

ΕΣΤΗΛΥΙΔΕΥΣΗ & ΘΙΞΕΥΑΡΟ

Περιοδική έκδοση για την προώθηση
του θεάτρου, του εκπαιδευτικού δράματος,
του θεατρικού παιχνιδιού και των άλλων
παραδοσιακών τεχνών στη εκπαίδευση

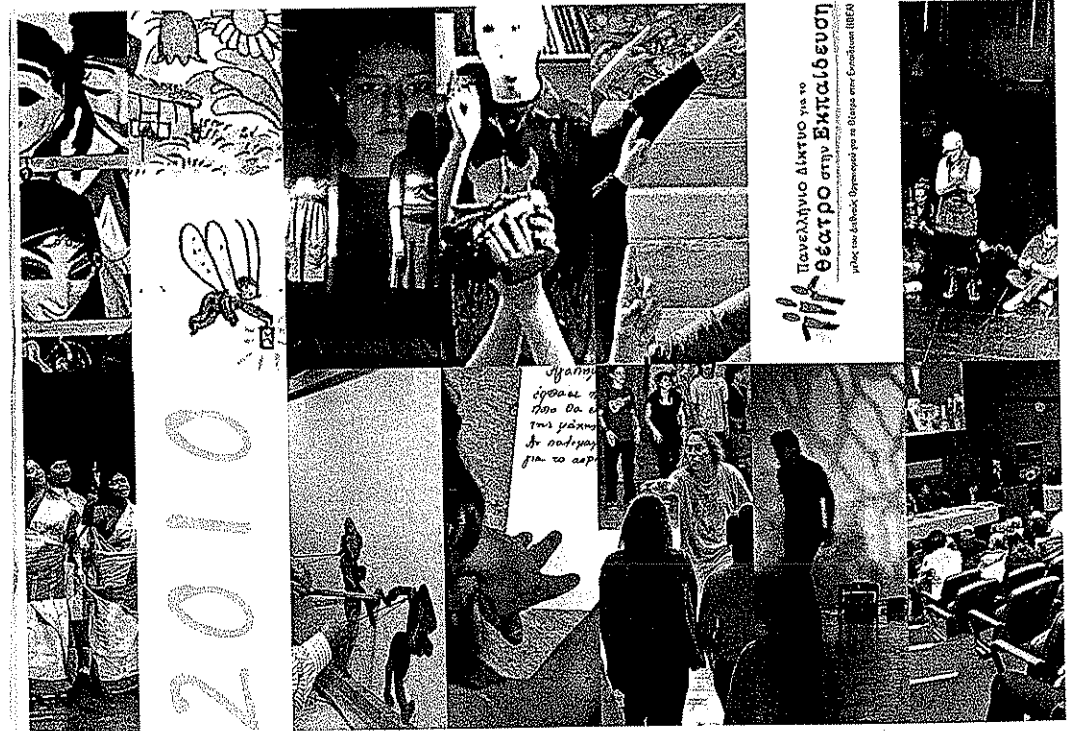


ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΕΨΕΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΘΕΑΤΡΟ

ΤΕΥΧΟΣ 11

Έκδοση έρευνας και προβληματισμού



εκπαίδευση &

Εκπαίδευση & Θέατρο

περιοδική έκδοση για την προώθηση της έρευνας και της πράξης του θεάτρου,
του εκπαιδευτικού δράματος και των άλλων παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση

Τεύχος 11, 2010

Υπεύθυνος Έκδοσης: Νίκος Γκόβας

Συντακτική Επιτροπή: Κατερίνα Αλεξιάδη, Μάιρα Καλδή, Βάγια Λουτριανάκη, Χρύσα Πιπιλή, Γιάννα Πιτούλη,
Νάντια Τσενέ, Νάσια Χαλέβα

ISSN 1109-821X

Εκπαίδευση & Θέατρο

Έκδοση έρευνας και προβληματισμού

Τεύχος 11ο

Φεβρουάριος 2010

© Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Γραμματεία: Σαρρή 14, Αθήνα 10553

Τηλ.: 2106541600

www.theatroedu.gr

Επικοινωνία με το Περιοδικό: journal@theatroedu.gr

Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

είναι επιστημονική ένωση, αναγνωρισμένο μη κερδοσκοπικό σωματείο

και τακτικό μέλος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA).

Παραγγελίες: 2106541600

Γλωσσική επιμέλεια – διόρθωση τυπογραφικών δοκιμών: Αλέκα Πλακονούρη

Σελιδοποίηση-δημοιουργικό: Σίμωνε Μπακιρλή

Επιστημονική Επιτροπή

- Marigold Ashwell, Arts Consultant (Drama), UK
- Αντώνης Βάος, Εικαστικός, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Πατρών
- Dan Baron Cohen, Πρόεδρος του International Drama/Theatre & Education Association (IDEA), Πρόεδρος του World Alliance for Arts Education, μέλος της Διεθνούς Επιτροπής του World Social Forum
- Άλκησας Κοντογιάννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα ΓΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Alex Mavrocordatos, Σύμβουλος & Εκπαιδευτής σε θέματα Τεχνών στην Εκπαίδευση, cdcArts (Centre for the Arts in Development Communications, University of Winchester), Ηνωμένο Βασίλειο
- Χαρά Μπακονικόλη, Καθηγήτρια στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών
- Τηλέμαχος Μουδατσάκης, Καθηγητής στη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, σκηνοθέτης, θεατρολόγος
- Jonathan Neelands, Professor, Drama Education, Warwick University, Ηνωμένο Βασίλειο
- Christiane Page, Professeur des Universités Rennes 2, Γαλλία
- Ανταγόνη Παρούση, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Αθηνών
- John Somers, Ομότιμος Καθηγητής, School of Performing Arts, Exeter University, Ηνωμένο Βασίλειο

Επιστημονικοί συνεργάτες Τεύχους 11

- Αντώνης Γαλιές, Μεταφραστής, θεωρητικός λογοτεχνίας
- Χρήστος Γκόβας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Θόδωρος Γραμματάς, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Κωνσταντίνα Ζηροπούλου, δρ Θεατρολογίας, διδάσκουσα στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών
- Χριστίνα Ζώνιου, Θεατρολόγος, εμπλεκώτρια θεάτρου, διδάσκουσα στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Παν/μίου Πελοποννήσου
- David Pammenter, Σκηνοθέτης θεάτρου, παιδαγωγός τεχνών, Principal Lecturer του Πανεπιστημίου Winchester, Ηνωμένο Βασίλειο
- Γιώργος Π. Πεφάνης, Επίκουρος καθηγητής Θεατρολογίας στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών
- Περασφόνη Σέξτεϊ, Παιδαγωγός, θεατρολόγος, δρ Παιδαγωγικής του θεάτρου στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, Senior Lecturer in Drama & Creative Arts, Newman University College
- Βασίλης Τσελέφης, Καθηγητής στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Αθηνών
- Γιώργος Φράγκογλου, Φιλολόγος
- Joe Winston, Associate Professor (Reader), Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση, Warwick University, Ηνωμένο Βασίλειο

Να μη βρίζουμε.
Να μην αναπλέγουμε.
Να τους λέμε πού είμαστε.

Κι αυτό δεν είναι πάντα δίκαιο, επειδή
οι ενήλικες μερικές φορές:

Δε μας ακούνε.
Δε μας σέβονται.
Δε μας λένε πού πηγαίνουν –
ή τότε θα γυρίσουν σπίτι!

Μερικές φορές τσακώνονται,
μερικές φορές βρίζουν,
δεν είναι πάντα βοηθητικοί
ή ευγενικοί.

Τίσις προσπαθούν να
συμπεριφέρονται σωστά
και το ίδιο κάνουμε κι εμείς –
προσπαθούμε.

Τεχνικά, δουλεύοντας την ιστορία της Λόρεν με αυτή την ομάδα εφήβων που αντιμετώπιζαν πολλές προκλήσεις στη ζωή τους, ενισχύθηκε η πεποίθησή μου ότι το θέατρο είναι μια ριζοσπαστική και θετική εκπαιδευτική δύναμη, ιδιαίτερα όταν δουλεύεις με μαθητές και ομάδες που συνεχίζουν να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ή στο περιθώριο στο σχολείο και στην κοινωνία» (Hatton 2007, σελ. 198). Επιπλέον, ο αντικτύπος το έργο επιβεβαιώθηκε όταν, τρεις μήνες μετά την ολοκλήρωσή του, επισκεφθήκα την τάξη για να αποχαιρετήσω τους μαθητές που αποφοιτούσαν. Είχα προετοιμάσει δεκαπέντε ερωτήσεις που ήθελα να τους κάνω, για να διαπιστώσω τι θυμούνταν από το έργο. Οι ερωτήσεις κάλυπταν αναλυτικά διάφορα θέματα από: «Πώς πηγόταν το κορίτσι που επινοήσαμε στο θεατρικό έργο μας;» μέχρι άλλο πιο δύσκολο, όπως: «Ποιος έκλεψε το τηλέφωνο της Λόρεν και ανακάλυψε το μήνυμα που είχε στείλει;» «Τι πήρε μαζί της στο ιδρυμα για τα Χριστούγεννα;»

Ο κανονικός καθηγητής της τάξης εντυπωσιάστηκε με το επίπεδο των απαντήσεων. 11 μαθητές ήταν παρόντες στο μάθημα, γεγονός που σημαίνει ότι συγκέντρωσα 165 απαντήσεις: το 76% από αυτές ήταν σωστές. Η Λόρεν είχε κάνει τόσο εντύπωση στους μαθητές όση είχαν κάνει κι εκείνοι σ' εμένα.

Βιβλιογραφία

AQA (Σύλλογος αξιολόγησης και πιστοποιητικών σπουδών) (2009, *Entry Level Certificate, English 4970 Specification*, Guildford
Hatton C. (2003), "Backyards and Borderlands: some reflection on researching the travels of adolescent girls doing drama", *Research in Drama Education*, τόμ. 8, τεύχ. 2
Hatton C. (2007), "Can I get a witness? Mapping learning in and beyond

the drama classroom", *Journal of Artistic and Creative Education*, τόμ. 1, τεύχ. 1
Jindal-Snape D. & Vetraino E. (2007), "Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research", *International Journal of Special Education*, 22(1)
Kempe A. (2005), *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες*, Πατάκης, Αθήνα
Kempe A. (1992), "Enthusiastic Beginners", *Drama*, 1
Kempe A. (1991), "Learning Both Ways", *British Journal of Special Education*, 18
O'Connor P. (2008), *I'm Not Telling. Keeping Ourselves Safe*, Wellington NZ, NZ Police Education Service
Peter M. (2009), "Drama: narrative pedagogy and socially challenged children", *British Journal of Special Education*, 36(1)
Ross M. (1984), *The Aesthetic Impulse*, Pergamon Press, Oxford
Sherman N. (2005), "Of Manners and Morals", *British Journal of Educational Studies*, τόμ. 53
Whitehurst T. (2007), "Liberating silent voices: perspectives of children with profound & complex learning needs on inclusion", *British Journal of Learning Disabilities*, 35(1)

Μετάφραση από τα αγγλικά: Σοφία Λαζαρίδου

Ο Andy Kempe είναι Senior Lecturer στο αντικείμενο Θέατρο στην Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο του Reading, στην Αγγλία, όπου και διευθύνει το πρόγραμμα εκπαίδευσης καθηγητών για το μάθημα του θεάτρου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (PGCE). Το 2004 του απονεμήθηκε το Βραβείο Διδακτικής Αριστείας του Πανεπιστημίου του Reading. Έχει μεγάλη εμπειρία στη διδασκαλία του θεάτρου σε μαθητές όλων των ηλικιών και δεξιοτήτων και παρέχει, εδώ και πολλά χρόνια, εμπροσώπου στους καθηγητές των αγγλικών και του θεάτρου στην Αγγλία και στο εξωτερικό. Υπήρξε σύμβουλος της αγγλικής κυβέρνησης για τη διδασκαλία του θεάτρου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και έχει συμμετάσχει στο σχεδιασμό των εξετάσεων στο μάθημα του θεάτρου για μαθητές ηλικίας 16-19 ετών. Έχει γράψει πολυάριθμα άρθρα και έχει συμμετάσχει στη συγγραφή βιβλίων που καλύπτουν ευρύ φάσμα ζητημάτων για το θέατρο. Τα βιβλία του αποτελούν διδακτικά εγχειρίδια σε πολλά σχολεία και εμπροσώπουκα πρόγραμματα. Οι πιο πρόσφατες δημοσιεύσεις του περιλαμβάνουν τα *GCSE Drama Bitesize Revision Guide* για το BBC, *Progression in Secondary Drama* (με τη Marigold Ashwell), *Learning to Teach Drama 11 - 18 2nd Edition* (με τη Dr Helen Nicholson) και το *The GCSE Drama Coursebook 3rd Edition*.

Α «ν ήταν έτσι το σχολείο,
θα ήθελα να πηγαίνω
όλη μέρα»—
θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα:
η πρόταση για το νέο σχολείο

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης
Εκπαιδευτικός, Δρ. Κοινωνιολογίας της Θρακίας



Στην αλήθεια ενός σχολείου της Θεσσαλονίκης, τα παιδιά και η ομάδα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Περίληψη

Στο πλαίσιο της εκκίνησης της διδακτορικής διατριβής με θέμα «Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και θρησκευτική ελευθέρωση – Εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία», ερευνήθηκε διεξοδικά η θέση

των Θ.Π. στην εκπαίδευση, και μάλιστα στην ελληνική. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της έρευνας δράσης, το 2006-2007, σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης και της Θράκης. Χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό μέσο παρέμβασης ένα πρωτότυπο Θ.Π. και ποικίλες τεχνικές συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, τα οποία αξιολογήθηκαν και αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά. Στο παρόν δημοσιεύονται και δεδομένα που δεν περιλήφθηκαν στη διατριβή και αφορούν την αξιολόγηση του Θ.Π., ως εργαλείου μάθησης και επικοινωνίας, από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, εκτιμάται όλη η διαδικασία πραγματοποίησης τέτοιων προγραμμάτων στο χώρο του σχολείου και αναφέρονται οι δυσκολίες που αντιμετώπισε η συγκεκριμένη προσπάθεια. Τέλος, στα συμπεράσματα διαπιστώνεται η εκπαιδευτική, παιδαγωγική και κοινωνική αξία των Θ.Π. και γίνονται προτάσεις για υποθέτηση αυτών από την ελληνική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, έρευνα, παιδαγωγική, διαπολιτισμική εκπαίδευση.



Βαγγέλης Μαντάκης, Μάριος Μεβουλιάνος, Ειρήνη Μαρνά, Μπέττυ Πουρσανίδου, Πάργος Κυριακίδης. Η θεατροπαιδαγωγική ομάδα που εφάρμοσε το πρόγραμμα στη Θεσσαλονίκη.

«Όλοι τελικά φαίνεται να συμμετέχουν, να συνεργάζονται και στην πλειονότητά τους να διαπραγματεύονται, να ανταλλάσσουν ευδύνες, να σέβονται γνώμες».

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα είναι εκπαιδευτικές δράσεις που στηρίζονται στις τεχνικές του δράματος και του θεάτρου. Περιλαμβάνουν συνήθως παρουσίαση ενός θέματος προβληματισμού με θεατρικό τρόπο (παραστατικό μέρος) σε μικρή ομάδα ατόμων (σχολική τάξη) και σειρά δραστηριοτήτων οι οποίες στηρίζονται στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, η θεατροπαιδαγωγική ομάδα, που σχεδιάζει το πρόγραμμα, παραδίδει στον εκπαιδευτικό της τάξης εκπαιδευτικό υλικό (φάκελος υλικού) για το θέμα, που περιλαμβάνει σχετικές δραστηριότητες.¹

Δεν είναι άγνωστα σε όσους ασχολούνται θεωρητικά και πρακτικά με το θέατρο στην εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό δράμα. Η ιστορία τους αρχίζει στη Βρετανία τη δεκαετία του '60 και η πρακτική τους έχει διαδοθεί μέσα στις δεκαετίες σε πολλές χώρες του κόσμου, με ποικίλα αποτελέσματα. Τέτοια προγράμματα έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί και στην Ελλάδα, στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και τα μέλη του,² το ΚΘΒΕ, σε συνεργασία με την Περασφόνη Σέξτου και το ΑΠΘ³ είναι αυτοί που σχετίζονται κυρίως με τις μέχρι τώρα εφαρμογές.

Προηγούμενες έρευνες και θεωρητικές παραδοχές που διαμόρφωσαν τους επιμέρους στόχους της έρευνας

Μέχρι σήμερα δεν έχουν δημοσιευθεί πολλές επιστημονικές έρευνες για τη θέση των Θ.Π. στην εκπαίδευση. Στοιχεία από ερευνητικές απόπειρες του εξωτερικού⁴ και του εσωτερικού⁵, καθώς και η θεωρητική βάση για την αξιολόγηση και την εκτίμηση της επίδρασης τέτοιων προγραμμάτων, που αναπτύχθηκε μετά από το '90,⁶ αποτέλεσαν έναυσμα για την παρούσα έρευνα.

Ακόμα η ίδια η εκπαιδευτική δομή των προγραμμάτων και το θεατρικό και παιδαγωγικοκοινωνικό υπόβαθρό τους δικαιολογεί από τη μια την επιλογή τους στην παρούσα έρευνα γενικά και από την άλλη τη διαμόρφωση του επιμέρους στόχου σε αυτήν, που

αφορά τα Θ.Π. και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αναλυτικότερα, τα Θ.Π. είναι ένα βιωματικό παιδαγωγικό μέσο που χρησιμοποιεί τεχνικές του θεάτρου και του δράματος, με κοινωνικό στόχο.⁷ Με βάση το πολιτικό/έθικο θέατρο του Brecht⁸ και το θέατρο του καταπιεσμένου του Boal,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 σχετίζονται με την ηθική διαπαιδαγώγηση (Kohlberg). Διακρίνονται για την κοινωνική υπόστασή τους, η οποία πηγάζει από την παιδαγωγική του Freire¹¹ και διαφαίνεται στη σχέση τους με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα των νέων, στα ιδιαίτερα θέματά τους και στην επιτυχία που έχουν όταν πρόκειται να επικοινωνήσουν ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα σε εκπαιδευτικό περιβάλλον και να παράσχουν ερέθισμα για ενεργοποίηση μέσα και έξω από το σχολείο.¹²

Η έρευνα

Με αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο σχεδιάστηκε μια κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα-δράση στη δευτεροβάθμια ελληνική εκπαίδευση, με ένα Θ.Π. ειδικά σχεδιασμένο για το θέμα της διδακτορικής διατριβής, που εκπονήθηκε στο Τμήμα Θεολογίας του ΑΠΘ, στον κλάδο Κοινωνιολογίας: «Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα, εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία».¹³ Η υπόθεση της έρευνας ήταν η εξής: Αν αλληλάζον οι στάσεις και οι αναλήψεις των μαθητών απέναντι στους θρησκευτικά διαφορετικούς (ανθρώπους που ακολουθούν άλλη θρησκεία ή καμία θρησκεία) μέσω ενός Θ.Π. Ετέθησαν 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 το θέατρο. Εδώ θα αναλυθούν τα ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν τους στόχους και το γενικό προβληματισμό για τη σχέση Θ.Π. και εκπαίδευσης και την πιθανότητα ένταξης τέτοιων προγραμμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα πλαίσια του προγράμματος και παραπρογράμματος του σχολείου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της έρευνας-δρά-

σης, από 1η Ιουλίου 2006 έως 30 Μαΐου 2007, σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Είχε δύο φάσεις:

α' φάση: 4 μελέτες περίπτωσης στη Θεσσαλονίκη και σε μία μεγαλύτερη της Θράκης.

β' φάση: 10 εφαρμογές σε μεγαλύτερη της Θράκης και σε όλη τα είδη σχολικών μονάδων της περιοχής.

Δείγματα της έρευνας

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, επιλέχθηκαν δύο περιοχές της Θεσσαλονίκης με ίσο αριθμό σχολικών μονάδων (ηλικίων), 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 θρακικής πόλης. Στην πρώτη φάση συμμετείχαν 90 μαθητές και 4 εκπαιδευτικοί (πίνακας 1).

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

Μεθοδολογία και τεχνικές της έρευνας

Η κοινωνική και εκπαιδευτική/παιδαγωγική έρευνα δομήθηκε με βάση την αρχή της συμπληρωματικότητας του κανονιστικού και

ερμηνευτικού μοντέλου έρευνας, όπως αυτή παρουσιάζεται από τους Louis Cohen και Lawrence Manion.¹⁴ Και οι κανονιστικές και οι ερμηνευτικές θεωρίες ενδιαφέρονται να περιγράψουν και να εξηγήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά διά μέσου μεθόδων που είναι με το δικό τους τρόπο εξίσου δυναμικές. Υπό αυτή την έννοια, είναι και οι δύο επιστημονικές και έχουν τον ίδιο σκοπό, τουλάχιστον όσον αφορά την ανάπτυξη της επιστήμης της συμπεριφοράς, ως μέρος της κοινωνικής επιστήμης. Επομένως, όταν γίνεται λόγος για εκπαιδευτική/παιδαγωγική έρευνα, αυτή αφορά τη συστηματική και δόκιμη εφαρμογή των αρχών μιας επιστήμης της συμπεριφοράς στα προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης, μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και στα παιδαγωγικά ζητήματα που έχουν σχέση, άμεση ή έμμεση, με αυτές τις έννοιες. Και ο όρος κοινωνική έρευνα, παρομοίως, αφορά τα προβλήματα των ανθρώπων μέσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Άλλωστε, το μέσο της έρευνας, που ορίζει και τη θεματική της, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα αποτελεί τόπο που συναντώνται οι δύο παραπάνω οπτικές της έρευνας, όπως διαπιστώνεται στη σύγχρονη ακαδημαϊκή συζήτηση που γίνεται στην παγκόσμια κοινότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση. Ο J. Somers τονίζει για το θέμα αυτό την πρόταση της πράξης στις παραστατικές τέχνες και στην έρευνά τους, σε αντίθεση με άλλες έρευνες του επιστητού που προηγούνται της πράξης. Συγχρόνως όμως, τονίζει ότι η σύγκριση της πορείας του θεατρικού γίνεσθαι με την πορεία μιας ερευνητικής προσέγγισης αναδεικνύει μια αναλογία που δίνει άλλη αξιολογία στην έρευνα των παραστατικών τεχνών, που εκ των πραγμάτων θεωρεί ότι είναι ερμηνευτική με στοιχεία θεατρικού.¹⁵ Τα παραπάνω καθορίζουν και την επιλογή της μεθόδου του σκο-

Πίνακας 1

Τα δείγματα της α' φάσης της έρευνας

Ανατήσεις	ΓΕΛ Αγ. Θεσσαλονίκη		ΓΕΛ Δυτ. Θεσσαλονίκη		ΓΕΛ 1ο Θράκης		ΓΕΛ 2ο Θράκης	
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%
ΣΥΝΟΛΟ	27	100%	26	100%	18	100%	19	100%

λουθήθηκε, η οποία είναι η έρευνα-δράση (action-research) με πειραματικά στοιχεία. Γίνεται μια απόπειρα συμμετοχικής έρευνας, με επαγωγική βήμα προς βήμα δράση, που επιδιώκει όμως και την ορθολογική διαδικασία του πειράματος – όσο αυτό είναι δυνατό – για να περιοριστούν οι επικρίσεις για έλλειψη επιστημονικής αυστηρότητας και γενίκευσης των ευρημάτων. Τέλος, η συνεχής αξιολόγηση που ενέχει η έρευνα-δράση συνάδει με όλη τη διαδικασία του Θ.Π., η οποία εμπεριέχει τη συνεχή αυτοαξιολόγηση και αυτοδιόρθωση, που σημαίνει ευελιξία και προσαρμοστικότητα, έτσι ώστε το τελικό αποτέλεσμα να είναι όσο πιο κοντά γίνεται στους επιδιωκόμενους στόχους.

Γι' αυτό χρησιμοποιήθηκαν ποιήτες τεχνικές και στις δύο φάσεις. Για τη σχέση Θ.Π. και εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκαν:

- παρατήρηση της εργασίας της Θεατροπαιδαγωγικής Ομάδας σε όλα τα στάδια, έρευνας, εφαρμογής και αξιολόγησης.
- ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο.

Αποτελείται από κλειστές ερωτήσεις, με σκοπό τη συλλογή αντικειμενικών χαρακτηριστικών, στοιχείων ταυτότητας και ερωτήσεις-φίλτρα, που αφορούν τον ίδιο τον ερωτώμενο και την οικογένειά του. Περιλαμβάνει ειδικές ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση των στάσεων και την εκτίμηση των μεταβλητών της έρευνας. Χρησιμοποιείται η διαστημική κλίμακα Likert, ενώ χρησιμοποιούνται φωτογραφίες για να διευκρινιστεί, πάλη σε κλίμακα Likert, η εντύπωση και η γνώμη. Περιλαμβάνει, τέλος, ερωτήσεις που ουσιαστικά αποτελούν και τη μετρήσιμη μεταβλητή, την εξαρτημένη, που είναι οι στάσεις απέναντι στο θρησκευτικό διαφορετικό. Με αυτές εκτιμάται ο υποκειμενικός τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια μουσουλμάνος από τους ερωτώμενους. Πρόκειται για την κλίμακα του σημαντικού διαφορετικού ή σημασιολογικού διαφορετικού του Osgood.¹⁶ Η ερώτηση αποτελεί συνδυασμό προτάσεων για την περιουσιολογική γνώμων και στάσεων με απαντήσεις διαβαθμισμένες σε κλίμακα Likert και της κλίμακας κοινωνικής απόστασης του Bogardus.¹⁷ Οι προτάσεις δηλαδή βοηθούν σε μια ορθολογική ταξινόμηση των στάσεων απέναντι στους μουσουλμάνους. Πρόκειται για μια κλίμακα απόστασης όσον αφορά τον ερωτώμενο απέναντι σε ένα διαφορετικό που περιγράφει διαβαθμισμένα την ανεκτικότητα του ερωτώμενου.

«Κατά τη διάρκεια της παράστασης οι μαθητές, ακόμα και οι πολύ ζωηροί, παρακολουθούν με προσήλωση, που κάποιες στιγμές φτάνει την κατανύξη. Μέσα από τις ερωτήσεις γίνονται προτάσεις αντιμετώπισης της κατάστασης. Υπάρχουν μαθητές που εκφράζονται πρώτη φορά. Μια μαθήτρια φώναζε: "Αν ήταν έτσι το σχολείο, θα ήθελα να πηγαίνω όλη μέρα"»

• μαγνητοσκοπημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

Οι συνεντεύξεις ήταν δομημένες με ανοικτές ερωτήσεις.

• διατήρηση ημερολογίου από τους εκπαιδευτικούς.

• συνεντεύξεις μαθητών σε focus groups.

Έγινε προσπάθεια να εξεταστούν οι μαθητές όχι σε μονάδες αλλά σε ομάδα, όπως και στο πρόγραμμα, γιατί σίγουρα επηρεάζονται καταλυτικά από στοιχεία δυναμικής της ομάδας (group dynamics) και από το κλίμα της ομαδικής αλληλεπίδρασης (group interaction) η οποία δημιουργείται κάθε φορά. Πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις που περιλαμβάνουν ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις, κρίσεις σε εικόνες και παίξιμο ρόλων. Εξετάστηκαν και τα κοινωνιομετρικά δεδομένα κάθε ομάδας, με σκοπό να εκτιμηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και η βαρύτητα της άποψης κάθε μέλους, έτσι ώστε να ερευνηθεί η πιθανότητα επηρεασμού του ενός από τον άλλον στις απαντήσεις που έδιναν.

• παρατήρηση των μαθητών κατά την εφαρμογή και σε μαγνητοσκόπηση.

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος, από τον ερευνητή (δε συμμετείχε ως εμπλεκόμενος) και συνεργάτη του, καθώς και μέσω βιντεοσκοπήσεων, η οποία έγινε από δύο κάμερες, μια σταθερή και μια κινούμενη, σύμφωνα με τις οδηγίες των Alricther P. Posch & B. Somekh.¹⁸ Η παρατήρηση κατά την εφαρμογή ήταν συστηματική, άμεση και συγχρονική, διότι παρατηρήθηκαν τα μέλη του focus group. Ενώ η παρατήρηση που έγινε μέσω του βίντεο ήταν συστηματική και έμμεση ετεροπαρατήρηση. Χρησιμοποιήθηκε το πλάνο κατηγοριών παρατήρησης του Robert Bales.¹⁹

• γραπτές αξιολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς της Β' φάσης του προγράμματος.

Η ποσοτική και στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό εργαλείο Statistical Package for Social Science (SPSS). Στην ποιοτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η κριτική ανάλυση περιεχομένου και ιδιαίτερα στην παρατήρηση η ανάλυση του R. Bales. Οι ποιοτικές μεταβλητές και εσωτερικές ποσοτικές μεταβλητές που προκύπτουν από επιμέρους μετρήσεις και σταθμίσεις συνεκτιμήθηκαν, διότι από μόνοι τους κάποια ερευνητικά δεδομένα δεν μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν. Τα δεδομένα ερευνηθηκαν για την αξιοπιστία τους με τη σύγκριση μέσω του κριτηρίου t (t, significant <0,05).

Οι φορείς που υποστήριξαν την έρευνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, ΔΗΠΕΘΕ Κορινθίας, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στη Εκπαίδευση.

Η διαδικασία της έρευνας

Κατά την πρώτη φάση δόθηκε στους μαθητές ανώνυμο ερωτηματολόγιο, επτά ημέρες πριν και τρεις μήνες μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν τυχασια 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 παρατηρήθηκε, όσον αφορά τη ηθετική και πρακτική αντίδρασή τους, από τη μαγνητοσκόπηση της εφαρμογής. Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν στον ερευνητή σε μαγνητοσκοπημένες συναντήσεις, πριν και μετά την εφαρμογή, και κράτησαν ημερολόγιο κατά τη διάρκεια του τριμήνου με σαφείς οδηγίες καταγραφής. Ημερολόγιο κράτησε και ο ερευνητής, ενώ έγιναν συνεντεύξεις με τα μέλη της Θεατροπαιδαγωγικής Ομάδας με σκοπό την αξιολόγηση του έργου.

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

Το Θ.Π. της έρευνας

Τα Πέντε μουτζουρωμένα απογέυματα σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν με τη συνεργασία ειδικών στην έρευνα, στο σχεδιασμό, στη διδασκαλία και την επιμέλεια του Φακέλου Υψηκού.²⁰ Αυτοί με τους εμπλεκόμενους αποτέλεσαν τη Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα.

Απευθύνεται σε νέους από 15-20 ετών. Διάρκει δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες και περιλαμβάνει μικρής διάρκειας παραστατικό μέρος και δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος. Μετά την εφαρμογή δίνεται στους εκπαιδευτικούς Φάκελος Υψηκού με δραστηριότητες και προτάσεις επεξεργασίας του θέματος.

Το πρόγραμμα ασχολείται με την ποίηση/κίβη/θρησκευτική ετερότητα. 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 και γι' αυτό προκαλούνται ποικίλες συγκρούσεις με τους γύρω του. Εκτός από το μαθησιακό και κοινωνικό στόχο του προγράμματος, που αφορούσε το σεβασμό της ετερότητας, ετέθησαν και κοινωνικοί παιδαγωγικοί στόχοι, που ήταν να συμβάλει το Θ.Π. στην ανάπτυξη κριτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της ευελιξίας της σκέψης και της γλωσσικής έκφρασης.²¹

Πίνακας 2

Απαντήσεις στην ερώτηση: Πρέπει να γίνονται Θ.Π.; (n=90)

Απαντήσεις	Αν. Θεσσαλονίκη		Δυτ. Θεσσαλονίκη		1ο Θράκας		2ο Θράκας		ΣΥΝΟΛΟ	
ΝΑΙ	25	92,5%	25	94,7%	18	100,0%	18	94,7%	86	95,5%
ΟΧΙ	2	7,5%	1	5,3%	0	0,0%	1	5,3%	4	4,44%
ΣΥΝΟΛΟ	27	100,0%	26	100,0%	18	100,0%	19	100,0%	90	100,0%

Αποτελέσματα

Η γνώμη των παιδιών για τα Θ.Π.

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές ύστερα από τρεις μήνες υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με το Θ.Π. Και στις τέσσερις μελέτες περίπτωσης τα αποτελέσματα είναι παρόμοια και δεν υπάρχουν γεωγραφικά διαφορές. Αρχικά, παραδέχονται ότι ήταν μια εμπειρία: «Ωραία, ενδιαφέρουσα, αξέχαστη, απερίγραπτη, διαφορετική». Ακόμα όλοι οι μαθητές (100,0%), ύστερα από τρεις μήνες, θυμούνται με λεπτομέρειες την ιστορία του προγράμματος, αλλά και το σκοπό του, ο οποίος δεν τους είχε δηλωθεί. Αποδεικνύεται έτσι η ανεκτικότητα της εμπειρίας που είχαν 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 αξιολόγησή τους για την επιρροή του προγράμματος: «Με έκανε να σκεφτώ», «Καινοτόμο», «Σου ανοίγει τα μάτια», «Πρωτότυπο», «Με έκανε πιο ευαίσθητο σε θέματα τέτοιου είδους» (Πίνακας 2).

Όταν μάλιστα ερωτώνται αν πρέπει και γιατί να γίνονται Θ.Π. στα σχολεία, απαντούν κατά 95,5% θετικά και επιχειρηματολογούν ως εξής: Γιατί μιλούν για ευαίσθητα θέματα που σπάνια θίγονται στο σχολείο και για τα οποία θα μάθαιναν συνήθως παρατηρηφόρηση από «ποικίλες πηγές».

Γιατί με αυτά μπορεί να αλλάξουν γνώμες και ιδέες και να σταματήσουν να υπάρχουν κάποια ταμπού.

- Γιατί αποτελούν μια μορφή διδασκαλίας που ενώ στηρίζεται στο συναίσθημα, αφυπνίζει την κριτική σκέψη και τη λογική.
- Γιατί είναι ενοχλητικός και διωκτικός τρόπος μάθησης.
- Γιατί σε αυτό το μάθημα μπορούν να συμμετέχουν όλοι.
- Γιατί αποκτούμε εμπειρίες για τη ζωή.

Τέτοια παιδαγωγική ανάληψη, χωρίς καμία διδασκαλική παρέμβαση, κάνουν παιδιά της Α' Λυκείου. Και αυτό οφείλεται στο ότι μπήκαν σε πρωτόγνωρες διαδικασίες, όπως και οι ίδιοι παραδέχονται: «η έλλειψη θρηστικών», «καμιά σχέση με το μάθημα», «Ημασταν όλοι σε ομάδες», «Δεν υπήρχε εξέταση», «Η δραματοποίηση ήταν κάτι διαφορετικό, το θέατρο», «Ήταν όλα διαφορετικά».

Υψηλού στάθμης κριτική επιδεικνύουν οι μαθητές και με βάση τα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης του Θ.Π. Αυτό φαίνεται στις απαντήσεις του Πίνακα 3.

Αξιοσημείωτες είναι οι μειωμένες αρνητικές απαντήσεις σε όλα τα κριτήρια. Η επικριτική με τον καθηγητή παρουσιάζει μό-

να 21% πολύ κακή έως κακή εντύπωση και αυτό δικαιολογείται, διότι το Θ.Π. εφαρμόζεται από Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα. Μέτρια έως καλή ακόμα θεωρούν στην πλειονότητά τους την επαφή με τις τέχνες και τους ανθρώπους της. Και αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές εξέλεξαν το πρόγραμμα κυρίως ως εκπαιδευτική δράση που ψυχαγωγεί και όχι ως θεατρική δράση που εκπαιδεύει. Μάλιστα, την εκπαιδευτική του αξία αναγνωρίζουν με καλή έως πολύ καλή εντύπωση με κριτήρια: δημιουργικότητας (63,3%), συμμετοχικότητας (67,7%), ανάληψης πρωτοβουλιών (65,5%), κατανόησης (74,4%), επιτυχίας του στόχου (67,7%). Τέλος, με βάση τα κοινωνικά κριτήρια επικοινωνίας με συμμαθητές, κριτικής της συμπεριφοράς και ευαισθητοποίησης γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για μια πολύ δύσκολη διαδικασία, στην οποία αναγνωρίζουν πως ειδήθησαν, αλλά η επιτυχία της δεν είναι δεδομένη. Αυτή τη στάση των μαθητών διαφαίνεται και σε ήξεις και φράσεις που διατύπωσαν για να εκφράσουν την εντύπωση του προγράμματος.

«Πιστεύω πως δεν άφησα γνώμη», «Χάσαμε μάθημα», «Ηθικό δίδαγμα», «Το ηθικό σωστό», «Δεν άφησε η γνώμη μου για τους αλληλόθρασκους».

Το κυριότερο είναι ότι οι μαθητές γίνανε αυτό που ονομάζει ο Boal spect-actors.²² Ψυχαγωγήθηκαν και κυρίως επικρίτησαν να σκεφτούν, να κρίνουν να ρωτήσουν και να ερευνήσουν, να επιλέξουν, να απορρίψουν, να επιχειρηματολογήσουν, να συμπεράσουν. Ακόμα με τις ομαδικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος και τις δραστηριότητες του Φακέλου Υλικού καλλιεργήσαν, όπως φαίνεται από την παρατήρηση, κοινωνικές δεξιότητες. Όλοι τελικά φαίνεται να συμμετέχουν, να συνεργάζονται και στην πλειονότητά τους να διαπραγματεύονται, να ανα-

λαμβάνουν 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 καλλιεργήσαν τα παιδιά από τις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του προγράμματος και μετά, μέσα στην τάξη, κατά τη διάρκεια της έρευνας, είναι αξιοσημείωτη και δικαιολογεί την έκφραση επιτυχίας στις μελέτες περίπτωσης. Είναι αυθόρμητα:

«Προσπάθησα να μιω στη θέση του, λιηθήκα για όσα περνούσε», «Τώρα βλέπουμε τον άλλο και σκεφτόμαστε πώς θα νιώσει με τη συμπεριφορά μας», «Υπάρχουν πολλήδες ηλιεφές για το ίδιο θέμα. Καταλάβαμε ότι πρέπει να βλέπουμε περισσότερες ηλιεφές».

Ακόμα κατά τη δραστηριότητα των παγωμένων εικόνων συντελέστηκαν πολλή ενδιαφέροντα. Η δραστηριότητα αυτή βοηθά στην επεξεργασία φορησμένων σκηνών και στην αναζήτηση των αιών και των συνεπειών των πράξεων. Χρησιμοποιείται από τον βοαί για να αναπληρωθούν οι ατομικές και οι συλλογικές απόψεις, γνώμες ή πεποιθήσεις για κοινωνικά θέματα.²³ Αφού λοιπόν τα παιδιά παρέστησαν σε παγωμένες εικόνες τις συγκρούσεις που βίωσαν ο ήρωας, δοκίμασαν στο Forum Theatre για να αναζητήσουν πιθανές αλληγογές 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. Επώθησαν φράσεις που δείχνουν ιδιαίτερη προσοπάθεια υπέρβασης των αρνητικών καταστάσεων, κάτι που ήταν ζητούμενο ως βασικός στόχος του προγράμματος: Για παράδειγμα, ο φίλος/Ορέστis ήθε στον ήρωα, με το στόμα βέ-

Πίνακας 3
Εντύπωση των μαθητών για τα Θ.Π. με βάση εκπαιδευτικά και κοινωνικά κριτήρια (n=90)

	Η εντύπωση που άφησε το Θ.Π.	πολύ κακή	κακή	μέτρια	καλή	πολύ καλή	ΣΥΝΟΛΟ
1	Ευαισθητοποίηση για κοινωνικά θέματα	4	3	21	35	27	90
2	Επιτυχία του στόχου του μαθήματος	3	6	20	31	30	90
3	Κατανόηση των ζητούμενων κατά τη διάρκεια του Θ.Π.	3	4	16	34	33	90
4	Επαφή με τις τέχνες	1	6	28	38	17	90
5	Επικοινωνία με τους άλλους (συμμαθητές)	4	5	23	31	27	90
6	Ανάληψη πρωτοβουλιών	0	6	25	31	28	90
7	Επικοινωνία με τον/την καθηγητή/τρια της τάξης	9	10	22	20	29	90
8	Συμμετοχή στις δραστηριότητες του Θ.Π.	1	7	18	33	31	90
9	Κριτική της συμπεριφοράς απέναντι στον «άλλον»	1	4	27	30	28	90
10	Γνώρισμα με ανθρώπους των τεχνών	2	5	22	34	27	90
11	Δημιουργικότητα κατά τις δραστηριότητες του Θ.Π.	1	6	26	24	33	90
12	Επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους	3	6	20	29	32	90
13	Ψυχαγωγία	4	2	14	19	51	90

«Θα δουλέψει
σε βάθος χρόνου
και θα δώσει κάποια στιγμή
καρπούς που δε θα
τους δούμε εμείς».

βαση μαθητή: «Πρέπει να μείνουμε φίλοι και να το ξεπεράσουμε.» ή «Γιατί να μην κάνουμε μια καινούργια αρχή;» ή «Να βρούμε μια λύση». Σε όλη τη διαδικασία αναδείχθηκε η διάθεση των παιδιών να λύσουν το πρόβλημα, σεβόμενα το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των ηρώων και αυτό φαίνεται ιδιαίτερα στο πώς σκηνοθέτησαν τις παγωμένες εικόνες για να εκφράσουν τις σχέσεις του ήρωα και πώς προσοθήσαν να βοηθήσουν αυτές τις σχέσεις στη συνέχεια.

Τέλος, οι 212 μαθητές της δεύτερης φάσης της έρευνας αρχικά αντιμετώπισαν το Θ.Π. ως θέμα 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 ιδιαίτερα συναισθηματικές κορύφωσης, αφού παρακολούθησαν το πρόγραμμα και μουσουλμάνους/ες, όπως και ένα καθηγητής μουσουλμάνος. Μάλιστα το ότι παρακολούθησε το Μειονοτικό Λύκειο και πραγματοποιήθηκε μια εφαρμογή μοναδικής παιδαγωγικής και κοινωνικής επιτυχίας, σύμφωνα με το ερευνητικό ημερολόγιο και τις συνεντεύξεις της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας, θεωρείται ερευνητικά πολύ σημαντικό. Αξίζει να σημειωθεί κατά τη διάρκεια των εφαρμογών και άλλοι μουσουλμάνοι ήταν παρόντες και εργάστηκαν αργά στα ομάδες με τους εμπλεκόμενους και τους συμμαθητές τους. Ακούστηκαν μοναδικές φράσεις στο τέλος των εφαρμογών και σημειώθηκε από τον ερευνητή μια γενική διάθεση ευχαριστίας και προβληματισμού εκ μέρους των παιδιών. Αξίζει να αναφερθεί η εκτίμηση ότι όλη τα τμήματα έδειξαν πολύ υψηλό επίπεδο σεβασμού στο δρώμενο, στους εμπλεκόμενους 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.

Η γνώμη των εκπαιδευτικών για τα Θ.Π.

Οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων μελετών περίπτωσης ήταν τρεις γυναίκες και ένας άντρας, φιλόλογοι. Οι δύο γυναίκες της Θεσσαλονίκης είχαν επιμορφωθεί για το θέατρο στην εκπαίδευση, ενώ στη Θράκη ο άντρας και η γυναίκα είχαν ανεβάσει με μαθητές σχολικές παραστάσεις. Η αξιολόγηση των τεσσάρων εκπαιδευτικών για την επιτυχία των παιδαγωγικών στόχων είναι θετική έως πολύ θετική. Τονίζει στην Αν. Θεσσαλονίκη η εκπαιδευτικός: «Θα δουλέψει σε βάθος χρόνου και θα δώσει κάποια στιγμή καρπούς που δε θα τους δούμε εμείς». Η ίδια παρατήρησε διαφορές των παιδιών στη δραστηριοποίηση και τη συμμετοχή τους στο Θ.Π. αν' ό' τι στο μάθημα. Στη Δυτ. Θεσσαλονί-

κη καταγράφη η εκπαιδευτικός: «Κατά τη διάρκεια της παράστασης οι μαθητές, ακόμα και οι πολύ ζωηροί, παρακολουθούν με προσήλωση, που κάποιες στιγμές φτάνει την κατάνυξη. Μέσα από τις ερωτήσεις γίνονται προτάσεις αντιμετώπισης της κατά-

στασης. Υπάρχουν μαθητές που εκφράζονται πρώτη φορά. Μια μαθήτρια φώναζε: «'Αν ήταν έτσι το σχολείο, θα ήθελα να πηγαίνω όλη μέρα». Ακόμα συμμετέχουν παιδιά δευθρά και όλοημερα. Είναι εντυπωσιακό». Στο πρώτο σχολείο της Θράκης παρατηρεί η εκπαιδευτικός: «Το τμήμα είναι υλιστικό, μετριότατο, είναι αδιάφορο». Αυτή η άποψη αντρείπεται πλήρως κατά τη διάρκεια του τμήματος. Η απειλευθερωτική δύναμη της αγωγής του Freire έδρασε και εδώ. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης και της αξιολόγησης έδειξαν σαφέστατη αντίθεση στη περιγραφή του τμήματος πριν και μετά την εφαρμογή. «Τους είδα αλληγομένους προς το καλύτερο. Εξέφρασαν μια πολύ θετική στάση και απέναντι στο σχολείο. Δηλαδή είναι ότι αν τα μαθήματα είναι έτσι, θα έρχονταν στο σχολείο με πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον και πολλή χαρά. Το πρόγραμμα ήταν πάρα πολύ αποτελεσματικό», τόνισε μετά την εφαρμογή. Αξία επισημάνει να σημειωθεί είναι η περίπτωση ενός δυσχεζικού παιδιού σε αυτό το τμήμα: «Είδα το δυσχεζικό παιδί να συμμετέχει. Επειδή έχει τη συγκεκριμένη δυσκολία, δε συμμετέχει στο μάθημα». Το σχολείο αυτό δίνει το έναυσμα για να μιλήσει κανείς με σιγουριά για πλήρη ισοστάσια στη συμμετοχή και την ενεργοποίηση των μαθητών και καλύτερες συνθήκες έκφρασης. Τέλος, παρατηρεί ο εκπαιδευτικός του 2ου Θράκης για ένα παιδί που δε μιλά ποτέ στην τάξη: «Πρώτη φορά άκουσα τη φωνή του. Και τον είδα μάλιστα να εκφράζει άποψη. Συνήθως κοιμάται στην τάξη».

Οι εκπαιδευτικοί στη δεύτερη φάση αξιολόγησαν γραπτά πολύ θετικά, με παιδαγωγικά και κοινωνικά κριτήρια, το Θ.Π. Στα σχολεία τους επικρατεί το επιθετο πρωτοποριακό. Ακόμα σημειωτέο είναι τα εξής:

«Μου άρεσε ο τρόπος προσέγγισης ενός θέματος που για την περιοχή μας είναι ταμπού», «Το θέατρο και η βιομηχανική μάθηση δίνουν τη δυνατότητα προβληματισμού, κριτικής σκέψης και έκφρασης στους μαθητές», «Γνώρισα λίγα περισσότερα για τις μαθήτριάς μου, για τις σκέψεις τους, το χαρακτήρα τους και τις ιδέες τους», «Μου δόθηκε την περίπτωση για την εύρεση ενός τρόπου εφαρμογής στη σχολική πράξη/περιβάλλον/χώρο και προσαρμολής στο πλαίσιο του όποιου μαθήματος», «Συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση-κατανόηση των παιδιών γύρω από τη διαφορετικότητα θρησκευτική-πολιτιστική», «Έδειξαν ενδιαφέρον όλη τα παιδιά!».

Τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν δείχνουν ότι οι εκπαι-

« Σε όλη τη διαδικασία αναδείχθηκε η διάθεση των παιδιών να λύσουν το πρόβλημα σεβόμενα το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των ηρώων, και αυτό φαίνεται ιδιαίτερα στο πώς σκηνοδότησαν τις παγωμένες εικόνες για να εκφράσουν τις σχέσεις του ήρωα και πώς προσπάθησαν να βελτιώσουν αυτές τις σχέσεις στη συνέχεια ».

δευτικά αποκόμισαν από τις εφαρμογές του προγράμματος το σκοπό του, θεώρησαν ότι παιδαγωγικά το πρόγραμμα πέτυχε και έδειξαν ενδιαφέρον για ενημέρωση και επιμόρφωση στο θέατρο στην εκπαίδευση.

Η πραγματοποίηση Θ.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι δύο φάσεις της έρευνας, ακολουθήθηκαν δύο ταυτόχρονες διαδικασίες. Η μία είχε σχέση με τις μελέτες περίπτωσης και σχετιζόταν με αδειοδότηση από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων,²⁴ ύστερα από γνωμάτευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, και η άλλη είχε σχέση με τις δέκα εφαρμογές και σχετιζόταν με αδειοδότηση μέσω του ΔΗΠΕΘΕ Κομοτηνής, από την οικεία επιτροπή έγκρισης θεαμάτων κατάλληλων για τα σχολεία. Απαιτούνταν άδεια έρευνας στην πρώτη περίπτωση και άδεια θεάματος στη δεύτερη. Τα δικαιολογητικά που απαιτούνται για την άδεια έρευνας κατέθεσαν στην αρμόδια υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, δηλαδή στον ενιαίο διοικητικό τομέα θεμάτων σπουδών, επιμόρφωσης και καινοτομιών, στη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία δίνει την άδεια, μόνο ύστερα από θετική γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η κατάσταση έγινε ταχυδρομικά στις 16 Δεκεμβρίου του 2006 και στις αρχές του 2007 ο φάκελος χρεώθηκε από τη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για γνωμοδότηση.²⁵ Ακολούθησε ένα χρονικό διάστημα κατά το οποίο ο Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που ανέλαβε να γνωμοδοτήσει, ήλθε σε τηλεφωνική επικοινωνία με τον ερευνητή, ώστε να γίνουν κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με το τι είναι Θ.Π. και για το τι πρόκειται να γίνει μέσα στην αίθουσα των σχολείων,²⁶ καθώς και για να υποδείξει στον ερευνητή κάποιες διορθώσεις στο ερωτηματολόγιο, επειδή κάποια σημεία θεωρήθηκαν ότι έθιγαν θέματα ταμπού για τα ελληνικά σχολεία, όπως είναι οι σεξουαλικές σχέσεις και η εισόδος των μουσουλμάνων-Τούρκων στην Ευρώπη.

Η γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ύστερα

από τις διορθώσεις ήταν θετική, σύμφωνα με την πράξη 3/2007 και η διεξαγωγή της έρευνας εγκρίθηκε από τον Ενιαίο Διοικητικό Τομέα Θεμάτων Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών της Διεύθυνσης Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τμήμα Α' του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με την Απόφαση α.π. 40254/Γ2/17-04-07. Είναι η πρώτη φορά που δίνεται επίσημα άδεια να πραγματοποιηθούν θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα μέσα σε τάξεις γυμνασίων και λύκων.

Η δεύτερη άδεια που απαιτούνταν δε χρειάστηκε να δοθεί, γιατί αναζητήθηκε έτερος τρόπος για να πραγματοποιηθούν οι δέκα εφαρμογές. Το διοικητικό συμβούλιο του ΔΗΠΕΘΕ Κομοτηνής, στο οποίο έγινε η πρόταση να αναλάβει την παραγωγή, αποφάσισε ότι το Θ.Π. μπορεί να αποτελέσει μια δράση με αποτέλεσμα για την περσοική και γενικότερα για την εκπαίδευση. Έτσι, ανέλαβε την παραγωγή με απόφασή του, τον Φεβρουάριο του 2007, με σκοπό να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα τον Μάιο του 2007.²⁷ Η εμπειρία που είχε προηγηθεί σχετικά με τις δυσκολίες των σχολείων να φιλοξενήσουν εξωσχολική δραστηριότητα στο χώρο του σχολείου οδήγησε τη διοίκηση του ΔΗΠΕΘΕ να αποφασίσει από τη μια να πραγματοποιήσει σε ένα χώρο εκτός σχολείου το πρόγραμμα, όπου θα ερχόταν τα σχολεία για να το παρακολουθήσουν, και από την άλλη να το συνδυάσει με μια επιμορφωτική ημερίδα για το θέατρο στη εκπαίδευση, ώστε οι δέκα εφαρμογές να ενταχθούν σε αυτό τον κύκλο της επιμόρφωσης και να μη χρειαστούν άδεια θεάματος.²⁸

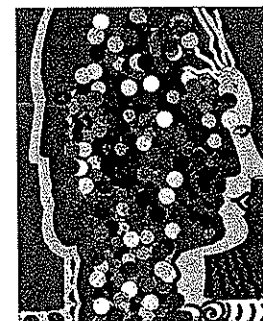
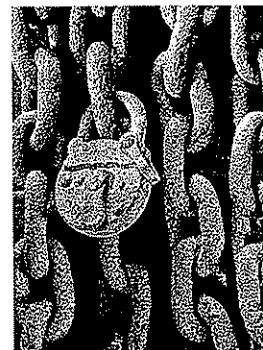
Πράγματι, με τη στήριξη του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, που έδινε το επιστημονικό κύρος, και της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, που έδινε την πολιτική προστασία, καθώς και την οικονομική στήριξη της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, του Γραφείου Europe Direct Νομού Ροδόπης και της Δημοτικής Επιχείρησης Πολιτιστικής Ανάπτυξης Κομοτηνής, κατατέθηκε η πρόταση για επιμορφωτική ημερίδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με μία εβδομάδα πρακτικής εφαρμογής για δέκα τμήματα γυμνασίων, λύκων, ΕΠΑΛ, και στηρίχτηκε από τις δύο αντίστοιχες διευθύνσεις του νομού. Η ημερίδα με θέμα «Θέατρο στην Εκ-

παίδευση: θεωρία και εφαρμογές», πραγματοποιήθηκε στις 6 Μαΐου 2007 και οι εφαρμογές έγιναν 7-11 Μαΐου 2007, χωρίς να χρειαστεί για τα σχολεία άδεια θεάματος. Σε αυτή συμμετείχαν, στο σεμινάριο και στα εργαστήρια, που διοργανώσε το Δίκτυο, πάνω από 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων. Ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που συμμετείχε στη σεμιναριακή και εργαστηριακή επιμόρφωση, ο μεγάλος αριθμός μαθητών που παρακολούθησε συνοδικά το πρόγραμμα στην πόλη της Θράκης (πάνω από 300), η δημοσιότητα που δόθηκε από τους οργανωτές, αλλά και τα τοπικά ΜΜΕ θεωρούνται ότι δημιούργησαν ένα διαπιστωμένο κοινωνικό υπόβαθρο, θετικό για το Θ.Π.²⁹

Συμπεράσματα

Τα Θ.Π. μπορούν να κάνουν τα παιδιά να αγαπήσουν το σχολείο. Σύμφωνα με όλη τα παραπάνω, αυτές οι καινοτόμες δράσεις με εκπαιδευτικό περιεχόμενο μπορούν με επιτυχία να στοχεύουν στην κοινωνική αγωγή και γενικότερα στη διαπαιδαγώγηση των νέων. Μπορούν να κοινοποιούν με επιτυχία ευαίσθητα κοινωνικά θέματα στο περιβάλλον του σχολείου και να πετυχαίνουν ποικίλους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς στόχους. Δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως ταυτότητας, εστιάζουν στη βιωματική μάθηση και στον εργαστηριακό χαρακτήρα του δράματος, χρησιμοποιούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Το κυριότερο είναι ότι τα Θ.Π. δε δίδασκουν και δεν προσφέρουν έτοιμες λύσεις, ούτε βέβαια προτείνουν την α, β ή γ λύση, αφήνοντας στους μαθητές την επιλογή. Δεν έχουν ως σκοπό την καθοδήγηση. Αντίθετα, μέσα από ενδιαφέροντες και πρωτότυπους για τους μαθητές τρόπους δίνονται αφορμές για προβληματισμό και κριτική γνώση των κοινωνικών προβλημάτων, σε ένα προσωπικό κατ' αρχάς επίπεδο, στο οποίο αναζητείται και η λύση, ασκώντας καθέναν ιδιαίτερα την κριτική του ικανότητα. Περιλαμβάνουν λοιπόν στο σχεδιασμό τους όλες τις παιδαγωγικές θεωρίες που αναφέρθηκαν και παραπάνω σε μια διαθελική σχέση, με κέντρο πάντα το παιδί.

Ακόμα η διαδικασία παραγωγής έδειξε ότι μπορεί σήμερα μια θεατροπαιδαγωγική ομάδα να δημιουργηθεί και να εργαστεί



Εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν ως σκηνικό στο παραστατικό μέρος του Θ.Π. «Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα».

στην Ελλάδα, αλλά δεν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο για να συνεργαστεί εύκολα με τα σχολεία 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 ΥΠΕΠΘ). 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 συμπεράνει κανείς ότι: Μπορούν να πραγματοποιηθούν στο ελληνικό σχολείο, παρόλο που υπάρχει έλλειψη πλαισίου, Θ.Π., με τις ανάλογες δυσκολίες.

Τέλος, μια ρεαλιστική και βιώσιμη πρόταση για την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων περιλαμβάνει την αναμετάωπιση τους ως εργαλείο μάθησης που συνδέεται με τη σχολική εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα και το σκοπό του σχολείου. Προτείνονται δηλαδή ως μια μέθοδος με αποδεξιγμένα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα, για τη διδασκαλία ευαίσθητων κοινωνικών θεμάτων, με σκοπό την αυθεντική διαπολιτισμική επικοινωνία, που είναι προϋπόθεση της δημοκρατικής τάξης. Αυτό είναι το νέο σχολείο στην ευρωπαϊκή κοινωνία. Και σε αυτό είναι καλό να ενταχθούν εναλλακτικές λύσεις εκπαίδευσης, όπως τα Θ.Π., ως φορείς που προσεγγίζουν δυναμικά την επικοινωνία, γιατί αποτελούν συγχρόνως φορείς πολιτισμού και εκπαίδευσης, που αναδεικνύουν νέες συνθήκες στο σχολείο για τη διαπαιδαγώγηση «έξυμνων» πολιτών, ανθρώπων στοχαστών, ατόμων δράσης. Υπό αυτό το πλαίσιο, τα Θ.Π. μπορούν συμπεριληρωματικά να αποτελέσουν μέρος του προγραμματισμού μιας εκπαίδευσης με σκοπό τη διαπολιτισμική επικοινωνία, η οποία πλέον γίνεται γενικός σκοπός όλης της εκπαίδευσης.

Εκτός από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα Θ.Π. προσφέρουν ιδανικές εναλλακτικές λύσεις εκπαίδευσης και για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την Ειδική Αγωγή. Μάλιστα, τα Σχολεία Δευτεροβάθμιας Ευκαιρίας προβλέπουν στα προγράμματά τους τη χρήση της τέχνης ως εργαλείου μάθησης και προχωρούν σε προσλήψεις

ωρομίσθιων θεατρολόγων. Η κοινωνική μάθηση που μπορούν να προσφέρουν και η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση είναι πολύτιμα στοιχεία για τέτοια σχολεία. Ποιή περισσότερο, όταν αυτό λειτουργούν στο περιβάλλον των Συμφωνιακών Ιδρυμάτων της Ελλάδας. Όσο για την Ειδική Αγωγή, υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία που συνδέουν άμεσα την εκπαίδευση και τις καλύτερες συνθήκες διαβίωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες με το θέατρο στην εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι και στην Ελλάδα πρέπει να επανεκτιμηθεί η σχέση και η αξία της.

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί με τις δομές του και ανάλογες ρυθμίσεις να υιοθετήσει τα Θ.Π. στο σχεδιασμό των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στοιχεία της παρούσας έρευνας αλληλά και σχεδιασμός νέων ερευνών με θέμα το θέατρο στην Εκπαίδευση μπορούν να δώσουν τη βάση επαναδιαπραγμάτευσης της σχέσης σχολείου, θεάτρου, κοινωνίας. Μια τέτοια προσπάθεια συνδυασμού πολιτισμού και εκπαίδευσης καλό είναι να αφορά και τους φορείς του Υπουργείου Πολιτισμού, είτε μέσω των ΔΗΠΕΘΕ, που μπορούν να υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα, είτε μέσω της μουσικής αγωγής, είτε μέσω των εκδόσεων, είτε μέσω των χώρων που διαθέτει, ακόμη και σε οργανωτικό επίπεδο σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ. Η υλοποίηση των προτάσεων απαιτεί περαιτέρω έρευνα σε διεπιστημονικό πλαίσιο και ενεργοποίηση. Είναι λοιπόν θέμα πολιτισμού, εκπαίδευσης και πολιτικών επιλογών.

Σημειώσεις

1. Σχετικά βλ. Jackson, T. (1993b), *Learning through theatre*, Routledge, London. Για την Ελλάδα, βλ. Σέξτου Π. (2005), *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
2. Τέτοιες περιπτώσεις είναι τα Θ.Π.: α) «Δια-φυγές», που πραγματοποιήθηκε το 2001 στην Αττική ως πιλοτικό πρόγραμμα με συντονιστή τον Νίκο Γκόβας και σχεδιαστές την ομάδα ΑΤΡΥΤΟΝ, Πάνα Πιτούλη, Χριστίνα Μουρατίδου, Μαρία Λούρου και Β. «Σε πιστεύω εγώ», που πραγματοποιήθηκε πιλοτικά στη Χίο, το 2004, από τη Μαρία Λούρου και τη Μαρία Ρεβελλή. Και τα δύο πραγματοποιήθηκαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
3. Μέχρι σήμερα το ΚΘΒΕ με την Π. Σέξτου έχουν πραγματοποιήσει, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το Θ.Π. «Ουδόντα οκτώ Βελονιές & μύριες Ανεμώνες» το 2006-09. Το ΑΠΘ και η Π. Σέξτου με την ομάδα «προς» το Τμήμα Θεάτρου, όπου είχε την επιμέλεια η Σ. Χατζηνοχολιά, πραγματοποίησαν τη «Η Στεφανία και το μπαλόνι», από το 2006-09.
4. Allen G., Allen I. & Darymple L. (1999), "Ideology, Practice and Evaluation: developing the effectiveness of Theatre in Education", *Research in Drama Education*, 4, 1, σελ. 21-36, Winston J. (2001), "Drug Education through Creating Theatre in Education", *Research in Drama Education*, 6, 1, σελ. 39-54, του ίδιου, (1996), "Emotion, reason and moral engagement in drama", *Research in Drama Education*, 1, 2, σελ. 189-200 και Barnes H. (1999), "Inhlanzi Ishelwe Amanzi-As Fish out of Water: finding authentic voices in a multicultural student production", *Research in Drama Education*, *Research in Drama*, 4, 2, 1999, σελ. 161-180.
5. Έρευνα πραγματοποιήσε η Π. Σέξτου. και αφορά την αποδοχή των Θ.Π. από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Βλ. Σέξτου Π. (2005), ό.π., σελ. 109-121. Η ίδια δημοσίευσε έρευνα και για το Θ.Π. «Μυρωδιά από κάκσο», βλ. Sextou P. (2006), "A Theatre-in-Education Study of Multicultural Understanding in Hellas", *Youth Theatre Journal*, 20, σελ. 77-93. Ακόμα δύο είναι τα προγράμματα, τουλάχιστον όπως καταγράφονται στα Βιβλιογραφία, που κατά την αξιολόγησή τους οι θεατροπαιδαγωγικές ομάδες ή ο υπεύθυνος του προ-

- γράμματος προχώρησαν σε μια εις βάθος ανάλυση των εφαρμογών και των αποτελεσμάτων τους. Αυτά είναι: «Η Στεφανία και το μπαλόνι» και οι «Δια-φυγές», βλ. Σέξτου Π. (2007), *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Καστανιάτης, Αθήνα, σελ. 79-86. Πιτούλη Γ., Γιαννούλη Μ. & Γκόβας Ν., «Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «ΔΙΑ-ΦΥΓΕΣ» «Όχι με λόγια...». Παρουσίαση μιας πιλοτικής εφαρμογής» στο Γκόβας Ν. (επιμ.) (2003), *Το θέατρο στη Εκπαίδευση: Χίζοντας Γέφυρες, Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 142-155.
6. Ενδεικτικά δύο αναφορές είναι: Somers J. (ed.) (1996), *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*, x.l., Captus University Pub. και το αφιερωματικό τεύχος *Research in Drama Education, Special Issue: Impact Assessment and Applied Drama*, 11, 2, June 2006.
 7. Redington C. (1983), *Can Theatre teach?*, Pergamon Press, Oxford, σελ. 1-2.
 8. Brecht B. (1986), *Brecht on Theatre*, Methuen, London.
 9. Boal A. (1979), *Theatre of Oppressed*, Pluto Press London και άλλα του ίδιου.
 10. Δε θα αναφερθεί βιβλιογραφία λόγω περιορισμένου χώρου. Υπάρχει στο Κοινωνικό-Λόγος Μ. (επιμ.) (2007), *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*, Γρηγόρης, Αθήνα
 11. Freire P. (1972), *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, England
 12. Jackson T. (1993), ό.π., σελ. 1-2.
 13. Κουκουνάρης-Λιάγκης Μ. (2008), *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική ετερότητα. Εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία*, διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
 14. Cohen I. & Manion L. (1993), μετ. Μπισσοπούλου - Χ. Φιλοπούλου Μ., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 10. Πρώτοι οι Merton και Kendall σημειώνουν ότι «οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν φτάσει να εγκαταλείψουν την κλιβελή επιλογή ανάμεσα στα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα» τους νοιάζει περισσότερο ο συνδυασμός και των δύο ο οποίος αξιολογεί το πιο πολύτιμο γνωρίσματα του καθενός. Το πρόβλημα έγκειται πιο να καθοριστεί σε ποια από όλα τα σημεία θα πρέπει να υιοθετήσουν τη μία και σε ποια τη άλλη προσέγγιση». Merton R. K. & Kendall P. L., "The focused interview", *American Journal of Sociology*, 51, 1946, σελ. 541-557.
 15. Osgood C., Suci G. & Tannenbaum P. (1968), *The Measurement of Meaning*, U. of I. Press, Urbana.
 16. Javeau C. (2000), μετ. Τζανόνε-Τζάρτζη Κ., *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, σελ. 201.
 17. Alrichter H., Posch P. & Somekh B. (2001), μετ. Δελιγιάννη Μ., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μετ. Δελιγιάννη Μ., Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 154.
 18. Bales R. F. (1950), *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*, Addison-Wesley, Cambridge.
 19. Somers J., μετ. Καρδή Μ., «Το ζήτημα της πράξης και της έρευνας», εισήγηση στη 4η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θεατρολόγιο στην εκπαίδευση, Έξερτες 2002», *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 2, Αθήνα, Ιούνιος 2002, σελ. 5-11.
 20. Δαβίδ Άντζελ και Σοφία Λαμπρίδου στο σχεδιασμό, στη διδασκαλία και στο Φάκελο Υλικού. Δήμητρα Κοϊλάκη και Κώστας Ταϊλές στην έρευνα.
 21. Για τα *Πέντε μοντζουρωμένα απογεύματα* και τους στόχους του, βλ. Κουκουνάρης-Λιάγκης Μ. (επιμ.) (2006), *Πέντε μοντζουρωμένα απογεύματα. Ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα*, ΔΗ.Π.Ε.Θ Κομοτηνής, Θεσσαλονίκη - Κομοτηνή.
 22. Boal A. (1979), ό.π.
 23. Γκόβας Ν. (2002), *Πα ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, ασκήσεις παιχνιδία τεχνικές*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 137.
 24. Υπάρχει μια εγκύκλιος με αριθμό πρωτοκόλλου 4918/1/Γ2/18-5-05,

- που έχει εκδοθεί από τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ και έχει θέμα «Άδεια εισόδου στα σχολεία», η οποία δεσμεύει κάθε ερευνητή που θέλει να μπει στο χώρο του σχολείου. Αναφέρει: «Με αφορμή ερωτήματα που ετέθησαν στις υπηρεσίες μας αναφορικά με την πραγματοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτών, εκδηλώσεων, δραστηριοτήτων, διεργασιών ερευνών στα σχολεία, καθώς και τη διανομή εκπαιδευτικού ή άλλου εντύπου και ηλεκτρονικού υλικού, σας γνωρίζουμε τα εξής: Δεν επιτρέπεται η ικανοποίηση τέτοιων αιτημάτων χωρίς την έγκριση των αρμοδίων Δ/σεων του ΥΠΕΠΘ που έχουν, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, τη σχετική αρμοδιότητα».
25. Το φάκελο ανέλαβε ο μόνιμος Πάρεδρος των Θεολόγων, επειδή το ερωτηματολόγιο αφορά τη στάση απέναντι στους μουσουλμάνους και επειδή ο ερευνητής είναι θεολόγος, αν και πιο αρμόδιος θα ήταν ο σύμβουλος της αιτιολογικής αγωγής, μια και το θέμα της έρευνας είναι το Θ.Π.
 26. Φυσικά, σημειώθηκαν και αναφέρθηκαν όσα μόνο ήταν απαραίτητα με βάση τα κριτήρια που θέτει το Π.Ι.
 27. Η απόφαση (α/α 5.3/2007) βέβαια οριστικοποιήθηκε αργότερα, αλλά αυτό έγινε για γραφειοκρατικούς λόγους. Βλ. Απόσπασμα από το υπ' αρ. 3/2007 Πρακτικό Συνεδρίασης του ΔΣ της Δημοτικής Επιχείρησης ΔΗΠΕΘΕ Κομοτηνής, 16/4/2007.
 28. Το ΔΗΠΕΘΕ Κομοτηνής ανέλαβε την πραγματοποίηση του προγράμματος ως παράλληλη εκπαιδευτική δράση και όχι ως μία εκ των τριών επίσημων παραγωγών που έχει την υποχρέωση επίσης να πραγματοποιεί.
 29. Για παράδειγμα μια πανεπιστημιακή σχολή της περιοχής έκανε ειδική αναφορά, ένα χρόνο μετά, στο πρόγραμμα. Υπάρχει πλέον Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα που δραστηριοποιείται στην περιοχή, δημιουργήθηκε στη συνέχεια πρόγραμμα με Forum Theatre, που εργάστηκε την επόμενη χρονιά. Μόνο το ΔΗΠΕΘΕ δε συνέχισε την πρωτοβουλία με τη ίδια ζέση που την ξεκίνησε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allen G., Allen I. & Darymple L. (1999), "Ideology, Practice and Evaluation: developing the effectiveness of Theatre in Education", *Research in Drama Education*, 4, 1, σελ. 21-36
- Alrichter H., Posch P. & Somekh B. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μετ. Δελιγιάννη Μ., Μεταίχμιο, Αθήνα
- Bales R. F. (1950), *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*, Addison-Wesley, Cambridge
- Barnes H. (1999), "Inhlanzi Ishelwe Amanzi-As Fish out of Water: finding authentic voices in a multicultural student production", *Research in Drama Education*, *Research in Drama*, 4, 2, 1999, σελ. 161-180
- Boal A. (1979), *Theatre of Oppressed*, Pluto Press, London
- Brecht B. (1986), *Brecht on Theatre*, Methuen, London
- Γκόβας Ν. (2002), *Πα ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, ασκήσεις παιχνιδία τεχνικές*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 137
- Cohen I. & Manion L. (1993), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μετ. Μπισσοπούλου Χ. - Φιλοπούλου Μ., Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 10
- Freire P. (1972), *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, England
- Jackson T. (1993b), *Learning through theatre*, Routledge, London
- Javeau C., (2000), *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, μετ. Τζανόνε-Τζάρτζη Κ., Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα
- Κουκουνάρης-Λιάγκης Μ. (2009), *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*, Γρηγόρης, Αθήνα
- Κουκουνάρης-Λιάγκης Μ. (2008), *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική ετερότητα. Εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία*, διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη
- Κουκουνάρης-Λιάγκης Μ. (επιμ.) (2006), *Πέντε μοντζουρωμένα απο-*

- γεύματα. Ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα*, ΔΗΠΕΘΕ Κομοτηνής, Θεσσαλονίκη - Κομοτηνή
- Merton R. K. & Kendall P. L., "The focused interview", *American Journal of Sociology*, 51, 1946, σελ. 541-557
- Osgood C., Suci G. & Tannenbaum P. (1968), *The Measurement of Meaning*, U. of I. Press, Urbana
- Πιτούλη Γ., Γιαννούλη Μ. & Γκόβας Ν., «Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «ΔΙΑ-ΦΥΓΕΣ» «Όχι με λόγια...». Παρουσίαση μιας πιλοτικής εφαρμογής» στο Γκόβας Ν. (επιμ.) (2003), *Το θέατρο στη Εκπαίδευση: Χίζοντας Γέφυρες*, Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 142-155
- Redington C. (1983), *Can Theatre teach?*, Pergamon Press, Oxford, σελ. 1-2
- Research in Drama Education, Special Issue: Impact Assessment and Applied Drama, 11, 2, June 2006
- Sextou P. (2006), "A Theatre-in-Education Study of Multicultural Understanding in Hellas", *Youth Theatre Journal*, 20, σελ. 77-93
- Sextou P. (2005), *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Sextou P. (2007), *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Καστανιάτης, Αθήνα, σελ. 79-86
- Somers J. (ed.) (1996), *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*, x.l.: Captus University Pub.
- Winston J. (2001), "Drug Education through Creating Theatre in Education", *Research in Drama Education*, 6, 1, σελ. 39-54
- Winston J. (1996), "Emotion, reason and moral engagement in drama", *Research in Drama Education*, 1, 2, σελ. 189-200

Ο Μάριος Κουκουνάρης-Λιάγκης γεννήθηκε στην Κομοτηνή το 1971. Σπούδασε Θεολογία, στο ΑΠΘ και Ελληνική Φιλολογία στο ΔΠΘ. Έχει μεταπτυχιακό τίτλο στην Παιδαγωγική και διδακτορικό στην Κοινωνιολογία της Θρησκείας στο Τμήμα Θεολογίας του ΑΠΘ. Έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικούς κύκλους για το θέατρο στην εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και σεμινάρια επιστημονικών θεμάτων. Είναι από το 2003 εκπαιδευτικός-θεολόγος στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έχει εργαστεί ως δημοσιογράφος σε εφημερίδες και ραδιοφωνικούς σταθμούς της Θεσσαλονίκης, της Κομοτηνής, της Κέρκυρας και της Αθήνας. Υπήρξε εμπλεκόμενος θεατρικών ομάδων μαθητών και σπουδαστών ΙΕΚ. Το 2006-07 υλοποίησε το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα *Πέντε μοντζουρωμένα απογεύματα* σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με συνεργασία της ΓΓΝΓ, του ΔΗΠΕΘΕ Κομοτηνής και του Πανελληνίου Δικτύου για το θέατρο στην Εκπαίδευση. Έχει παρουσιάσει την εργασία του με θέμα *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα* και άλλα παιδαγωγικά και κοινωνικά θέματα, με επιστημονικές ανακοινώσεις και εισηγήσεις, σε επιστημονικά συνέδρια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Τον τελευταίο χρόνο διδάσκει και στα πλαίσια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης διαπολιτισμική επικοινωνία και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Από τις εκδόσεις Γρηγόρης κυκλοφορεί το βιβλίο του: *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*.