

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού

ΙΔΡΥΤΗΣ: Κ.Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Δύσκολον θρέμμα ἀνθρωπος

ΠΛΑΤΩΝ



ΑΦΙΕΡΩΜΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η κλιτική πολυτυπία στις γραμματικές της νέας ελληνικής

Γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο

Χρήση παραγώγων και συνθέτων στο γραπτό λόγο

Το μάθημα της γλώσσας σύμφωνα με το ΑΠΣ για μαθητές με αυτισμό

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Γράφουν:

ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΓΑΛΑΝΗ • ΓΕΩΡΓΙΟΣ Β. ΘΩΔΗΣ • ΦΩΤΗΣ ΚΑΒΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ • Μ. ΚΟΥΚΟΥΝΑΡΑΣ-ΛΙΑΓΚΗΣ

• ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΟΥΡΓΙΑΝΤΑΚΗΣ • ΝΑΠΟΛΕΩΝ ΜΗΤΣΗΣ • ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Γ. ΜΠΙΚΟΣ

• ΜΑΡΙΑ ΠΑΡΑΔΙΑ • ΘΩΜΑΗ ΡΟΥΣΟΥΛΙΩΤΗ • ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΣΥΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΔΕΛΛΗ

• ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΧΑΤΖΗΔΗΜΟΥ • ΣΩΦΡΟΝΗΣ ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ

• ΑΔΡΙΑΝΟΣ Γ. ΜΟΥΤΑΒΕΛΗΣ

Σχολιάζουν την εκπαιδευτική επικαιρότητα:

ΚΩΣΤΑΣ ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ • ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΛΗΣ • ΒΑΣΙΛΗΣ ΤΣΑΦΟΣ

• ΚΩΣΤΑΣ ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ

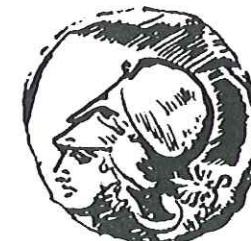
ΕΤΟΣ ΤΡΙΑΚΟΣΤΟ ΠΕΜΠΤΟ • ΑΘΗΝΑ • 2011

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού

Δύσκολον θρέμμα ἄνθρωπος

ΠΛΑΤΩΝ



ΕΤΟΣ ΤΡΙΑΚΟΣΤΟ ΠΕΜΠΤΟ • ΑΘΗΝΑ • 2011

137

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Κωδικός 1466

Τούμηνη έκδοση παιδευτικού προβληματισμού
της Επιστημονικής Ένωσης «Νέα Παιδεία»

ΙΔΡΥΤΗΣ : Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ : ΚΩΣΤΑΣ ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ : ΚΩΣΤΑΣ ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ

NEA PAIDEIA Quarterly review on educational research



ΙΔΙΟΚΤΗΤΗΣ: ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: Σόλωνος 77, Αθήνα 106 79, τηλ. 210.3636007,
email: neapaideia@yahoo.gr

ΕΚΔΟΤΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΝΟΜΟ:

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ – Πρόεδρος: Κώστας Αγγελάκος,
Βίζυηνού 26, 111 41, Αθήνα

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Εσωτερικού : ↔ 25	Αμερικής : ↔ 32
Κύπρου : ↔ 30	Τραπεζών-Οργανισμών : ↔ 32
Ευρώπης : ↔ 30	Φοιτητών-Σπουδαστών : ↔ 15



Η επιλογή της ύλης γίνεται από Επιτροπή. Κάθε επιστημονικό άρθρο αξιολογείται από δύο κριτές, ειδικούς του γνωστικού αντικειμένου. Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις του συγγραφέα. Επιτρέπεται η αναδημοσίευση των κειμένων ύστερα από έγγραφη άδεια της «Νέας Παιδείας».

Η «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ» (ως Επιστημονική Ένωση και ως περιοδικό) δεν είναι κερδοσκοπική.

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

Κώστας Αγγελάκος, πρόεδρος
Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου, αντιπρόεδρος
Βασίλης Τσάφος, γ. γραμματέας
Χριστίνα Δελή, ταμίας
Κώστας Μπαλάσκας, σύμβουλος

Εκδόσεις Πατάκη – Περιοδικά

Νέα Παιδεία, τεύχος 137 (Ιανουάριος - Φεβρουάριος - Μάρτιος 2011)

Σελιδοποίηση Μαρία Π. Κατένη – Μονάς Μαρία Ποινιού-Ρένεση

Copyright © Επιστημονική Ένωση «Νέα Παιδεία» & Σ. Πατάκης ΑΕΕΔΕ 2006, 2011

ISSN 1105-4255 K.E.T. 7377 K.E.P. 396/11



ΠΛΑΤΗ ΤΣΑΛΛΑΡΗ (ΠΡΩΗΝ ΠΕΙΡΑΙΩΣ) 38, 104 37 ΑΘΗΝΑ

ΤΗΛ: 210.36.50.000, 210.52.05.600, 801.100.2665, ΦΑΞ: 210.36.50.069

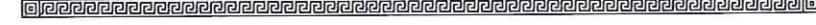
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ: ΕΜΜ. ΜΠΕΝΑΚΗ 16, 106 78 ΑΘΗΝΑ, ΤΗΛ: 210.38.31.078

ΥΠΟΚΜΑ: Ν. ΜΟΝΑΣΤΗΡΙΟΥ 122, 563 34 ΘΕΣΣΑΛΙΚΗ, ΤΗΛ: 2310.70.63.54, 2310.70.67.15, ΦΑΞ: 2310.70.63.55

Web site: <http://www.patakis.gr> e-mail: info@patakis.gr, sales@patakis.gr

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ	Σελ.	5
Σχολιογραφία	»	7
ΑΦΙΕΡΩΜΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ		
Φώτης Καβουκόπουλος, Μαρία Παραδίκη, Ναπολέων Μήτος, Σωφρόνιος Χατζησαββίδης, Η κλιτική πολυτυπία στις γραμματικές της Νέας Ελληνικής	»	15
Κωνσταντίνος Δ. Χατζηδήμου, Κωνσταντίνος Γ. Μπίκος, Το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο και η γλωσσική αγωγή των νηπίων	»	43
Θωμαή Ρουσουσιάρη, Αξιολογώντας τη χρήση των παραγωγών και σύνθετων λεξικών μονάδων: Η περίπτωση της παραγωγής γραπτού λόγου	»	65
Χριστίνα Κ. Συριοπούλου-Δελλή, Το μάθημα της γλώσσας σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό	»	76
ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ		
X. Κουργαντάκης, Η ιστορική «αλήθεια» στη σχολική τάξη. Η αντικεμενικότητα στο μάθημα της Ιστορίας	»	93
Γεώργιος Β. Θώδης, Αδριανός Γ. Μουταβελής, Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας στο Λύκειο. Επιστημολογικά πλαίσια και καθημερινή πράξη	»	105
ΕΙΔΙΚΟ ΕΝΘΕΤΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ		
Χρυσούλα Γαλάνη, Διαπολιτισμικότητα και ιστορική εκπαίδευση	»	114
M. Κουκουνάρας-Λιάγκης, Θεατροπαιαδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα. Εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Μία Κοινωνική-εκπαιδευτική έρευνα	»	124
Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ (Γράφει η Νατάσσα Μερκούρη)	»	147
ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΕΣ Εθνική Επιτροπή δικαιωμάτων του ανθρώπου:		
Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία (Γράφει η Βασιλική Ιωαννίδη)	»	150
Βιβλιοσυστάσεις	»	152



ΕΤΟΣ ΛΕ΄, τχ. 137, Ιανουάριος - Φεβρουάριος - Μάρτιος 2011

M. Κουκουνάρας-Λιάγκης

ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ. ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.

Εισαγωγή

ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ θίγονται θέματα επερότητας, μειονοτήτων, πολιτιστικής δράσης και κοινωνικού μετασχηματισμού. Με αιφετηρία την προϋπάρχουσα ερευνητική γνώση¹ προέκυψε ο αρχικός προβληματισμός, αν ένα πολιτιστικό προϊόν μπορεί να έχει παρεμβατικό κοινωνικό στόχο και αν είναι πιθανόν, σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, να διαμορφώσει αντιλήφεις και στάσεις στην προκειμένη περίπτωση σε σχέση με τη θρησκευτική ετερότητα. Κέντρο της σκέψης αποτέλεσε ο ρόλος του πολιτισμού στη σύγχρονη κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα.

Πρόκειται για τη σχέση πολιτισμικής θεωρίας και σύγχρονης κοινωνίας, κοινωνικής κριτικής και δράσης². Σε αυτή διαχρίνεται ο ενεργός ρόλος του υποκειμένου. Αυτό αμφίδρομα καθορίζει και καθορίζεται, στα όριά του, ταυτό- και ετερό-προσδιοριστικά, από τον πολιτισμό³. Η ταυτότητα και η ετερότητα, ατομική και συλλογική, αποτελούν τη βάση της κοινωνικής δράσης. Στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα της ύστερης νεωτερικότητας η ετερότητα και δη η θρησκευτική (οι θρησκείες εξακολουθούν να νοηματοδοτούν την ύπαρξη) αποκτά δικαίωμα στη διαφορά. Κατ' αναλογία η πολιτισμική δράση αποκτά δυναμικό κοινωνικό περιεχόμενο και ρόλο και η ετερότητα λόγο⁴. Αυτό ωστόσο δε σημαίνει θεοποίηση της διαφοράς, η οποία ελεύθερα μπορεί να προσδιορίζεται διαφορετικά από το υποκείμενο κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Σε αυτή τη συνάφεια η εκπαίδευση αποτελεί αποδεδειγμένα βασικό παράγοντα, ως δημόσιο αγαθό και δικαίωμα για όλους. Οι πολιτισμικές κατασκευές και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, που χρησιμοποιεί η ίδια για να ενισχύσει τις κοινωνι-

Ο Μ. Κουκουνάρας-Λιάγκης είναι εκπαιδευτικός Δ.Ε.

ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

κές αρχές των μελών, που ενσωματώνει, εξηγούν τη διαλεκτική σχολείου πολιτισμού, πολιτικής και θρησκείας⁵. Σε αυτή τη διαλεκτική καθοριστικό ρόλο έχουν το περιεχόμενο και το μοντέλο εκπαίδευσης.

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, τα οποία μελετώνται και προτείνονται, ενέχουν τη διαδικασία διαλλαγής με την ετερότητα με σκοπό τη διαπολιτισμική επικοινωνία⁶. Σε συνθήκες πλουραλισμού, μπορούν να συντελέσουν στο διαπολιτισμικό διάλογο. Πρόκειται για ένα βιωματικό, παιδαγωγικό μέσο που χρησιμοποιεί τεχνικές του θεάτρου και του δράματος, με κοινωνικό στόχο⁷. Με βάση το πολιτικό/επικό θέατρο του Brecht, B.⁸ και το θέατρο του καταπιεσμένου του Boal, A.⁹ χρησιμοποιούν γόνιμα θεωρίες της Παιδαγωγικής (Dewey, Bruner, Reid, Piaget, Vygotsky, Wood, Ross, Winnicott), του Εκπαιδευτικού Δράματος (Drama in Education,) και της Ψυχολογίας (De Bono, Glasser, Caine και Caine)¹⁰. Τα προγράμματα αυτά είναι δυνατόν να σχετίζονται με την ημική διαπαιδαγώγηση γενικώς και ειδικά με τη σύζευξη θρησκευτικότητας και γηικής (Kohlberg, Fowler). Διαχρίνονται για την κοινωνική υπόστασή τους, η οποία πηγάζει από την παιδαγωγική του Freire, P.¹¹ και διαφαίνεται στη σχέση τους με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα των νέων, τα ιδιαίτερα θέματα τους και την επιτυχία που έχουν, όταν πρόκειται να επικοινωνήσουν ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα σε εκπαιδευτικό περιβάλλον και να παράσχουν ερεθίσμα για ενεργοποίηση, μέσα κι έξω από το σχολείο¹². Περιλαμβάνουν (συνήθως α) παρουσίαση ενός θέματος προβληματισμού με θεατρικό τρόπο (παραστατικό μέρος), σε μικρή ομάδα ατόμων, β) δραστηριότητες, οι οποίες στηρίζονται στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, γ) φάκελο υλικού με δραστηριότητες και προτάσεις διδασκαλίας, τον οποίο αφήνει η Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα στον εκπαιδευτικό της τάξης, έτοι ώστε η να συνεχιστεί επεξεργασία του θέματος¹³.

Γύροθεση και στόχοι της έρευνας

Με αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο σχεδιάστηκε μία κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα-δράση στη δευτεροβάθμια ελληνική εκπαίδευση, με ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα, ειδικά σχεδιασμένο για το θέμα της διδακτορικής διατριβής, που εκπονήθηκε στο τμ. Θεολογίας Α.Π.Θ., στον κλάδο Κοινωνιολογίας: «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα, εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία»¹⁴. Η υπόθεση της έρευνας πρόκυψε από τα παραπάνω. Δηλαδή ερευνήθηκε η υπόθεση, αν αλλάζουν οι στάσεις και οι αντιλήφεις των μαθητών απέναντι στους ανθρώπους που ακολουθούν άλλη θρησκεία ή καμία θρησκεία, μέσω ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος. Επέθησαν ακόμη και επιμέρους στόχοι στην έρευνα, όπως είναι η πραγματοποίηση προγραμμάτων, που έχουν σχέση με το θέατρο, στην ελληνική εκπαίδευση και η σχέση των νέων με τη

θρησκεία τους και το θέατρο. Το δείγμα εξαρχής διαχωρίστηκε σε αυτούς που γνωρίζουν προσωπικά ανθρώπους πους ακολουθούν μία διαφορετική θρησκεία και σε αυτούς που δε γνωρίζουν. Ο διαχωρισμός έγινε γιατί η επικοινωνία με τον «άλλον» αποτελεί βασικό κοινωνικό και παιδαγωγικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων.

Η ταυτότητα της έρευνας

Χρόνος: 1/7/06-30/5/07

α' φάση: 4 μελέτες περίπτωσης/πείραμα

β' φάση: 10 εφαρμογές σε σχολεία (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ, Μουσικό, Μειονετικό)

Τόπος: Θεσσαλονίκη-Θράκη.

Μέθοδος: Έρευνα-δράση¹⁵.

Δείγμα:

α) α' φάση: 2 τμήματα στη Θεσσαλονίκη και 2 τμήματα σε μεγαλούπολη της Θράκης Α' Λυκείου. Σύνολο μαθητών 90 και εκπαιδευτικών 4.

β) β' φάση: 10 τμήματα διαφόρων τάξεων και τύπων σχολείων σε μεγαλούπολη της Θράκης. Σύνολο μαθητών 212 και εκπαιδευτικών 18.

Τεχνικές έρευνας:

- παρατήρηση της εργασίας της Θεατροπαιδαγωγικής Ομάδας σε όλα τα στάδια, έρευνας, εφαρμογής, αξιολόγησης.
- ανώνυμα ερωτηματολόγια γραπτά με ποικιλία ερωτήσεων και διαβαθμισμένες απαντήσεις (επτά ημέρες πριν και τρεις μήνες μετά).
- ημιδομημένες συνεντεύξεις μαγνητοσκοπημένες των εκπαιδευτικών με (πριν και μετά).
- διατήρηση ημερολογίου από τους εκπαιδευτικούς.
- δομημένες και ημιδομημένες συνεντεύξεις μαθητών σε focus groups (μία πριν και δύο μετά, μία κάθε μήνα).
- παρατήρηση (ετεροπαρατήρηση από δύο ερευνητές) των μαθητών κατά την εφαρμογή και σε μαγνητοσκόπηση.
- αξιολόγηση των γραπτών από δύο δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού που έγιναν, μία κάθε μήνα.
- γραπτές αξιολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς της β' φάσης του προγράμματος.

Ανάλυση δεδομένων: Ποσοτική και ποιοτική. Στατιστική με το Statistical Package for Social Science (SPSS) και ποιοτική με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και βάση την εμπειρία ερευνών στη Βρετανία και Αμερική¹⁶.

Φορείς υποστήριξης: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ Κομοτηνής, Πλανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

To Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα της έρευνας

Τα Πέντε Μουντζουρωμένα Απογεύματα σχεδιάστηκαν με τη συνεργασία, στην έρευνα των θεολόγων, Κολάση, Δ. και Ταλέα, Κ., στο σχεδιασμό, τη διδασκαλία και την επιμέλεια του εκπαιδευτικού υλικού των θεατροπαιδαγωγών Άντζελ, Δ. και Λαμπρίδηου, Σ. και στην εφαρμογή των Κυριακίδη, Γ., Μαρνά, Ε., Μεβουλιώτη, Μ., Πουρσανίδου, Μ.π. και Μανιτάχη, Β.

Το θέμα του Θ.Π., Πέντε Μουντζουρωμένα Απογεύματα, είναι η θρησκευτική ετερότητα¹⁷ η γνωριμία με αυτήν και οι στάσεις των νέων απέναντι της μέσα στην καθημερινότητά τους και όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Οι στόχοι του προγράμματος είναι:

- να καλλιεργήσει την εξοικείωση με την διαφορετικότητα στην κοινωνία μας (εθνικότητες, φυλές, γλώσσες, θρησκείες, συνήθειες, κ.ά.) και την αποδοχή του «άλλου» με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.
- να συμβάλει στον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση των νέων σχετικά με τον «άλλον», τη θέση του στην κοινωνία και την φυχολογία του. Να τους βιοηθίσει να εξετάσουν κριτικά τις δικές τους συμπεριφορές και αντιδράσεις απέναντι στο διαφορετικό μέσα στην καθημερινότητά τους.
- να καλλιεργήσει την πεποιθηση ότι ο καθένας έχει το ίδιο δικαίωμα να θεωρεί ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη» κι ότι, όταν ο «άλλος» έχει μια διαφορετική θρησκεία ή δεν έχει καθόλου θρησκεία, αυτό δεν τον καθιστά διαφορετικό ως ανθρώπινο όν.
- να συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων (να κρίνουν, να σκέφτονται, να επιλέγουν, να απορρίπτουν, να επιχειρηματολογούν, να συγχρίνουν, να συμμετέχουν κα.) και κοινωνικών δεξιοτήτων (να συμμετέχουν, να αναλαμβάνουν ευθύνες, να σέβονται, να συνεργάζονται, να διαπραγματεύονται κ.ά.).
- να συμβάλει στην καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της ευελιξίας της σκέψης και της γλωσσικής έκφρασης.

Απευθύνεται σε νέους από 15 έως 20 ετών. Διαρκεί δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες και περιλαμβάνει μικρής διάρκειας παραστατικό μέρος και δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος. Μετά την εφαρμογή δίδεται στους εκπαιδευτικούς Φάκελος Γλυκού¹⁸ για περαιτέρω επεξεργασία.

Στο παραστατικό μέρος τα παιδιά συναντούν ένα μαθητή της Γ' Λυκείου, που πιστεύει σε «άλλο». Θεό απ' ό,τι οι φίλοι του. Αυτό τον καθιστά διαφορετικό. Τη διαφορετικότητά του τονίζουν όλοι γύρω του, η μητέρα, ο πατέρας, οι φίλοι, με τον τρόπο που του μιλούν και του συμπεριφέρονται. Η ιστορία του πρωταγωνιστή παρουσιάζεται σε πέντε σχημές, ενώ ανάμεσα στην πρώτη και τις υπόλοιπες μεσολαβεί μία δραστηριότητα (πολλαπλό ερέθισμα/πακέτο εξερεύνησης). Μετά το πέρας του παραστατικού μέρους ακολουθούν δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος και Forum Theatre (Boal).

Τα πεδία της έρευνας

Οι υποθέσεις και οι στόχοι της έρευνας όρισαν ουσιαστικά δύο πεδία έρευνας.

• εκπαιδευτικό/κοινωνικό πεδίο

Γι' αυτό το πεδίο το δείγμα κατηγοριοποιήθηκε με βάση τα ερωτηματολόγια. Τα κριτήρια ήταν η εντύπωση, η γνώμη, η γνωριμία και η βαθμίδα απομάκρυνσης από τον «άλλον». Σε αυτά ελήφθησαν ακόμη υπόψη, ως μεταβλητές, στοιχεία οικογενειακά, βαθμός θρησκευτικότητας αυτών και των γονιών τους, πηγές πληροφόρησης για τις θρησκείες τους. Στις συνεντεύξεις των focus groups χρησιμοποιήθηκαν, για τον ίδιο λόγο, φωτογραφίες και ερωτήσεις ανοιχτές για αναζήτηση όλων των πιθανών αντιλήψεων και στάσεων. Συμπληρωματικά τα ερευνητικά δεδομένα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, την παρατήρηση και τα γραπτά κείμενα φώτισαν όλες τις πλευρές για την πιθανή κοινωνική και παιδαγωγική παρέμβαση του προγράμματος και την επίζητούμενη αλλαγή των στάσεων των γένων απέναντι στον θρησκευτικά διαφορετικό.

• καλλιτεχνικό/κοινωνικό πεδίο

Γι' αυτό το πεδίο χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις προς τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, γραπτές αξιολογήσεις αυτών και των συντελεστών του προγράμματος και καταγραφές που έγιναν στο ερευνητικό ερωτηματολόγιο. Έτσι, ερευνήθηκε η θέση των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων στην ελληνική εκπαίδευση και η σχέση τους με την τοπική κοινωνία στην οποία παρουσιάζονται.

Ανάλυση και αξιολόγηση ερευνητικών δεδομένων

A) 4 μελέτες περίπτωσης-α' φάση

(Σχολεία Αν. Θεσσαλονίκης, Δυτ. Θεσσαλονίκης, 1ο, 2ο Θράκης)

Ανάλυση ποσοτικών ευρημάτων

Η ανάλυση και αξιολόγηση των απαντήσεων από τα ερωτηματολόγια δείχνουν το βαθμό παρέμβασης του Θ.Π.. Η εντύπωση για τους «άλλους» μετρήθηκε με εικόνες στις οποίες δεν αναφέρεται το θρήσκευμα και τα πρόσωπα έχουν χαρακτηριστικά ετερότητας. Οι απαντήσεις ήταν διαβαθμισμένες σε κλίμακα Likert. Από την πρώτη εντύπωση στις εικόνες συνάγεται ότι, πριν το Θ.Π., θετική έως εντελώς θετική εντύπωση έχουν το 58,8% και μετά την πειραματική εφαρμογή το 67%. Ακόμη αυτοί που έχουν αρνητική έως εντελώς αρνητική εντύπωση ενώ, πριν, είναι 52,2%, μετά το Θ.Π. μειώνονται και το ποσοστό τους είναι 32,2%.

Όταν τους δηλώνεται το θρήσκευμα (Ισλάμ) και τους ζητείται η γνώμη τους αυτοί που απαντούν, πριν την εφαρμογή, πολύ έως εντελώς θετικά για τους μουσουλμάνους είναι το 28,8% του συνόλου. Μετά το πρόγραμμα αυξάνονται σε 40,00%. Υπάρχει σαφής μετακίνηση σε πιο θετική γνώμη. Πρέπει να σημειωθεί και η μερική αναδίπλωση προς την εντελώς αρνητική στάση, αυτών που εκφράστηκαν κάπως αρ-

ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

νητικά εξαρχής. Προήλθε προφανώς από αυτούς που ήταν λίγο αρνητικοί, πριν. Αυτή η αναδίπλωση δεν υφίσταται στο δείγμα της Θράκης, στο οποίο μειώνονται όλες οι πιθανές αρνητικές στάσεις. Η γνωριμία με μουσουλμάνο φαίνεται να παίζει ρόλο σε αυτή την περίπτωση. Τελικά η καταγραφή των γνωμών για τους μουσουλμάνους αποδεικνύει ότι η παρέμβαση προκάλεσε μία τάση μετακίνησης σε λιγότερο αρνητικές εντυπώσεις και σε περισσότερο θετικές γνώμες.

Όσον αφορά τις στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους η σύγκριση των δεδομένων δείχνει ότι υπάρχει σαφής μετακίνηση σε πιο θετικές στάσεις και στις τέσσερις περιπτώσεις.

Τα δεδομένα προέκυψαν από σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου. Αυτή αποτελεί συνδυασμό προτάσεων που περιγράφουν στάσεις, με απαντήσεις, διαβαθμισμένες σε κλίμακα, και της κλίμακας κοινωνικής απόστασης του Bogardus¹⁹. Οι προτάσεις βοηθούν σε μία ορθολογική ταξινόμηση των στάσεων. Πρόκειται για μια κλίμακα απόστασης, όσον αφορά τον ερωτώμενο απέναντι σε έναν διαφορετικό, που περιγράφει διαβαθμισμένα την ανεκτικότητα του. Μετά την κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων προκύπτουν οι επτά ομάδες που περιγράφουν την ανεκτικότητα απέναντι στους μουσουλμάνους. Οι στάσεις προκύπτουν από την ανάλυση των απαντήσεων και συσχετίσμενα από τις απαντήσεις όλων των ομάδων. Για παράδειγμα οι καθόλου ανεκτικοί προκύπτουν από τις συσχετίσεις των απαντήσεων που δόθηκαν σε δύο ερωτήσεις και παρουσιάζονται στον πίνακα 1. Υπήρξαν και ενδιάμεσες μεταβλητές που προκύπτουν από τις διαβαθμισμένες απαντήσεις των άλλων ομάδων, που ελέγχουν ή αναιρούν κάποιες απαντήσεις των ερωτώμενων.

Πίνακας 1: Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στους μουσουλμάνους.

Ομάδα 1 και 7=Καθόλου (γκρι) έως πάρα πολύ ανεκτικοί (γαλάζιο) n=90

	ΠΑΡΑ Π=πριν		ΠΟΛΥ M=μετά		ΑΝΕΚΤΙΚΟΙ				έως		καθόλου		ΣΥΝ		
	1,00	2,00	3,00	3,50	4,00	4,50	5,00	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ		
ΒΑΘΜΙΔΕΣ															
1 ^ο ΘΡΑΚΗ	0	0	2	0	4	5	3	2	0	1	2	1	0	0	18
2 ^ο ΘΡΑΚΗ	1	2	0	0	3	1	4	3	3	1	1	0	1	0	19
3 Αν.ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	3	0	0	1	3	3	6	2	1	0	4	1	8	2	27
4 Δυτ.ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	4	0	3	0	1	3	3	1	11	2	5	1	0	1	26
ΣΥΝΟΛΟ	8	2	5	1	11	12	16	8	15	4	12	3	9	3	90

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος, οι στάσεις των μαθητών σε μεγάλο ποσοστό δεν ήταν ανεκτικές απέναντι στους πιστούς άλλων θρησκειών και ο βαθμός ανεκτικότητάς ήταν διαφορετικός μεταξύ αυτών που γνωρίζαν προσωπικά μουσουλμάνους και σε αυτούς που δε γνωρίζαν. Καθόλου έως μη ανεκτικοί ήταν το 57% των μαθητών. Οι μη ανεκτικοί στη Θεσσαλονίκη ήταν πολλοί και περισσότεροι (Ανατολική: 70% Δυτική: 73%) από ότι στην Θράκη (1^ο Λύκειο: 27,7% 2^ο Λύκειο: 47%). Πάρα πολύ ανεκτική στάση σε απόλυτο βαθμό παρουσίαζε το 24,4% των ερωτώμενων. Μετά το Θ.Π. το ποσοστό των πάρα πολύ ανεκτικών γίνεται 53,3%. Αυξάνεται δηλαδή, κυρίως από τις απαντήσεις των δύο σχολείων της Θράκης. Τα ίδια τα παιδιά παραδέχονται, στη Θεσσαλονίκη, ότι ρόλο στη γνώμη τους παίζει η εικόνα των μουσουλμάνων από τα Μ.Μ.Ε (60%), ενώ στη Θράκη κυρίως από το σχολείο. Στη Θράκη, επίσης, ενώ το 100% γνωρίζει τους «άλλους», δε φάίνεται να έχει σχέσεις ουσιαστικής επικοινωνίας, διότι απαντούν ότι τους ξέρουν, αλλά «δεν είναι τόσο γνωστοί» κατά 90%. Χρειάστηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να τους κάνει γνωστούς και να αλλάξει την αρνητική γνώμη για τους συμπολίτες τους από το 42% σε 26%. Τέλος να σημειωθεί ότι η μείωση των καθόλου ανεκτικών επέφερε μεταχίνηση σε πιο θετικές στάσεις των καθόλου σε μη ανεκτικούς και κυρίως των μη ανεκτικών στους σχεδόν ανεκτικούς και ανεκτικούς. Αυτή η μεταχίνηση αποτελεί σημαντικό στοιχείο για το μέγεθος της παρέμβασης του Θ.Π. στις στάσεις ανεκτικότητας των συγκεχριμένων μαθητών.

Έλεγχος αξιοπιστίας των ευρημάτων

Για την αξιοπιστία των παραπάνω αποτελεσμάτων των μελετών περίπτωσης ($n=90$) έγινε σύγκριση μέσων με το κριτήριο t (t, significant <0,05). Η στατιστική σημαντικότητα του ελέγχου ήταν 0,00 πράγμα που δείχνει ότι το κριτήριο δίνει το ασφαλές συμπέρασμα ότι οι μέσοι όροι των δύο εφαρμογών είναι σημαντικά διαφορετικοί. Άρα η εφαρμογή του προγράμματος έχει σαφές αποτέλεσμα. Όπου η σύγκριση είναι $>0,05$ δε συνάγονται στατιστικά ασφαλή συμπεράσματα, σε πειραματικό επίπεδο.

Πίνακας 2: Στατιστικός έλεγχος συσχετισμένων απαντήσεων

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	t-test (significant <0,05)
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΛΕΓΧΟΥ	
Εντύπωση από εικόνες μουσουλμάνων (16)	,411
έστω ότι οι πιστοί στις φωτογραφίες είναι πιστοί του Ιολάμ. Ποια είναι η γνώμη σας γι' αυτούς; (18)	,000
Ομάδα 1	,004
Ομάδα 2	,132
Ομάδα 3	,009
Ομάδα 4	,936
Ομάδα 5	,163
Ομάδα 6	,935
Ομάδα 7	,000

Συμπέρασμα για την αλλαγή των στάσεων των νέων

Η διαπίστωση που προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η θετική επίδραση του Θ.Π. είναι σημαντική καθώς δίνει αξιόπιστα 100% στην ερώτηση με τις εικόνες των μουσουλμάνων και στις δύο ακραίες ομάδες ανεκτικότητας, τους καθόλου ανεκτικούς και τους πάρα πολύ ανεκτικούς. Κατά συνέπεια η εξαρτημένη μεταβλητή (στάσεις των μαθητών απέναντι στους μουσουλμάνους) δείχνει να επηρεάζεται σημαντικά στατιστικά και θετικά από την ανεξάρτητη μεταβλητή (Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα). Η ενδιάμεση μεταβλητή (γνωρίζουν ή δε γνωρίζουν μουσουλμάνους) φαίνεται να παίζει ρόλο σε σύγχριση μεταξύ σχολείων Θράκης και Θεσσαλονίκης.

Ανάλυση ποιοτικών ευρημάτων

α) σε διδακτικό επίπεδο

Διδακτικά η παρέμβαση του Θ.Π. στη γνωριμία με την ετερότητα και στον προβληματισμό για αυτήν φαίνεται ότι επιτεύχθηκε από πολλά δεδομένα της έρευνας. Τα παιδιά εντοπίζουν την αιτία του προβλήματος του πρωταγωνιστή και σε κοινωνικό επίπεδο. Αναφέρονται στον ρατσισμό της κοινωνίας, στα στερεότυπα, στην ειρηνική συμβίωση μειονοτήτων και πλειονότητας. Αναζητούν επιπλέον στο τέλος του πρόγραμματος λύσεις του προβλήματος:

«Πρέπει να κάνουν υποχωρήσεις./να καταλάβουν όλοι ότι το να είσαι μουσουλμάνος δε σε κάνει διαφορετικό από τους υπόλοιπους ανθρώπους/ να συμπεριφερόμαστε σε όλους με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τη θρησκεία.»(Αν.Θεσσ). «Οι μουσουλμάνοι δε διαφέρουν από εμάς και μπορούμε να βρούμε κοινά πράγματα για να συνυπάρξουμε./ να μάθουμε να συμβιώνουμε με αλλόθρησκους ανθρώπους, γιατί όλοι είμαστε ίσοι, βρισκόμαστε όλοι στον ίδιο πλανήτη.»(Δυτ.Θεσσ). «Δεν πρέπει να βάζουμε τον εαυτό μας πάνω από όλους./αμοιβαίς υποχωρήσεις,/να σεβόμαστε στην παρέα όλες τις παραδόσεις» (Ιο και 2^ο Θρ.).

Μόνο ένας είπε «έναι μια άλιτη κατάσταση». Η φράση «Ανεξάρτητα από τη θρησκεία και τα πιστεύω όλοι είμαστε άνθρωποι ενός Θεού, όποιο κι αν είναι το όνομα αυτού.», μιας μαθήτριας, μπορεί να συμπεριλάβει τους στόχους του προγράμματος.

Τρεις μήνες μετά, στις απαντήσεις τους για το θέμα του προγράμματος, πάνω από 90%, περιγράφουν τους στόχους του προγράμματος με λεξιλόγιο που δείχνει ότι βρίσκονται στο πρώτο και ίσως κάποιοι ανάμεσα στο πρώτο και στο δεύτερο επίπεδο ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg²⁰. Αναφέρουν λέξεις για να εκφράσουν την άποψή τους όπως : κατανόηση, θέληση, ευαισθητοποίηση, αγάπη, δικαιώμα, συγκατάβαση, ισότητα²¹.

Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη, κατέγραφαν πολλές παρατηρήσεις που αξιολογήθηκαν για την παιδαγωγική και κοινωνική επιτυχία του προγράμματος:

«μια μαθήτρια που μέσα στην τάξη είχε εκφραστεί αρνητικά για αλλοδαπούς, την

ώρα που ζήτησε ο εμψυχωτής να μοιραστούν μία σκέψη είπε «Είμαστε όλοι ίδιοι». /ένας μαθητής που είχε εκφράσει κάποιες ιδέες αρνητικές για την ετερότητα, χθες ήταν πρωταγωνιστής.» (Αν.Θεσσ.). «Ομολόγησαν πως τους επηρέασε στο πώς να αντιμετωπίζουν τον «άλλο», τον «διαφορετικό». /η πρώτη κουβέντα των παιδιών στην τάξη ήταν ότι θα το θυμούνται μια ζωή/υπήρχαν παιδιά που στη διάρκεια των μαθημάτων δε συμμετέχουν κι εκεί τα άκουσα να μιλούν, να συμμετέχουν...» (Δυτ. Θεσσ.).

Στη Θράκη η εκπαιδευτικός του 1ου σχολείου παρατηρήσει:

«Κάποιοι νομίζω ότι επηρεάζεται, γιατί υιοθετούσαν ρόλους αντίθετους από αυτούς που θα ήθελαν, π.χ. το ρόλο της μάνας. Έκαναν λοιπόν αυτά τα οποία δε θα ήθελαν να τους συμβούν. Έτσι το βίωσαν περισσότερο»

Τα κείμενα των δραστηριοτήτων, επίσης, κατά τη διάρκεια του τριμήνου δείχνουν ένα επίπεδο εναυναίσθησης με τον ήρωα. Όλες οι ομάδες, σε δραστηριότητα που τους ζητήθηκε να στελούν μήνυμα στον πρωταγωνιστή, γράφουν στο α' πλάνυντικό για να εκφράσουν τα συναίσθήματά τους και τις συμβούλες τους. Όλες δείχνουν κατανόηση για τα προβλήματά του, στα οποία περιλαμβάνεται αυτό που οι ίδιοι οι μαθητές διαπίστωσαν, ότι νιώθει διαφορετικός και αυτό τονίζεται από τον περιγύρο. Επίσης οι τρεις στις πέντε ομάδες τον αποκαλούν φίλο, με συναίσθηση. Αξίζει να αναφερθούν εκφράσεις από όλα τα σχολεία, που αποδεικνύουν τα παραπάνω, καθώς και τη σοβαρότητα που αντιμετώπισαν τα παιδιά το θέμα:

«Ισως είχες δίκιο ότι δεν σε καταλαβαίναμε, αλλά τώρα ήρθαμε στη θέση σου και καταλαβαίνουμε πόσο δύσκολο είναι./να έχεις θάρρος και υπομονή και να υποστηρίζεις τα πιστεύω σου./θα πρέπει λοιπόν να ξέρεις ότι δεν είσαι και τόσο διαφορετικός, είσαι φίλος μας και σε αγαπάμε γι' αυτό που είσαι. Στη φιλία δεν έχει εμείς και εσείς.

Η διαφορετική θρησκεία σου δεν είναι το πρόβλημα.».

Η μακροπρόθεσμη εκτίμηση αυτής της προσωπικής τους αλλαγής δεν μπορεί να διαπιστωθεί στα πλαίσια αυτής της τριμήνης έρευνας. Όμως σε αυτό το χρονικό διάστημα οι αλλαγές στα ποσοστά είναι εντυπωσιακές και δίνουν ερείσματα για αισιοδοξία, όσον αφορά την εκτίμηση της παρέμβασης των Θ.Π. για τέτοιου είδους ευαισθητά, κοινωνικά θέματα. Οι ίδιοι οι μαθητές τονίζουν στην αξιολόγησή τους αυτό που λέει ο Piaget, για την οικοδόμηση της γνώσης²²:

«Πρέπει να σεβόμαστε κάποιον άλλον που πιστεύει κάπου αλλού και να μάθουμε ότι δεν είναι κάτι διαφορετικό από εμάς./ να νιώθουμε όλοι ίσοι./ δόλι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα/ να κατανοήσουμε ότι ακόμη και αν υπάρχουν σοβαρές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων μπορούμε πάντα να τις ξεπεράσουμε και να βρούμε κοινά στοιχεία επαφής./ να μπούμε στη θέση των ηρώων με σκοπό να αναθεωρήσουμε τις παλιές απόψεις μας» (Δυτ. Θεσσ.).

Κατά 66,6% θεωρούν ότι το πρόγραμμα και η ομαδική εργασία τους οδήγησε σε μία κριτική των στάσεων τους απέναντι στον «άλλον», λόγω της έντονης βιωματικότητάς του (Αν.Θεσσ. και Θράκη). Επέθη έντονα λοιπόν ο προβληματισμός σε όλους, σχεδόν, τους μαθητές και αυτό είναι μία αρχή. Τα Θεατροπαιαδαγωγικά Προ-

γράμματα αποδεικνύεται από την έρευνα ότι μπορούν να στοχεύουν σε αυτό: να προωθούν μηνύματα με σκοπό τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τον υπερ-εθνικό προσανατολισμό και γενικώς αντιρατσιστικό², που ενθαρρύνουν τον ανθρωπισμό και την κριτική των προκαταλήψεων.

β) σε παιδαγωγικό επίπεδο

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, η αξιολόγηση και των τεσσάρων εκπαιδευτικών για την επιτυχία των παιδαγωγικών στόχων είναι θετική έως πολύ θετική. Τονίζει στην Αν.Θεσσ. η εκπαιδευτικός

«Θα δουλέψει σε βάθος χρόνου, δηλαδή είναι ο σπόρος που θα δώσει κάποια στιγμή καρπούς που δε θα τους δούμε εμείς, αλλά έχω την πεποίθηση ότι θα υπάρχουν αποτέλεσματα μακροπρόθεσμα».

Σημειώνει, ακόμη στη συνέντευξη και στο ημερολόγιο, παρατηρήσεις για διαφορετική αντίδραση στο πρόγραμμα απ' ότι στο μάθημα:

«Ύπήρχε ένα παιδί με σταθερή στάση αδιαφορίας. Είναι βέβαια γενικώς αυτή η στάση του... τώρα εκφράστηκε κάποια στιγμή πολύ έντονα και στη διάρκεια του παραστατικού μέρους τον είδα να παρακολουθεί με πολύ προσοχή, έμεινε αποσβολωμένος», «ένα κορίτσι που έχει μιλήσει αρνητικά για αλλοδαπούς ήταν πολύ πρόθυμο να δουλέψει, ειδικά στις ομάδες.».

Στη Δυτ.Θεσσ. καταγράφει η εκπαιδευτικός:

«Κατά τη διάρκεια της παράστασης οι μαθητές, ακόμα και οι πολύ ζωηροί, παρακολουθούν με προσήλωση που κάποιες στιγμές φτάνει ως κατάνυξη. Κατά τη δημιουργία της παγωμένης εικόνας συμμετέχουν και κάποια παιδιά γενικώς δειλά και άτολμα. Μαθήτρια που έχει εκφραστεί μέσα στο μάθημα αρνητικά για τους αλλοδαπούς στην προτροπή του εμψυχωτή απαντά, «είμαστε όλοι ίσοι»».

Στο 1ο Θράκης παρατηρεί η εκπαιδευτικός ότι, ενώ «το τμήμα είναι υποτονικό, μετριότατο, αδιάφορο» στη διαδικασία του προγράμματος, αλλά και κατά τη δραστηριοπόληση του τμήματος στη διάρκεια του τριμήνου άλλαξε. Η απελευθερωτική δύναμη της αγωγής του Freire² έδρασε και εδώ. Τα αποτελέσματα της παρατηρήσης και της αξιολόγησης έδειξαν σαφέστατη αντίθεση στη περιγραφή του τμήματος, πριν και μετά την εφαρμογή. «Τους είδα αλλαγμένους προς το καλύτερο. Εξέφρασαν μια πολύ θετική στάση και απέναντι στο σχολείο. Είπαν ότι, αν τα μαθήματα είναι έτοι θα έρχονται στο σχολείο με πολύ περισσότερο ενδιαφέρον και με πολύ πιο μεγάλη χαρά.» είπε. Άξια να σημειωθεί είναι η περίπτωση ενός δυσλεξικού παιδιού: «Είδα το δυσλεξικό παιδί να συμμετέχει. Στο μάθημα δε συμμετέχει. Εκεί του δόθηκε η δυνατότητα να γίνει λιγάκι το κέντρο, να τον ακούσει όλη η ομάδα». Αυτή είναι η πλήρης ιστομία στη συμμετοχή και ενεργοποίηση των μαθητών και οι καλύτερες συνθήκες έκφρασης, που δημιουργούνται σε τέτοια προγράμματα. Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγεί και η παρατηρήση του εκπαιδευτικού του 2ου Θράκης για το παιδί που δε μιλά ποτέ στην τάξη: «Πρώτη φορά άκουσα

τη φωνή του. Και τον είδα μάλιστα να εκφράζει άποφη. Συνήθως κοιμάται στην τάξη.

Τα παιδιά είναι στην πλειοψηφία τους ενθουσιασμένα με την εμπειρία, που τους ανέτρεψε τη ρουτίνα της καθημερινότητας στο σχολείο. Αυτό διαπιστώνεται από τα ερωτηματόλγηση, μετά την εφαρμογή, στα οποία υπήρχε ομάδα ερωτήσεων αξιολόγησης του προγράμματος, και στις συνεντεύξεις των focus group. Μιλούν για μια εμπειρία «Ενδιαφέρουσα/ Ύπεροχη/ Αξέχαστη/ Τέλεια/ Διαφωτιστική». Οι μαθητές, μετά από τρεις μήνες, θυμόταν, σε ποσοστό 100%, με λεπτομέρειες την ιστορία του προγράμματος, αλλά και το σκοπό του, ο οποίος δεν τους είχε δηλωθεί. Αποδεικνύεται, έτοι, η ανθεκτικότητα της εμπειρίας που τους προσφέρθηκε και, ίσως, χωρίς να απαιτείται ρητά, κάποια αισθήματα, που επιβίωσαν από αυτή την εμπειρία. Εκφράζοντας μάλιστα την άποφή τους γενικά για τα Θ.Π. τονίζουν στην πλειονότητά τους ότι έτσι «γίνεται πιο ευχάριστο το μάθημα» ή «έτσι μαθαίνουμε καλύτερα». Υπάρχει και ένα ποσοστό 5% από το σύνολο που θεωρούν ότι «έχασαν μάθημα». Επίσης από την παρατήρηση της τάξης σε συνδυασμό με τα σχόλια των εκπαιδευτικών εκτιμάται ότι οι μαθητές εισήλθαν σε πρωτόγνωρες διαδικασίες και στις ομάδες εργάσθηκαν και συμμετείχαν όλοι ανεξαιρέτως και στις τέσσερις περιπτώσεις. Τα παιδιά εκφράζονται θετικά έως πολύ θετικά στην αξιολόγηση τους για την επιρροή του προγράμματος: «Με έκανε να σκεφτώ./Σου ανοίγει τα μάτια./Ψυχαγωγική./Ενημερωτική./Πρωτότυπο». Η φράση «σου ανοίγει τα μάτια» θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να εκφράσει τους σκοπούς του προγράμματος. Όταν μάλιστα ερωτώνται αν πρέπει και γιατί να γίνονται Θ.Π. στα σχολεία απαντούν κατά 94% με 98% θετικά και επιχειρηματολογύουν ως εξής:

«Γιατί μιλούν για ευαίσθητα θέματα που σπάνια θίγονται στο σχολείο και για τα οποία λαμβάνουμε συνήθως παραπληροφόρηση από «ποικίλες πηγές./γιατί μέσα από αυτά μπορεί να αλλάξουν γνώμες και ιδέες και να σταματήσουν να υπάρχουν κάποια ταμπού./γιατί αποτελούν μία μορφή διδασκαλίας που ενώ στηρίζεται στο συναίσθημα, αφυπνίζει την κριτική σκέψη και τη λογική./γιατί είναι εναλλακτικός και βιωματικός τρόπος μάθησης./γιατί σε αυτό το μάθημα μπορούν να συμμετέχουν όλοι./γιατί με αυτά αποκτούμε εμπειρίες για τη ζωή.».

Τέτοια παιδαγωγική ανάλυση, χωρίς καμία διδασκαλική παρέμβαση, κάνουν παιδιά της Α' Λυκείου και μάλιστα τρεις μήνες μετά από την εμπειρία τους. Αυτό οφείλεται, ίσως, στο ότι μπήκαν σε πρωτόγνωρες διαδικασίες, όπως και οι ίδιοι παραδέχονται:

«Η έλλειψη θρανίων./καμία σχέση με το μάθημα. Ήμασταν όλοι σε ομάδες./δεν υπήρχε εξέταση./η δραματοποίηση ήταν κάτι διαφορετικό, το θέατρο που ήταν και μάθημα./καλύτερα από το μάθημα./ήταν όλα διαφορετικά.».

Το κυριότερο είναι ότι οι μαθητές έγιναν αυτό που ονομάζει ο Boal spect- actors²⁵. Σίγουρα ψυχαγωγήθηκαν αλλά κυρίως επιχείρησαν να κρίνουν, να σκεφτούν, να ρωτήσουν, να επιλέξουν, να απορρίψουν, να επιχειρηματολογήσουν, να συγχρίνουν.

Ακόμη με τις ομαδικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος και τις δραστηριότητες του φακέλου υλικού, που έκαναν πάλι σε ομάδες καλλιέργησαν, όπως φαίνεται από την παρατήρηση και κοινωνικές δεξιότητες. Όλοι, τελικά, φαίνεται να συμμετέχουν, να συνεργάζονται και στην πλειονότητά τους να διαπραγματεύονται, να αναλαμβάνουν ευθύνες, να σέβονται γνώμες. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι το Θ.Π. συνέβαλε στην καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της ευελιξίας της σκέψης. Ιδιαίτερα η συναίσθηματική νοημοσύνη (EQ) και η αίσθηση της ενσυναίσθησης, που φαίνεται να καλλιέργησαν τα παιδιά από τις δραστηριότητες στη διάρκεια του προγράμματος, όπως έγινε με τις παγωμένες εικόνες και τα σχόλια, που διατύπωσαν, και από τα μηνύματα που έστειλαν μετά από ένα μήνα στον πρωταγωνιστή, είναι αξιοσημείωτη και περιέχει πολλά από τα στοιχεία που δικαιολογούν την έκφραση επιτυχίας στις μελέτες περίπτωσης. Ιδιαίτερα κατά τη δραστηριότητα των παγωμένων εικόνων συντελέστηκαν πολλά ενδιαφέροντα. Η δραστηριότητα αυτή βοήθησε στην επεξεργασία φορτισμένων σκηνών και στην αναζήτηση των αιτιών και συνεπειών των πράξεων. Χρησιμοποιείται από τον Boal για να αναπτυχθούν οι ατομικές και οι συλλογικές απόψεις, γνώμες ή πεποιθήσεις για κοινωνικά θέματα². Αφού λοιπόν τα παιδιά παρέστησαν σε παγωμένες εικόνες τις συγκρούσεις που βίωνε ο ήρωας, δοκίμασαν στο Forum Theatre να αναζητήσουν πιθανές αλλαγές στη συμπεριφορά των προσώπων που δημιουργούν το πρόβλημα στον ήρωα. Οι ίδιοι οι μαθητές συμμετείχαν προτείνοντας διάφορες εκδοχές και λύσεις, παίζοντας το ρόλο και δραματοποιώντας μάλιστα τη σύγκρουση με τον ήρωα, πρόσωπο με πρόσωπο. Επώθηκαν φράσεις που δείχνουν υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης και ιδιαίτερη προσπάθεια υπέρβασης των αρνητικών καταστάσεων, κάτι που ήταν ζητούμενο ως βασικός στόχος του προγράμματος: Για παράδειγμα ο φίλος λέει στον ήρωα με το στόμα βέβαια μαθητή: «πρέπει να μείνουμε φίλοι και να το ξεπέρασουμε.» ή «γιατί να μην κάνουμε μια καινούρια αρχή; να ξαναγίνουμε φίλοι.» ή «σε παρακαλώ πρέπει να βρούμε μία λύση.» (Δυτ. Θεσσ.) ή «ίσως πρέπει να γνωρίσουμε ο ένας τα όρια του άλλου./ πρέπει να κάνουμε μια νέα αρχή! δεν έχεις μόνο εσύ δίκιο, μπορεί να έχω κι εγώ./ καταλαβαίνω ότι είσαι κάπως διαφορετικός./ κάτισε να το συζητήσουμε.» (1ο -2ο Θράκης). Σε όλη τη διαδικασία αναδείχτηκαν οι διαθέσεις των παιδιών να λύσουν το πρόβλημα, σεβόμενα το κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο των ηρώων και αυτό φαίνεται ιδιαίτερα στο πως σκηνοθέτησαν τις παγωμένες εικόνες για να εκφράσουν τις σχέσεις του ήρωα και πως προσπάθησαν να βελτιώσουν αυτές τις σχέσεις στη συνέχεια. Βέβαια δεν έδειξαν ευελιξία στους ρόλους του πατέρα και της μητέρας, όμως σε αυτούς πράγματι υπήρχαν περιθώρια αλλαγής μόνο του ύφους, κάτι που καταγράφεται στην παρατήρηση του προγράμματος, από τον ερευνητή. Άλλα και σε αυτές τις περιπτώσεις καμία από τις φράσεις, που ειπώθηκαν στις τέσσερις μελέτες περίπτωσης δεν οδηγεί σε αδιέξοδο, ενώ οι περισσότερες κάνουν επίκληση στο συναίσθημα του ήρωα.

γ) σε κοινωνικό επίπεδο

Τέλος, σημειώνεται ο επιτυχημένος κοινωνικός στόχος του προγράμματος, όσον αφορά τον προβληματισμό για την ετερότητα. Με επιτυχία φαίνεται να ανήγαγαν το θέμα του προγράμματος στη θρησκευτική ετερότητα, γενικώς, αλλά και στην πολιτισμική ετερότητα. Ωστόσο πάνω από 72% δηλώνει στο ερωτηματολόγιο, τρεις μήνες μετά το Θ.Π., ότι τους επηρέασε στον τρόπο που βλέπουν τους μουσουλμάνους. Ενώ στην ερώτηση για το στόχο του προγράμματος κανένας δε σημείωσε ως διαφορετικούς μόνο τους μουσουλμάνους. Αναφέρονται σε άλλες ετερότητες με φράσεις όπως:

«Όλοι οι άνθρωποι είναι ανεξαιρέτως ίσοι. Δεν υπάρχουν κάποιοι που να είναι ανώτεροι ή κατώτεροι από τους άλλους. Γι' αυτό κι εμείς δεν έχουμε απολύτως κανένα δικαίωμα να στερούμε τη δυνατότητα σε ανθρώπους που έχουν άλλη καταγωγή, άλλο χρώμα, άλλα πιστεύω να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Όλοι είναι ίσοι, έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις./η θρησκεία δεν μπορεί να μας διαφοροποιεί, αλλά να μας ενώνει. Πάνω απ' όλα είμαστε άνθρωποι και δεν πρέπει να έχουμε προκαταλήψεις για τους διαφορετικούς./...η διαφορετικότητα ενός ανθρώπου δεν τον καθιστά κατώτερο από κάποιουν άλλουν.»

Αναφέρουν τις λέξεις «διαφορετικός», «αλλόθρησκος», «ρατσισμός», «αυτός με το διαφορετικό ντύσιμο», «με άλλο επίπεδο μόρφωσης», «με άλλα πιστεύω», «άλλο χρώμα». Γράφουν στα σχόλιά τους για τη φράση «όλοι διαφορετικοί ίσοι ίσοι»: «Μπορεί οι άνθρωποι να είναι διαφορετικοί, με διαφορετική θρησκεία, εθνικότητα, φυλή, αλλά τελικά όλοι είναι ίσοι», «Ένω όλοι οι άνθρωποι έχουν τα δικά τους πιστεύω, θρησκεία, έθιμα, χρώμα, γλώσσα κλπ είναι ίσοι, με τα ίδια δικαιώματα στη ζωή» «όλοι είναι ίσοι άσχετα από τις θρησκείες, τις εθνικότητες, αλλά και τις σεξουαλικές προτυπώσεις». Επιπλέον στα κείμενα της δεύτερης δραστηριότητας του φακέλου υλικού, που πραγματοποιήθηκε στην τάξη από τον εκπαιδευτικό το δεύτερο μήνα της έρευνας, τα παιδιά φαίνεται ότι επιτυχημένα ενεπλάκησαν σε μια διαδικασία να μπουν στη θέση των άλλων και να συγχρίνουν τη ζωή τους με τη δική τους. Άλλοι πολιτισμοί, άλλες χώρες, άλλες θρησκείες, άλλες ζωές, όπως αυτοί τις διάλεξαν στις ομάδες που συμμετείχαν. Παρουσιάζουν προβλήματα, όπως αυτά των αστέγων, της παιδικής εργασίας, της φτώχειας, της πείνας. Καλό είναι ότι βρήκανε αρκετά θετικά στοιχεία, στις κατά τα άλλα δύσκολες ζωές που επινόησαν: η υπομονή, η ελπίδα, η εργατικότητα, η αγάπη και η αφοσίωση είναι αυτά που σημείωσαν. Μπορεί να πει κανείς ότι οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης² τηρήθηκαν και είχαν σε κάποιο βαθμό απόδοση. Ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, σεβασμό εκφράζουν τα στοιχεία, που προκύπτουν από την ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων. Είπαν αυθόρμητα:

«Προσπάθησα να μπω στη θέση του, λυπήθηκα για όσα περνούσε./ώρα βλέπουμε τον άλλο και σκεφτόμαστε πώς θα νιώσει με τη συμπεριφορά μας./υπάρχουν πολλές πλευρές για το ίδιο θέμα. Καταλάβαμε ότι πρέπει να βλέπουμε περισσότερες πλευρές».

ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Τέλος ενδιαφέρον παρουσιάζει η καθολική αντίληψη των παιδιών ότι όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί για κάποιους και όλοι είναι ίσοι. Αποδεικνύεται έτσι ότι τα Θ.Π. λειτουργούν, όπως λέει ο Boal, στην καθολική διάσταση του προσωπικού.

Καταληγτικά ας αναφέρθει μία φράση του μαθητή στη Θράκη που έχει ιδιαίτερη αξία: «Δεν υπάρχουν διαφορετικοί άνθρωποι, μόνο διαφορετικές ιδέες», Ειπώθηκε από ένα μαθητή που ενώ ήταν αδιάφορος για την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο, στο πρόγραμμα έγινε πρωταγωνιστής.

Έλεγχος αξιοπιστίας ερευνητικών δεδομένων/ το πείραμα

Τα δεδομένα που μπορούν να αποδείξουν την αξιοπιστία του οιωνεί πειράματος, που συντελέστηκε, είναι αυτά που αναφέρονται στις μετρήσμες στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους, όπως αναλύθηκαν παραπάνω. Μετρήθηκαν δύο πειραματικές ομάδες της Αν.Θεσσαλονίκης και του 1ου Λυκείου της Θράκης και οι δύο Ομάδες Ελέγχου αντίστοιχα της Δυτ. Θεσσαλονίκης και του 2ου Λυκείου της Θράκης. Τα δύο πειραματικά τμήματα διέφεραν στο ότι στην Θράκη οι μαθητές ζουν σε πειριβάλλον με εμφανή θρησκευτική ετερότητα, μουσουλμάνους, ενώ στη Θεσσαλονίκη όχι. Το Θ.Π. αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή και οι στάσεις που μετρήθηκαν την εξαρτημένη. Τα δεδομένα ερευνήθηκαν για την αξιοπιστία τους με τη σύγχριση μέσων με το κριτήριο t (t, significant <0,05). Η στατιστική σημαντικότητα του ελέγχου ήταν 0,00 πράγμα που δείχνει ότι το κριτήριο δίνει το ασφαλές συμπέρασμα ότι οι μέσοι όροι των δύο εφαρμογών είναι σημαντικά διαφορετικοί. Μάλιστα για την ερώτηση με τις φωτογραφίες, στις οποίες δηλώνεται το θρησκευμα και τις στάσεις των καθόδου ανεκτικών και πάρα πολύ ανεκτικών η σύγχριση είναι <0,05 κι έτσι συνάγονται στατιστικά ασφαλή συμπεράσματα.

Αποδεικνύεται δηλαδή ότι σε αυτές τις περιπτώσεις το πείραμα είχε επιτυχία και αποτέλεσμα που δείχνει τη σαφή θετική επιδραση του Θ.Π. με βάση τις υποθέσεις της έρευνας. Η αξία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν επιβεβαιώνονται από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων στις ομάδες ελέγχου. Διαπιστώνεται από τον έλεγχο ότι η μεταβλητή στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής, στις πειραματικές τάξεις δεν οφείλεται στην επενέργεια απροσδιόριστων τυχαίων ανεξάρτητων μεταβλητών. Αυτό έγινε πρόδηλο με τη στατιστικά ασήμαντη τιμή των πιθανοτήτων (>0,05) στις απόλυτες t-τιμές των ίδιων εξαρτημένων μεταβλητών. Από άλλα δεδομένα δε συνάγεται.

Πίνακας 3: Στατιστικός έλεγχος στο πειραματικό στάδιο

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΈΛΕΓΧΟΣ	t-test (significant <0.05)
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΛΕΓΧΟΥ	
Έστω ότι οι πιστοί στις φωτογραφίες είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας γι' αυτούς; (18)	,000
Ομάδα 1 (22)	,004
Ομάδα 7 (22)	,000

Συμπέρασμα για την αλλαγή των στάσεων των νέων και τα Θ.Π.

Η διαπίστωση που προκύπτει από τη ανάλυση των ευρημάτων, που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η θετική επίδραση του Θ.Π. είναι σημαντική στη δημιουργία κλίματος προβληματισμού στην τάξη και ενίσχυσης προσωπικής αλλαγής των στάσεων των νέων. Κατά συνέπεια τα ποιοτικά ερυρήματα εξαρτημένη μεταβλητή (στάσεις των μαθητών απέναντι στους μουσουλμάνους) δείχνει να επηρεάζεται σημαντικά από την ανεξάρτητη μεταβλητή (Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα). Ακόμη διαπιστώνεται από τα ευρήματα η εκπαιδευτική, παιδαγωγική αξία των εκπαιδευτικών δράσεων, όπως τα Θ.Π. στην ηθική και πολιτική διαπαιδαγώγηση των νέων.

B) 10 εφαρμογές στην πόλη της Θράκης-β' φάση

(Δέκα τμήματα όλων των τύπων σχολείου της περιοχής-Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, Μουσικό, Μειονοτικό)

Το πρόγραμμα, επειδή αντιμετώπισε ποικίλες δυσκολίες σε γραφειοκρατικό επίπεδο, από την πλευρά της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής, τελικά πραγματοποιήθηκε σε χώρο εκτός σχολείων, στον οποίο μετακινούνταν οι μαθητές. Η εκπαιδευτική κοινότητα έδειξε ότι είναι ανοιχτή σε καινοτόμες δράσεις και έχανε με θέρημη αποδεκτό το Θ.Π. Οι αντιδράσεις και τα σχόλια των εκπαιδευτικών και μαθητών ήταν στην πλειοφηρία τους θετικά έως πολύ θετικά. Τα αποτέλεσματα της έρευνας αυτού του σταδίου στηρίζονται στο ημερολόγιο αναφορών του ερευνητή, στην παρατήρηση των μαθητών κατά τη διαδικασία και στα ερωτηματολόγια που απάντησαν επώνυμα οι εκπαιδευτικοί που συνόδευαν τις μαθητικές ομάδες.

Αξιολόγηση σε επίπεδο μαθητών

Οι μαθητές αρχικά το αντιμετώπισαν ως θέαμα που δεν έχει σχέση με τα μαθήματά τους και το σχολικό πρόγραμμα. Βέβαια αυτά τα τμήματα δε συνέχισαν το πρόγραμμα με τις δραστηριότητες του φακέλου υλικού, οπότε δεν είναι βέβαιο αν τα παιδιά εμπέδωσαν το σκοπό του προγράμματος. Όμως η αλήθεια είναι ότι εκτυλίχθηκαν μοναδικές στιγμές, ιδιαίτερης συναισθηματικής κορύφωσης, αφού παρακολούθησαν το πρόγραμμα και μαθητές, μαθήτριες μουσουλμάνοι και μουσουλμάνες, όπως και ένα καθηγητής μουσουλμάνος. Μάλιστα το ότι παρακολούθησε το μειονοτικό Λύκειο και πραγματοποιήθηκε μία εφαρμογή μοναδικής παιδαγωγικής και κοινωνικής επιτυχίας, σύμφωνα με το ερευνητικό ημερολόγιο και τις συνεντεύξεις της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας, θεωρείται ερευνητικά πολύ σημαντικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη διάρκεια των εφαρμογών και άλλοι μουσουλμάνοι ήταν παρόντες και εργάσθηκαν στις ομάδες με τους εμψυχωτές με τους υπόλοιπους χριστιανούς κανονικά και ελεύθερα. Ακούσθηκαν μοναδικές φράσεις στο τέλος των εφαρμογών

που δεν καταγράφηκαν, αλλά σημειώθηκε από τον ερευνητή μία γενική διάθεση ευχαριστίας για την εμπειρία, από μέρους των παιδιών. Σημειώνεται η ιδιαίτερη προσοχή που έδωσαν οι μαθητές στο ερωτικό στοιχείο (λόγω ηλικίας και ταύτισης με τους ήρωες) και στη θρησκευτική ετερότητα, η οποία δεν κατονομάζεται σε καμία φάση, με σκοπό να θεωρεί ο καθένας διαφορετικό αυτό που εκείνο έχει ως διαφορετικό. Οι μαθητές προβληματίστηκαν ιδιαίτερα και έτσι προέκυψαν πολλά θέματα τα οποία επεξεργάστηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Αξίζει να αναφερθεί η εκτίμηση ότι όλα τα τμήματα όλων των σχολείων έδειξαν πολύ υψηλό επίπεδο σεβασμού στην καλλιτεχνική εργασία, στο δρώμενο, στους εμψυχωτές και επέδειξαν καλό επίπεδο συμμετοχής και έκφρασης. Ισχύει αυτό ιδιαίτερα για τα γυμνασιακά τμήματα και το τμήμα του ΕΠΑΛ, για τα οποία δεν ήταν αναμενόμενο.

Αξιολόγηση σε εκπαιδευτικό επίπεδο

Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν, γραπτά, πολύ θετικά, με παιδαγωγικά και κοινωνικά κριτήρια, το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα. Στα σχόλιά τους επικρατεί το επίθετο «πρωτοποριακό». Ακόμη σημειώτεα είναι τα εξής:

«Μου άρεσε ο τρόπος προσέγγισης ενός τέτοιου θέματος που για την περιοχή μας είναι «ταμπού»...μου όχινε την περιέργεια για την εύρεση ενός τρόπου εφαρμογής στη σχολική πράξη/περιβάλλον/χώρο και προσαρμογής στο πλαίσιο του όποιου μαθήματος./θα με ενδιέφερε να δω τη σέση ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος με τα μαθηματικά./το θέατρο και η βιωματική μάθηση δίνουν τη δυνατότητα προβληματισμού, κριτικής σκέψης και έκφρασης στους μαθητές./θεωρώ ότι η ένταξή τους στο σχολικό πρόγραμμα θα είναι δημιουργική και αποτελεσματική πολλαπλά./γνώρισα λίγα περισσότερα για τις μαθήτριες μου, για τις σκέψεις τους, το χαρακτήρα τους και τις ιδέες τους./ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουμε τις στάσεις μας, να «ξαναδούμε» τον «άλλον»./έδειξαν ενδιαφέρον όλα τα παιδιά!...θα συμβάλει στην ευαισθητοποίηση-κατανόηση των παιδιών γύρω από τη διαφορετικότητα θρησκευτική πολιτιστικής».

Όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι αποκόμισαν από τις εφαρμογές του προγράμματος το σκοπό του, θεώρησαν ότι παιδαγωγικά το πρόγραμμα πέτυχε κι έδειξαν ενδιαφέρον για ενημέρωση και επιμόρφωση.

Επισημάνσεις στην α' και β' φάση της έρευνας

Πρέπει, καταληξτικά, στην παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων να γίνουν και οι ακόλουθες επισημάνσεις:

- Η διεξαγωγή έρευνας στο σχολείο αποδείχτηκε δύσκολη υπόθεση. Αντιμετώπιστηκαν προβλήματα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, λόγω «ευαισθησίας» του θέματος και κυρίως με τον Ενιαίο Διοικητικό Τομέα Θεμάτων Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών της Διεύθυνσης Σπουδών Δ/θμιας Εκπαίδευσης, τμήμα Α' του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, από τον οποίο απαιτού-

νταν σχετική άδεια για την είσοδο στα σχολεία. Φυσικά τα προβλήματα επιδεινώθηκαν σε τοπικό επίπεδο, στο οποίο εκτός από διοικητικά κωλύματα, υπήρχαν πολλές επιφυλάξεις λόγω θέματος (μουσουλμάνοι) και χρήση του θεάτρου (υπότιμηση του ρόλου της τέχνης στο σχολείο). Πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι τα τελευταία αιφορούν, κυρίως, τις δύο μελέτες περίπτωσης και τις δέκα εφαρμογές στη Θράκη.

- Η χρονική διάρκεια της έρευνας δεν είναι ικανή, παρ' όλο που έγινε σε βάθος έρευνα και με ποικίλες τεχνικές, να δώσει σαφή αποτελέσματα για μακροπρόθεσμη αλλαγή των στάσεων των νέων. Γι' αυτό και συμπεραίνεται η χριτική των στάσεων και η έναρξη προβληματισμού για αλλαγή. Και αυτό θεωρείται σημαντικό, για το χώρο της εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό-κοινωνικό πεδίο έρευνας

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα χρησιμοποιώντας ενδεδειγμένες παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές του θεάτρου και του δράματος προσφέρουν το κατάλληλο «πλαίσιο στήριξης», των Wood, Bruner και Ross² για να ενισχυθούν θετικές αλλαγές στις στάσεις των μαθητών απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα, είτε οι μαθητές γνωρίζουν προσωπικά ανθρώπους θρησκευτικά διαφορετικούς είτε όχι, και να αναπτυχθούν κοινωνικό-ηθικές αξίες και στάσεις που εμπνέονται από τον σεβασμό της ετερότητας και του «άλλου». Γενικότερα μπορούν να συμβάλλουν στην ηθική και πολιτική διαπαιδαγώγηση των νέων σε ευαίσθητα κοινωνικά θέματα, όπως αυτό της θρησκευτικής ετερότητας και της ετερότητας γενικά. Κι αυτό έχει μεγάλη αξία, γιατί γίνεται σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, χωρίς καθοδήγηση και ηθικά διδάγματα. Αυτό συνέβη και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας. Οι στόχοι υπήρχαν, αλλά η επίτευξή τους έγιναν θησαυρός προς ανακάλυψη, όχι έτοιμη γνώση για εκμάθηση. Με αυτές τις συνθήκες έχει ιδιαίτερη αξία οποιαδήποτε χριτική των στάσεων τους και οποιαδήποτε αλλαγή, διότι επιβεβαιώνεται η δυνατότητα του υποκειμένου να διαμορφώνει την ηθική και τον πολιτισμό του, σε αμοιβαία σχέση με τους γύρω του και την κοινωνία που ζει. Κι αυτό μπορεί να λαμβάνει χώρα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να λειτουργεί πράγματι με όρους δημοκρατικούς και ισότιμα συμμετοχικούς για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Ειδικά για θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης²⁹ φαίνεται ότι μπορούν να επιτύχουν σχετικούς στόχους. Παράλληλα η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές στα πλαίσια της διαπαιδαγώγησης τους πρέπει να λαμβάνουν από την πολιτεία υποχρεωτικά θρησκευτική εκπαίδευση, γιατί πρώτον όταν γνωρίζουν τις άλλες θρησκείες μπορούν να αναπτύξουν και τον ανάλογο σεβασμό σε αυτούς που τις ακολουθούν και δεύτερον το σχολείο φαίνεται ότι είναι γι' αυτούς η κύρια πηγή θρησκευτικής αγωγής. Γι' αυτό σε αυτό δεν έχει καμία θέση οποιασδήποτε μορφής κατήγηση.

ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Η έρευνα λοιπόν αποκάλυψε ότι τα παιδιά, παρ' όλο που εμφάνιζαν διάφορες στάσεις απέναντι στο διαφορετικό έδειξαν στην τρίμηνη εφαρμογή του προγράμματος να επηρεάστηκαν θετικά σε κάποιο βαθμό και να ανέπτυξαν σχετικό προβληματισμό που ενισχύει την αλλαγή των στάσεων. Το πρόγραμμα δημιούργησε το καταλληλο κοινωνικό πλαίσιο για να αρχίσει μια διαδικασία μετασχηματισμού³⁰. Αυτές οι μικρές αλλαγές έχουν πολύ μεγάλη αξία για το σύνολο, γιατί το υποκείμενο μπορεί να προκαλέσει με τις μικρές προσωπικές αλλαγές τις ακόμη μεγαλύτερες. Αυτή είναι η αυξανόμενη δύναμη του πολιτισμού στην κοινωνική κριτική και παρέμβαση³¹. Και σε αυτές τις αλλαγές μπορεί να συντελέσει και η εκπαίδευση, αρκεί να είναι ανοιχτή στις παρεμβάσεις και στις σύγχρονες ιδέες. Τότε, όπως έγινε σε κάποιο βαθμό, στην παρούσα έρευνα η ετερότητα μπορεί να γίνει ουκεία, να αποκτήσει λόγο και σεβασμό. Τότε το προσωπικό μπορεί να γίνεται γενικό, όπως λέει ο Boal για το «Θέατρο του Καταπιεσμένου» και μπορεί να διεγίρεται η κοινή συνείδηση, όπως ήλπιζε ο Gramci³². Η ισοτιμία βέβαια της ετερότητας κοινωνικά και εκπαιδευτικά είναι ακόμη ευκταία στην ελληνική εκπαίδευση.

καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο

Όλη η διαδικασία της παραγωγής έδειξε ότι μπορεί μία θεατροπαιδαγωγική ομάδα, σήμερα, να δημιουργήθει και να εργαστεί στην Ελλάδα, αλλά δεν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο, για να συνεργαστεί εύκολα με τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται: α) στην έλλειψη νομικού πλαισίου για αυτές τις συνεργασίες, β) στην παρεξηγημένη έννοια του θεάτρου στην εκπαίδευση (θεωρούν ότι είναι η σχολική παράσταση), γ) στην έλλειψη δομών που μπορούν να στηρίξουν τέτοιες συνεργασίες (δομές του Ι.Π.Ε.Π.Θ.). Έτσι μπορεί να μιλά κανείς για προσωπικές και ιδιωτικές πρωτοβουλίες που αποτελούν εξαίρεση στον κανόνα. Αυτές όμως οι πρωτοβουλίες βρίσκουν συμπαραστάτες και στήριξη από κρατικούς και επιστημονικούς φορείς, όπως έδειξε η έρευνα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν περιθώρια να συμπεράνε κανείς ότι: μπορούν να πραγματοποιηθούν Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στο ελληνικό σχολείο, παρόλο που υπάρχει έλλειψη πλαισίου.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα μπορούν με επιτυχία να στοχεύουν στην κοινωνική αγωγή και μπορούν να επικοινωνήσουν με επιτυχία ευαίσθητα κοινωνικά θέματα στο περιβάλλον του σχολείου και να ενισχύσουν σε ένα γενικό πλαίσιο την αλλαγή των στάσεων και την καλλιέργεια αξιών.

Προτάσεις

Μία ρεαλιστική και βιώσιμη πρόταση για την εφαρμογή Θεατροπαιδαγωγικών Προγράμματων περιλαμβάνει την αντιμετώπιση τους ως εργαλείο μάθησης που συνδέεται με τη σχολική εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα και το σκοπό του σχολείου. Ειδικότερα σε ένα νέο ελληνικό σχολείο τα Θ.Π. αποτελούν το καταλληλότερο

μέσο για τη διαπαιδαγώγηση των μελλοντικών πολιτών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Ειδικά προτείνονται συνδυασμένα με την υποχρεωτική θρησκευτική αγωγή. Μπορεί να ισχυριστεί κανείς, στηριζόμενος στη σχέση γνώσης, ηθικής και θρησκείας, όπως ο Kohlberg και ο Fowler επεξεργάστηκαν³³, ότι τα Θ.Π. μπορούν να συνδυαστούν, με εκπαιδευτική και παιδαγωγική επιτυχία, όπως απέδειξε και η έρευνα, με τους σκοπούς και τους ειδικότερους στόχους της θρησκευτικής αγωγής. Στα πλαίσια αυτής, η οποία είναι απαραίτητη και υποχρεωτική για κάθε Ευρωπαϊό πολίτη³⁴, τα προγράμματα μπορούν να επωμιστούν κυρίως το βάρος της μελέτης της θρησκείας ως πολιτιστικού φαινομένου και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ειδικά. Δε θα αντικαταστήσουν το μάθημα των θρησκευτικών, το οποίο μπορεί να είναι σχετικό με τη γενικότερη πολιτισμική παράδοση του κάθε τόπου, αλλά θα συμβάλλουν συμπληρωματικά, στο γενικό σκοπό της εκπαίδευσης και στη γενική πολιτισμική-θρησκευτική και πολιτική διαπαιδαγώγηση, και κυρίως διαθεματικά. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να δημιουργηθούν τέτοια προγράμματα στοχευμένα για επίκαιρα θρησκευτικά θέματα, κάθε φορά, από ειδικούς και να ενταχθούν στο πρόγραμμα ή στο παρα-πρόγραμμα του σχολείου ή ακόμη να δημιουργηθούν από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς/θεολόγους, στα πλαίσια των μαθημάτων τους στην τάξη ή των καινοτόμων δράσεων, που ενδεχομένως αναλαμβάνουν. Η εμπειρία καταγράφει σπουδαία προγράμματα που δημιουργήθηκαν από τους μαθητές για να εφαρμοστούν σε μικρότερες τάξεις και σημαντικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήσαν στοχευμένα, με επιτυχία, ένα ή περισσότερα μέρη/δραστηριότητες αυτών των προγραμμάτων ως στοιχεία του σχεδίου διδασκαλίας τους. Σε κάθε περίπτωση φαίνεται να λειτουργούν και μάλιστα ιδιαίτερα σε ευαίσθητα θέματα, όπως αυτά των θρησκειών. Βέβαια όπως τονίστηκε, στα Θ.Π., στα οποία όλοι οι μαθητές έχουν λόγο, επιτελείται αυθεντική διαπολιτισμική επικοινωνία, που είναι προϋπόθεση μιας δημοκρατικής τάξης³⁵ και μιας αντιρατσιστικής και πάνω απ' όλα ανθρωπιστικής διδασκαλίας. Σε αυτή την επικοινωνία δε χωρά κανένας ηθικισμός ή μύηση σε οποιαδήποτε θρησκεία, αντίθετα έχει έννοια ηθικής αλληλο- και δια- δράσης. Έτσι, όταν μιλά κανείς για Θ.Π. και θρησκευτική αγωγή προϋποθέτει ότι αυτή θα είναι μη ομολογιακή, με την έννοια της κατήχησης και της μύησης σε μία θρησκεία, δεν θα υπεισέρχεται σε θρησκευτικές διαιρέσεις και τέλος θα έχει χαρακτήρα γνωσιακό και πολιτιστικό³⁶.

Στοιχεία της παρούσας έρευνας, αλλά και σχεδιασμός νέων ερευνών σε διεπιστημονικό πλαίσιο μπορούν να δώσουν τη βάση επαναδιαπραγμάτευσης της σχέσης σχολείου, πολιτισμού, κοινωνίας. Σε αυτή τη σχέση, όπως έγινε κατανοητό, γίνεται λόγος για μία εκπαίδευση του πολίτη που σέβεται την ταυτότητα και την ετερότητα επί ίσοις όροις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι σκοπεύει στη διατήρηση της διαφοράς, η οποία μπορεί να προσδιορίζεται διαφορετικά στη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου. Σε αυτήν την αγωγή λοιπόν συμβάλλουν εναλλακτικές λύσεις εκπαίδευσης που προσεγγίζουν δυναμικά τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Έτσι μπορεί να επιτευχθεί

κάποια κοινωνική αλλαγή, από το υποκείμενο-διαμορφωτή του πολιτισμού, που μπορεί από τη σκέψη να περνά στη δράση, από την κριτική στην βιώσιμη πρόταση και την αλλαγή.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H. & Posch, P. & Somekh, B., *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*, Routledge, London 1993.
- Anderson, B., μτφ. Χαντζαρούλα, Π., *Φαντασιακές Κοινότητες, Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, Νεφέλη, Αθήνα 1997.
- Αργυράκη, Φ., Μιχαλάς, Κ., Ντούσας, Δ., Παπαϊωάννου, Φ. & Σπανός, Π., «Η σάση των παιδιών απέναντι στο «Διαφορετικό» έθνος, χρώμα, θρήσκευμα», αντιετράδια της εκπαίδευσης, 41, Φθινόπωρο 1996, σ 34-39.
- Bauman, Z., *Intimations of Postmodernity*, Routledge, London 1992.
- Baudrillard, J., *The Consumer Society*, Sage, London 1998.
- Bayart J.F., *L' illusion identitaire*, Fayard, Paris 1996
- Bell, D., *The Cultural Contradictions of Capitalism*, Basic Books, New York 1976.
- Boal, A., *Theatre of Oppressed*, Pluto Press, London 1979
- Bourdieu, P., *Distinction*, MA Harvard University Press, Cambridge 1984.
- *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 1977.
- Brecht, B., *Brecht on Theatre*, Methuen, London 1986.
- Cohen, L. & Manion, L., μτφ. Μητσοπούλου Χ.-Φιλοπούλου Μ., *Μεθοδολογία εκπαίδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1993, σ 258-282.
- Γκόβας, Ν., *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, ασκήσεις παιχνίδια τεχνικές*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σ 137.
- Γκόβαρης, X., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα 2001.
- Gutman, A., «Why should schools care about Civil Education?» στο McDonnell, Timpane, P.M., Benjamin, R., (επιμ), *Rediscovering the Democratic Purposes Of Education*, University Press of Kansas, Kansas 2000, σ 73-90.
- Δαμανάκης, Μ., *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*, Gutenberg, Αθήνα 2001.
- Devon County Council, *Moral Values and the curriculum*, Devon County Council, Exeter, 1996.
- Elias, N., *The Civilising Process Vol 2: State Formation and Civilization*, Basic Blackwell, Oxford 1982[1939]
- Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, England, 1972.
- Fowler, J., *Stages of Faith: The Psychology of human development and the quest for meaning*, Harper & Row, San Francisco 1981.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T., *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, 1983.
- Giddens, A., μτφ. Μερτίκας, Γ., *Οι συνέπειες της Νεοτερικότητας*, Κριτική, Αθήνα 2001
- Gramci, A., *Prison Notebooks Volume 1 (1929-1933)*, Columbia University Press, New York 1992
- Jackson, R., *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*, Routledge Falmer, London 2004.

- Jackson, T. (επιμ.), *Learning through Theatre*, 2nd ed, Routledge, London 1993, σσ 1-2.
- Javeau, C., μτφ. Τζανόνε-Τζώρτζη, K., *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Τυπωθήτω Γιώργος Τζαρτζανός, Αθήνα 2000.
- Kohlberg, L., Charles L., & Hewer, A., *Moral stages : a current formulation and a response to critics*, Karger, Basel, New York 1983.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, M., *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Επερότητα*, Γρηγόρης, Αθήνα 2009.
- *Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα. Ένα θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα*, Θεσσαλονίκη-Κομοτηνή 2007.
- Lash, S., «Learning from Leipzig-or Politics in the Semiotic Society», *Theory, Culture and Society*, 7, 1990b, σσ 145-158
- Lycotard, J-F., *The Postmodern Condition*, Manchester University Press, Manchester 1984.
- Μάρκου, Γ.Π., *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, ΥΠΕΠΘ(ΓΓΑΕ), Αθήνα 1996β, σσ 26-27.
- Μασάλη, Z., ««Συμμαθητεία» γλωσσών και θρησκειών», *Νέα Παιδεία*, 112, 2004, σσ 120-128.
- Munroe A. & Pearson C., *The Munroe multicultural attitude scale questionnaire*, *Educational and Psychological Measurement*, 66, 5, 2006, σσ 819-834.
- Piaget, J., *Science of Education and the Psychology of the child*, Longmans, London 1971
- Πνευματικός, Δ., «Η σχέση μεταξύ θητικής και θρησκευτικής ανάπτυξης σύμφωνα με τους Kohlberg και Fowler», *Μακεδονία*, 8, 2001, σσ 205-218.
- REDCO, *Religion in Education. A contribution to Dialogue or the Factor of Conflict in transforming Societies of European countries? Periodic Activity Report 3*, Universitat Hamburg, Hamburg 2009.
- Redington, C., *Can Theatre teach?*, Pergamon Press, Oxford 1983, σσ 1-2.
- Σέξτου, Π., *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.
- Συμβούλιο της Ευρώπης, *Σύσταση 1720/2000*, 4-10-05.
- Τζήκας, Γ., «Ξενοφοβία, ρατσισμός και σχολείο-ένα «διαφορετικό» παιδί στην τάξη μας (Έκπαιδευτικό πρόγραμμα στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Ν.Ιωνίας Μαγνησίας τα σχολικά έτη 2001-03)», *Τα εκπαιδευτικά*, 75-76, Απρ-Ιουν 2005, σσ 124-141
- Touraine, A., *Critique of Modernity*, Blackwell, Oxford 1997.
- Τσιάκαλος, Γ., *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Τσιτσελίχης, K. & Χριστόπουλος, Δ., *Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας*, Κριτική- KEMO, Αθήνα 2002.
- Wood, D., Bruner, J & Ross, G., «The Role of Tutoring in Problem Solving», *Journal of Child Psychology*, 17, 1976, σσ 34-54.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

I. Έρευνα της VPRC του 2007 με θέμα «Στάσεις και αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες το 77% συμφωνεί στο να έχουν οι μετανάστες τις δικές τους εκκλησίες, αλλά μόνο το 52% συμφωνούν να γίνει τζαμί στην Αθήνα (Ελεύθεροτυπία, 15-1-2007). Όσον αφορά την ετερότητα και το

ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

- σχολείο μία έρευνα για το ρατσισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που χρησιμοποιεί μάλιστα και το θέατρο, έδειξε ότι υπάρχουν πολλά περιθώρια παρέμβασης. Τζήκας, Γ., 2005, σσ 124-141. Σε άλλη έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο Διαπολιτισμικό σχολείο Σαπών Θράκης παρουσιάζονται εξίσου ευοίωνα στοιχεία. «Οι μικροί μαθητές, στη μεγάλη πλειονότητα τους, δεν έχουν ακόμη σκληρυνθεί, δεν έχουν πωρωθεί, δεν έχουν εμποτιστεί με προκαταλήψεις και στερεότυπα....ωστόσο δε θα πρέπει να καλλιεργήσουν τα αποτελέσματα υπερβολική αισιοδοξίας και να οδηγήσουν σε μακάριο εφησυχασμό» Μασάλη, Z., 2004, σσ 120-128. Όμως παλαιότερη έρευνα πεδίου σε 436 μαθητές περιοχών της Αθήνας: Καλλιθέα, Νίκαια, Αμαρουσίο, Κηφισιά, Μενίδι, το 1996, έδειξε ότι « στα Δημοτικά σχολεία τα παιδιά των έχουν Στάλκεων ιεραρχών θετικά και αρνητικά τους συμμαθητές τους ανάλογα με την καταγωγή τους, απομονώνοντας μαζικά Τσιγγάνους και Αλβανούς, λιγότερο Ασιάτες, Αφρικανούς και Αραβες, ενώ βρίσκουν πιο «ιδίους» τους συμμαθητές από τις Δυτικές χώρες.. Παρόμοια είναι η κατάταξη των συμμαθητών με βάση το χρώμα που έχουν και τη θρησκεία. Όσοι έχουν μαύρο χρώμα όχι μόνο αποφεύγονται αλλά φοβίζουν, τσαντίζουν, κινούν υποψίες ή απλά «δεν τους μπορούν»» Αργυράκη, Φ., Μιχαλάς, Κ., Ντούσας, Δ., Παπαϊωάννου, Φ. & Σπανός, Π., 1996, σσ 34-39.
2. Elias, N., 1982[1939].
3. Bourdieu, P., 1984 και Giddens, A., 2001.
4. Σε ένα μεταποντεριστικό πνεύμα από-διαφοροποίησης και νεομαρξισμού Lash, S., 1990b, σσ 145-158 και αντιληφής της σύγχρονης πραγματικότητας με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Bauman, Z., 1992, σσ 7.
5. Στη σχέση ελύφθησαν υπόψη οι παρακάτω επικρίσεις για την ταυτότητα: α) τον καθαρά επινοημένο χαρακτήρα της ιστορικής παράδοσης που επικαλείται. Hobbsawm, E. & Ranger, T., 1983, β) τη φαντασιακή υπόσταση των κοινοτήτων στο όνομα των οποίων δεξάγεται η πολιτική της ταυτότητας. Anderson, B., μτφ Χαντζαρούλα, Π., 1997, γ) τη θεμελιακά φυεδαρισθιακή φύση των ίδιων των ταυτότητων. Bayart J.F., 1996. Όσο για τη σχέση ταυτότητας κι εξουσίας βλ. Τσιτσελίχης, K. & Χριστόπουλος, Δ., 2002.
6. Η διαπολιτισμική θεωρία έχει τρία αξιόματα: α) ισοτιμία των πολιτισμών, με σκοπό την εξάλειψη κάθε αξιολογικής σύγχρισης και την επίτευξη συνάντησης και αιμοβιάσης αλληλεπίδρασης ομάδων με διαφορετικές πολιτιστικές εκφράσεις, β) ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου απόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, γ) αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών. Δαμανάκης, M., 2001.
7. Redington, C., 1983, σσ 1-2.
8. Brecht, B., 1986.
9. Boal, A., 1979 και άλλα του ιδίου.
10. Δε θα αναφερθεί βιβλιογραφία, λόγω έκτασης του άρθρου.
11. Freire, P., 1972.
12. Jackson, T. (επιμ.), 1993, σσ 1-2.
13. Σέξτου, Π., 2005.
14. Κουκουνάρας-Λιάγκης, M., 2009
15. Cohen, L. & Manion, L., 1993, σσ 258-282.
16. Devon County Council, 1996. Altrichter, H. & Posch, P. & Somekh, B., 1993. Munroe A. & Pearson C., 2006, σσ 819-834 και Cohen, L. & Manion, L., 1993.
17. Κουκουνάρας-Λιάγκης M., 2007.
18. Η ετερότητα προσδιορίζεται, ως μουσουλμανική, μόνο στα ερωτηματολόγια. Στη διάρκεια του προγράμματος και στο Φάκελο Νικού παρέμενε απροσδιόριστη, έτσι ώστε ο καθένας να την ορίζει με βάση την κοινωνική και πολιτιστική του ταυτότητα. Ακόμη πρέπει να διευχρινισθεί η επιλογή των μουσουλμάνων, διότι είναι μειονότητα αναγνωρισμένη από το κράτος με τη Συνθήκη της Λωζάνης (1923) και δεν είναι μετανάστες στην Ελλάδα. Ζουν στη Θράκη, ως γργενείς. Έτσι η φυσική γνωριμία με αυτούς από το ήμισυ του δείγματος αποτελείται ενδιάμεση μεταβλητή της έρευνας.

19. Javeau, C., 2000.
20. Kohlberg, L., Charles L., & Hewer, A., 1983.
21. Devon County Council, Moral Values and the curriculum, Devon County Council, Exeter, 1996.
22. Piaget, J., 1971.
23. Τσιάκαλος, Γ., 2000.
24. Freire, P. 1974.
25. Boal, A., 1979.
26. Βλ. Γκόβας, Ν., 2002, σσ 137. Για τις παγωμένες εικόνες βλ. Γκόβας, Ν., σσ 86 και 152-153
27. Μάρκου, Γ.Π., 1996β, σσ 26-27.
28. Wood, D, Bruner, J & Ross, G., 1976,σσ 34-54.
29. Γκόβαρης, Χ., 2001.
30. Bourdieu, P. 1977
31. Για τη δύναμη του πολιτισμού στη μεταβιομηχανική κοινωνία.Bell, D., 1976. Για τις κοινωνικές και πολιτιστικές συγχρούσεις βλ. Touraine, A., 1997. Ακόμη ο Lyotard μίλησε για το τέλος των αφηγήσεων και την αλλαγή της κατάστασης Lyotard, J-F, 1984. και ο Baudrillard για ένα νέο κώδικα επικοινωνίας στην κοινωνία. Baudrillard, J., 1998.
32. Gramci, A., 1992.
33. Fowler, J., 1981. Πνευματικός, Δ., 2001, σσ 205-218.
34. Σύσταση 1720/2005 του Συμβουλίου της Ευρώπης. REDCO, 2009. Jackson, R., 2004.
35. Με τους όρους της Gutman, A. Βλ. Gutman, A., 2000.
36. Συγκεκριμένη πρόταση αλλαγής του περιεχομένου του μαθήματος των θρησκευτικών, με σκοπό τη διαπολιτισμική επικοινωνία διατυπώνει ο ερευνητής, με βάση σημαντικά ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη θρησκευτικότητα των νέων και τη γνώση τους για τη θρησκεία που ακολουθούν ή τις άλλες θρησκείες, καθώς και το ρόλο της εκπαίδευσης και της εκκλησίας στα παραπάνω. Βλ. Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. 2009.



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

Μέθοδος Tomatis:
ένα εργαλείο για την πρόληψη των μαθησιακών δυσκολιών
Μπογκοτά, Κολομβία

Γράφει η Νατάσα Μερκούρη



Η μέθοδος Tomatis ξεκίνησε από τη Γαλλία τη δεκαετία του '50. Εμπνευστής και δημιουργός του προγράμματος ο Γάλλος απορινολαζυγγολόγος Alfred Tomatis, ειδικευμένος σε προβλήματα ακοής και λόγου. Με σπουδές κλασικού τραγουδιού ο ίδιος και με πατέρα τραγουδιστή της όπερας, από νωρίς άρχισε να ερευνά τη σχέση της ακοής με τη φωνή και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Από την αρχή της έρευνάς του μέχρι σήμερα, τα κέντρα ακουστικο-ψυχο-φωνολογίας, που εφαρμόζουν τη μέθοδο του, απλώνονται σε όλο τον κόσμο.

Αντικείμενο της μεθόδου είναι η παθολογία της ακρόασης. Ό,τι ακούει το αφτί, το μεταφέρει η φωνή. Όταν τροποποιηθεί ή αλλοιωθεί οτιδήποτε στην ακοή, αυτόματα η αλλαγή αποτυπώνεται και στη φωνή. Με την κατάλληλη ηχητική παρεμβολή, μπορεί κανείς να διορθώσει λάθη και να επιλύσει προβλήματα στην ακρόαση. Ο Tomatis κατασκεύασε το «ηλεκτρονικό αφτί» με το οποίο σκεπτικό: Ο λάρυγγας εκπέμπει τις αρμονικές που ακούει το αφτί. Αν αποκαταστήσουμε απώλειες στις συχνότητες που ακούει ένα αφτί, τότε αυτόματα θα αποκατασταθούν και στη φωνητική επιμοπή. Αν εφαρμόσουμε το «ηλεκτρονικό αφτί», τον προσωμοιωτή ακρόασης, όπως το ονομάζουν, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, τα αποτελέσματα στην ακρόαση και στην ομιλία θα είναι θεραπευτικά. Σε επόμενο στάδιο, με τη βοήθεια του «ηλεκτρονικού αφτίου», ασχολήθηκε με τη σχέση ακρόασης και αγάνωσης, ιδίως σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, ερεύνησε την επίδρασή του στο προγεννητικό στάδιο, στην προγλωσσική φάση, με την εφαρμογή της μεθόδου σε εγκύους.

Το διαγνωστικό εργαλείο της μεθόδου, το τεστ ψυχοακουστικής διερεύνησης, μετράει την ικανότητα του αφτιού να ακροάται, δηλαδή να συνειδητοποιεί τον ήχο και να δίνει απάντηση. Ανάλογα με τα ευρήματα (π.χ. τις αποκλίσεις από την «δανική» ακουστική καμπύλη, δηλαδή τις άμυνες και τις θωρακίσεις που προβάλλει το αφτί «ως εντολοδόχος του ψυχισμού σε ό,τι είναι ψυχολογικά επώδυνο»), το «ηλεκτρονικό