

Θρησκευτική ετερότητα στο ελληνικό σχολείο. Μία εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα για το ρόλο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη διαπολιτισμική επικοινωνία και τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Δρ Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης
Dr Marios Koukounaras Liagis
PhD in Sociology of Religion, Ma in Pedagogy, RE-teacher in Secondary Education

Δερβενακίων 1
14121, Ν.Ηράκλειο
Αθήνα
tel:2102855307
mob:6977745370
e-mail: makoulia@gmail.com, koukounara@sch.gr

Dervenakion 1
14121, N. Iraklio
Athens, Greece
tel:2102855307
mob:6977745370
e-mail: makoulia@gmail.com, koukounara@sch.gr

Στο άρθρο που ακολουθεί παρουσιάζεται η κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα που έγινε με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των μαθητών απέναντι στην πολιτισμική/θρησκευτική ετερότητα, πριν και μετά την εφαρμογή ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος. Στη συνάφεια του άρθρου περιγράφεται η πρωτότυπη εκπαιδευτική πολιτιστική δράση, που χρησιμοποιήθηκε, με σκοπό την αλλαγή και πως αυτή εκτιμάται με τη ματιά της Κοινωνιολογίας και της Θεολογίας. Ακόμη παρουσιάζεται η μεθοδολογία, οι τεχνικές, το δείγμα και η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας-δράσης, που πραγματοποιήθηκε, το 2006-07, σε μαθητές κι εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης και Θράκης. Τέλος παρουσιάζονται συγκεκριμένες προτάσεις με βάση την κοινωνική αξία των Θ.Π. για την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση και ειδικά στη θρησκευτική εκπαίδευση των παιδιών, η οποία εντάσσεται σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο, χωρίς να αναιρείται η υποχρεωτικότητά της, σύμφωνα με την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας και την εκτίμηση της παρέμβασης, που πραγματοποιήθηκε.

This paper describes a socio-educational research which was conducted to study the students' viewpoint on cultural/religious diversity prior to and following the application of a TiE project. The paper describes the process of the educational and cultural action which encourages the social change as well as it illuminates an approximation through Sociology's and Theology's lens. The rest of the paper defines the relevant with the research which was conducted in secondary schools of Thessaloniki and Thrace, in 2006-07 period. Furthermore, discusses the research's fields and approach method, the variety of methods, the participants and the quantitative and qualitative analysis and evaluation of inquiring data. It finishes with a conclusion of the value of TiE for social change and a discussion of how to promote the role of TiE in the education and especially in religious education of young people. It must be mentioned that the conclusion includes proposals for a necessary and obligatory religious education in a intercultural context.

Διαπολιτισμικότητα, θρησκευτική αγωγή, ετερότητα, έρευνα, θέατρο στην εκπαίδευση.

Στη σύγχρονη διάνοηση και έρευνα τίγονται θέματα ετερότητας, πολιτιστικής δράσης και κοινωνικού μετασχηματισμού. Υπάρχουν λίγες μόνο έρευνες στην Ελλάδα που αναφέρονται σε θέματα θρησκευτικής ετερότητας στην εκπαίδευση και από αυτές διαφαίνεται ότι οι μαθητές ιεραρχούν θετικά και αρνητικά τους συμμαθητές τους ανάλογα με την καταγωγή και τη θρησκεία. Άλλες έρευνες για το ρατσισμό στην εκπαίδευση δείχνουν ότι υπάρχουν περιθώρια παρέμβασης σε θέματα ετερότητας, παρ' όλη την αντοχή των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων. Τέλος σήμερα ένας στους δέκα μαθητές στην Ελλάδα προέρχεται από άλλη χώρα κι ενώ δεν υπάρχουν στοιχεία για το θρησκευτικό προσδιορισμό του μαθητικού πληθυσμού γενικώς αυξάνονται οι φωνές για αναθεώρηση της παρεχόμενης στην εκπαίδευση θρησκευτικής αγωγής, καθώς πολλαπλασιάστηκαν οι αιτήσεις για απαλλαγές από το μάθημα των θρησκευτικών, μια και δόθηκε σε όλους ανεξαιρέτως το δικαίωμα το 2008.

Έτσι προέκυψε ο αρχικός προβληματισμός, αν ένα πολιτιστικό προϊόν μπορεί να έχει παρεμβατικό κοινωνικό στόχο και αν είναι πιθανόν, σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, να διαμορφώσει αντιλήψεις και στάσεις όπως αυτές απέναντι σε ανθρώπους που ακολουθούν μία διαφορετική ή καμία θρησκεία.

Θεωρητικές παραδοχές που διαμόρφωσαν την υπόθεση

Στο επίκεντρο της εργασίας βρίσκονται οι εξής θεωρητικές παραδοχές:

α) Ο ρόλος του πολιτισμού στη σύγχρονη κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα και η διαμορφωτική δυνατότητα του υποκειμένου με βάση το τρίπτυχο κριτική-δράση-αλλαγή (Elias, 1982; Bell, 1976; Touraine, 1997; Lyotard, 1984; Baudrillard, 1998). Ο πολιτισμός γίνεται μέσο κοινωνικής κριτικής και δράσης που μπορεί να σκοπεύει στη διέγερση της κοινωνικής συνείδησης και την έναρξη διαδικασίας μετασχηματισμού (Bourdieu, 1977; Lash, 1990b, pp 145-158; Bauman, 1992, pp 7).

β) Το ίδιο το υποκείμενο, το οποίο αμφίδρομα καθορίζει, στα όριά του, και καθορίζεται, ταυτό- και ετερό-προσδιοριστικά από τον πολιτισμό, είναι αυτός που με τη βούλησή και επιλογή του προκαλεί τη διαδικασία της δράσης και της αλλαγής, πρώτα στον ίδιο τον εαυτό του και στη συνέχεια στο όλον, μικρό- και μακρό- κοινωνικό (Bourdieu, 1984; Giddens, 1990). Το προσωπικό γίνεται γενικό, όπως λέει ο Boal (1979), και μπορεί να διεγείρεται η κοινή συνείδηση, όπως ήλπιζε ο Gramsci (1992). Αυτές οι μικρές αλλαγές έχουν μεγάλη αξία για το σύνολο, γιατί το υποκείμενο μπορεί να προκαλέσει με τις μικρές προσωπικές αλλαγές τις ακόμη μεγαλύτερες.

γ) Η εκπαίδευση και οι καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, που έχουν διαμορφωθεί με τη συνδρομή διαφόρων επιστημών, σκοπεύουν στην απελευθέρωση και τη διαλλαγή (Freire, 1974) και καλλιεργούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Banks 1997).

δ) Ο θρησκευτικός πλουραλισμός, η ισοτιμία των πολιτισμών και του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου αποτελούν αξιώματα που αναπτύσσουν τη διαπολιτισμικότητα, η οποία στην πολυπολιτισμική κοινωνία γίνεται γενικός σκοπός της εκπαίδευσης (Gouvaris, 2001; Gotovos, 2002).

ε) Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα αποτελούν βιωματικό παιδαγωγικό μέσο που χρησιμοποιεί τεχνικές του θεάτρου και του δράματος, με κοινωνικό στόχο. Με βάση το πολιτικό/επικό θέατρο του Brecht, B. και το θέατρο του καταπιεσμένου του Boal, A. χρησιμοποιούν γόνιμα θεωρίες της Παιδαγωγικής, του Εκπαιδευτικού Δράματος (Drama in Education,) και της Ψυχολογίας (Sextou, 2005; Koukounaras Liagis, 2009). Τα προγράμματα αυτά μπορούν να σχετίζονται με την ηθική διαπαιδαγώγηση γενικώς (Kohlberg Charles Hewer, 1983; Jackson 1993b) και ειδικώς με τη σύζευξη θρησκευτικότητας και ηθικής (Fowler, 1981; Devon County Council, 1996).

στ) Η θρησκευτική αγωγή, που παρέχεται στο σχολείο, έχει σκοπό την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης γενικώς, διαδραματίζει καίριο ρόλο στη γνωριμία με τον «άλλον» και αποτελεί υπόθεση της Πολιτείας (Petrou, 2005).

Η έρευνα

Υπόθεση της έρευνας-Θ.Π.

Η παραπάνω θεώρηση διαμόρφωσε τη βασική υπόθεση της έρευνας. Ερευνήθηκε αν αλλάζουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών απέναντι σε ανθρώπους που

ακολουθούν άλλη ή καμία θρησκεία (εξαρτημένη μεταβλητή) μέσω ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος-Θ.Π. (ανεξάρτητη μεταβλητή). Στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση: α) καταστάσεων γνωριμίας με τον άλλον και διαπολιτισμικής επικοινωνίας, β) πιθανότητας αλλαγής των αντιλήψεων και στάσεων σε μακροχρόνιο επίπεδο και γ) πραγματοποίησης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ελληνική εκπαίδευση, στα πλαίσια του προγράμματος και παρα-προγράμματος του σχολείου.

Μεθοδολογία της έρευνας

Πρόκειται για παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης. Αποτελεί ακόμη θέμα που αφορά τη σχολική ζωή με τελικό σκοπό την ενίσχυση της τάσης για μετασχηματισμό και απαιτεί συμμετοχή στη διαδικασία του ίδιου του ερευνητή. Γι' αυτό επιλέχθηκε η μέθοδος της έρευνας-δράσης, η οποία περιλαμβάνει βήμα προς βήμα έρευνα, ανατροφοδότηση, ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ποικιλία μηχανισμών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 1η Ιουλίου 2006 έως 30 Μαΐου 2007 σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σχετική άδεια από τον Ενιαίο Διοικητικό Τομέα Θεμάτων Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών της Διεύθυνσης Σπουδών Δ/θμιας Εκπαίδευσης του Υ.Π.Ε.Π.Θ. (Απόφαση α.π.40254/Γ2/17-04-07). και θετική γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (πράξη3/2007). Είναι η πρώτη φορά που δίνεται άδεια να πραγματοποιηθούν Θ.Π. μέσα στην τάξη Γυμνασίων και Λυκείων.

Είχε δύο φάσεις:

α' φάση) 4 μελέτες περίπτωσης στη Θεσσαλονίκη και μεγαλούπολη της Θράκης, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν και ως ομάδες του οιοινεί πειράματος.

β' φάση) 10 εφαρμογές σε μεγαλούπολη της Θράκης και σε όλα τα είδη σχολικών μονάδων της περιοχής.

Δείγματα της έρευνας

Στην προέρευνα προέκυψε μία ενδιαμέση μεταβλητή, η οποία επαγωγικά καθόρισε το δείγμα της έρευνας. Οι μαθητές που ερευνήθηκαν διαχωρίστηκαν σε αυτούς που γνωρίζουν προσωπικά ανθρώπους που ακολουθούν μία διαφορετική θρησκεία (Θράκη) και σε αυτούς που δε γνωρίζουν (Θεσσαλονίκη). Ο διαχωρισμός του δείγματος βοήθησε περαιτέρω στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των Θ.Π. (β' φάση), γιατί η επικοινωνία με τον «άλλον» αποτελεί βασικό κοινωνικό και παιδαγωγικό παράγοντα για την επιτυχία τους.

Τα βασικά κοινά χαρακτηριστικά των περιοχών, που ερευνήθηκαν, ήταν το αστικό περιβάλλον και το βιοτικό επίπεδο, που ήταν μέσο και άνω. Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά των τμημάτων των σχολείων. Έτσι επιλέγησαν δύο περιοχές της Θεσσαλονίκης με ίσο αριθμό σχολικών μονάδων (Λυκείων), οι οποίες για λόγους διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων κατονομάστηκαν ως Ανατολική και Δυτική περιοχή και δύο τμήματα Α' Λυκείου σε αυτές τις περιοχές με αναλογία σε αριθμό μαθητών και ποσοστό κοριτσιών και αγοριών με τους εκπαιδευτικούς τους, οι οποίοι ήταν φιλόλογοι. Αντίστοιχα τα ίδια χαρακτηριστικά υπήρχαν στα δύο τμήματα της Θράκης. Στην πρώτη φάση συμμετείχαν 90 μαθητές και 4 εκπαιδευτικοί.

Κατά τη β' φάση συμμετείχαν τυχαία ένα τμήμα από κάθε σχολείο και κάθε είδους σχολείο (Λύκειο, Γυμνάσιο, ΕΠΑΛ, Μουσικό, Μειονοτικό) και οι καθηγητές τους, διαφόρων ειδικοτήτων, της πόλης της Θράκης. Συμμετείχαν 212 μαθητές και 18 εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 1: Τα δείγματα της α' φάσης της έρευνας.

	ΓΕΛ Αν.Θεσσ.		ΓΕΛ Δυτ.Θεσσ.		ΓΕΛ Θράκης 1ο		ΓΕΛ Θράκης 2ο	
	Αγόρι	Γυναίκα	Αγόρι	Γυναίκα	Αγόρι	Γυναίκα	Αγόρι	Γυναίκα
Αγόρι	11	40,7%	10	34,6%	10	55,6%	10	52,6%
Κορίτσι	16	59,3%	16	64,4%	8	44,4%	9	47,4%
Σύνολο	27	100%	26	100%	18	100%	19	100%

Τεχνικές της έρευνας

Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες τεχνικές και στις δύο φάσεις:

- παρατήρηση της εργασίας της Θεατροπαιδαγωγικής Ομάδας σε όλα τα στάδια, έρευνας, εφαρμογής, αξιολόγησης.
- ανώνυμα γραπτά ερωτηματολόγια.
- συνεντεύξεις μαγνητοσκοπημένες των εκπαιδευτικών.
- διατήρηση ημερολογίου από τους εκπαιδευτικούς.
- συνεντεύξεις μαθητών σε focus groups.
- παρατήρηση των μαθητών κατά την εφαρμογή και σε μαγνητοσκόπηση.
- αξιολόγηση των γραπτών από τις δραστηριότητες του Φακέλου Υλικού.
- γραπτές αξιολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς της β' φάσης του προγράμματος.

Η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό εργαλείο Statistical Package for Social Science (SPSS).

Οι φορείς που υποστήριξαν την έρευνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ Κομοτηνής, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στη Εκπαίδευση.

Η διαδικασία της έρευνας

Κατά την α' φάση δόθηκε στους μαθητές ανώνυμο ερωτηματολόγιο, επτά ημέρες πριν και τρεις μήνες μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Παράλληλα δημιουργήθηκαν τυχαία σε κάθε τμήμα πενταμελή focus groups με τα οποία γίνανε τρεις συναντήσεις με ημιδομημένες συνεντεύξεις, πριν και μετά την εφαρμογή, κατά τη διάρκεια του τριμήνου. Τα μέλη του focus group παρατηρήθηκαν από δύο ερευνητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Το σύνολο των μαθητών παρατηρήθηκαν, όσον αφορά τη λεκτική και πρακτική αντίδρασή τους, από τη μαγνητοσκόπηση της εφαρμογής. Επίσης έγιναν δύο δραστηριότητες, τον πρώτο και δεύτερο μήνα μετά την εφαρμογή, από το Φάκελο Υλικού, μέσα στην τάξη, με την ευθύνη του εκπαιδευτικού και παρήχθησαν γραπτές εργασίες από τους μαθητές, οι οποίες αξιολογήθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί, μίλησαν στον ερευνητή σε μαγνητοσκοπημένες συναντήσεις, πριν και μετά την εφαρμογή, και διατήρησαν ημερολόγιο κατά τη διάρκεια του τριμήνου με σαφείς οδηγίες καταγραφής. Ημερολόγιο διατήρησε και ο ερευνητής, ενώ έγιναν συνεντεύξεις με τα μέλη της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας με σκοπό την αξιολόγηση του έργου.

Κατά τη β' φάση έγινε παρατήρηση των μαθητών και γραπτές αξιολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς.

Το Θ.Π. της έρευνας

Τα Πέντε Μουντζουρωμένα Απογεύματα (Koukounaras Liagis, 2007) σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν με τη συνεργασία ειδικών στην έρευνα, στο σχεδιασμό, τη διδασκαλία και την επιμέλεια του Φακέλου Υλικού. Αυτοί αποτελούν τη θεατροπαιδαγωγική ομάδα.

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 Υλικού με δραστηριότητες και προτάσεις για περαιτέρω επεξεργασία.

Στο παραστατικό μέρος τα παιδιά συναντούν ένα μαθητή της Γ΄ Λυκείου, που πιστεύει σε «άλλο» Θεό απ' ότι 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 συμπεριφέρονται.

Το πρόγραμμα ασχολείται με την πολιτισμική/θρησκευτική ετερότητα [1]. Στόχοι του προγράμματος είναι :

- να καλλιεργήσει την εξοικείωση με τη 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 ψυχολογία του. Να τους βοηθήσει να εξετάσουν κριτικά τις δικές τους συμπεριφορές και αντιδράσεις απέναντι στο διαφορετικό μέσα στην καθημερινότητά τους.
- να καλλιεργήσει την πεποίθηση 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 και κοινωνικών δεξιοτήτων.
- να συμβάλει στην καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της ευελιξίας της σκέψης και της γλωσσικής έκφρασης.

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των μαθητών

Η εντύπωση που έχουν για τους «άλλους» μετρήθηκε με φωτογραφίες, που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο, στις οποίες δεν αναφέρεται το θρησκειοσύμβολο και τα πρόσωπα έχουν χαρακτηριστικά ετερότητας. Οι απαντήσεις ήταν διαβαθμισμένες σε κλίμακα Likert. Από την πρώτη εντύπωση στις φωτογραφίες συνάγεται ότι, πριν το Θ.Π., θετική έως εντελώς θετική εντύπωση έχουν το 58,8% και μετά την εφαρμογή το 67%. Ακόμη αυτοί που έχουν αρνητική έως εντελώς αρνητική εντύπωση ενώ, πριν, είναι 52,2% μετά το Θ.Π. μειώνονται σε 32,2%.

Πίνακας 2: Η γνώμη που έχουν για τους μουσουλμάνους με βάση φωτογραφίες που περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο

Ποια είναι η γνώμη σας για τις φωτογραφίες των πιστών του Ισλάμ.	Σχολεία								ΣΥΝΟΛΟ	
	1° ΘΡΑΚΗΣ		2° ΘΡΑΚΗΣ		Αν.ΘΕΣΣ.		Δυτ.ΘΕΣΣ.		ΣΥΝΟΛΟ	
Π=ΠΡΙΝ Μ=ΜΕΤΑ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ
1εντελώς αρνητική	1	0	2	1	2	4	0	2	5	7

2	0	1	2	1	4	4	2	4	8	10
3	5	4	4	3	4	2	6	2	19	11
4	5	6	5	5	12	10	10	10	32	26
5	7	7	4	6	4	5	7	5	22	23
6 εντελώς θετική	0	0	2	3	1	3	1	3	4	13
ΣΥΝΟΛΟ	18	18	19	19	27	27	26	26	90	90

Όταν στη συνέχεια δηλώνεται το θρήσκευμα (Πίνακας 2) και τους ζητείτε 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 μερικής αναδίπλωση προς την εντελώς αρνητική στάση, αυτών που εκφράστηκαν κάπως αρνητικά εξ αρχής. Αυτή η αναδίπλωση δεν υφίσταται στο δείγμα της Θράκης, στο οποίο μειώνονται όλες οι πιθανές αρνητικές στάσεις. Η γνωριμία με μουσουλμάνο φαίνεται να λειτουργεί σε αυτή την περίπτωση. Τελικά η καταγραφή των γνώμων για τους μουσουλμάνους αποδεικνύει ότι η παρέμβαση του Θ.Π. 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 για την περισυλλογή γνώμων και στάσεων με απαντήσεις, διαβαθμισμένες σε κλίμακα, και της κλίμακας κοινωνικής απόστασης του Bogardus (Javeau 1990d). Οι προτάσεις βοηθούν σε μία ορθολογική ταξινόμηση των στάσεων. Πρόκειται για την κλίμακα απόστασης που περιγράφει διαβαθμισμένα την ανεκτικότητα του ερωτώμενου απέναντι στον διαφορετικό. Μετά τη κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων προκύπτουν έτσι επτά ομάδες ανεκτικότητάς. Οι οριστικές μετρήσιμες στάσεις προκύπτουν από την ανάλυση των απαντήσεων και συσχετισμένα 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 3.

Πίνακας 3: Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στους μουσουλμάνους. Ομάδα 1 και 7 (n=90)

ΒΑΘΜΙΑΔΕΣ	Π=πριν M=μετά														ΣΥΝ
	1,00		2,00		3,00		3,50		4,00		4,50		5,00		
	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	
1 1 ^ο ΘΡΑΚΗΣ	0	0	2	0	4	5	3	2	0	1	2	1	0	0	18
2 2 ^ο ΘΡΑΚΗΣ	1	2	0	0	3	1	4	3	3	1	1	0	1	0	19
3 Αν.ΘΕΣΣ.	3	0	0	1	3	3	6	2	1	0	4	1	8	2	27
4 Δυτ.ΘΕΣΣ.	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 ανεκτικότητας ήταν διαφορετικός μεταξύ σχολείων Θεσσαλονίκης και Θράκης. Καθόλου έως μη ανεκτικοί ήταν το 57% των μαθητών. Οι μη ανεκτικοί στη Θεσσαλονίκη ήταν περισσότεροι (Ανατολική: 70% Δυτική: 73%) από ό,τι 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 παίζουν ρόλο στη γνώμη τους «άλλους» τα Μ.Μ.Ε (60%), ενώ στη Θράκη κυρίως το σχολείο. Στη Θράκη επίσης, ενώ το 100% γνωρίζει τους «άλλους», δε φαίνεται να έχει σχέσεις ουσιαστικής επικοινωνίας, διότι απαντούν, κατά 90%, σε σχετική ερώτηση ότι «δεν είναι τόσο γνωστοί». 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 μετακίνηση σε πιο θετικές στάσεις των καθόλου σε μη ανεκτικούς και κυρίως των μη ανεκτικών στους σχεδόν ανεκτικούς και ανεκτικούς. Αυτή η μετακίνηση αποτελεί σημαντικό στοιχείο για το μέγεθος της παρέμβασης του Θ.Π. στις στάσεις ανεκτικότητας των συγκεκριμένων μαθητών.

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.

Πίνακας 3: Στατιστικός έλεγχος συσχετισμένων απαντήσεων

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	t-test (significant <0.05)
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΛΕΓΧΟΥ	
Εντύπωση από εικόνες μουσουλμάνων	,411
έστω ότι οι πιστοί στις φωτογραφίες είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας γ'αυτούς;	,000
Ομάδα 1	,004
Ομάδα 7	,000

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.

Εκτίμηση αλλαγής μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση

Εκτός από τα νούμερα και τα ποσοστά που αποδεικνύουν το βαθμό αλλαγής των μαθητών απέναντι στην ετερότητα υπάρχουν και άλλα ευρήματα που συνηγορούν σε αυτήν:

α) Τα παιδιά στην πλειοψηφία τους εντοπίζουν την αιτία του προβλήματος του πρωταγωνιστή και σε κοινωνικό επίπεδο (ρατσισμός, στερεότυπα, προκατάληψη, ειρηνική συμβίωση μειονοτήτων και πλειονότητας κ.ά.) και αναζητούν επιπλέον λύσεις. Λένε αυθόρμητα:

πρέπει να κάνουν υποχωρήσεις/ να καταλάβουν όλοι ότι το να είσαι μουσουλμάνος δε σε κάνει διαφορετικό από τους υπόλοιπους ανθρώπους/ να ζήσουμε ειρηνικά με τους άλλους/ να συμπεριφερόμαστε σε όλους με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τη θρησκεία/ 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/ δεν πρέπει να βάζουμε τον εαυτό μας πάνω από όλους(Αν. και

Δυτ.Θεσ.). Όλα λύνονται με αμοιβαίες υποχωρήσεις/ αποδοχή του πολιτισμού των άλλων, χωρίς προκαταλήψεις/ να σεβόμαστε στην παρέα όλες τις παραδόσεις/ να αποδεχόμαστε τους άλλους όπου κι αν πιστεύουν» (1^ο Θράκης).

Μόνο ένας είπε «είναι μια άλυτη κατάσταση».

β) Οι απαντήσεις των παιδιών για το θέμα του προγράμματος, τρεις μήνες μετά, περιγράφουν, πάνω από 90%, τους στόχους του προγράμματος. Αναφέρουν λέξεις όπως κατανόηση, θέληση, ευαισθητοποίηση, αγάπη, δικαίωμα, συγκατάβαση, ισότητα. Ακόμη 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 βιωμιατικότητάς του.

γ) Οι μαθητές τονίζουν, τρεις μήνες μετά, στην αξιολόγησή τους για το σκοπό του προγράμματος:

Να νιώθουμε όλοι ίσοι/ να σεβόμαστε και των άλλων τη θρησκεία/ 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.

Αυτή την κριτική διάθεση σημείωσαν και τα μέλη των focus groups στις συνεντεύξεις τους.

δ) Τα κείμενα των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη κατά τη διάρκεια του τριμήνου δείχνουν ένα επίπεδο ενσυναίσθησης με τον ήρωα. Όλες οι ομάδες, σε δραστηριότητα που τους ζητήθηκε να στείλουν μήνυμα στον πρωταγωνιστή, γράφουν στο α' πληθυντικό για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις συμβουλές τους. Όλες δείχνουν κατανόηση για τα προβλήματά του, στα οποία περιλαμβάνεται αυτό που οι ίδιοι οι μαθητές διαπίστωσαν, ότι νιώθει διαφορετικός στον περίγυρο. 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:

Τώρα ήρθαμε στη θέση σου και καταλάβαμε πόσο δύσκολο είναι/ να έχεις θάρρος και υπομονή και να υποστηρίξεις τα πιστεύω σου/ ...είμαστε μαζί 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/ μπορείς να βασίζεσαι πάνω μας!

ε) Οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν παρατηρήσεις που αξιολογούν την παιδαγωγική και κοινωνική επιτυχία του προγράμματος:

μια μαθήτρια που σε συζήτηση μέσα στην τάξη είχε εκφραστεί αρνητικά για κάποιους αλλοδαπούς είπε «Είμαστε όλοι ίδιοι/ ένας μαθητής που είχε εκφράσει αρνητικές ιδέες για την ετερότητα, χθες ήταν πρωταγωνιστής (Αν.Θεσ.). Ομολόγησαν πως τους επηρέασε στο πώς να αντιμετωπίζουν 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.Θεσ.). Κάποιοι που το είδαν πιο προσεκτικά, νομίζω ότι επηρεάστηκαν/ ...ένιωσαν κοντά στον ήρωα και έδειξαν να πονάνε και να συμπαρίστανται. Ταυτίστηκαν, παρ' όλο που είναι ο διαφορετικός (1^ο και 2^ο Θράκης).

Η εμπειρία μας πρωτόγνωρης διαδικασίας αλληλογνωριμίας στο σχολείο

Μαθητές στις 4 μελέτες περίπτωσης

Τα παιδιά στην πλειοψηφία τους ενθουσιάστηκαν με την εμπειρία, αφού τους ανέτρεψε την καθημερινή ρουτίνα του σχολείου. Αυτό διαπιστώνεται από τα ερωτηματολόγια, μετά την εφαρμογή στα οποία υπήρχε ομάδα ερωτήσεων αξιολόγησης του προγράμματος, και τις συνεντεύξεις των focus group. Παραδέχονται ότι ήταν μια εμπειρία: «Ωραία, ενδιαφέρουσα, αξέχαστη, διαφωτιστική». Όλοι οι μαθητές (100,0%), μετά από τρεις μήνες, θυμόταν με λεπτομέρειες την ιστορία του προγράμματος, αλλά και το σκοπό του, ο οποίος δεν

τους είχε δηλωθεί. Αποδεικνύεται έτσι η ανθεκτικότητα της εμπειρίας που τους προσφέρθηκε και ίσως, χωρίς να απαιτείται ρητά, κάποια αισθήματα που επιβίωσαν. Εκφράζοντας μάλιστα την άποψή τους γενικά για τα Θ.Π. τονίζουν στην πλειονότητά τους ότι έτσι «γίνεται πιο ευχάριστο το μάθημα» ή «έτσι μαθαίνουμε καλύτερα». Επίσης από την παρατήρηση της τάξης σε συνδυασμό με τα σχόλια των εκπαιδευτικών εκτιμάται ότι οι μαθητές εισήλθαν σε πρωτόγνωρες διαδικασίες και στις ομάδες εργάστηκαν και συμμετείχαν όλοι ανεξαιρέτως. Τα παιδιά εκφράζονται θετικά έως πολύ θετικά στην αξιολόγηση τους για την επιρροή του προγράμματος: «Με έκανε να σκεφτώ/ Καινοτόμο/ Σου ανοίγει τα μάτια/ Πρωτότυπο». Όταν μάλιστα ερωτώνται αν πρέπει και γιατί να γίνονται Θ.Π. στα σχολεία απαντούν κατά 94% με 98% θετικά και επιχειρηματολογούν ως εξής:

γιατί μιλούν για ευαίσθητα θέματα που σπάνια θίγονται στο σχολείο και για τα οποία λαμβάνουμε συνήθως παραπληροφόρηση από «ποικίλες πηγές»/ γιατί με 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 αποκτούμε εμπειρίες για τη ζωή.

Τέτοια παιδαγωγική ανάλυση, χωρίς καμία διδασκαλική παρέμβαση κάνουν παιδιά της Α΄ Λυκείου. Κι αυτό οφείλεται στο ότι μπήκαν σε πρωτόγνωρες διαδικασίες, όπως και οι ίδιοι παραδέχονται:

η έλλειψη θρανίων/ καμιά σχέση με το μάθημα. Ήμασταν όλοι σε ομάδες/ δεν υπήρχε εξέταση/ η δραματοποίηση ήταν κάτι διαφορετικό, το θέατρο/ ήταν όλα διαφορετικά.

Το κυριότερο είναι ότι οι μαθητές ψυχαγωγήθηκαν αλλά κυρίως επιχείρησαν να σκεφτούν, να κρίνουν, να ρωτήσουν και να ερευνήσουν, να επιλέξουν, να απορρίψουν, να επιχειρηματολογήσουν, να συμπεράνουν. Ακόμη με τις ομαδικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος και τις δραστηριότητες του Φακέλου Υλικού 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 και της επικοινωνίας. Ιδιαίτερα η αίσθηση της ενσυναίσθησης που φαίνεται να καλλιέργησαν τα παιδιά από τις δραστηριότητες στη διάρκεια του προγράμματος και μετά μέσα στην τάξη στη διάρκεια της έρευνας είναι αξιοσημείωτη και δικαιολογεί την έκφραση επιτυχίας στις μελέτες περίπτωσης. Ιδιαίτερα κατά τη δραστηριότητα των παγωμένων εικόνων συντελέστηκαν πολλά ενδιαφέροντα. Η δραστηριότητα αυτή βοηθά 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 θέματα (Gonas, 2002 pp 137). Αφού λοιπόν τα παιδιά παρέστησαν σε παγωμένες εικόνες τις συγκρούσεις που βίωσε 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. Ειπώθηκαν φράσεις που δείχνουν ιδιαίτερη προσπάθεια υπέρβασης των αρνητικών καταστάσεων, κάτι που ήταν ζητούμενο ως βασικός στόχος του προγράμματος: Για παράδειγμα ο φίλος/Ορέστης λέει στον ήρωα με το στόμα βέβαια μαθητή: «πρέπει να μείνουμε φίλοι και να το ξεπεράσουμε.» ή «γιατί να μην κάνουμε μια καινούρια αρχή;» ή «να βρούμε μία λύση». Σε όλη τη διαδικασία αναδείχτηκαν οι διαθέσεις των παιδιών να λύσουν το πρόβλημα, σεβόμενα το κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο των

ηρώων και αυτό φαίνεται ιδιαίτερα στο πώς σκηνοθέτησαν τις παγωμένες εικόνες για να εκφράσουν τις σχέσεις του ήρωα και πώς 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 στο ύφος, κάτι που έπραξαν όπως καταγράφεται από την παρατήρηση. Και αυτό είναι εξίσου σημαντικό.

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. Στα δύο τμήματα της Θεσσαλονίκης μάλιστα προέκυψε από τις συνεντεύξεις αντισημιτική διάθεση. Κάτι που στη συνέχεια διερευνήθηκε μέσω των focus groups σε βάθος και έδειξε ότι επιπόλαια υιοθετούνταν απόψεις, οι οποίες επιπλέον στη διάρκεια της έρευνας αναθεωρήθηκαν. Ακόμη πάνω από 72% δηλώνει ότι το Θ.Π. 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 λέξεις όπως «διαφορετικός», «αλλόθρησκος», «ρατσισμός», «αυτός με το διαφορετικό ντύσιμο», «με άλλο επίπεδο μόρφωσης», «με άλλα πιστεύω», «άλλο χρώμα». Ακόμη γράφουν: «Μπορεί οι άνθρωποι να είναι διαφορετικοί, με διαφορετική θρησκεία, εθνικότητα, φυλή, σεξουαλικές προτιμήσεις αλλά τελικά όλοι είναι ίσοι», «Ενώ όλοι οι άνθρωποι έχουν τα δικά τους πιστεύω, θρησκεία, έθιμα, χρώμα, γλώσσα κλπ είναι ίσοι, με τα ίδια δικαιώματα στη ζωή». Επιπλέον στα κείμενα της δεύτερης δραστηριότητας, 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 συγκρίνουν 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. Και 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 επικοινωνίας τηρήθηκαν, αλλά και είχαν σε κάποιο βαθμό απόδοση. Ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, σεβασμό εκφράζουν τα στοιχεία, που προκύπτουν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Είπαν αυθόρμητα:

Προσπάθησα να μπω στη θέση του, λυπήθηκα για όσα περνούσε/ τώρα 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.

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 (1979), στην καθολική διάσταση του προσωπικού.

Μαθητές στις 10 εφαρμογές

Αυτοί οι μαθητές αρχικά αντιμετώπισαν το Θ.Π. ως θέαμα που δεν έχει σχέση με 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 μουσουλμάνοι/ες, 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 εργάστηκαν στις ομάδες με τους εμπυχωτές και τους συμμαθητές τους. Ακούστηκαν μοναδικές φράσεις στο τέλος των εφαρμογών και σημειώθηκε από τον ερευνητή μία γενική διάθεση ευχαρίστησης και προβληματισμού από μέρους των παιδιών. Αξίζει να αναφερθεί η εκτίμηση ότι όλα τα τμήματα όλων των σχολείων έδειξαν πολύ υψηλό επίπεδο σεβασμού στο δρώμενο, στους εμπυχωτές 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.

Εκπαιδευτικοί

Η αξιολόγηση των τεσσάρων εκπαιδευτικών για την επιτυχία των παιδαγωγικών στόχων είναι θετική έως πολύ θετική. Τονίζει στην Αν.Θεσ. η εκπαιδευτικός «θα δουλέψει σε βάθος χρόνου και θα δώσει κάποια στιγμή καρπούς που δε θα τους δούμε εμείς». Η ίδια παρατήρησε πολλές διαφορές στη στάση των παιδιών, που είχαν εκφραστεί αρνητικά για την ετερότητα, πριν και μετά την εφαρμογή. Στη Δυτ.Θεσ. καταγράφει η εκπαιδευτικός: «Κατά τη διάρκεια της παράστασης οι μαθητές, ακόμα και οι πολύ ζωνηροί, παρακολουθούν με προσήλωση που κάποιες στιγμές φτάνει ως κατάνυξη. Μέσα από τις ερωτήσεις γίνονται προτάσεις θετικής αντιμετώπισης της κατάστασης.». Στο 1^ο σχολείο Θράκης παρατηρεί η εκπαιδευτικός «Το τμήμα είναι υποτονικό, μετριότατο, είναι αδιάφοροι». Αυτή η άποψη ανατρέπεται πλήρως κατά τη διάρκεια του τριμήνου. Η απελευθερωτική δύναμη της αγωγής του Freire (1974) έδρασε και εδώ. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης 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. Δηλαδή είπαν ότι αν τα μαθήματα είναι έτσι θα έρχονταν στο σχολείο με πολύ περισσότερο ενδιαφέρον και με πολύ πιο μεγάλη χαρά. Το πρόγραμμα ήταν πάρα πολύ αποτελεσματικό» τόνισε μετά την εφαρμογή.

Οι εκπαιδευτικοί στη δεύτερη φάση αξιολόγησαν γραπτά πολύ θετικά, με παιδαγωγικά και κοινωνικά κριτήρια, το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Στα σχόλια τους επικρατεί το επίθετο πρωτοποριακό. Ακόμη σημειωτέα είναι τα εξής:

Μου άρεσε ο τρόπος προσέγγισης ενός θέματος που για την περιοχή μας είναι «ταμπού»/ το θέατρο και η βιοματική μάθηση δίνουν τη δυνατότητα προβληματισμού, κριτικής σκέψης και έκφρασης στους μαθητές/ γνώρισα λίγα περισσότερα για τις μαθήτρές μου, για τις σκέψεις τους, το χαρακτήρα τους και τις ιδέες τους/ ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουμε όλοι τις στάσεις μας, να «ξαναδοούμε» τον «άλλον»/ συμβάλει στην ευαισθητοποίηση-κατανόηση των παιδιών γύρω από τη διαφορετικότητα θρησκευτική-πολιτιστική.

Μόνο μία θεολόγος σημείωσε την επιφυλακτικότητα της λέγοντας «τονίστηκε περισσότερο η πλευρά του μειονοτικού».

Δείχνουν λοιπόν ότι αποκόμισαν από τις εφαρμογές του προγράμματος το σκοπό του, θεώρησαν ότι παιδαγωγικά το πρόγραμμα πέτυχε κι έδειξαν ενδιαφέρον για ενημέρωση και επιμόρφωση.

Εκτίμηση επιτυχίας της παρέμβασης παιδαγωγικά και κοινωνικά

Η μακροπρόθεσμη εκτίμηση αυτής της προσωπικής αλλαγής των μαθητών δεν μπορεί να διαπιστωθεί βέβαια στα πλαίσια αυτής της τρίμηνης έρευνας. Όμως σε αυτό το χρονικό διάστημα οι αλλαγές στα ποσοστά και στις απόψεις είναι εντυπωσιακές και δίνουν ερείσματα για αισιοδοξία, όσον αφορά την εκτίμηση της

παρέμβασης των Θ.Π. για τέτοιου είδους ευαίσθητα, κοινωνικά θέματα. Ετέθη έντονα λοιπόν ο προβληματισμός σε όλους τους μαθητές και αυτό είναι μία αρχή. Τα Θ.Π. σε αυτό μπορούν να στοχεύουν: να προωθούν μηνύματα με σκοπό τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τον υπερ-εθνικό προσανατολισμό και γενικώς αντιρατσιστικό, που ενθαρρύνουν τον ανθρωπισμό και την κριτική των προκαταλήψεων.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα προσφέρουν το κατάλληλο «πλαίσιο στήριξης», των Wood, Bruner και Ross (1976) για να ενισχυθούν θετικές αλλαγές στις στάσεις των μαθητών απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα και να αναπτυχθούν κοινωνικό-ηθικές αξίες και στάσεις που εμπνέονται από τον σεβασμό της ετερότητας. Γενικότερα μπορούν να συμβάλλουν στην ηθική και πολιτική διαπαιδαγώγηση των νέων σε ευαίσθητα κοινωνικά θέματα, όπως αυτό της θρησκευτικής ετερότητας και της ετερότητας γενικά (Rogers, 1980, pp 12-50). Κι αυτό έχει μεγάλη αξία, γιατί γίνεται σε δημοκρατικό πλαίσιο χωρίς καθοδήγηση και ηθικά διδάγματα. Ειδικά για θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης φαίνεται ότι μπορούν να επιτύχουν σχετικούς στόχους και να αποδώσουν στη διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης πολιτισμών.

Διαπολιτισμική επικοινωνία και θρησκευτική αγωγή

Αποδεικνύεται ότι τέτοιες εκπαιδευτικές δράσεις προκαλούν την κριτική και υποβοηθούν στη δράση. Πετυχαίνουν την κατανόηση, τη συμπαράσταση και τον αλληλοσεβασμό, αφού πρώτα διαμορφώσουν συνθήκες αλληλογνωριμίας. Παράλληλα η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διαπαιδαγώγησής 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 (Koukounaras Liagis, 2009; Fowler 1981). Αυτή η θρησκευτική αγωγή δεν μπορεί να είναι μύηση σε μία θρησκεία ή κατήχηση. Είναι μη ομολογιακή, δεν υπεισέρχεται σε θρησκευτικές διαιρέσεις και τέλος έχει χαρακτήρα γνωσιακό και πολιτιστικό.

Με αυτές τις συνθήκες έχει ιδιαίτερη αξία οποιαδήποτε κριτική των στάσεων 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 (Haste & Bruner, 1987). Κι αυτό έδειξε η έρευνα ότι μπορεί να λαμβάνει χώρα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, όταν αυτό λειτουργεί πράγματι με όρους δημοκρατικούς και ισότιμα συμμετοχικούς για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Τα στοιχεία ανοίγουν δρόμους για περαιτέρω έρευνα με νέες παραμέτρους για το βάθος της αλλαγής, την αντοχή της ή την κοινωνική της αξία.

[1] Η ετερότητα προσδιοριζόταν, ως μουσουλμανική, μόνο στα ερωτηματολόγια. Στη διάρκεια του προγράμματος και στο Φάκελο Υλικού παρέμενε απροσδιόριστη, έτσι ώστε ο καθένας να την ορίζει με βάση την κοινωνική και πολιτιστική του ταυτότητα. Η επιλογή των μουσουλμάνων έγινε διότι είναι μειονότητα αναγνωρισμένη από το κράτος με τη Συνθήκη της Λωζάνης (1923) και δεν είναι μετανάστες στην Ελλάδα. Ζουν στη Θράκη, ως γηγενείς. Έτσι η φυσική γνωριμία με αυτούς από το ήμισυ του δείγματος αποτέλεσε ενδιάμεση μεταβλητή της έρευνας

Η βιβλιογραφία αναφέρεται στο άρθρο όπου ήταν απαραίτητη και γι' αυτό είναι ενδεικτική.

- Banks, J.A. 1997. *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Baudrillard, J. 1998. *The Consumer Society*. London: Sage.
- Bauman, Z. 1992. *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Bell, D. 1976. *The Cultural Contradictions of Capitalism*. New York: Basic Books.
- Boal, A. 1979. *Theatre of Oppressed*. London: Pluto Press.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Devon County Council. 1996. *Moral Values and the curriculum*. Exeter: Devon County Council.
- Elias, N. [1936]1982. *The Civilising Process Vol 2: State Formation and Civilization*. Oxford: Basic Blackwell.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. England: Penguin Books.
- Fowler, J. 1981. *Stages of Faith: The Psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- Giddens, A. 1990. *The Consequences of Modernity*. California: Stanford University Press.
- Govas, N. 2002. *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο* [For a creative youth theatre]. Athens: Metaihmio.
- Govaris, X. 2001. *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* [An Introduction to Intercultural Education] Athens: Atrapos.
- Gotovos, A. 2002. *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. [Education and Diversity. Intercultural and pedagogical issues]. Athens: Metaihmio.
- Gramsci, A. 1992. *Prison Notebooks Volume 1 (1929-1933)*. New York: Columbia University Press.
- Haste, H. & Bruner, J. 1987. *Morality in the Making: Thought, Action and the social context*. London: Methuen.
- Jackson, T., ed. 1993b. *Learning through Theatre*. London: Routledge.
- Javeau, C. 1990d. [L'enquete par questionnaire : manuel a l'usage du praticien.](#) Bruxelles: Universite de Bruxelles.
- Kohlberg, L., Charles L. & Hower, A. 1983. *Moral stages : a current formulation and a response to critics*. New York Karger: Basel.
- Koukounaras Liagis, M. 2007. *Five smudged afternoons- A Theatre in Education Program*. Thessaloniki- Komotini
- Koukounaras Liagis, M. 2009. *Θεός, οδικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα* [God, mine, yours. Culture, Education, Diversity]. Athens: Grigoris.
- Lash, S. 1990b. Learning from Leipzig-or Politics in the Semiotic Society. *Theory, Culture and Society* 7: 145-158.
- Liotard, J-F. 1984. *The Postmodern Condition*. Manchester: Manchester University Press.
- Petrou, I. 2005. *Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία* [Multiculturalism and religious liberty]. Thessaloniki: Paratoritis.
- Redington, C. 1983. *Can Theatre teach?*. Oxford: Pergamon Press.
- Sextou, P. 2005. *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία* [Theater in Education programs in Schools]. Athens: Metaihmio.

Touraine, A. 1997. *Critique of Modernity*. Oxford: Blackwell.
Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving, *Journal of Child Psychology* 17: 34-54.

Ο Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης είναι Δρ. Κοινωνιολογίας του τμ.Θεολογίας του Α.Π.Θ. Κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο Παιδαγωγικής του ίδιου τμήματος και είναι πτυχιούχος Θεολογίας, Α.Π.Θ. και Ελληνικής Φιλολογίας, Δ.Π.Θ. Έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικούς κύκλους για το θέατρο στην εκπαίδευση στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ διετέλεσε ειδικός σύμβουλος στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. την περίοδο 2007-8. Έχει κάνει ανακοινώσεις και δημοσιεύσεις σε συνέδρια και περιοδικά και έχει κυκλοφορήσει το βιβλίο *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός Εκπαίδευση Ετερότητα* στις εκδόσεις Γρηγόρης.