τα ερωτήματα λοιπόν που καλείται να απαντήσει η συγκεκριμένη εργασία είναι τα εξής:

α) Υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις σε παιδιά 10-12 χρονών αναφορικά με τους μετανάστες; β) Επηρεάζει η θεατρική παιδεία και το εκπαιδευτικό δράμα τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τους μετανάστες; γ) Πώς επιδρά το εκπαιδευτικό δράμα στη ψυχοσύνθεση και τα συναισθήματα των παιδιών απέναντι στις μειονοτικές ομάδες, όπως οι μετανάστες;

### 5.4 Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 98 μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής. Συγκεκριμένα, 58 μαθητές από δύο δημόσια σχολεία του Δήμου Περιστερίου και 40 μαθητές από το διαπολιτισμικό σχολείο της Γκράβας στα Κάτω Πατήσια.

Το δείγμα της έρευνας αναφέρεται στο τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού, που μπορεί να συμμετέχει στην έρευνα, δηλαδή οι υποψήφιοι συμμετέχοντες, που μπορούν να επιλεγούν για τη δημιουργία του δείγματος (Cohen & Manion, 2007). Η διαδικασία επιλογής του δείγματος είναι σημαντική και οφείλει να είναι μικρογραφία του ευρύτερου πληθυσμού, δηλαδή αντιπροσωπευτική ομάδα ανθρώπων από τις απαντήσεις των οποίων θα διεξαχθούν συμπεράσματα για όλο τον πληθυσμό.

Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός στόχος είναι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας ήταν δείγμα ευχέρειας ή ευκολίας (convenience sampling) Η διαμόρφωση του δείγματος έγινε με γνώμονα την προσβασιμότητα που είχαμε στα στοιχεία του πληθυσμού (Babbie, 2018).

Από το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα τα 40 (40,8%) ήταν αγόρια και τη υπόλοιπα 58 (59,2%) κορίτσια όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 και στο Ραβδόγραμμα 1.

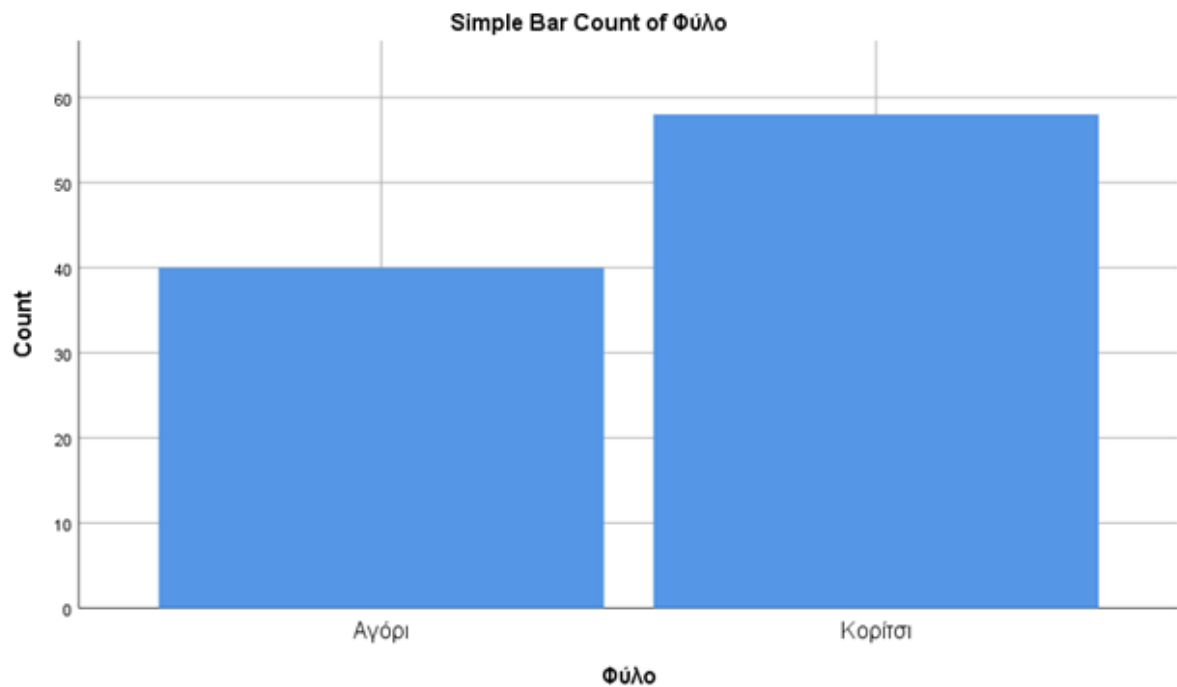
Πίνακας 1

*Κατανομή συχνότητας και ποσοστά συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο.*

	συχνότητα	ποσοστό
αγόρια	40	40,8
κορίτσια	58	59,2
σύνολο	98	100

Ραβδόγραμμα 1

*Κατανομή συχνότητας συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο*



Από αυτούς οι 20 (20,4%) ήταν μαθητές της Ε' τάξης δημοτικού και οι υπόλοιποι 78 (79,6%) μαθητές της Στ' τάξης (Πίνακας 2 και Ραβδόγραμμα 2).

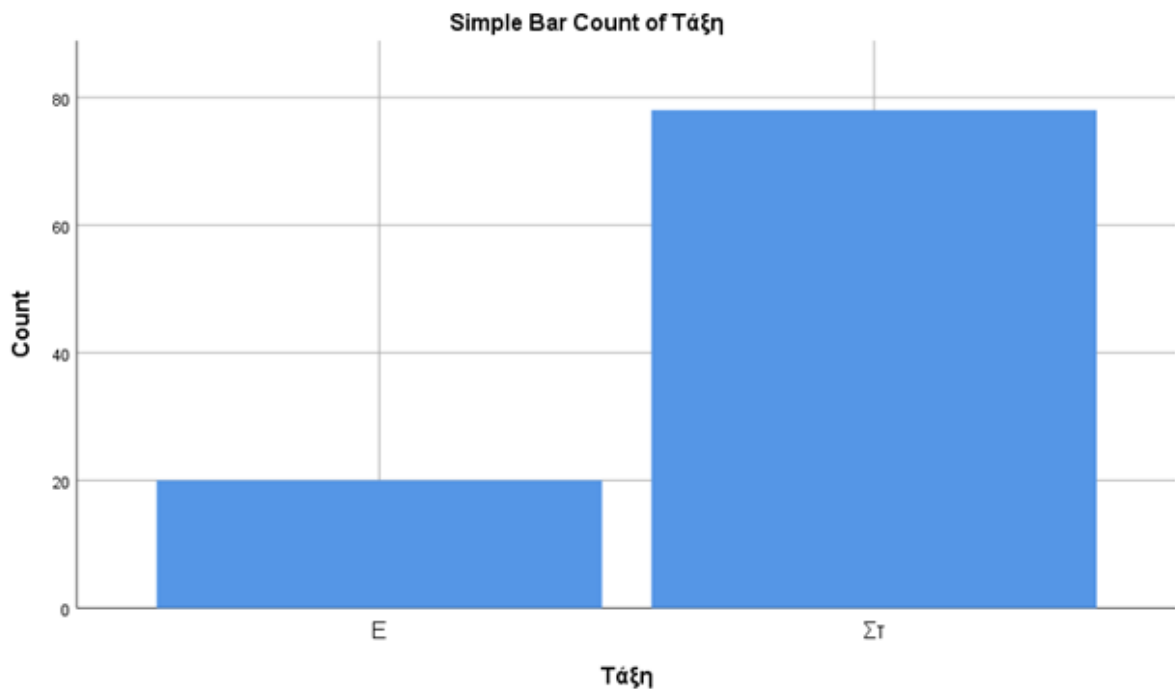
**Πίνακας 2**

*Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά συμμετεχόντων ανάλογα με την τάξη φοίτησης.*

	συχνότητα	ποσοστό
Ε' τάξη	20	20,4
Στ' τάξη	78	79,6
σύνολο	98	100

**Ραβδόγραμμα 2**

*Κατανομή συχνοτήτων συμμετεχόντων ανάλογα με την τάξη φοίτησης*



Τα 23 (23,5%) παιδιά δήλωσαν πως δε γνωρίζουν παιδιά μεταναστών με την πλειοψηφία, 75 (76,8%) να δηλώνει πως γνωρίζει, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 και Ραβδόγραμμα 3.

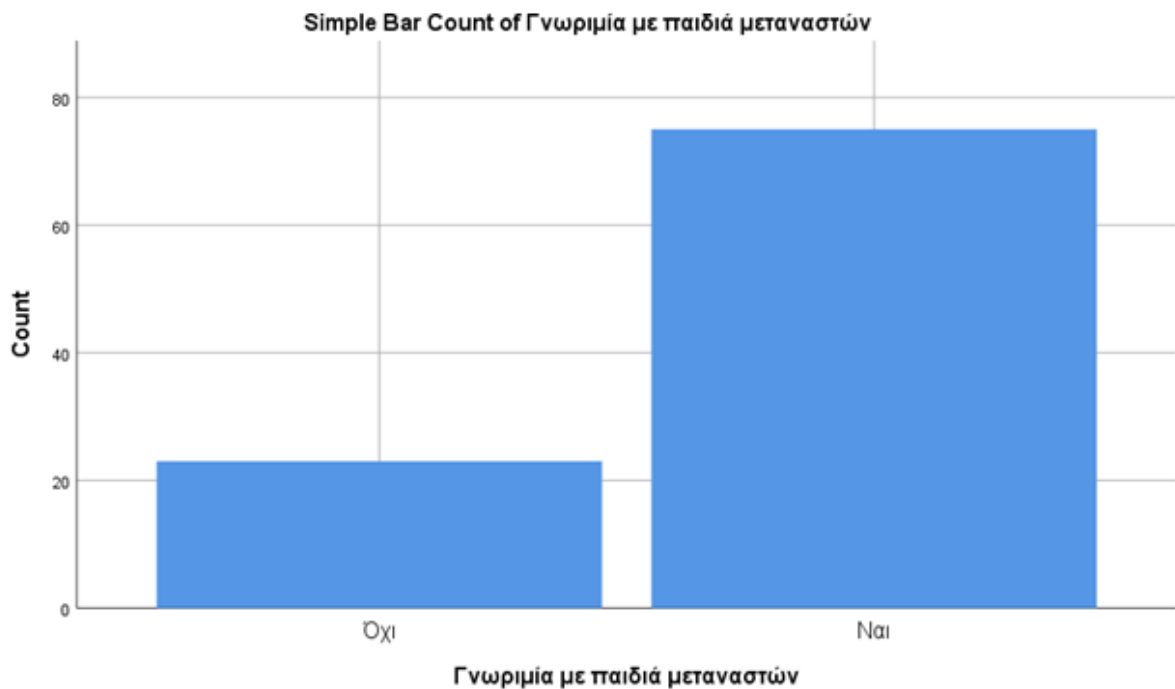
**Πίνακας 3**

*Κατανομή συχνότητων και ποσοστά συμμετεχόντων ανάλογα με το αν γνωρίζουν παιδιά μεταναστών.*

Γνωριμία με παιδιά μεταναστών	συχνότητα	ποσοστό
όχι	23	23,5
ναι	75	76,5
σύνολο	98	100

**Ραβδόγραμμα 3**

*Κατανομή συχνότητων και συμμετεχόντων ανάλογα με το αν γνωρίζουν παιδιά μεταναστών.*



Από το σύνολο των συμμετεχόντων τα 21 παιδιά (21,4%) δήλωσαν πως δεν γνωρίζουν κανένα παιδί μεταναστών. Τα 29 παιδιά, που αποτελούν και το μεγαλύτερο ποσοστό (29,6%), δήλωσαν πως γνωρίζουν από 1 έως 3 παιδιά μεταναστών, τα 15 παιδιά (15,3%) γνωρίζουν από 4 έως 6 και τα υπόλοιπα ποσοστά να ακολουθούν όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 και στο Ραβδόγραμμα 4.

**Πίνακας 4**

*Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά συμμετεχόντων ανάλογα με τον αριθμό παιδιών μεταναστών που γνωρίζουν.*

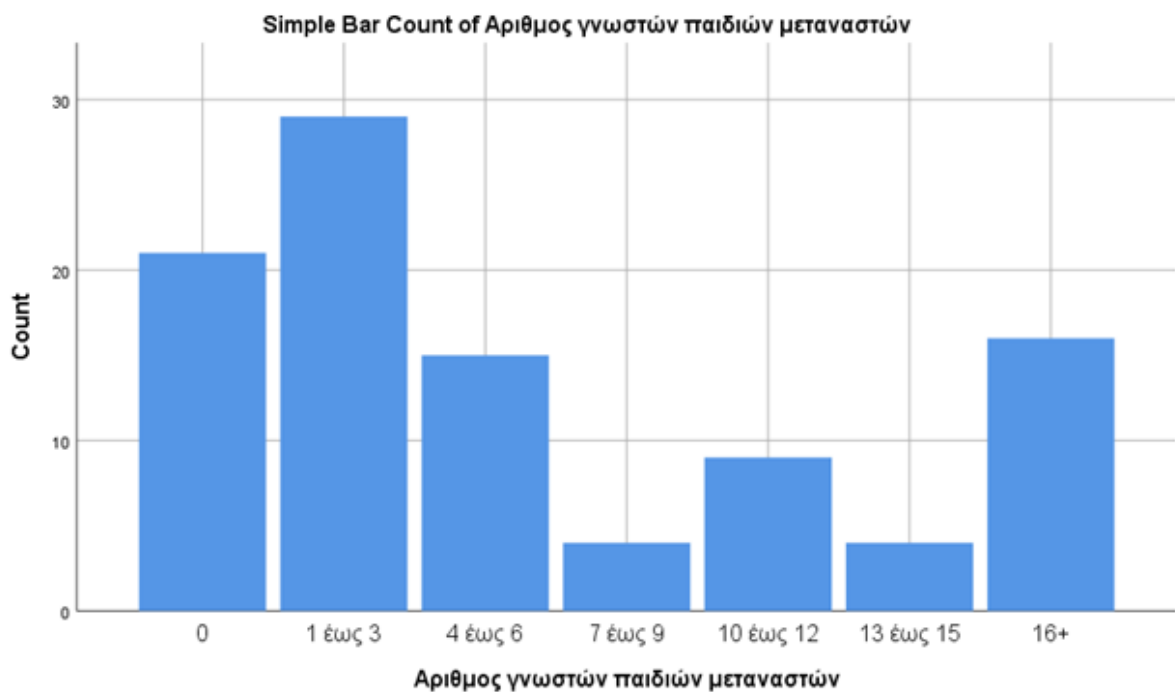
Αριθμός παιδιών που γνωρίζουν	Συχνότητα	Ποσοστό
0	21	21.4
1 έως 3	29	29.6



4 έως 6	15	15.3
7 έως 9	4	4.1
10 έως 12	9	9.2
13 έως 15	4	4.1
16+	16	16.3
Σύνολο	98	100.0

#### Ραβδόγραμμα 4

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των συμμετεχόντων ανάλογα με τον αριθμό παιδιών μεταναστών που γνωρίζουν.



Αναφορικά με τα περιγραφικά αποτελέσματα για την ύπαρξη παιδιών μεταναστών στις τάξεις των συμμετεχόντων τα 36 παιδιά (36,7%) δήλωσαν πως δεν υπάρχει κανένα παιδί μεταναστών στην τάξη τους. Τα 32 παιδιά, που αποτελούν και το μεγαλύτερο ποσοστό (32,7%), δήλωσαν πως υπάρχουν από 1 έως 3 παιδιά μεταναστών, τα 10 παιδιά (10,2%) γνωρίζουν από 4 έως 6 και τα υπόλοιπα ποσοστά να ακολουθούν, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5 και στο Ραβδόγραμμα 5.

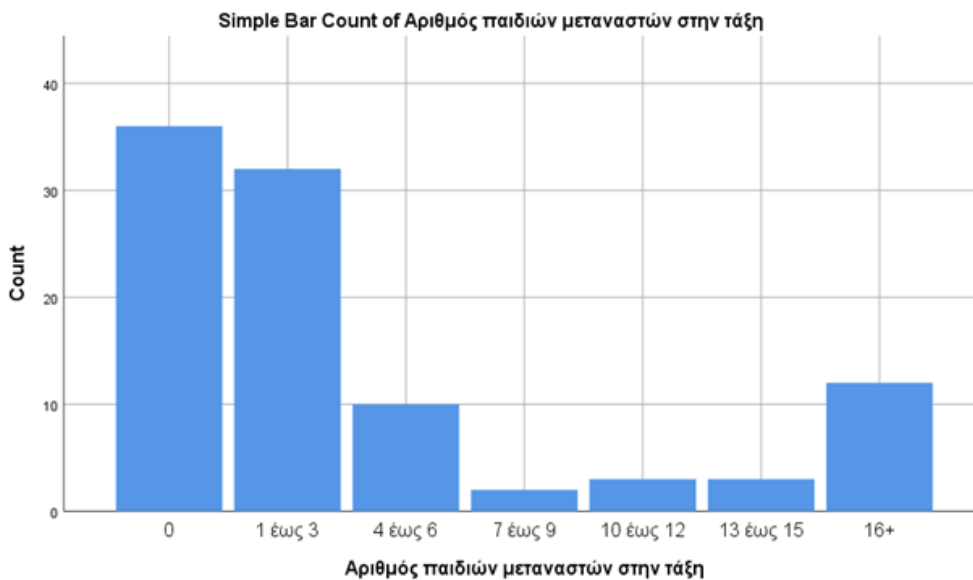
#### Πίνακας 5

Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά συμμετεχόντων ανάλογα με τον αριθμό παιδιών μεταναστών που υπάρχουν στην τάξη τους.

Αριθμός παιδιών μεταναστών στην τάξη	Συχνότητες	Ποσοστά
0	36	36.7
1 έως 3	32	32.7
4 έως 6	10	10.2
7 έως 9	2	2.0
10 έως 12	3	3.1
13 έως 15	3	3.1
16+	12	12.2
Total	98	100.0

#### Ραβδόγραμμα 5

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των συμμετεχόντων ανάλογα με τον αριθμό παιδιών μεταναστών που υπάρχουν στην τάξη τους.



Το 83,7% των μαθητών (82 παιδιά) δεν ήταν μετανάστες και το υπόλοιπο 16,3% (16 παιδιά) ήταν παιδιά μεταναστών, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 6 και Ραβδόγραμμα 6.

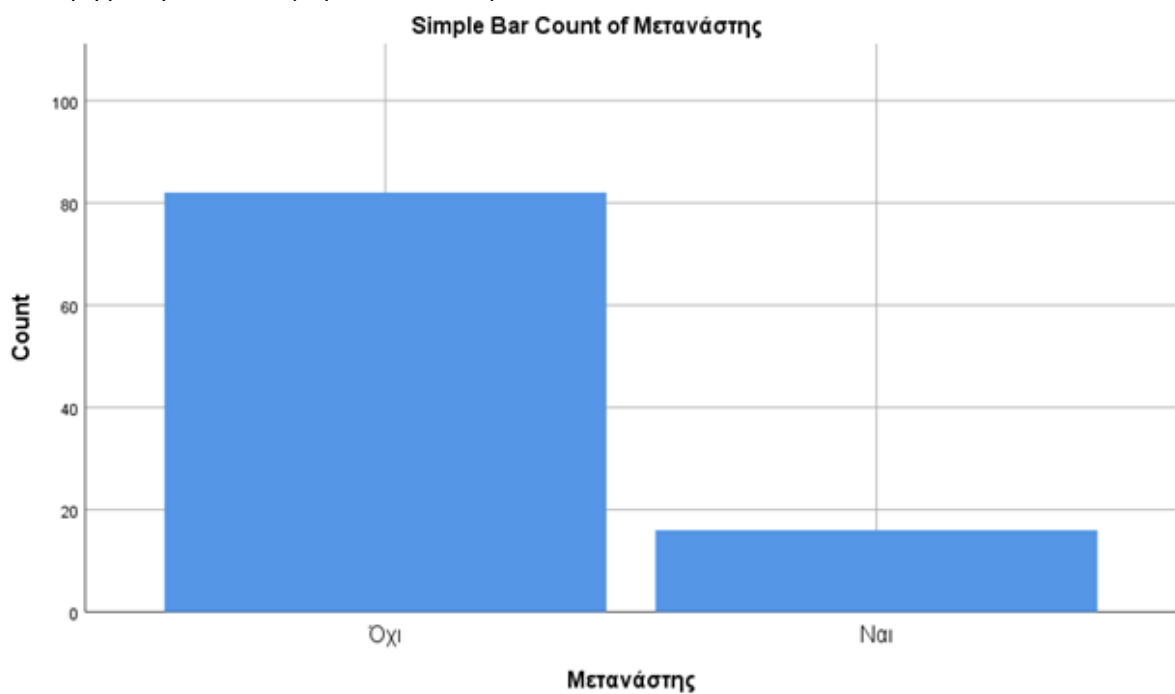
Πίνακας 6

Συχνότητα και ποσοστό μαθητών ανάλογα με το αν είναι μετανάστες.

Μετανάστης	συχνότητα	ποσοστό
όχι	82	83,7
ναι	16	16,3
σύνολο	98	100

Ραβδόγραμμα 6

Κατανομή μαθητών ανάλογα με το αν είναι μετανάστες.



Από το σύνολο των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία (59,6%) δήλωσε πως δεν υπάρχει μάθημα θεάτρου στην τάξη τους, με το υπολειπόμενο 40,4% να έχουν μάθημα θεάτρου, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 7 και στο Ραβδόγραμμα 7.

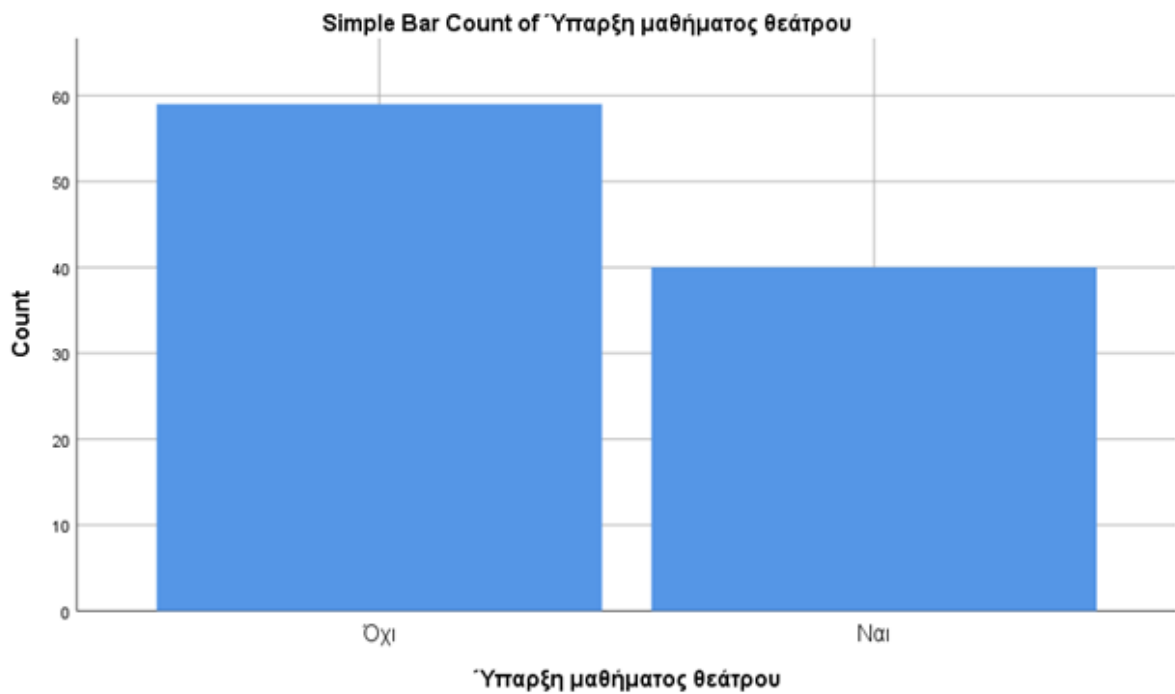
Πίνακας 7

Συχνότητα και ποσοστό μαθητών ανάλογα με το αν υπάρχει μάθημα θεάτρου στην τάξη τους.

Ύπαρξη μαθήματος θεάτρου	Συχνότητα	Ποσοστό
Όχι	58	59,6
Ναι	40	40,4
Σύνολο	98	100

Ραβδόγραμμα 7

Κατανομή μαθητών ανάλογα με το αν υπάρχει μάθημα θεάτρου στην τάξη τους.



## 5.5 Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο S.P.S.S.25 (Statistical Package for Social Sciences, version 25.0).

Οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν ήταν περιγραφικές. Για την περιγραφή των απαντήσεων (ονομαστικές και ιεραρχημένες ποιοτικές μεταβλητές) χρησιμοποιήθηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων με τη χρήση απόλυτων συχνοτήτων (N) και σχετικών συχνοτήτων (%), ενώ για την απεικόνιση χρησιμοποιήθηκαν ραβδογράμματα (Παπαϊωάννου & Λουκάς, 2002).

Όσον αφορά τον στατιστικό έλεγχο απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης (ότι το θέατρο δεν επηρεάζει τις απαντήσεις των μαθητών) έγινε ο μη-παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U-Test, καθότι το μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπει έλεγχο κανονικότητας και κατά συνέπεια η μη-παραμετρική επιλογή κρίθηκε ως σωστότερη. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο  $p < 0,05$ . Παρόλα αυτά, ελέγχονται και σημειώνονται και οι στατιστικοί έλεγχοι που δίνουν αποτελέσματα  $p < 0,1$  καθώς θεωρούνται πιθανώς στατιστικά σημαντικοί (Παπαϊωάννου & Λουκάς, 2002).

## 5.6 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας, κατά τη διανομή του ερωτηματολογίου της έρευνας δόθηκαν οδηγίες και διευκρινήσεις στα παιδιά προκειμένου να γίνει κατανοητή η διαδικασία και να είναι ειλικρινής και ακριβής η συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από μέρους τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό η ακρίβεια των αποτελεσμάτων της έρευνας και κατά συνέπεια η επιτυχής έκβασή της (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Όσον αφορά την εγκυρότητα της έρευνας, διασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις που περιέχει το ερωτηματολόγιο, οι οποίες εξασφαλίζουν ακρίβεια μέσω των προκαθορισμένων απαντήσεων που περιλαμβάνουν.

Επίσης, για να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της κλίμακας που χρησιμοποιείται, εφαρμόστηκε έλεγχος με τον συντελεστή εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha, ο οποίος μετράει κατά πόσο συναφείς είναι μεταξύ τους οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Παπαϊωάννου & Λουκάς, 2002).

Τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω Πίνακα.

<b>Reliability</b>	
<b>Statistics</b>	
Cronba	N
ch's Alpha	of Items
.795	56

Οι τιμές του συντελεστή βρίσκονται άνω του ορίου 0.7, άρα η εσωτερική συνοχή του δείγματος είναι αποδεκτή και άρα μπορεί να εξαχθεί ως συμπέρασμα ότι το δείγμα παρουσιάζει ομοιογένεια (Παπαϊωάννου & Λουκάς, 2002).

## Κεφάλαιο 6 : Αποτελέσματα της Έρευνας

Οι ερευνητικές υποθέσεις ακολούθησαν τα ερωτήματα που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο. Για την πιθανή εύρεση διαφορών μεταξύ των μαθητών των οποίων οι τάξεις είχαν μάθημα θεάτρου και των μαθητών που δεν είχαν, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Τα αποτελέσματα για το κάθε ερώτημα είναι τα εξής:

### 1) Οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα καλύτερη

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με το αν οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα καλύτερη με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα καλύτερη ( $M.O.=2,975$ ) από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=1,813$ ), για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 8. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 8.

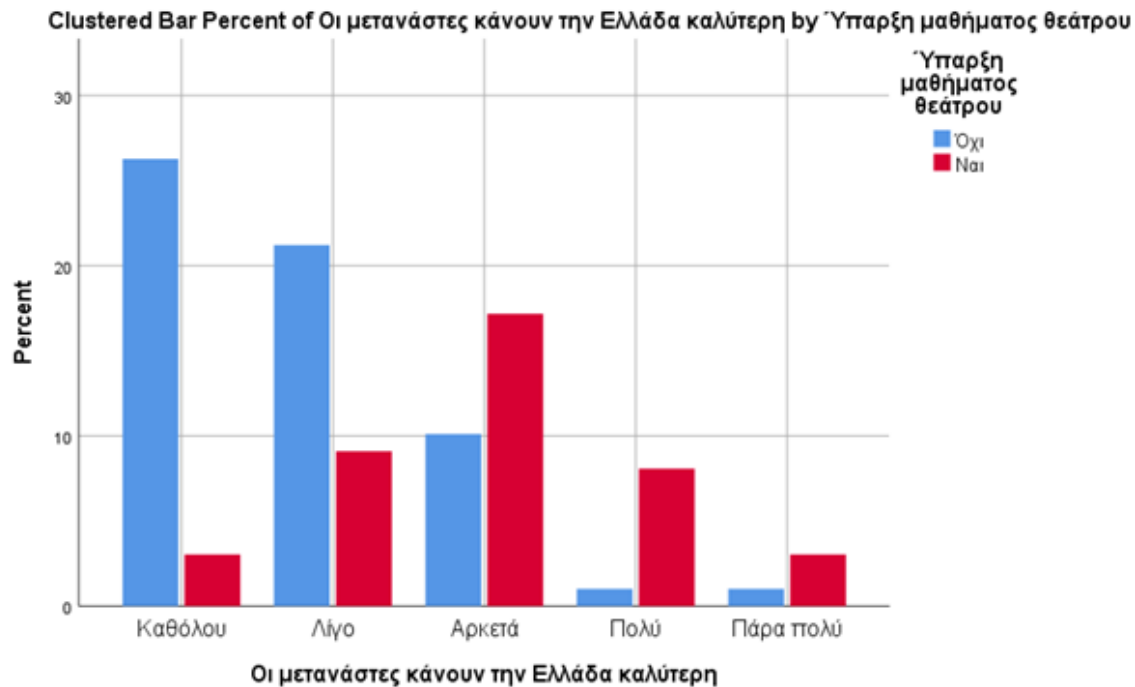
#### Πίνακας 8

*Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα καλύτερη”*

Οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα καλύτερη		M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου		1,813
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου		2,975

#### Ραβδόγραμμα 8

*Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα καλύτερη”*



- 2) Οι μετανάστες εμπλουτίζουν την πολιτιστική ζωή (π.χ. διοργάνωση εκδηλώσεων, φεστιβάλ, κλπ.) της Ελλάδας

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με το αν οι μετανάστες εμπλουτίζουν την πολιτιστική ζωή (π.χ. διοργάνωση εκδηλώσεων, φεστιβάλ, κλπ.) της Ελλάδας, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να συμφωνούν με τη θέση αυτή σε μεγαλύτερο βαθμό ( $M.O.=3,325$ ) από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=2,067$ ), για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 9. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 9.

#### Πίνακας 9

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Οι μετανάστες εμπλουτίζουν την πολιτιστική ζωή (π.χ. διοργάνωση εκδηλώσεων, φεστιβάλ, κλπ.) της Ελλάδας”

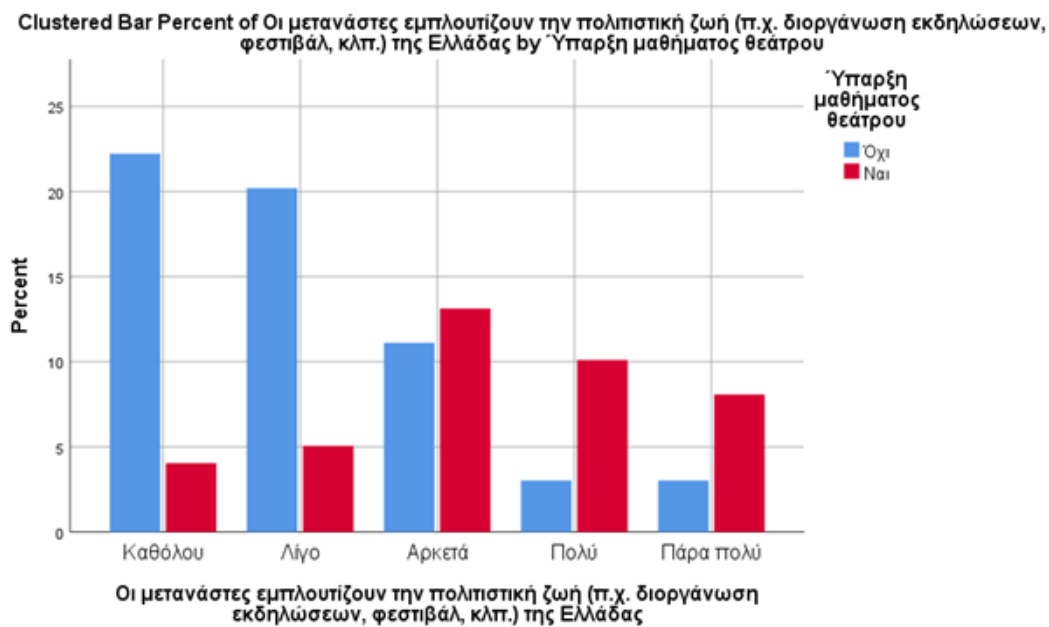
Οι μετανάστες εμπλουτίζουν την πολιτιστική ζωή (π.χ. διοργάνωση εκδηλώσεων, φεστιβάλ, κλπ.) της Ελλάδας,	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,067



Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	3,325
---------------------------------	-------

Ραβδόγραμμα 9

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Οι μετανάστες εμπλουτίζουν την πολιτιστική ζωή (π.χ. διοργάνωση εκδηλώσεων, φεστιβάλ, κλπ.) της Ελλάδας”



3) Οι μετανάστες κλέβουν τις δουλειές από την Ελλάδα

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με το αν οι μετανάστες κλέβουν τις δουλειές από την Ελλάδα με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν λιγότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=1,538$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=2,101$ ), για  $p=0,005$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 10. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 10.

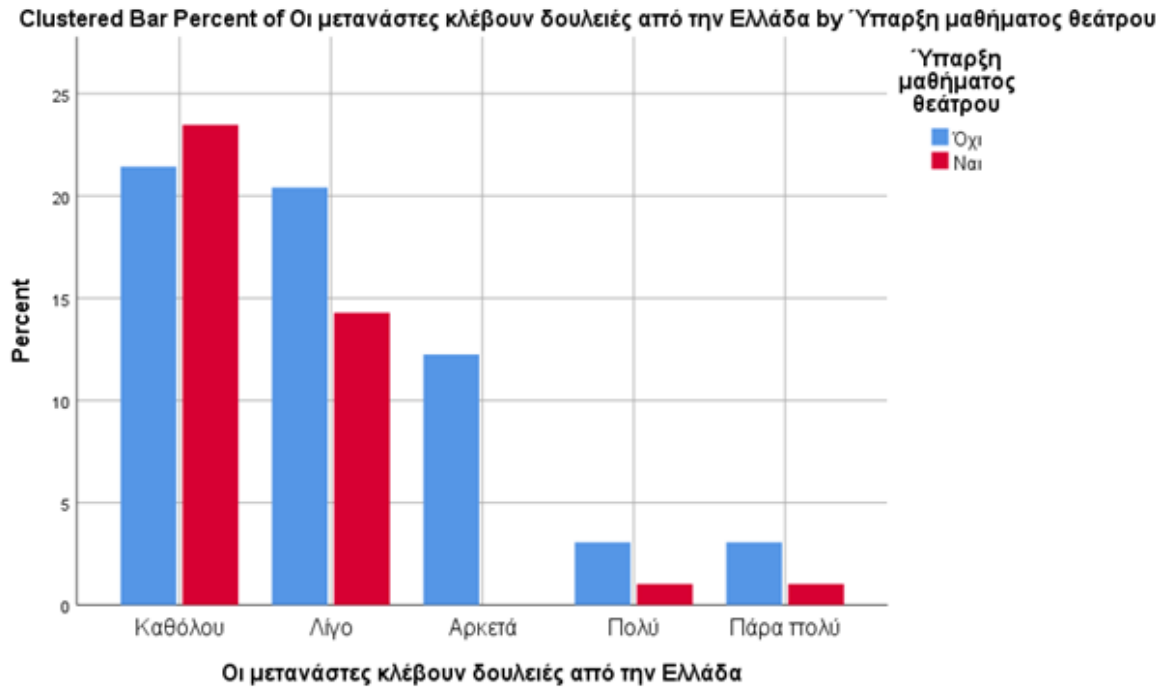
Πίνακας 10

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Οι μετανάστες κλέβουν τις δουλειές από την Ελλάδα”

Οι μετανάστες κλέβουν τις δουλειές από την Ελλάδα	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,101
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	1,538

Ραβδόγραμμα 10

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Οι μετανάστες κλέβουν τις δουλειές από την Ελλάδα”



4) Οι μετανάστες βοηθούν την οικονομία της Ελλάδας

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με το αν οι μετανάστες βοηθούν την οικονομία της Ελλάδας, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να συμφωνούν με τη θέση αυτή σε μεγαλύτερο βαθμό ( $M.O.=2,666$ ) από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=1,864$ ), για  $p=0,007$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 11. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 11.

Πίνακας 11

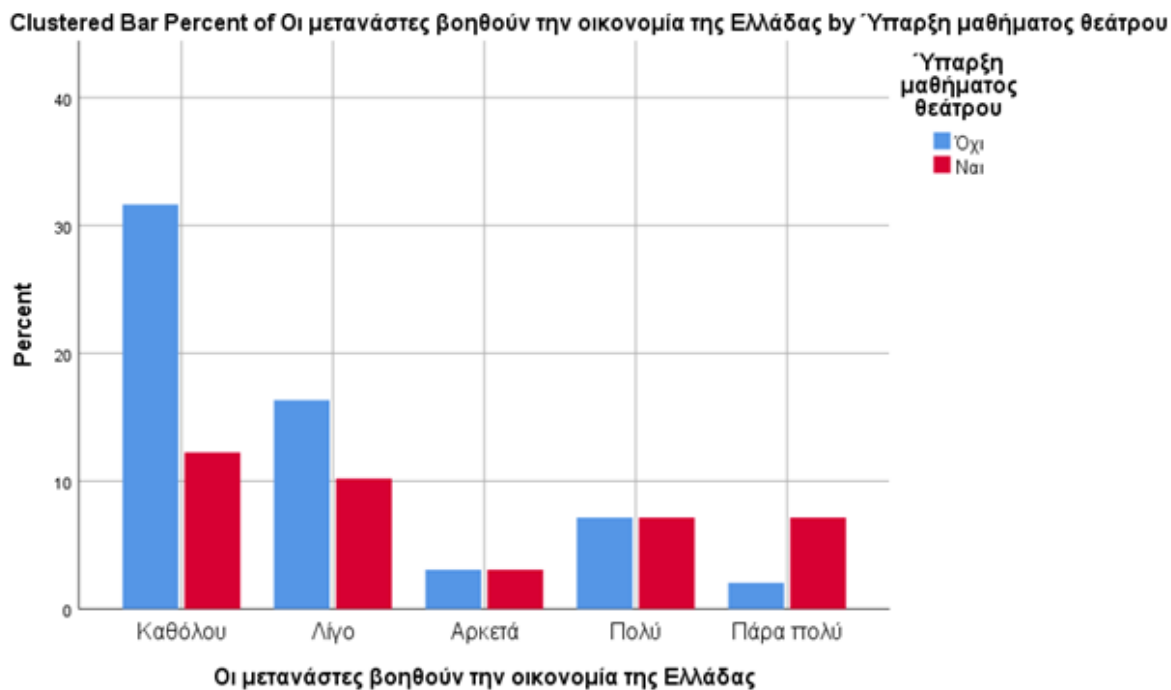
Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Οι μετανάστες βοηθούν την οικονομία της Ελλάδας”

Οι μετανάστες βοηθούν την οικονομία της Ελλάδας,	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	1,864

Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	2,666
---------------------------------	-------

Ραβδόγραμμα 11

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Οι μετανάστες βοηθούν την οικονομία της Ελλάδας”



5) Οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα χειρότερη

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με το αν οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα χειρότερη, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν λιγότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=1,589$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=2,189$ ), για  $p=0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 12. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 12.

Πίνακας 12

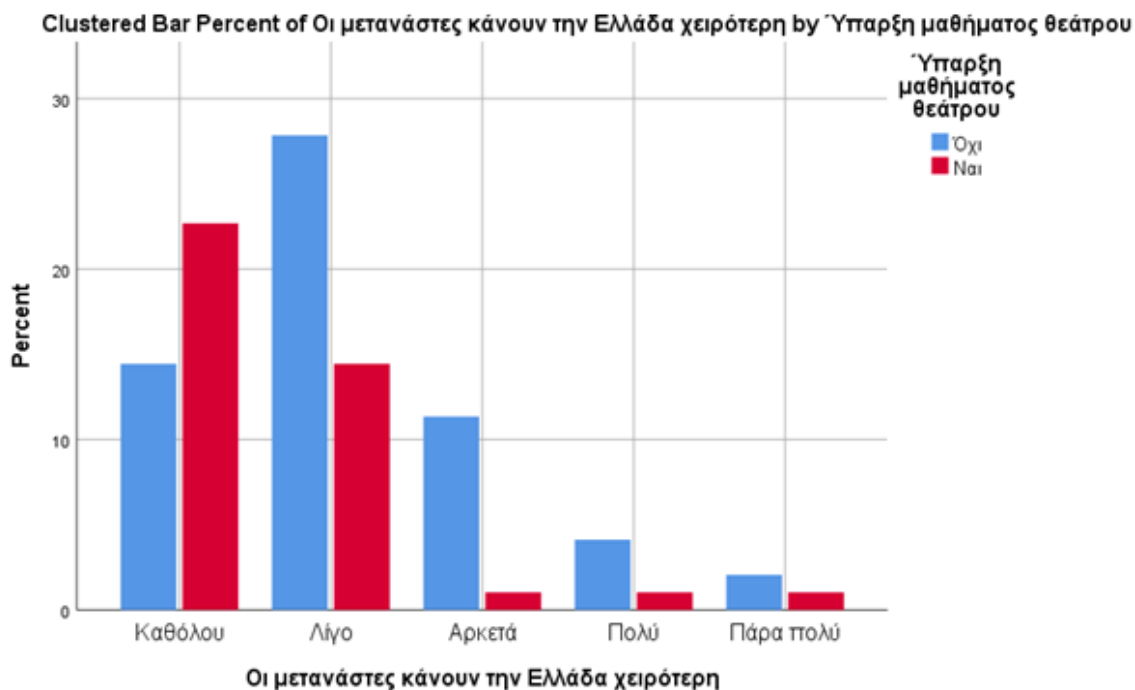
Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα χειρότερη”

Οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα χειρότερη			
			M.O.

Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,189
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	1,589

## Ραβδόγραμμα 12

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα χειρότερη”



### 6) Οι μετανάστες φταίνε για την αύξηση του εγκλήματος στην Ελλάδα

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με το αν οι μετανάστες φταίνε για την αύξηση του εγκλήματος στην Ελλάδα, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν λιγότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=...$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=...$ ), για  $p=0,02$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 13. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 13.

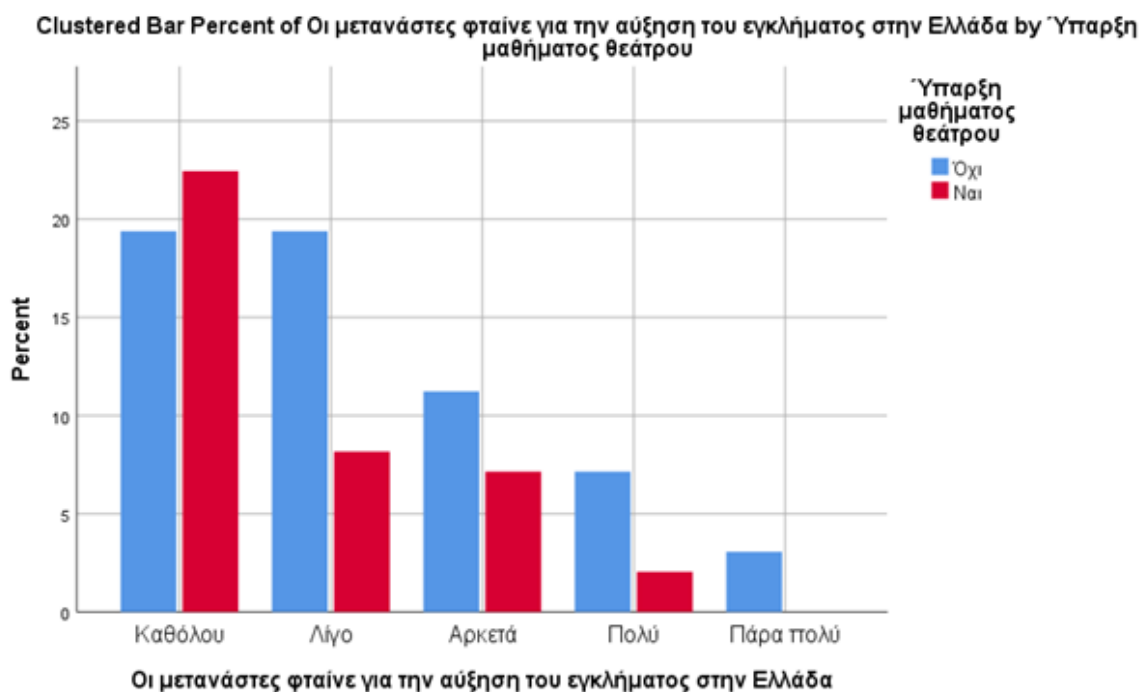
### Πίνακας 13

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Οι μετανάστες φταίνε για την αύξηση του εγκλήματος στην Ελλάδα ”

Οι μετανάστες φταίνε για την αύξηση του εγκλήματος στην Ελλάδα	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,254
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	1,717

### Ραβδόγραμμα 13

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Οι μετανάστες φταίνε για την αύξηση του εγκλήματος στην Ελλάδα ”



- 7) Οι μετανάστες βοηθούν τους Έλληνες να δουν τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο
- Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με το αν οι μετανάστες βοηθούν τους Έλληνες να δουν τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=\dots$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=\dots$ ), για  $p=0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 14. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 14.

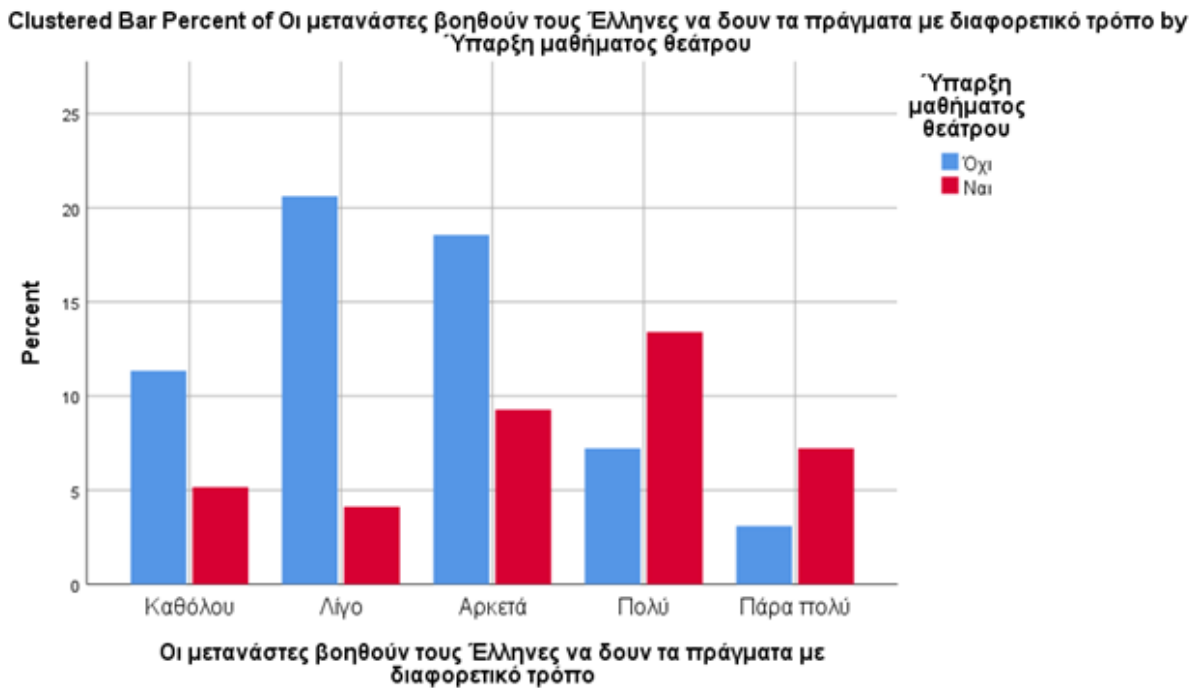
Πίνακας 14

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Οι μετανάστες βοηθούν τους Έλληνες να δουν τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο”

Οι μετανάστες βοηθούν τους Έλληνες να δουν τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,508
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	3,342

Ραβδόγραμμα 14

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Οι μετανάστες βοηθούν τους Έλληνες να δουν τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο”



8) Οι μετανάστες πρέπει να επιστρέψουν στις χώρες από τις οποίες προέρχονται

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με το αν οι μετανάστες πρέπει να επιστρέψουν στις χώρες από τις οποίες προέρχονται, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν λιγότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p=0,003$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 15. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 15.

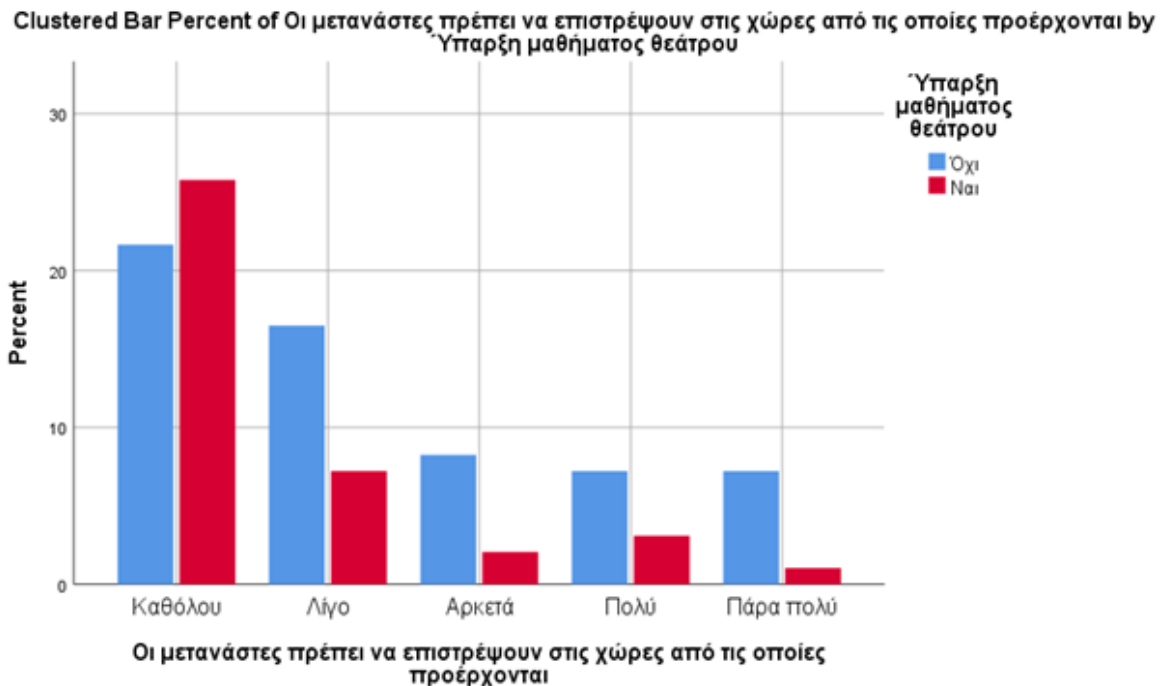
Πίνακας 15

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Οι μετανάστες πρέπει να επιστρέψουν στις χώρες από τις οποίες προέρχονται ”

Οι μετανάστες πρέπει να επιστρέψουν στις χώρες από τις οποίες προέρχονται	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,372
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	1,631

Ραβδόγραμμα 15

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Οι μετανάστες πρέπει να επιστρέψουν στις χώρες από τις οποίες προέρχονται ”



9) Ο αριθμός των μεταναστών είναι πολύ μεγάλος, με αρνητικές συνέπειες στην κοινωνία

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με το αν ο αριθμός των μεταναστών είναι πολύ μεγάλος, με αρνητικές συνέπειες στην κοινωνία, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν λιγότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p=0,003$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 16.

Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 16.

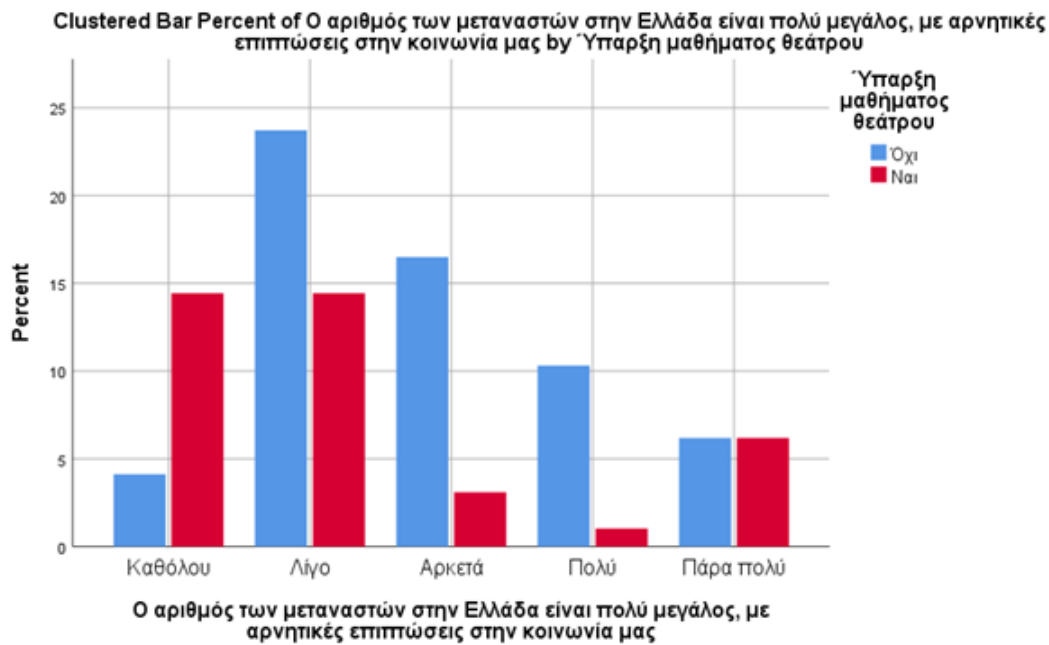
Πίνακας 16

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Ο αριθμός των μεταναστών είναι πολύ μεγάλος, με αρνητικές συνέπειες στην κοινωνία ”

Ο αριθμός των μεταναστών είναι πολύ μεγάλος, με αρνητικές συνέπειες στην κοινωνία	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,847
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	2,236

### Ραβδόγραμμα 16

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Ο αριθμός των μεταναστών είναι πολύ μεγάλος, με αρνητικές συνέπειες στην κοινωνία ”



### 10) Θεωρώ τους μετανάστες ίσους με τους Έλληνες

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με το αν θεωρούν τους μετανάστες ίσους με τους Έλληνες, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για M.O.= από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου (M.O=), για  $p=0,002$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 17. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 17.

### Πίνακας 17

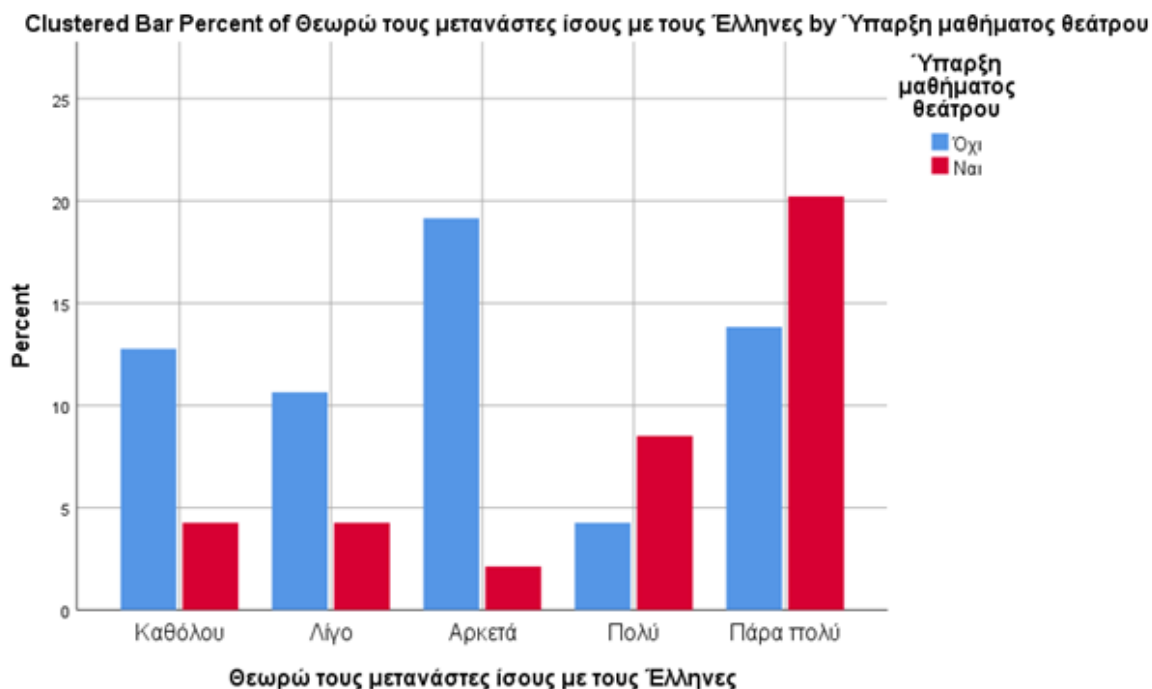
Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Θεωρώ τους μετανάστες ίσους με τους Έλληνες”



Θεωρώ τους μετανάστες ίσους με τους Έλληνες		M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου		1,931
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου		1,638

### Ραβδόγραμμα 17

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Θεωρώ τους μετανάστες ίσους με τους Έλληνες”



11) Είναι σημαντικό οι μετανάστες να διατηρήσουν τη δική τους παράδοση και τις αξίες τους

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p=0,004$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 18. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 18.

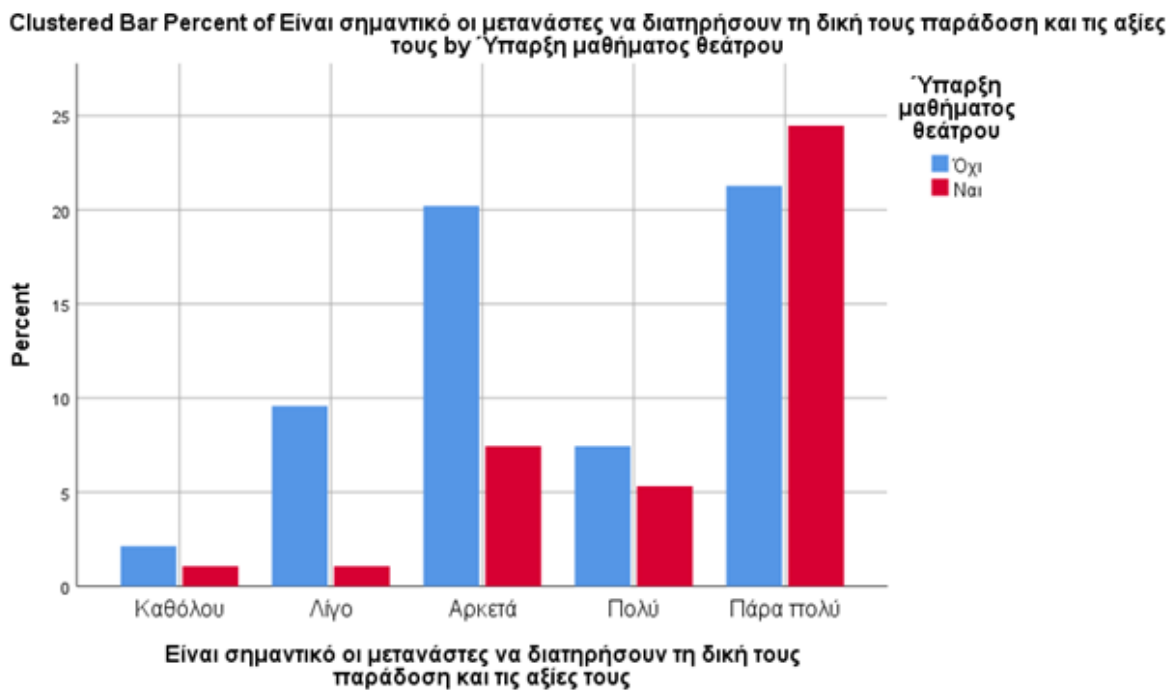
Πίνακας 18

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Είναι σημαντικό οι μετανάστες να διατηρήσουν τη δική τους παράδοση και τις δικές τους αξίες”

Είναι σημαντικό οι μετανάστες να διατηρήσουν τη δική τους παράδοση και τις δικές τους αξίες	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,929
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	3,918

Ραβδόγραμμα 18

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Είναι σημαντικό οι μετανάστες να διατηρήσουν τη δική τους παράδοση και τις δικές τους αξίες”



12) Θεωρώ ότι οι μετανάστες είναι ενδιαφέροντα άτομα και μπορούμε να μάθουμε κάποια πράγματα από αυτούς,

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 19. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 19.

Πίνακας 19

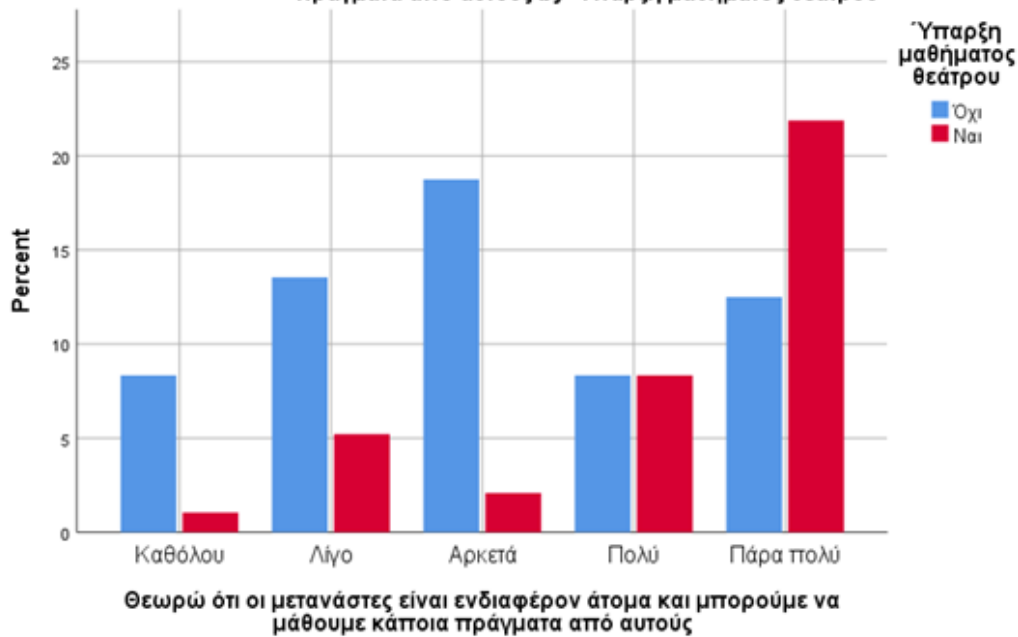
Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Θεωρώ ότι οι μετανάστες είναι ενδιαφέροντα άτομα και μπορούμε να μάθουμε κάποια πράγματα από αυτούς”

Θεωρώ ότι οι μετανάστες είναι ενδιαφέροντα άτομα και μπορούμε να μάθουμε κάποια πράγματα από αυτούς	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	3,050
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	4,162

### Ραβδόγραμμα 19

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Θεωρώ ότι οι μετανάστες είναι ενδιαφέροντα άτομα και μπορούμε να μάθουμε κάποια πράγματα από αυτούς”

Clustered Bar Percent of Θεωρώ ότι οι μετανάστες είναι ενδιαφέρον άτομα και μπορούμε να μάθουμε κάποια πράγματα από αυτούς by Ύπαρξη μαθήματος θεάτρου



13) Με ενοχλεί που υπάρχουν μετανάστες στην Ελλάδα.

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν λιγότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p=0,011$ , όπως

φαίνεται στον Πίνακα 20. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 20.

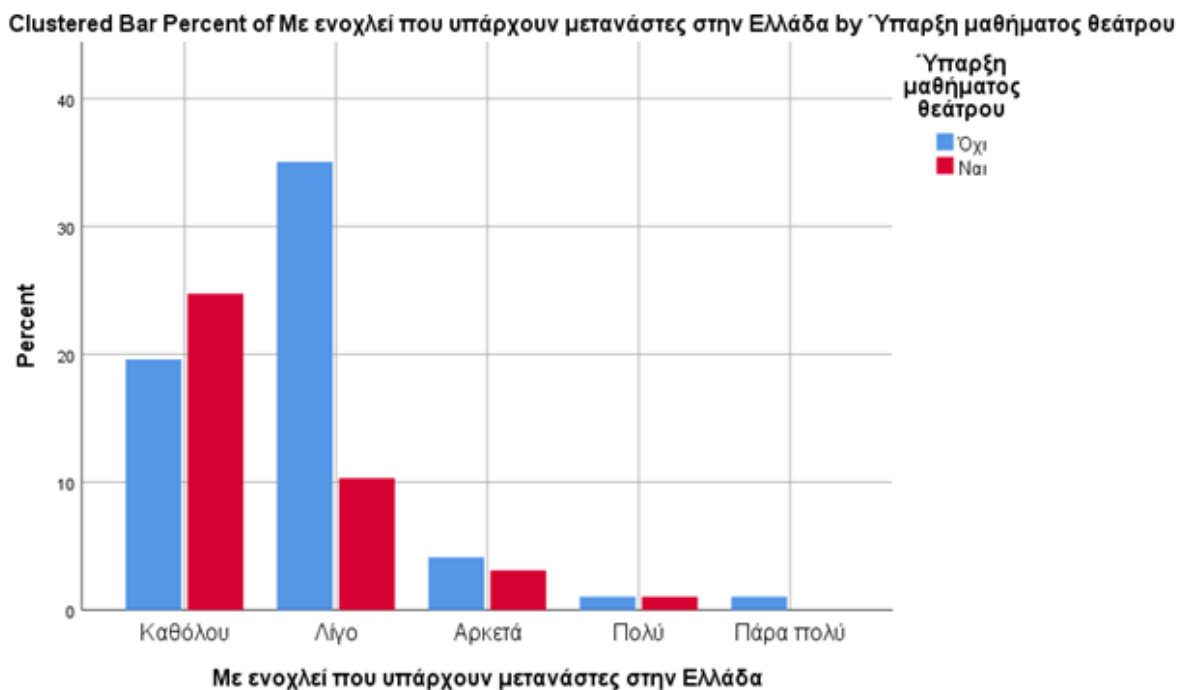
Πίνακας 20

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Με ενοχλεί που υπάρχουν μετανάστες στην Ελλάδας”

Με ενοχλεί που υπάρχουν μετανάστες στην Ελλάδα		M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου		1,830
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου		1,5

Ραβδόγραμμα 20

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Με ενοχλεί που υπάρχουν μετανάστες στην Ελλάδας”



14) Με ενοχλεί όταν οι μετανάστες συμπεριφέρονται σαν να έχουν περισσότερα δικαιώματα από του Έλληνες

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν λιγότερο τη συγκεκριμένη θέση για

$M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p=0,022$ , όπως φαίνεται στον

Πίνακα 21. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 21.

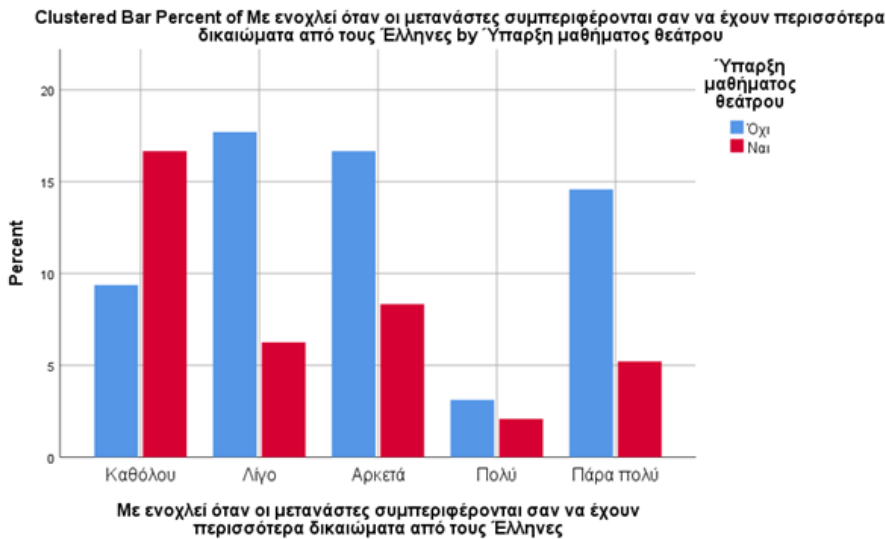
Πίνακας 21

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Με ενοχλεί όταν οι μετανάστες συμπεριφέρονται σαν να έχουν περισσότερα δικαιώματα από του Έλληνες”

Με ενοχλεί όταν οι μετανάστες συμπεριφέρονται σαν να έχουν περισσότερα δικαιώματα από του Έλληνες	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,932
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	2,297

Ραβδόγραμμα 21

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Με ενοχλεί όταν οι μετανάστες συμπεριφέρονται σαν να έχουν περισσότερα δικαιώματα από του Έλληνες”



15) Θα ήθελα να γνώριζα καλύτερα τους μετανάστες,

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p=0,004$ , όπως φαίνεται στον

Πίνακα 22. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 22.

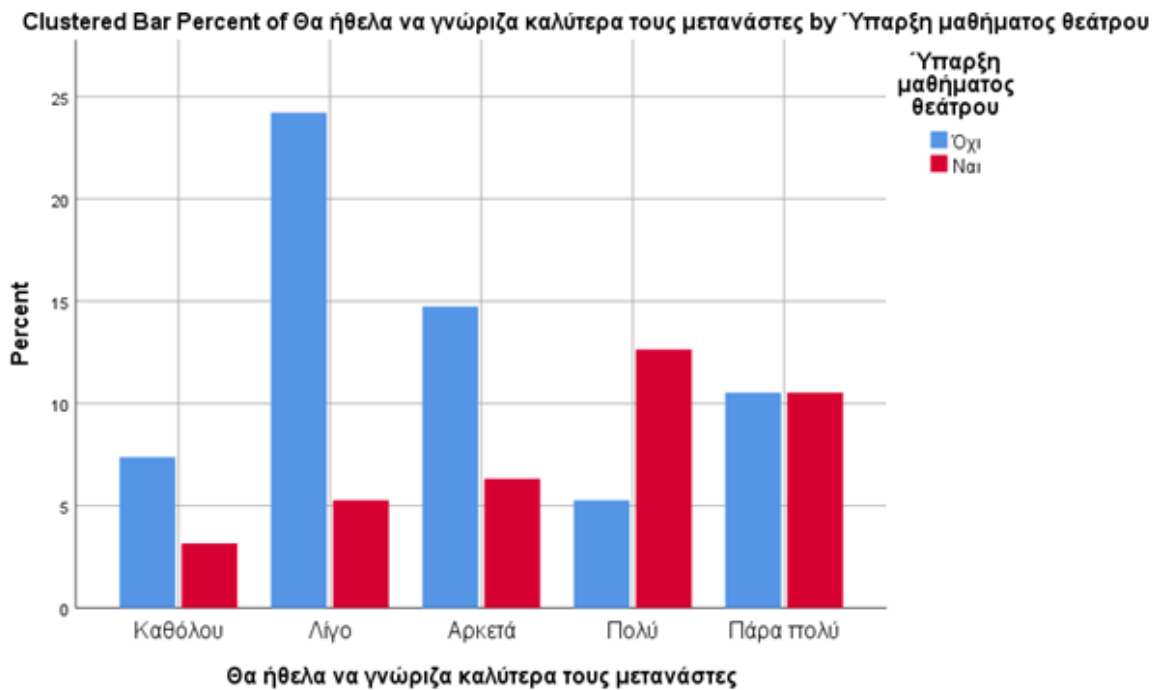
Πίνακας 22

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Θα ήθελα να γνώριζα καλύτερα τους μετανάστες”

Θα ήθελα να γνώριζα καλύτερα τους μετανάστες	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,796
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	3,583

Ραβδόγραμμα 22

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Θα ήθελα να γνώριζα καλύτερα τους μετανάστες”



16) Θα ήθελα οι μετανάστες να ντύνονται όπως οι Έλληνες

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν λιγότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p=0,003$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 23. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 23.

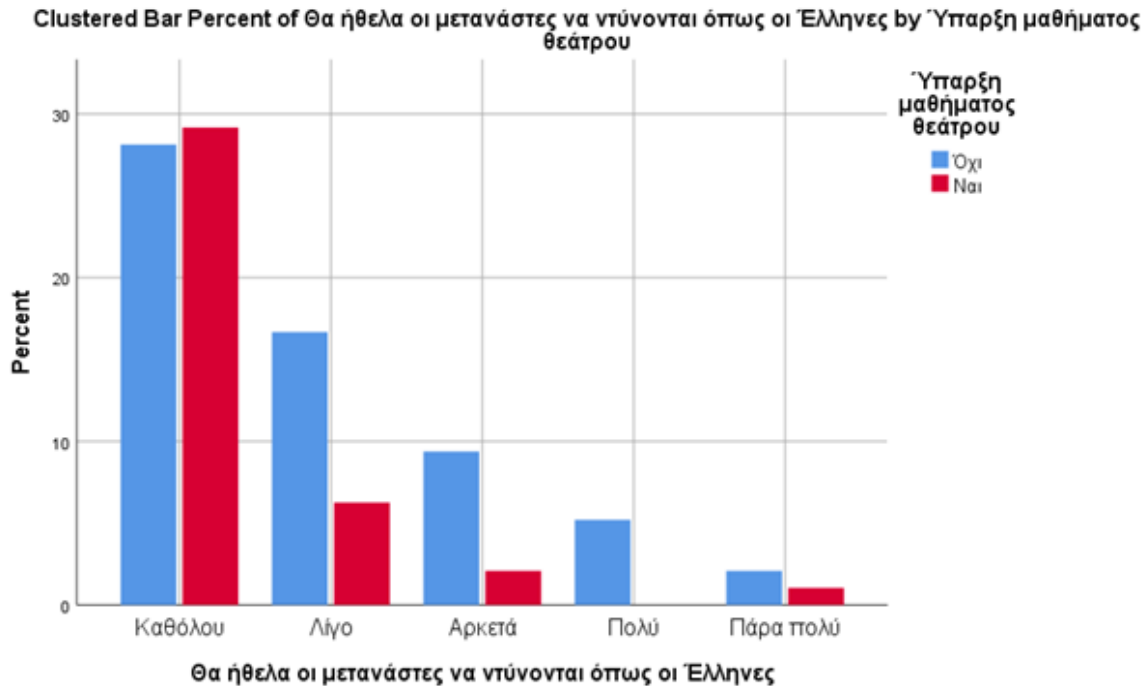
Πίνακας 23

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Θα ήθελα οι μετανάστες να ντύνονται όπως οι Έλληνες”

Θα ήθελα οι μετανάστες να ντύνονται όπως οι Έλληνες	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	1,966
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	1,378

Ραβδόγραμμα 23

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Θα ήθελα οι μετανάστες να ντύνονται όπως οι Έλληνες”



17) Συμπαθώ τους μετανάστες

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 24. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 24.

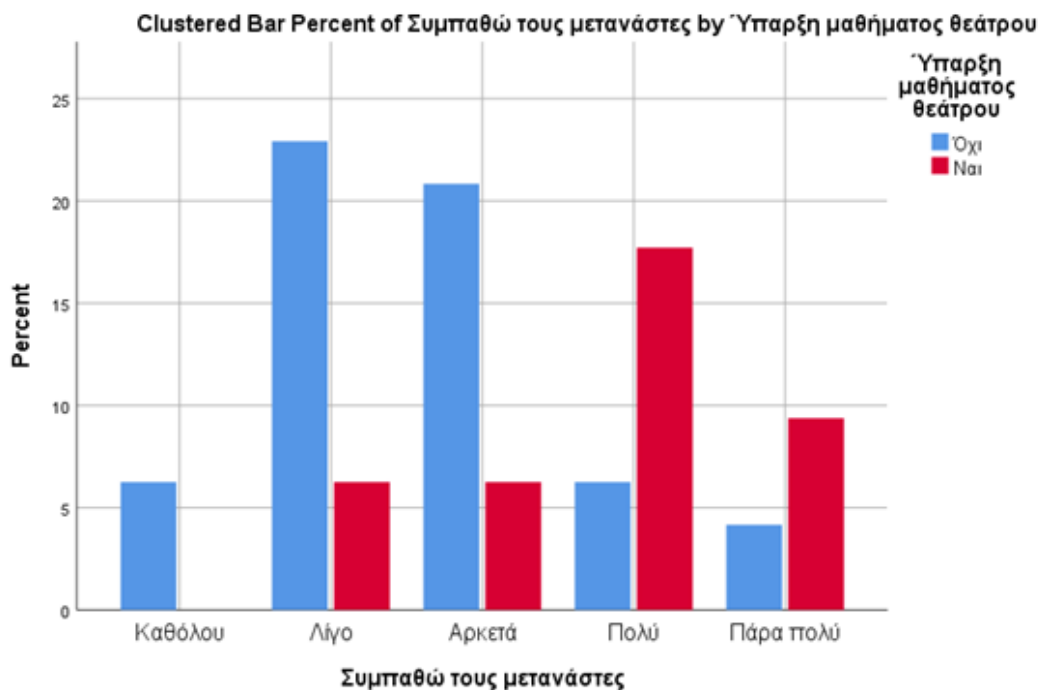
Πίνακας 24

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Συμπαθώ τους μετανάστες”

Συμπαθώ τους μετανάστες	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,655
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	3,763

Ραβδόγραμμα 24

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Συμπαθώ τους μετανάστες”



18) Εμπιστεύομαι τους μετανάστες

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 25. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 25.

Πίνακας 25

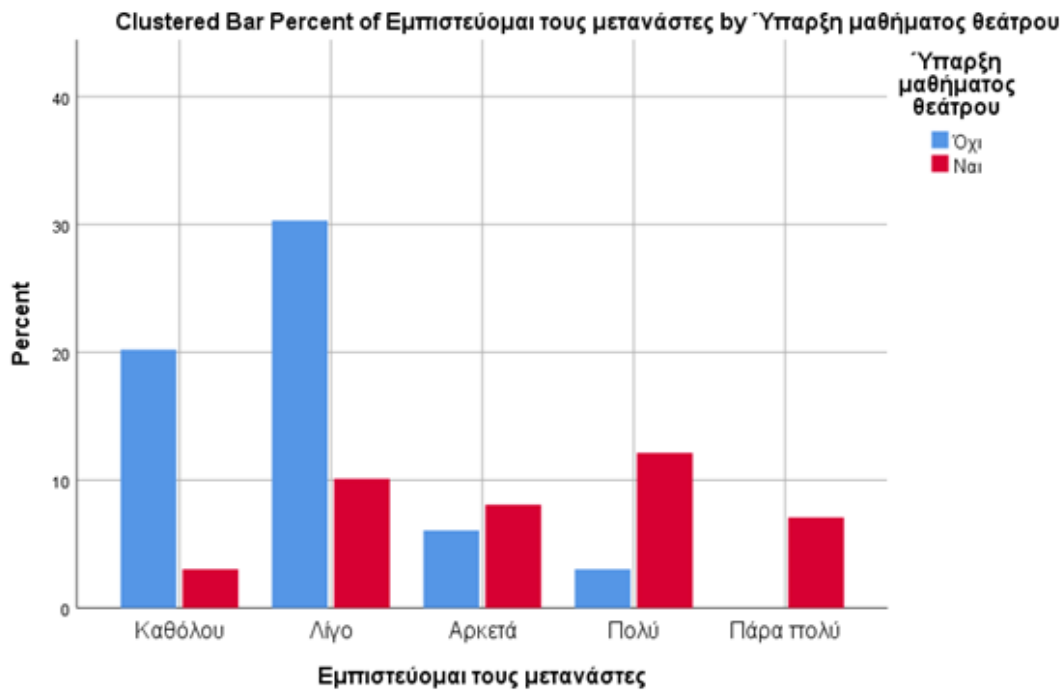


Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Εμπιστεύομαι τους μετανάστες”

Εμπιστεύομαι τους μετανάστες			M.O.
			1,864
			3,25

Ραβδόγραμμα 25

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Εμπιστεύομαι τους μετανάστες”



19) Σέβομαι τους μετανάστες

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον

Πίνακα 26. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 26.

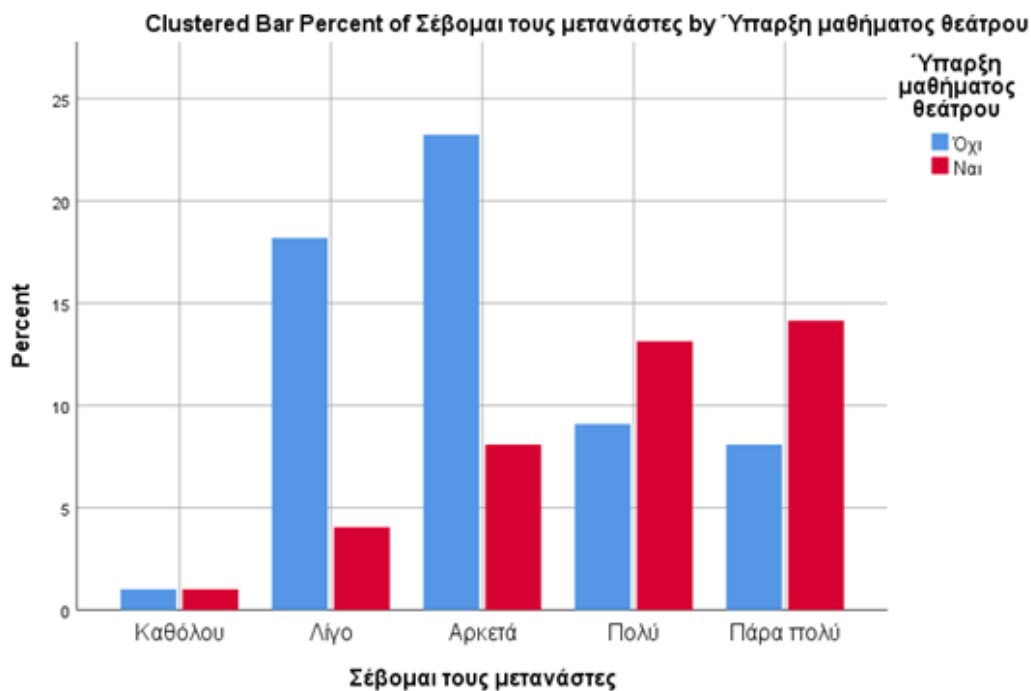
Πίνακας 26

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Σέβομαι τους μετανάστες”

Σέβομαι τους μετανάστες			M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου			3,084
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου			3,875

## Ραβδόγραμμα 26

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Σέβομαι τους μετανάστες”



## 20) Αποφεύγω τους μετανάστες

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν λιγότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p=0,006$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 27. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 27.

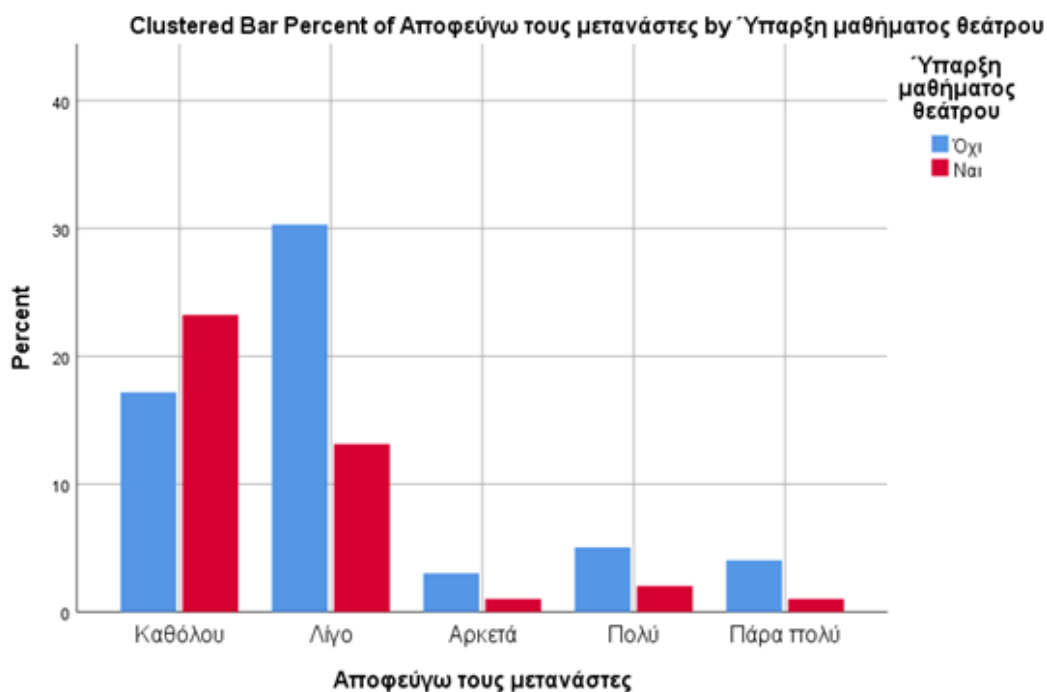
## Πίνακας 27

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Αποφεύγω τους μετανάστες”

Αποφεύγω τους μετανάστες		M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου		2,135
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου		1,625

### Ραβδόγραμμα 27

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Αποφεύγω τους μετανάστες”



### 21) Αντιπαθώ τους μετανάστες

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν λιγότερο τη συγκεκριμένη θέση για M.O.= από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου (M.O=), για  $p=0,028$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 28. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 28.

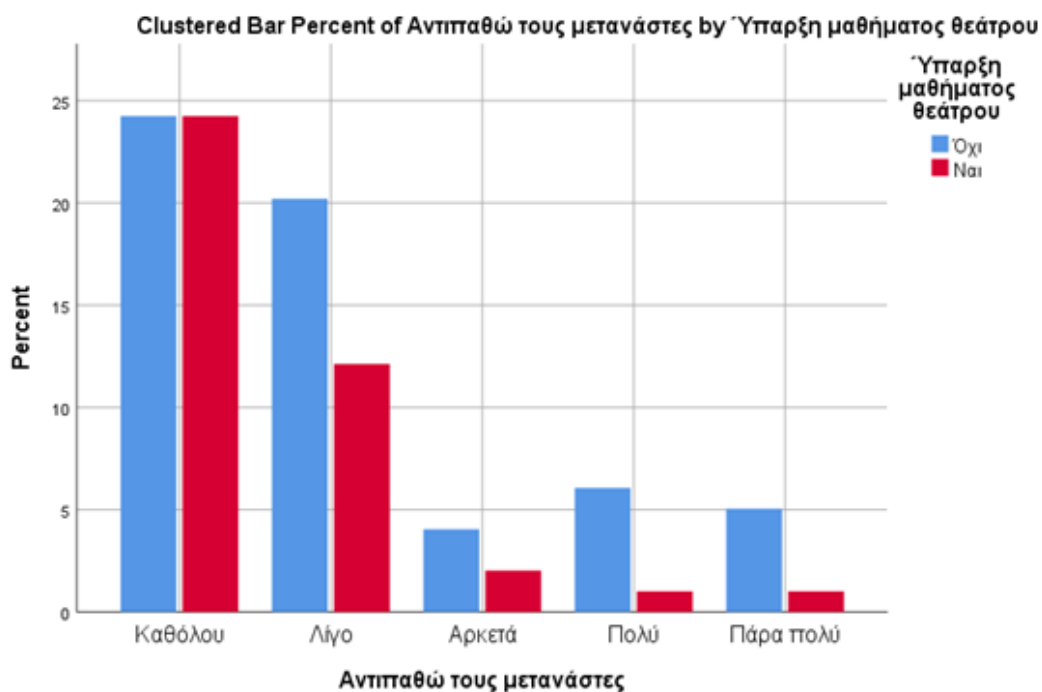
### Πίνακας 28

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Αντιπαθώ τους μετανάστες”

Αντιπαθώ τους μετανάστες		M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου		2,118
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου		1,575

### Ραβδόγραμμα 28

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Αντιπαθώ τους μετανάστες”



### 22) Νιώθω άνετα ανάμεσα σε μετανάστες

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 29. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 29.

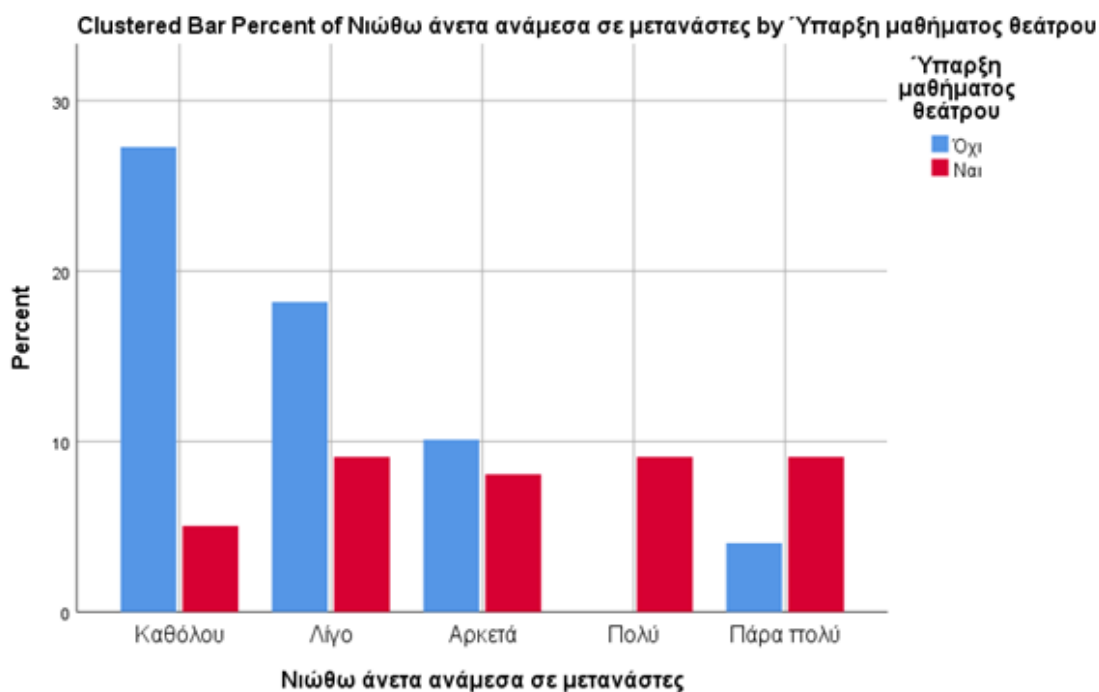
### Πίνακας 29

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Νιώθω άνετα ανάμεσα μετανάστες”

Νιώθω άνετα ανάμεσα σε μετανάστες		M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου		1,915
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου		3,2

### Ραβδόγραμμα 29

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Νιώθω άνετα ανάμεσα σε μετανάστες”



### 23) Έχω φιλικές σχέσεις με μετανάστες

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ , για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 30. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 30.

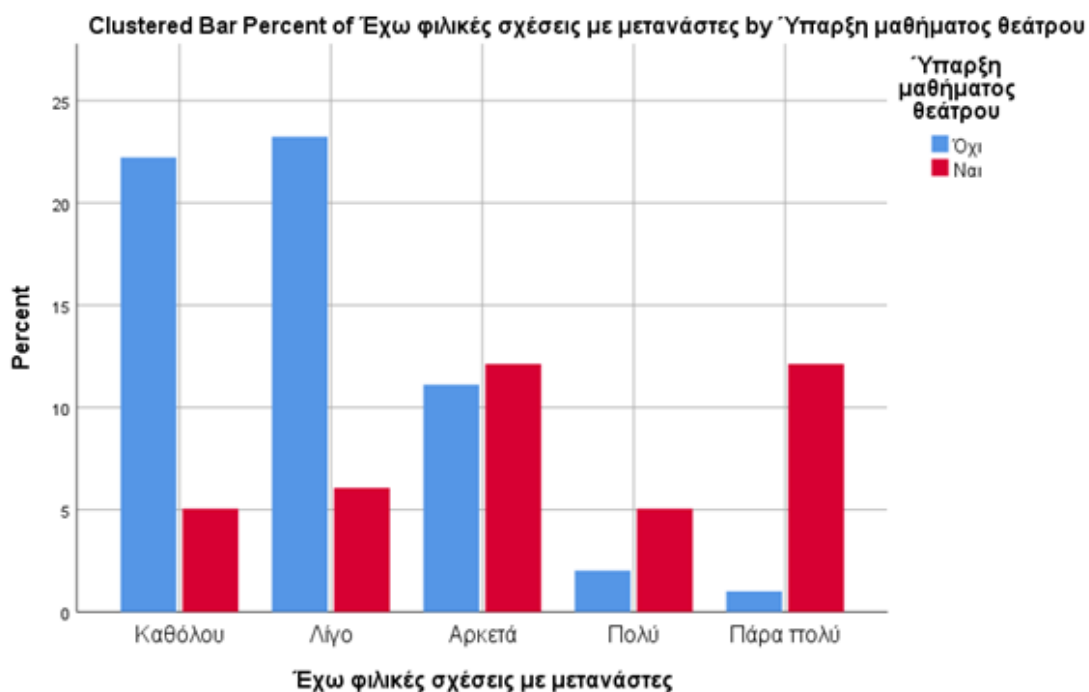
### Πίνακας 30

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Έχω φιλικές σχέσεις με μετανάστες”

Έχω φιλικές σχέσεις με μετανάστες		M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου		1,932
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου		3,325

### Ραβδόγραμμα 30

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Έχω φιλικές σχέσεις με μετανάστες”



### 24) Φοβάμαι τους μετανάστες

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν λιγότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p=0,003$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 31. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 31.

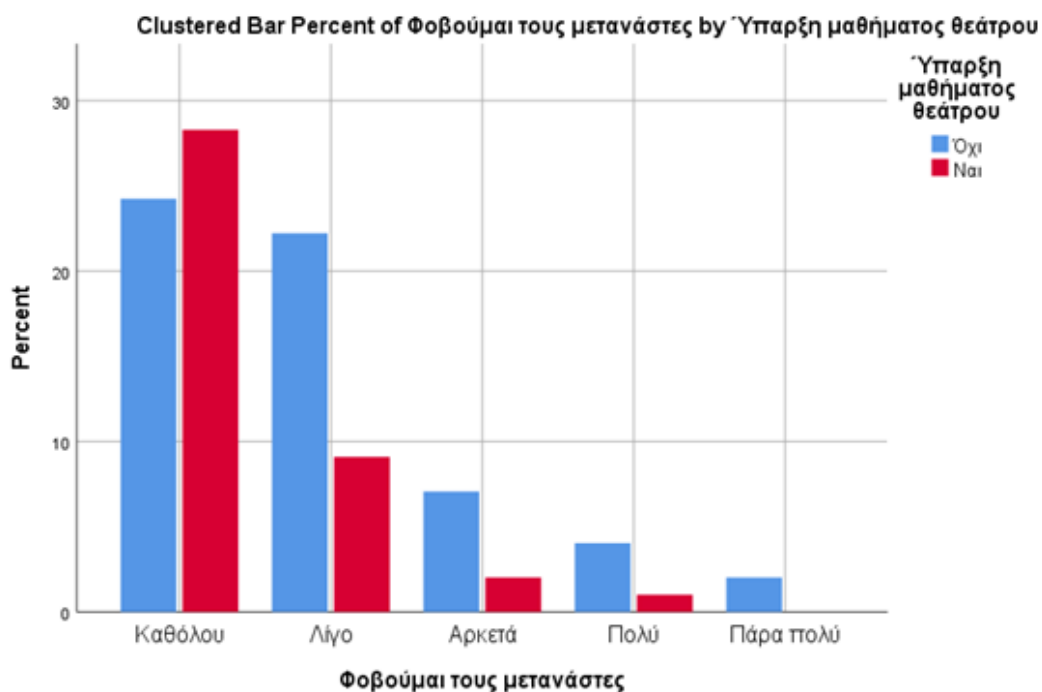
### Πίνακας 31

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Φοβάμαι τους μετανάστες”

Φοβάμαι τους μετανάστες	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	1,949
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	1,4

### Ραβδόγραμμα 31

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Φοβάμαι τους μετανάστες”



### 25) Συμπαθώ τους μετανάστες

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 32. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 32.

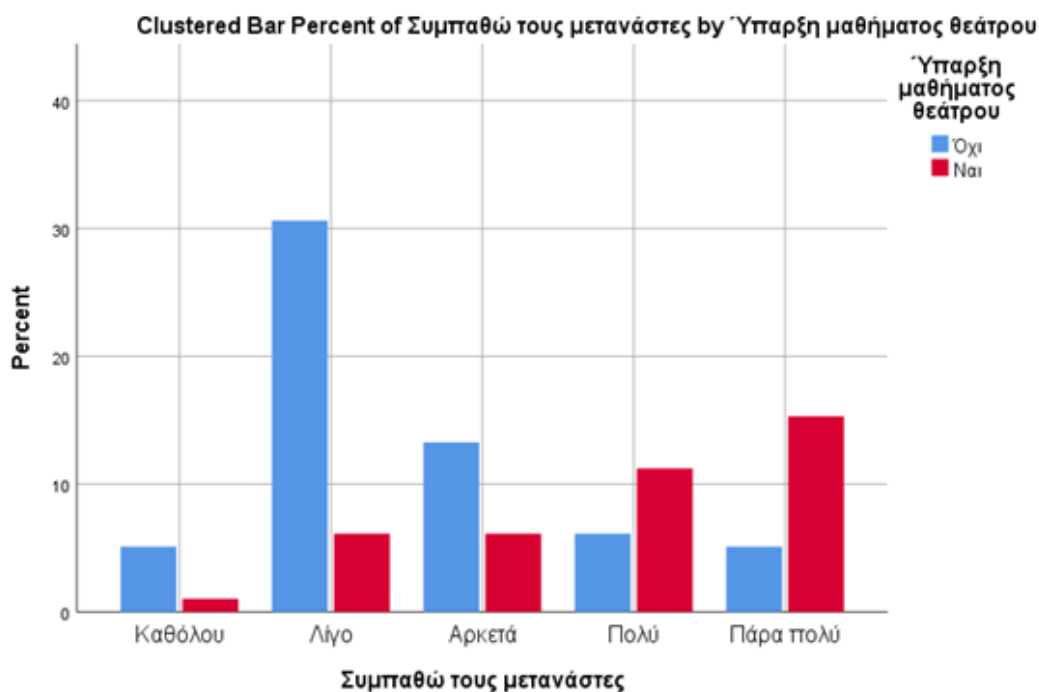
### Πίνακας 32

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Συμπαθώ τους μετανάστες”

Συμπαθώ τους μετανάστες	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,593
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	3,846

### Ραβδόγραμμα 32

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Συμπαθώ τους μετανάστες”



### 26) Βοηθώ τα παιδιά μεταναστών να προσαρμοστούν στο σχολείο

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p=0,015$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 33. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 33.

### Πίνακας 33

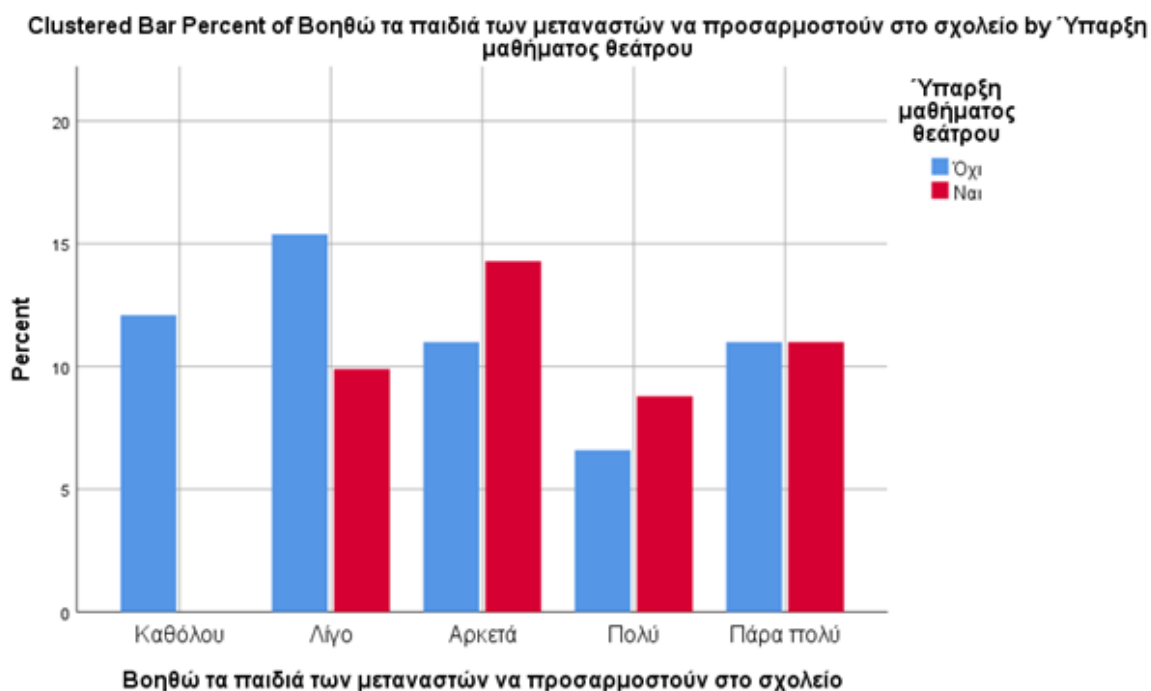
Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Βοηθώ τα παιδιά μεταναστών να προσαρμοστούν στο σχολείο”



Βοηθώ τα παιδιά μεταναστών να προσαρμοστούν στο σχολείο	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,803
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	3,475

### Ραβδόγραμμα 33

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Βοηθώ τα παιδιά μεταναστών να προσαρμοστούν στο σχολείο”



### 27) Βοηθώ τα παιδιά μεταναστών να μάθουν ελληνικά

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για M.O.= από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου (M.O=), για  $p=0,009$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 34. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 34.

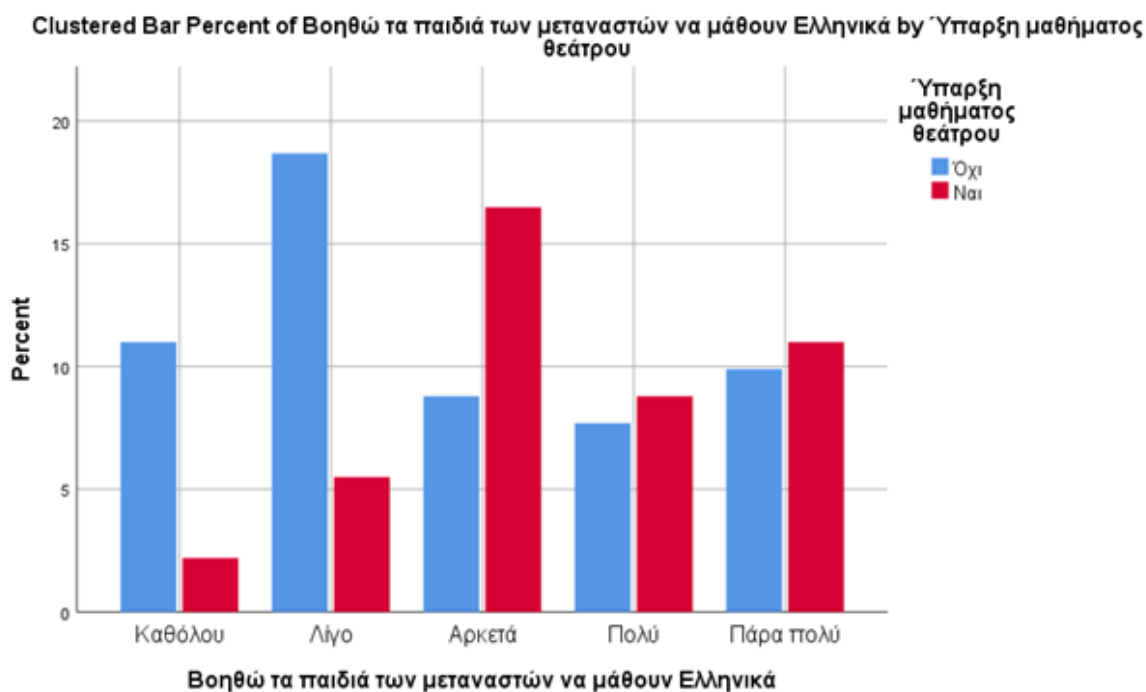
### Πίνακας 34

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Βοηθώ τα παιδιά μεταναστών να μάθουν ελληνικά”

Βοηθώ τα παιδιά μεταναστών να μάθουν ελληνικά	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,764
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	3,475

### Ραβδόγραμμα 33

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Βοηθώ τα παιδιά μεταναστών να μάθουν ελληνικά”



### 28) Βοηθώ τα παιδιά μεταναστών στην κατ' οίκον εργασία τους

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p=0,004$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 35. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 35.

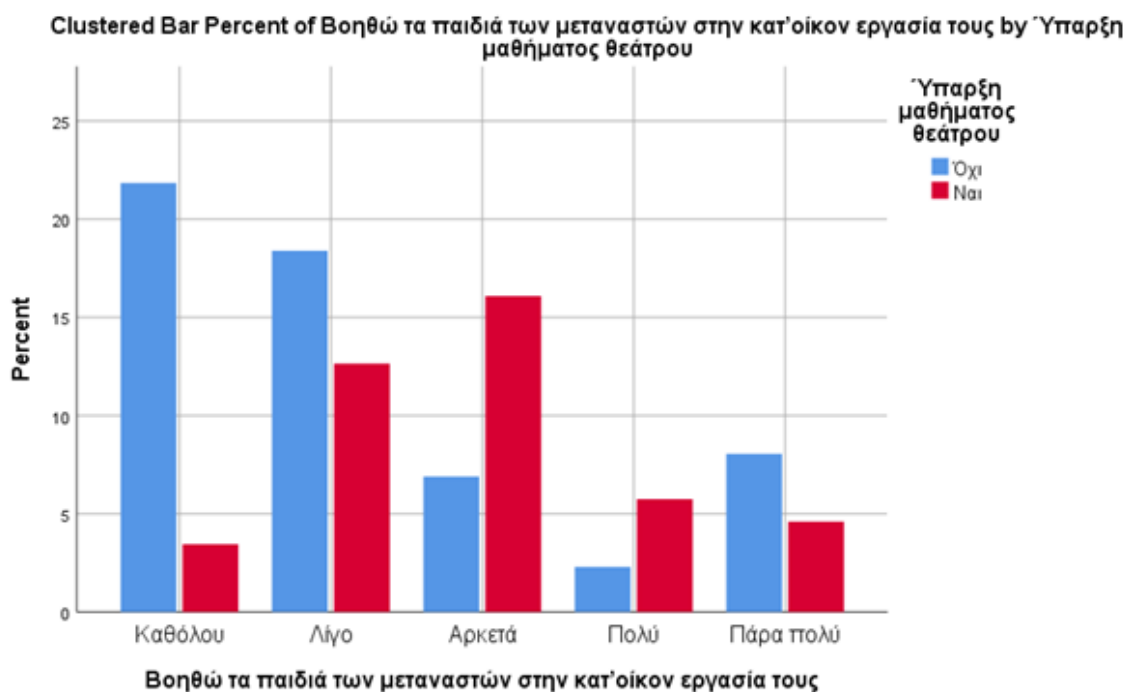
### Πίνακας 35

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Βοηθώ τα παιδιά μεταναστών στην κατ' οίκον εργασία τους”

Βοηθώ τα παιδιά μεταναστών στην κατ' οίκον εργασία τους	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,24
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	2,891

### Ραβδόγραμμα 35

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Βοηθώ τα παιδιά μεταναστών στην κατ' οίκον εργασία τους”



### 29) Συνεργάζομαι με παιδιά μεταναστών για σχολικές εργασίες

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 36. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 36.

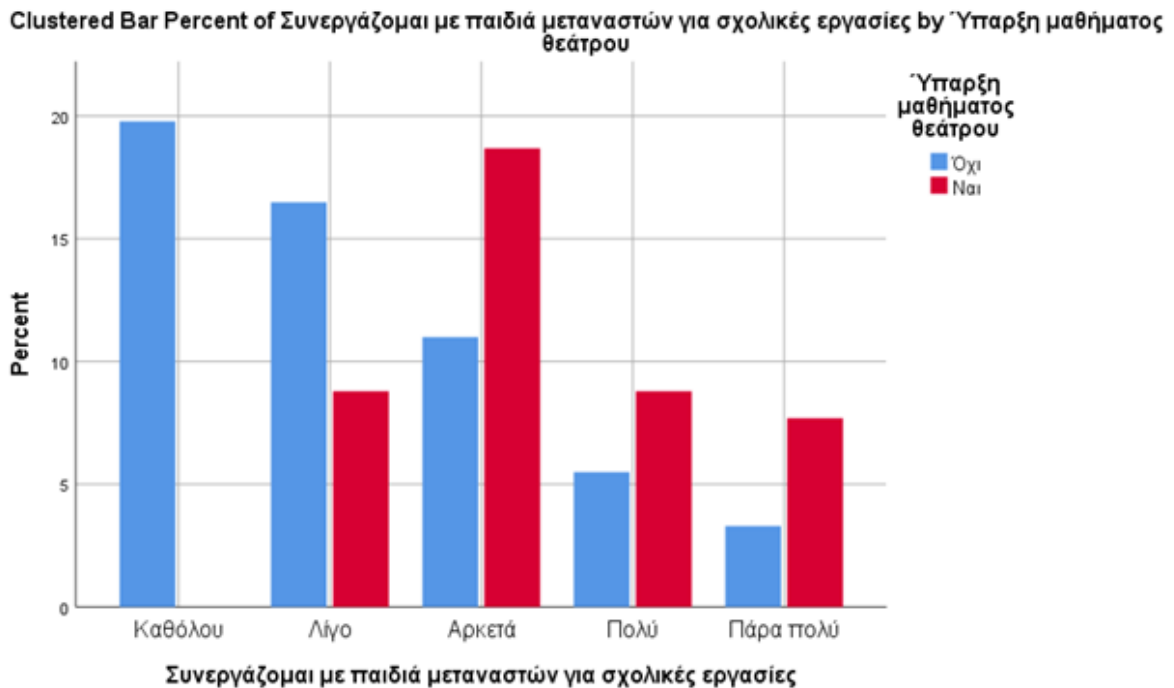
Πίνακας 36

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Συnergάζομαι με τα παιδιά μεταναστών για σχολικές εργασίες”

Συnergάζομαι με τα παιδιά μεταναστών για σχολικές εργασίες	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,215
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	3,35

Ραβδόγραμμα 36

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Συnergάζομαι με τα παιδιά μεταναστών για σχολικές εργασίες”



30) Κάθομαι στην τάξη με παιδιά μεταναστών

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 37. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 37.

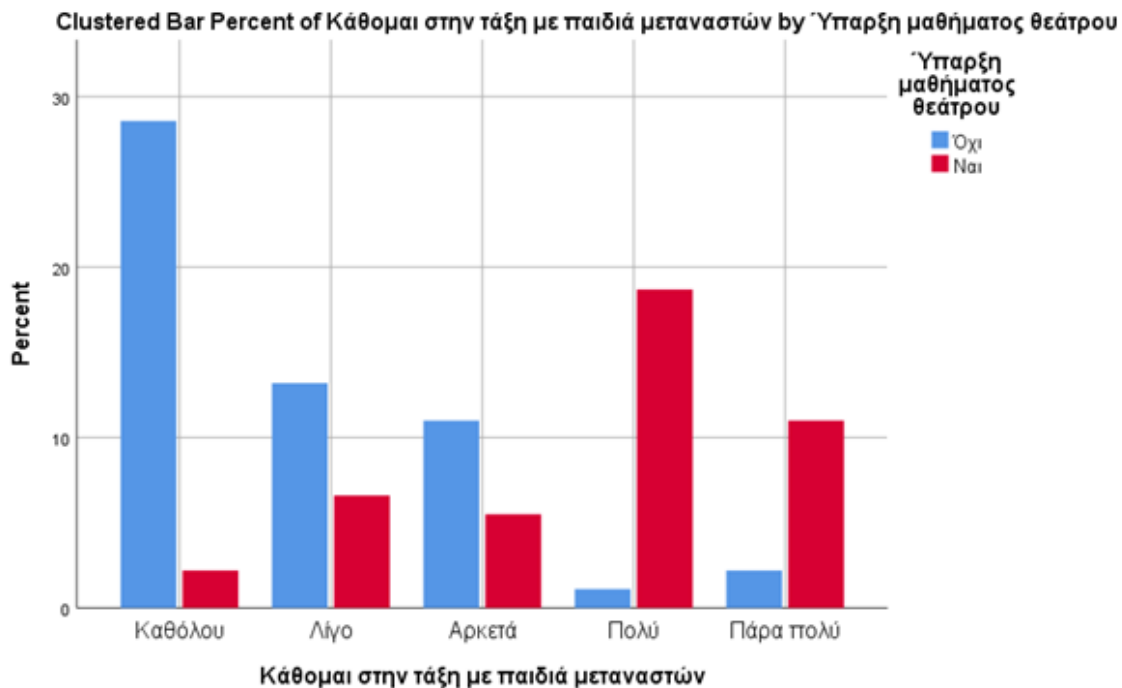
Πίνακας 37

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Κάθομαι στην τάξη με παιδιά μεταναστών”

Κάθομαι στην τάξη με παιδιά μεταναστών	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	1,843
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	3,675

Ραβδόγραμμα 37

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Κάθομαι στην τάξη με παιδιά μεταναστών”



31) Το διάλειμμα κάνω παρέα με παιδιά μεταναστών

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 38. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 38.

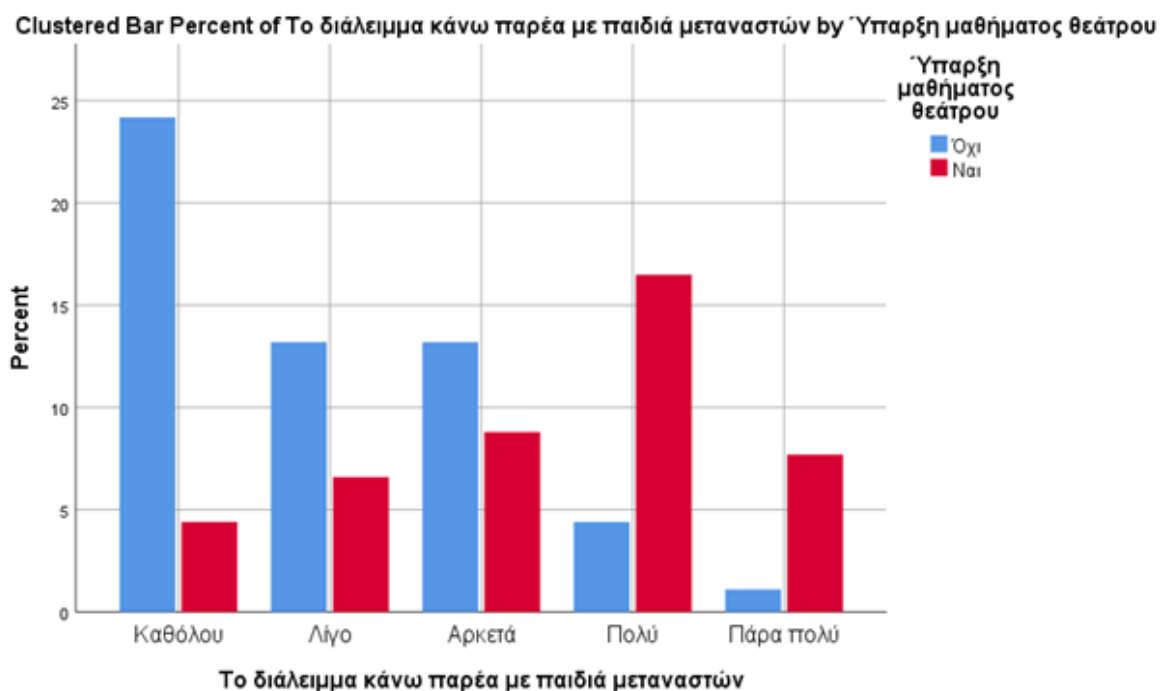
Πίνακας 38

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Το διάλειμμα κάνω παρέα με παιδιά μεταναστών”

Το διάλειμμα κάνω παρέα με παιδιά μεταναστών		
		M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου		2,019
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου		3,375

### Ραβδόγραμμα 38

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Το διάλειμμα κάνω παρέα με παιδιά μεταναστών”



### 32) Μένω στην ίδια γειτονιά με παιδιά μεταναστών

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p=0,004$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 39. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 39.

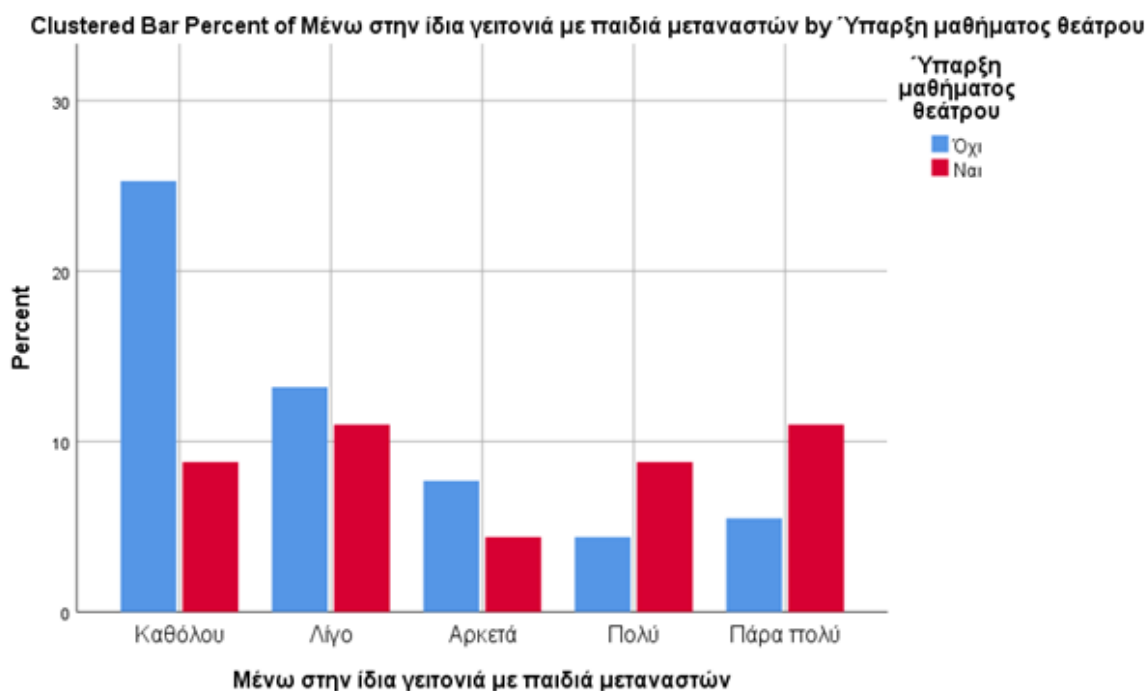
### Πίνακας 39

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Μένω στην ίδια γειτονιά με παιδιά μεταναστών”

Μένω στην ίδια γειτονιά με παιδιά μεταναστών			M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου			2,137
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου			3,05

### Ραβδόγραμμα 39

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Μένω στην ίδια γειτονιά με παιδιά μεταναστών”



### 33) Προσκαλώ παιδιά μεταναστών σπίτι μου

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 40. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 40.

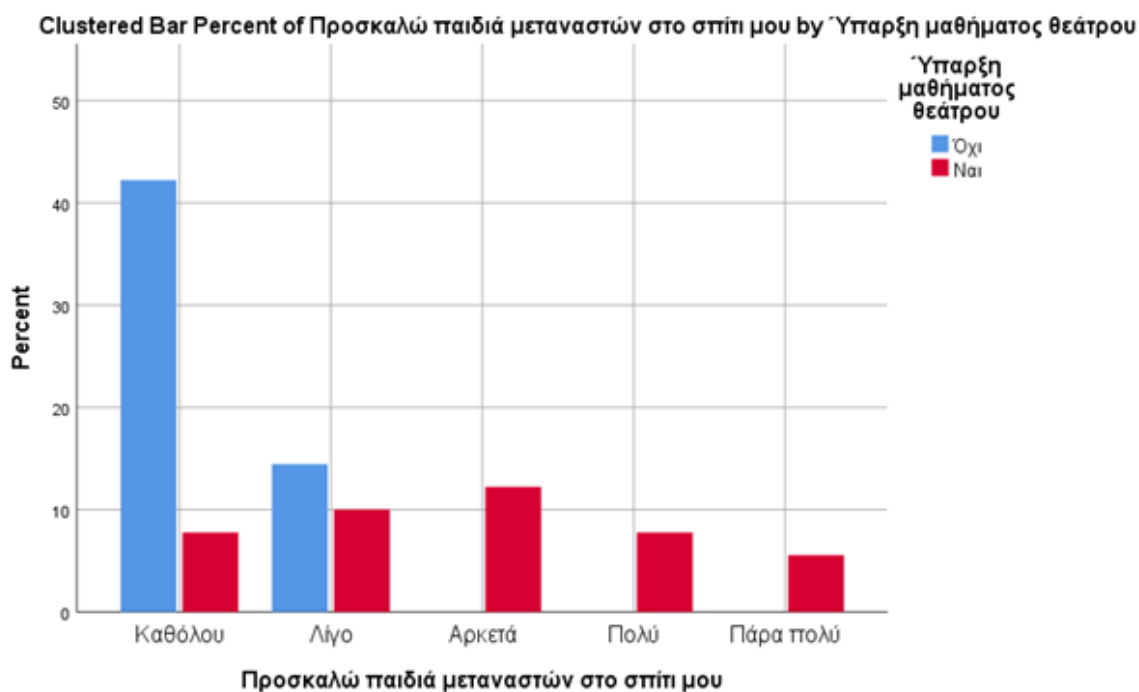
### Πίνακας 40

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Προσκαλώ παιδιά μεταναστών σπίτι μου”

Προσκαλώ παιδιά μεταναστών σπίτι μου	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	1,254
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	2,846

#### Ραβδόγραμμα 40

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Προσκαλώ παιδιά μεταναστών σπίτι μου”



#### 34) Παιδιά μεταναστών με προσκαλούν σπίτι τους

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 41. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 41.

#### Πίνακας 41

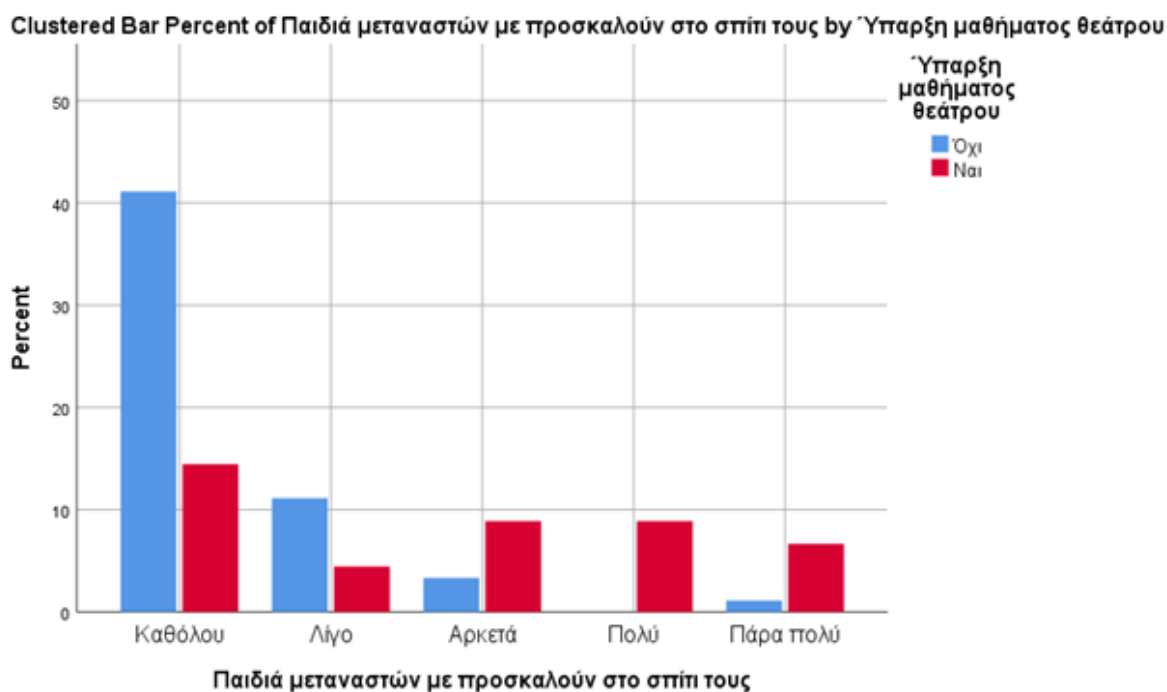
Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Παιδιά μεταναστών με προσκαλούν σπίτι τους”



Παιδιά μεταναστών με προσκαλούν σπίτι τους		M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου		1,392
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου		2,743

#### Ραβδόγραμμα 41

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Παιδιά μεταναστών με προσκαλούν σπίτι τους”



#### 35) Έχω φίλους παιδιά μεταναστών

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συγκεκριμένη υπόθεση, με τα παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου να πιστεύουν περισσότερο τη συγκεκριμένη θέση για  $M.O.=$  από τα παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου ( $M.O.=$ ), για  $p<0,001$ , όπως φαίνεται στον Πίνακα 42. Η κατανομή των απαντήσεων των δύο ομάδων παρουσιάζεται στο Ραβδόγραμμα 42.

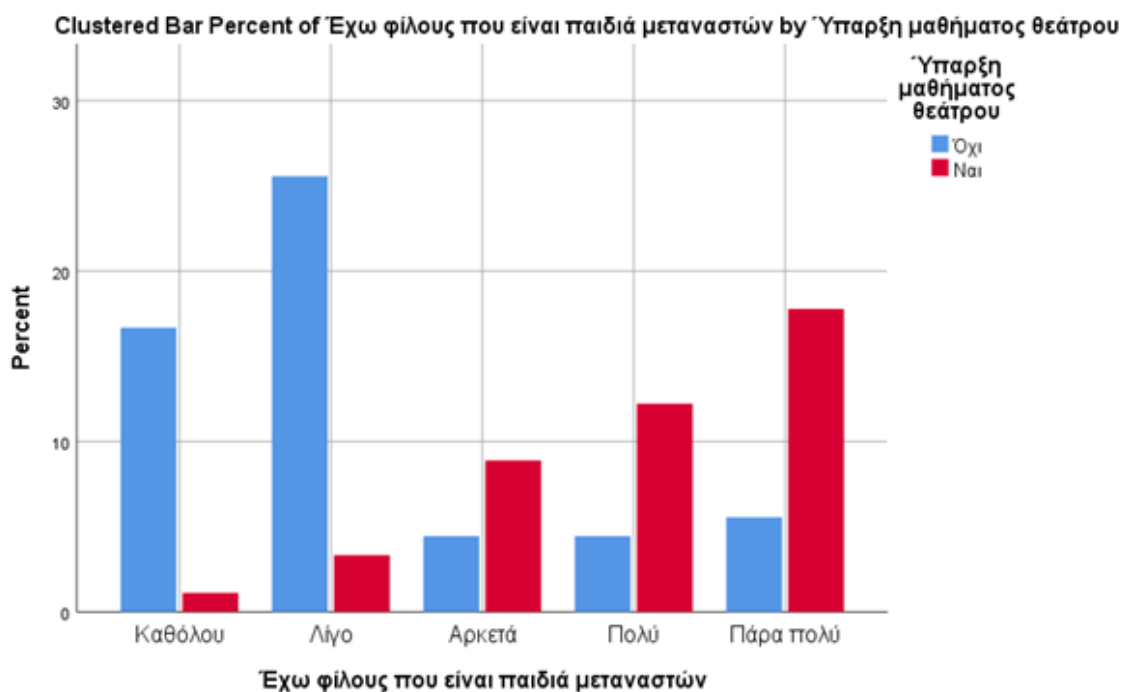
#### Πίνακας 42

Μέσοι όροι των δύο ομάδων για την υπόθεση “Έχω φίλους παιδιά μεταναστών”

Έχω φίλους παιδιά μεταναστών	
	M.O.
Παιδιά που δεν είχαν μάθημα θεάτρου	2,235
Παιδιά που είχαν μάθημα θεάτρου	3,974

#### Ραβδόγραμμα 42

Κατανομή απαντήσεων για την υπόθεση “Έχω φίλους παιδιά μεταναστών”



Λόγω μη εύρεσης σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση στις παρακάτω περιπτώσεις: Οι μετανάστες απασχολούνται σε δουλειές που δεν θέλουν να τις κάνουν Έλληνες ( $p=0,432$ ), οι μετανάστες είναι καλύτερα να ξεχάσουν τις δικές τους συνήθειες ( $p=0,127$ ), ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται οι Έλληνες προς τους μετανάστες είναι πολύ καλός ( $p=0,168$ ), οι μετανάστες έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους Έλληνες ( $p=0,598$ ), ο ρατσισμός εναντίον των μεταναστών είναι δικαιολογημένος ( $p=0,892$ ), στην Ελλάδα γίνονται διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών ( $p=0,087$ ), ό,τι και να κάνουν οι μετανάστες δεν πρόκειται ποτέ να γίνουν

αποδεκτοί από την κοινωνία μας ( $p=0,132$ ), οι μετανάστες κατέληξαν να έχουν περισσότερα δικαιώματα από τους Έλληνες ( $p=0,201$ ), οι μετανάστες πρέπει να υποχρεώνονται να μαθαίνουν ελληνικά ( $p=0,77$ ), τα ρατσιστικά περιστατικά συμβαίνουν σπάνια στην Ελλάδα ( $p=0,349$ ), ο ρατσισμός είναι μεγάλο πρόβλημα στην Ελλάδα ( $p=0,306$ ), η εθνική ταυτότητα των Ελλήνων απειλείται από την παρουσία μεταναστών ( $p=0,061$ ), με ενοχλεί όταν οι μετανάστες μιλούν τη γλώσσα τους ( $p=0,559$ ), με ενοχλεί όταν οι μετανάστες κάνουν παρέα μαζί τους ( $p=0,331$ ), με ενοχλεί όταν οι μετανάστες δεν καταλαβαίνουν καλά τα ελληνικά ( $p=0,727$ ), θα ήθελα οι μετανάστες να σκέφτονται όπως οι Έλληνες ( $p=0,073$ ), θα ήθελα οι μετανάστες να συμπεριφέρονται όπως οι Έλληνες ( $p=0,186$ ), συμπαθώ κάποιον ανεξάρτητα από την καταγωγή του ( $p=0,052$ ), συμπαθώ κάποιον ανεξάρτητα από το χρώμα του ( $p=0,109$ ), λυπούμαι τους μετανάστες ( $p=0,764$ ), οι μετανάστες μου προκαλούν αδιαφορία ( $p=0,054$ ).

## Κεφάλαιο 7 : Συμπεράσματα - Συζήτηση

Έπειτα από την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων μπορούμε να συνοψίσουμε τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, τα οποία αφορούν τόσο την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων σε παιδιά 10- 12 χρονών όσο και τη σημασία της ύπαρξης μαθήματος θεατρικής αγωγής στη σχολική τάξη ως μέσον για την άμβλυση τους.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματός που περιλαμβάνει η συγκεκριμένη έρευνα είναι παιδιά της Στ' δημοτικού (78 παιδιά Στ' – 20 παιδιά Ε' δημοτικού) , καθώς λόγω του ωριμότερου της ηλικίας τους μπόρεσαν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη ευκολία και ταχύτητα στην απάντηση του εν λόγω ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε με σκοπό να δοθεί σε παιδιά όλων των σχολικών βαθμίδων. Σχετικά με το φύλο, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν κορίτσια (59,2 %) σε αντιδιαστολή με τα αγόρια (40,8 %).

Γεγονός είναι ότι τα περισσότερα από τα παιδιά του δείγματος δήλωσαν ότι γνωρίζουν άλλα παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (76,8%), ενώ ένα πολύ μικρότερο ποσοστό αυτών (23,5%) δήλωσαν ότι δεν γνώριζαν κανένα παιδί μεταναστών. Από το ποσοστό που δήλωσε ότι γνώριζε παιδιά μεταναστών, το 29,6%, που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό, δήλωσε ότι γνώριζε 1 έως 3 παιδιά μεταναστών. Επομένως, συμπεραίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά πλέον στα σημερινά σχολεία έρχονται ως επί το πλείστον καθημερινά σε επαφή με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών του δείγματος ( 59,6 %) δήλωσε ότι δεν υπάρχει μάθημα θεατρικής αγωγής στο σχολείο τους, ενώ το 40,4% των παιδιών, που προερχόταν αποκλειστικά από το διαπολιτισμικό σχολείο, δήλωσαν ότι έχουν μάθημα θεατρικού παιχνιδιού αλλά και εκπαιδευτικού δράματος στο σχολείο τους. Το σχολείο της Γκράβας επιλέχθηκε για τον σκοπό αυτό, καθότι γνωρίζαμε ότι χρησιμοποιεί νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιοποιεί στον μέγιστο βαθμό την τέχνη και το θέατρο στην εκπαίδευση. Σε αντίθεση όμως με το συγκεκριμένο σχολείο, τα

περισσότερα δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής δεν χρησιμοποιούν το θεατρικό παιχνίδι και το εκπαιδευτικό δράμα ως εκπαιδευτικό μέσον.

Από τις πενήντα έξι συνολικά ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι τριάντα πέντε φάνηκε να έχουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ώστε να αναλυθούν. Από τις ερωτήσεις αυτές το πρώτο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η έρευνα με σιγουριά είναι ότι μεγάλο ποσοστό των παιδιών του δείγματος παρουσίασε προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους αλλά και γενικά απέναντι στους μετανάστες. Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται μέσα από όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια, γίνεται φανερό ότι στα παιδιά που παρακολουθούσαν μαθήματα εκπαιδευτικού δράματος και θεατρικού παιχνιδιού στο σχολείο τους παρατηρούνται θετικότερες αντιλήψεις αναφορικά με τους μετανάστες αλλά και λιγότερα στερεότυπα και προκαταλήψεις. Για παράδειγμα στην πρώτη ερώτηση (*Οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα καλύτερη*) παιδιά που δεν έχουν έρθει σε επαφή με το θέατρο απαντούν «καθόλου» και «λίγο» σε μικρότερο ποσοστό, ενώ τα παιδιά που έχουν έρθει σε επαφή με θεατρικές τεχνικές απαντούν «αρκετά» στο μεγαλύτερο ποσοστό και έπειτα «πολύ» και «πάρα πολύ». Το ίδιο παρατηρείται και στις επόμενες ερωτήσεις. Για παράδειγμα στην ερώτηση *«Οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα χειρότερη»* το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών που δεν είχαν μάθημα θεατρικής παιδείας απαντάει «λίγο», ενώ τα παιδιά που είχαν μάθημα θεατρικής παιδείας απαντούν «καθόλου».

Στις απόψεις των παιδιών διαφαίνεται ξεκάθαρα η επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στις αντιλήψεις και στις πεποιθήσεις τους. Παιδιά τα οποία έχουν καλλιεργήσει τη ενσυναίσθηση μέσω τους θεατρικού παιχνιδιού και τους εκπαιδευτικού δράματος και έχουν μάθει να μπαίνουν στη θέση του άλλου, παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανεκτικότητα απέναντι στους μετανάστες, χωρίς να τους αποδίδουν ευθύνες για τα δεινά της Ελλάδας. Σε αντιδιαστολή μάλιστα με αυτήν την άποψη, φαίνεται ότι τα παιδιά αυτά πιστεύουν ότι οι μετανάστες ευεργετούν σε μεγάλο βαθμό τη χώρα μας.

Οι προκαταλήψεις λοιπόν και τα στερεότυπα που παρουσιάζουν είναι εμφανώς λιγότερα από των υπόλοιπων παιδιών.

Τα στερεότυπα διαμορφώνονται και αναπαράγονται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία βρίσκεται. Η συμμετοχή του μαθητή στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου τον καθιστά ικανό να αντιλαμβάνεται διασυνδέσεις μεταξύ συγκεκριμένων γνωρισμάτων των συμμαθητών του σε σχέση με το κοινωνικό status, τα κοινωνικά προνόμια και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ο μαθητής του σχολείου είναι σε θέση να αντιληφθεί τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των συμμαθητών του σε πολιτισμικό, κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτιστικό επίπεδο και να προβεί σε ανάλογες συγκρίσεις και κατηγοριοποιήσεις. Οι μαθητές λοιπόν, εκφράζουν τις προκαταλήψεις του κοινωνικού τους περιγύρου απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους αλλά και απέναντι στους μετανάστες που γνωρίζουν στην καθημερινή τους ζωή.

Οι μαθητές όμως που έρχονται σε επαφή με το θέατρο και μαθαίνουν να αποδέχονται «το διαφορετικό» αντιμετωπίζουν πολύ διαφορετικά τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, αλλά και άτομα εκτός τους σχολικού τους περιβάλλοντος. Το γεγονός αυτό γίνεται περισσότερο φανερό στις τελευταίες δέκα ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, στις οποίες εξετάζεται σε πιο προσωπικό βαθμό η σχέση των παιδιών με τους πολιτισμικά διαφορετικούς συμμαθητές τους και όχι μόνο η άποψή τους γενικά για τους μετανάστες. Στις ερωτήσεις αυτές, η διαφορά στις απόψεις των δύο μερών είναι πολύ κατατοπιστική. Για παράδειγμα, στην ερώτηση «Έχω φίλους που είναι παιδιά μεταναστών», η διαφορά στις απαντήσεις των παιδιών είναι μεγάλη. Τα παιδιά που δεν έχουν εκπαιδευτεί μέσω τους θεάτρου απαντούν «καθόλου» και «λίγο», ενώ τα υπόλοιπα παιδιά απαντούν σε μεγαλύτερο ποσοστό «πάρα πολύ» και στη συνέχεια «πολύ» και «αρκετά».

Συμπεραίνεται ότι μέσα από τεχνικές του δράματος και του θεάτρου μπορεί να υπάρξει σε βάθος χρόνου άμβλυνση και άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων σε παιδιά ηλικίας 10- 12 ετών, τα οποία αναπτύσσονται καθημερινά και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις

και τον χαρακτήρα τους. Φυσικά, στο σημείο αυτό, θα ήταν χρήσιμη περαιτέρω έρευνα η οποία θα μετρούσε τις αντιλήψεις των παιδιών πριν και μετά την επαφή τους με το εκπαιδευτικό δράμα. Το γεγονός αυτό φυσικά έχει θετικές επιπτώσεις και θετική επιρροή στην διεξαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την οποία μιλήσαμε προωτέρω και η οποία είναι απαραίτητη μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Για να γίνει πράξη μια διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία σέβεται όλους τους μαθητές και εξατομικεύει τις ανάγκες τους, βασική προϋπόθεση είναι τα αλλοδαπά παιδιά να νιώσουν ασφάλεια και αποδοχή μέσα στην ίδια τους την τάξη από τους συμμαθητές τους. Το εκπαιδευτικό δράμα και η θεατρική παιδεία γενικότερα είναι το πρώτο βήμα για να μπορέσουμε να φτάσουμε στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Κλείνοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το πρώτο ερώτημα της έρευνάς μας (για το αν υπάρχουν προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις σε παιδιά 10- 12 ετών) επιβεβαιώνεται, όπως και το δεύτερο ερώτημά μας σχετικά με το εκπαιδευτικό δράμα και τη θεατρική παιδεία στην τάξη. Σύμφωνα με το δεύτερο ερώτημα το εκπαιδευτικό δράμα επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιδιών αναφορικά με τους μετανάστες.

Αν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, αυτό που πρέπει να προβληματίσει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα είναι ότι στον χώρο του σχολείου ανιχνεύονται ακόμη αρνητικές στερεοτυπικές θέσεις ως προς το «διαφορετικό». Η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η απαλλαγή από τα εθνικά στερεότυπα, καθώς και η διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για όλους, αποτελούν ζητήματα ύψιστης προτεραιότητας. Στον στόχο αυτόν θα συνδράμει αποτελεσματικά η είσοδος του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## 7.1 Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, πρέπει να σημειωθεί ότι το μέγεθος του δείγματος δεν μας επιτρέπει γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να γίνουν αφορμή για την οργάνωση συστηματικότερων ερευνών στο μέλλον.

Επιπλέον, στην συγκεκριμένη έρευνα δεν λήφθηκε υπόψη το φύλο, η καταγωγή των μαθητών και το αν ήταν μετανάστες ή όχι τα παιδιά του δείγματος, καθώς η έρευνα έπρεπε να επικεντρωθεί στην ύπαρξη η μη μαθήματος θεατρικής παιδείας στην τάξη. Η παρούσα λοιπόν έρευνα θα μπορούσε με διαφορετικές μεταβλητές να επιφέρει διαφορετικά αποτελέσματα για την ύπαρξη στερεοτυπικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων σε παιδιά δημοτικού σχολείου.



## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αζίζι-Καλαντζή, Α., Σιδέρη-Ζώνιου, Α. & Βλάχου Α., (2011). *Προκαταλήψεις και*

*στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε

Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα. Άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Allport, G.W. (1966). *The nature of prejudice*. Mass: Addison Wesley Publishing.

Babbie E. (2018) *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική

Brown, R. (1995). *Prejudice: It's Social Psychology* . Oxford: Blackwell.

Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν. & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 7-20.

Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Σχέσεις αναγνώρισης στο πολυπολιτισμικό σχολείο, στο διαπολιτισμικό εργαστήριο, υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς, Θ. (2001). *Η διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.

Γραμματάς, Θ. (2006). Διαπολιτισμική συνείδηση και θεατρική δημιουργία. Στο Αικ. Δρακοπούλου (επιμ.), *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή* , (σσ. 7- 15). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L. M., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th Edition)*. New York: Roulledge Falmer.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (2004). *Σtereότυπα και προκαταλήψεις. Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα:

ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.

Grant, C., Sleeter, C., & Anderson, J. (1993). The literature of multicultural education: Review and analysis, Part II. *Educational Studies*, 13, 47-71.

Καραμάνου, Α. (2011). Πολυπολιτισμικότητα, Ανθρώπινα Δικαιώματα & Ισότητα των φύλων. *Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη* (σελ. 209-238). Αθήνα: Εκδόσεις Ίνδικτος.

Κεσίδου, Α. (2008). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη.

Λαμπρίδης, Ε.. (2004). *Σtereότυπα, Προκατάληψη, Κοινωνική ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους*. Αθήνα: GUTENBERG

Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της συμπεριφοράς*.

Αθήνα: Τυπώθητω

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες, 28. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμος 1, Αθήνα, σελ. 271.

Μαλιγκούδη, Χ. (2007). Προτάσεις για τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού για παλλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικό Υλικό (σελ. 117-122). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μανιάτης, Π. (2015). *Ο Διαπολιτισμικός ρόλος του Θεάτρου για Παιδιά και Νέους. Εμπειρική Έρευνα Διερεύνησης της Επίδρασής του στα Στερεότυπα*. Μεταδιδακτορική Διατριβή. Αθήνα. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α

McGarty C., Yzerbyt, V. and Spears, R. (2002). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. In C. McGarty, V. Y. Yzerbyt & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as Explanations. The Formation of Meaningful Beliefs about Social Groups* (pp. 1-15).

Cambridge University Press.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαϊωάννου, Τ. & Λουκάς, Σ. (2002). *Εισαγωγή στη Στατιστική*. Αθήνα: Σταμούλης.

Rollandi- Ricci, M. (1996). Training teachers for intercultural education. The Work of the Council of Europe. In T. Dragonas, A. Frangoudaki & C. Inglessi (Eds), *Beyond one's own backyard. Intercultural teacher education in Europe*. Αθήνα: Νήσος.

Τριβύλα, Τ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε*

*Χειρότερος. Απλά διαφορετικός. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα*

*για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα, GUTENBERG.

Rothbart, M. (1981). Memory processes and social beliefs. In D. L. Hamilton (Ed.),

*Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 145-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41(3), 157-175.

Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.

Tajfel, H. (1981). Social stereotypes and social groups. In J. C. Turner & H. Giles

(Eds.), *Intergroup Behaviour*, pp. 1-34. Oxford: Blackwell.

Tield, P. & Tield, I. (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Φώτη, Π. (2016). *Ετερότητα, Προκατάληψη & Στερεότυπα στη Σχολική Τάξη. Μέθοδοι διαχείρισης από τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χατζίδου, Σ. & Βελέντζα Β. (2013). Οι θεωρίες μείωσης των στερεότυπων: περίπτωση εφαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα σύμφωνα με τις υπάρχουσες έρευνες. *Πύλη Ψυχολογίας – Psychology.gr*.

Ανασύρθηκε από :<http://www.e-psychology.gr/diafora-themata-psychologias/729->

stereotypa-theories-meioshs.html

Χατζηχρήστου Χ. (2003). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία, σύγχρονες τάσεις*

*και μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Wright, S. (1991). *The arts in early childhood*. Sydney: Prentice- Hall.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (Ανώνυμο)

### ΕΠΕΞΗΓΗΣΕΙΣ-ΟΡΙΣΜΟΙ

Μετανάστης: είναι το άτομο που εγκαταλείπει την πατρίδα του για μεγάλο χρονικό διάστημα ή μόνιμα για να εγκατασταθεί σε άλλη χώρα

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σημείωσε σε ποιο βαθμό συμφωνείς με καθεμιά από τις πιο κάτω δηλώσεις, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό, στην κλίμακα που βρίσκεται δεξιά:					
1.Οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα καλύτερη	1	2	3	4	5
2.Οι μετανάστες εμπλουτίζουν την πολιτιστική ζωή (π.χ. διοργάνωση εκδηλώσεων, φεστιβάλ, κλπ.) της Ελλάδας	1	2	3	4	5
3.Οι μετανάστες κλέβουν δουλειές από την Ελλάδα	1	2	3	4	5
4.Οι μετανάστες βοηθούν την οικονομία της Ελλάδας	1	2	3	4	5
5.Οι μετανάστες κάνουν την Ελλάδα χειρότερη	1	2	3	4	5
6.Οι μετανάστες απασχολούνται σε δουλειές που δεν θέλουν να τις κάνουν οι Έλληνες	1	2	3	4	5
7.Οι μετανάστες φταίνε για την αύξηση του εγκλήματος στην Ελλάδα	1	2	3	4	5
8.Οι μετανάστες είναι καλύτερα να ξεχάσουν τις δικές τους συνήθειες	1	2	3	4	5

9. Οι μετανάστες βοηθούν τους Έλληνες να δουν τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο	1	2	3	4	5
10. Οι μετανάστες πρέπει να επιστρέψουν στις χώρες από τις οποίες προέρχονται	1	2	3	4	5
11. Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται οι Έλληνες προς τους μετανάστες είναι πολύ καλός	1	2	3	4	5
12. Οι μετανάστες έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους Έλληνες για να πετύχουν στη ζωή τους	1	2	3	4	5
13. Ο αριθμός των μεταναστών στην Ελλάδα είναι πολύ μεγάλος, με αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνία μας	1	2	3	4	5
14. Ο ρατσισμός εναντίον των μεταναστών είναι δικαιολογημένος	1	2	3	4	5
15. Στην Ελλάδα γίνονται διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών	1	2	3	4	5
16. Ό,τι και να κάνουν οι μετανάστες δεν πρόκειται ποτέ να γίνουν αποδεκτοί από την κοινωνία μας	1	2	3	4	5
17. Οι μετανάστες κατάληξαν να έχουν περισσότερα δικαιώματα από τους Έλληνες	1	2	3	4	5
18. Οι μετανάστες πρέπει να υποχρεώνονται να μαθαίνουν Ελληνικά	1	2	3	4	5
19. Τα ρατσιστικά περιστατικά συμβαίνουν σπάνια στην Ελλάδα	1	2	3	4	5
20. Ο ρατσισμός είναι μεγάλο πρόβλημα στην Ελλάδα	1	2	3	4	5
21. Θεωρώ τους μετανάστες ίσους με τους Έλληνες	1	2	3	4	5
22. Είναι σημαντικό οι μετανάστες να διατηρήσουν τη δική τους παράδοση και τις αξίες τους	1	2	3	4	5
23. Η εθνική ταυτότητα των Ελλήνων απειλείται από την παρουσία μεταναστών	1	2	3	4	5
24. Θεωρώ ότι οι μετανάστες είναι ενδιαφέρον άτομα και μπορούμε να μάθουμε κάποια πράγματα από αυτούς	1	2	3	4	5

Σημείωσε σε ποιο βαθμό συμφωνείς με καθεμιά από τις πιο κάτω δηλώσεις, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό, στην κλίμακα που βρίσκεται δεξιά:		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	πολύ παρα	πολύ
1.	Με ενοχλεί που υπάρχουν μετανάστες στην Ελλάδα	1	2	3	4	5
2.	Με ενοχλεί όταν οι μετανάστες μιλούν τη γλώσσα τους	1	2	3	4	5
3.	Με ενοχλεί όταν οι μετανάστες κάνουν παρέα μεταξύ τους	1	2	3	4	5
4.	Με ενοχλεί όταν οι μετανάστες δεν καταλαβαίνουν καλά τα Ελληνικά	1	2	3	4	5
5.	Με ενοχλεί όταν οι μετανάστες συμπεριφέρονται σαν να έχουν περισσότερα δικαιώματα από τους Έλληνες	1	2	3	4	5
6.	Θα ήθελα να γνώριζα καλύτερα τους μετανάστες	1	2	3	4	5
7.	Θα ήθελα οι μετανάστες να ντύνονται όπως οι Έλληνες	1	2	3	4	5
8.	Θα ήθελα οι μετανάστες να σκέφτονται όπως οι Έλληνες	1	2	3	4	5
9.	Θα ήθελα οι μετανάστες να συμπεριφέρονται όπως οι Έλληνες	1	2	3	4	5
10.	Συμπαθώ τους μετανάστες	1	2	3	4	5
11.	Συμπαθώ κάποιον ανεξάρτητα από την καταγωγή του	1	2	3	4	5
12.	Συμπαθώ κάποιον ανεξάρτητα από το χρώμα του	1	2	3	4	5



Σημείωσε σε ποιο βαθμό ισχύει το καθένα από τα πιο κάτω για σένα προσωπικά, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό, στην κλίμακα που βρίσκεται δεξιά:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ πάρα πολύ	
1.Εμπιστεύομαι τους μετανάστες	1	2	3	4	5
2.Σέβομαι τους μετανάστες	1	2	3	4	5
3.Αποφεύγω τους μετανάστες	1	2	3	4	5
4.Αντιπαθώ τους μετανάστες	1	2	3	4	5
5.Λυπούμαι τους μετανάστες	1	2	3	4	5
6.Νιώθω άνετα ανάμεσα σε μετανάστες	1	2	3	4	5
7.Οι μετανάστες μου προκαλούν αδιαφορία	1	2	3	4	5
8.Έχω φιλικές σχέσεις με μετανάστες	1	2	3	4	5
9.Φοβούμαι τους μετανάστες	1	2	3	4	5
10. Συμπαθώ τους μετανάστες	1	2	3	4	5

Χρησιμοποίησε τους αριθμούς από το 1 ως το 6 για να βάλεις στη σειρά τα έξι συναισθήματα που υπάρχουν σε κάθε ερώτηση, ξεκινώντας από το πιο έντονο (π.χ. βάλε 1 σε εκείνο που νιώθεις πιο έντονα, 2 στο αμέσως επόμενο, κλπ.)

Όταν σκέφτομαι τους μετανάστες νιώθω:	Ιεράρχηση	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	Θυμό	
	Χαρά	
	Αηδία	
	Φόβο	
	Συμπάθεια	
	Αντιπάθεια	

Αν φύγουν αύριο οι μετανάστες από την Κύπρο θα νιώσω:	Ιεράρχηση	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	Ανακούφιση	
	Χαρά	
	Απογοήτευση	
	Ανησυχία	
	Λύπη	
	Ενθουσιασμό	

Στο μέρος αυτό απάντησε **ΜΟΝΟ** αν έχεις στην τάξη/σχολείο σου παιδιά μεταναστών.

Σημείωσε σε ποιο βαθμό συμφωνείς με καθεμιά από τις πιο κάτω δηλώσεις, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό, στην κλίμακα που βρίσκεται δεξιά:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Βοηθώ τα παιδιά των μεταναστών να προσαρμοστούν στο σχολείο	1	2	3	4	5
2. Βοηθώ τα παιδιά των μεταναστών να μάθουν Ελληνικά	1	2	3	4	5
3. Βοηθώ τα παιδιά των μεταναστών στην κατ'οίκον εργασία τους	1	2	3	4	5
4. Συνεργάζομαι με παιδιά μεταναστών για σχολικές εργασίες	1	2	3	4	5
5. Κάθομαι στην τάξη με παιδιά μεταναστών	1	2	3	4	5
6. Το διάλειμμα κάνω παρέα με παιδιά μεταναστών	1	2	3	4	5
7. Μένω στην ίδια γειτονιά με παιδιά μεταναστών	1	2	3	4	5
8. Προσκαλώ παιδιά μεταναστών στο σπίτι μου	1	2	3	4	5
9. Παιδιά μεταναστών με προσκαλούν στο σπίτι τους	1	2	3	4	5
10. Έχω φίλους που είναι παιδιά μεταναστών	1	2	3	4	5

Σημείωσε ✓ σε ό,τι ισχύει:

1. Φύλο: Αγόρι  Κορίτσι

2. Τάξη: Έ δημοτικού  Στ' Δημοτικού

3. Είχες την ευκαιρία να γνωρίσεις παιδιά μεταναστών; Ναι  Όχι

Αν ναι πόσα; 1-3  4-6  7-9  10-12  13-15  16+

4. Έχεις στην τάξη σου παιδιά μεταναστών; Ναι  Όχι

Αν ναι πόσα; 1-3  4-6  7-9  10-12  13-15  16+

5. Είσαι παιδί μεταναστών; Ναι  Όχι

***ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ***



