ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

«Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση προγράμματος Θεατρικού Παιχνιδιού για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας στις εκδηλώσεις εορτασμού των εθνικών και θρησκευτικών επετείων στο Δημοτικό σχολείο»

ΤΟΜΟΣ Α

Μαρία Κ. Κεφαλάκη

ΡΕΘΥΜΝΟ 2020

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

«Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση προγράμματος Θεατρικού Παιχνιδιού για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας στις εκδηλώσεις εορτασμού των εθνικών και θρησκευτικών επετείων στο Δημοτικό Σχολείο»

ΤΟΜΟΣ Α

Μαρία Κ. Κεφαλάκη

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Δημήτριος Καραγιώργος
Επίκουρος Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

ΡΕΘΥΜΝΟ 2020

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

«Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση προγράμματος Θεατρικού Παιχνιδιού για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας στις εκδηλώσεις εορτασμού των εθνικών και θρησκευτικών επετείων στο Δημοτικό Σχολείο»

Μαρία Κεφαλάκη

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ:

ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, Επίκουρος Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΔΑΦΕΡΜΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ, Καθηγητής,
Πανεπιστημίου Κρήτης, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών
ΦΟΥΝΤΟΥΛΑΚΗΣ ΑΝΔΡΕΑΣ, Αναπληρωτής καθηγητής,
Πανεπιστημίου Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Καραγιώργος Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Δαφέρμος Βασίλειος, Καθηγητής, Πανεπιστημίου Κρήτης,
Τμήμα Πολιτικών Επιστημών
Φουντουλάκης Ανδρέας, Αναπληρωτής καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Χατζηπαντελής Θεόδωρος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών
Κοντογιάννη Διονυσία, Επίκουρη καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Φανουράκη Κλειώ, Επίκουρη καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών
Ιβρίντελη Μαρία, Επίκουρη καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

στη μητέρα μου!
στον Λάκη, αστείρευτη πηγή έμπνευσης!
σε όσους και όσες μπορούν να παίζουν…

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΤΟΜΟΣ Α

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ **13**
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ..... 18
ΠΕΡΙΛΗΨΗ 22
ABSTRACT 23
ΠΡΟΛΟΓΟΣ 26
ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... 29

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ
1.1. Η έννοια του πολιτισμού 37
1.2. Η έννοια της ταυτότητας 41
1.3. Η πολιτισμική ταυτότητα 44
1.4. Πολιτισμικός σχετικισμός, πολιτισμικός οικουμενισμός και πολιτισμική ταυτότητα 46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ
2.1. Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση 50
2.2. Η διαπολιτισμική ικανότητα 61
2.3. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας..... 68
2.4.Η μέτρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας..... 74

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
3.1. Θέατρο στην Εκπαίδευση και Θεατρικό Παιχνίδι. Όροι και εννοιολογικοί προσδιορισμοί..... 81
3.2. Το Θεατρικό Παιχνίδι 89
3.3. Θεατρικό Παιχνίδι και σχολικές εκδηλώσεις..... 107
3.4. Θεατρικό Παιχνίδι και διαπολιτισμική εκπαίδευση 108

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4
ΟΙ ΕΠΕΤΕΙΑΚΟΙ ΕΟΡΤΑΣΜΟΙ
ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
4.1. Οι εθνικοί και θρησκευτικοί επετειακοί εορτασμοί στο ελληνικό σχολείο.... 118
4.2. Ο εορτασμός των εθνικών και θρησκευτικών επετείων στο σχολείο διεθνώς……. 124

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ
ΜΕΛΕΤΕΣ ΔΙΕΘΝΩΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

5.1. Επισκόπηση μελετών για την αξιοποίηση μεθόδων του Θεάτρου στην Εκπαίδευση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας διεθνώς 128
5.2. Επισκόπηση μελετών για την αξιοποίηση μεθόδων του Θεάτρου στην Εκπαίδευση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας στην Ελλάδα 132

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6
Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

6.1. Τα προγράμματα 140
6.2. Η Θεωρία του Προγράμματος..... 141
6.3. Τα λογικά μοντέλα 146
6.4. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων 149
6.4.1.Τα στάδια σχεδιασμού..... 150
6.4.2. Μέθοδοι και τεχνικές σχεδιασμού προγραμμάτων..... 152
6.4.3. Προσεγγίσεις ανάπτυξης του σχεδιασμού 155
6.5. Η εφαρμογή των προγραμμάτων..... 156
6.6. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων 160
6.6.1.Τύποι αξιολόγησης προγραμμάτων..... 163
6.6.2. Προσεγγίσεις και μοντέλα αξιολόγησης προγραμμάτων 165
6.6.2.1. Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στους σκοπούς 167
6.6.2.2. Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στη διαχείριση αποφάσεων..... 169
6.6.2.3.Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στην κρίση του/της αξιολογητή/τριας…..... 170
6.6.2.4. Συμμετοχικές αξιολογήσεις 171
6.6.2.5. Αξιολογήσεις βασισμένες στη θεωρία 175
6.7.Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της αξιολόγησης..... 177

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

7.1. Ο σχεδιασμός του προγράμματος 183
7.2. Η ανάπτυξη της Θεωρίας του Προγράμματος 184
7.2.1. Η προβληματική του προγράμματος παρέμβασης..... 184
7.2.2. Αναγκαιότητα και επικαιρότητα του προγράμματος 188
7.2.3. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία του προγράμματος 189
7.2.4. Σκοποί και στόχοι του προγράμματος 190
7.2.5. Βασικός άξονας της διαπολιτισμικής προσέγγισης του περιεχομένου του προγράμματος παρέμβασης..... 191
7.3. Τα λογικά μοντέλα του προγράμματος 195

7.4. Η εφαρμογή του προγράμματος 201
7.5. Το περιεχόμενο των επιμέρους προγραμμάτων του προγράμματος παρέμβασης 205
7.5.1. Συνοπτικό περιεχόμενο του 1ου επιμέρους προγράμματος 207
7.5.2. Συνοπτικό περιεχόμενο του 2ου επιμέρους προγράμματος 220
7.5.3. Συνοπτικό περιεχόμενο του 3ου επιμέρους προγράμματος 230
7.6. Η αξιολόγηση του προγράμματος 240

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8
Η ΕΡΕΥΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

8.1. Η μέθοδος έρευνας αξιολόγησης του προγράμματος 242
8.2. Σκοποί και στόχοι της ερευνητικής μελέτης της αξιολόγησης του προγράμματος…. 242
8.3. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις 243
8.4. Οι μεταβλητές της έρευνας. Λειτουργικός ορισμός 244
8.5. Το δείγμα της έρευνας και η δειγματοληπτική διαδικασία 246
8.6. Μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων 248
8.6.1. Ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων 249
8.6.2. Ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων 259
8.7. Η πιλοτική χορήγηση των ερευνητικών εργαλείων 262
8.8. Χρόνος, τόπος και διάρκεια της ερευνητικής μελέτης 262
8.9. Διαδικασία χορήγησης των μέσων συλλογής των ερευνητικών δεδομένων…… 263
8.10. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της αξιολόγησης 263
8.10.1. Η ανάλυση των ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων 264
8.10.2. Η ανάλυση των ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων 266

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

9.1. Έλεγχος της ισοδυναμίας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση 272
9.2 Διαφοροποιήσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, μετά την εφαρμογή του προγράμματος 285
9.3 Διαφοροποιήσεις κάθε ομάδας του δείγματος, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος 303
9.4.Αποτελέσματα των ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων που χορηγήθηκαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος 325
9.5. Αποτελέσματα των μέσων συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση του «επιπέδου της αντίδρασης» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στο πρόγραμμα 340

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10
ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ
ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

10.1. Συνοπτικά αποτελέσματα της έρευνας αξιολόγησης του προγράμματος 347
10.2. Συνοπτικά αποτελέσματα ως προς τον βαθμό προκατάληψης για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες 350
10.3. Συνοπτικά αποτελέσματα της σχέσης του προγράμματος παρέμβασης με τον βαθμό εθνοκεντρισμού των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας 354
10.4. Συνοπτικά αποτελέσματα της σχέσης του προγράμματος παρέμβασης με τον βαθμό ενσυναίσθησης της πειραματικής ομάδας 357
10.5. Συνοπτικά αποτελέσματα ως προς το «επίπεδο της αντίδρασης» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στο πρόγραμμα παρέμβασης 358

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11
ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

11.1. Γενικά συμπεράσματα της έρευνας αξιολόγησης του προγράμματος 361
11.2. Συμπεράσματα για τον βαθμό προκατάληψης για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες..... 363
11.3. Συμπεράσματα για τον βαθμό εθνοκεντρισμού των μαθητών/τριών του δείγματος..... 368
11.4. Συμπεράσματα για τον βαθμό ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών του δείγματος..... 372
11.5. Συμπεράσματα για τη συμμετοχή και την ανταπόκριση των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα 373
11.6. Γενικά συμπεράσματα για το «επίπεδο μάθησης» του προγράμματος ... 376
11.7. Γενικά συμπεράσματα για το «επίπεδο αντίδρασης» του προγράμματος 378

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ
ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΓΕΝΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....**382**
Α. Αποτελεσματικότητα του προγράμματος 382
Β. Περιορισμοί της έρευνας αξιολόγησης 389
Γ. Προτάσεις..... 390
$Γ_α$. Με βάση την αποτελεσματικότητα του προγράμματος..... 390
$Γ_β$. Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη..... 391
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....394

ΤΟΜΟΣ Β

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
Ι.ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
1.1. Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων – Αγόρια 7
1.2. Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων – Κορίτσια 13
1.3. Ενδεικτικά ερωτήματα της δοκιμασίας Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων – Αγόρια 20
1.4. Ενδεικτικά ερωτήματα της δοκιμασίας Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων - Κορίτσια 26
1.5. Ενδεικτικά ερωτήματα της Κλίμακας Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους 32

ΙΙ.ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
1.6. Ερωτηματολόγια καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων πριν από την εφαρμογή των επιμέρους προγραμματάτων 34
1.7. Ερωτηματολόγια έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων μετά τις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών 36
1.8. Ερωτήματα ημιδομημένης ομαδικής συνέντευξης πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης 40
1.9. Ερωτήματα ημιδομημένης ομαδικής συνέντευξης μετά από κάθε επιμέρους πρόγραμμα παρέμβασης 43
1.10. Πρωτόκολλο Παρατήρησης 45

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2:
ΦΟΡΜΑ ΕΓΚΡΙΣΗΣ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ……..…..47

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
3.1.Επιμέρους πρόγραμμα 1ο: *«Στο μονοπάτι του χρόνου: Ο Β Παγκόσμιος Πόλεμος στην Ευρώπη και στην Ελλάδα»*..... 50
3.2.Επιμέρους πρόγραμμα 2ο: *«Ο Ύμνος της αγάπης στον κόσμο»* 78
3.3.Επιμέρους πρόγραμμα 3ο: *«Η Ελευθερία: Υπέρτατο αγαθό, ανθρώπινο δικαίωμα»* 98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 118

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: ΣΚΗΝΙΚΟΙ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
4.1.Παρέμβαση 1η: *«Στο μονοπάτι του χρόνου: Ο Β Παγκόσμιος πόλεμος στην Ευρώπη και στην Ελλάδα»* 121
4.2. Παρέμβαση 2η: *«Ο Ύμνος της Αγάπης στον κόσμο»* 141

4.3.Παρέμβαση 3η: *«Η Ελευθερία: Υπέρτατο αγαθό, ανθρώπινο δικαίωμα»*.....156

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
5.1.Παρέμβαση 1η: *«Στο μονοπάτι του χρόνου. Ο Β Παγκόσμιος πόλεμος στην Ελλάδα και στην Ευρώπη»*.....169
5.2. Παρέμβαση 2η*: «Ο Ύμνος της αγάπης στον κόσμο»*.....176
5.3.Παρέμβαση 3η*: «Η Ελευθερία: Υπέρτατο αγαθό, ανθρώπινο δικαίωμα»* 182

ΠΑΡΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ
6.1. Συνέντευξη της πειραματικής ομάδας πριν την πειραματική παρέμβαση.....188
6.2. Συνέντευξη της ομάδας ελέγχου πριν την πειραματική παρέμβαση 216
6.3. Συνέντευξη της πειραματικής ομάδας μετά την πειραματική παρέμβαση.....261
6.4. Συνέντευξη της ομάδας ελέγχου μετά την πειραματική παρέμβαση 284
6.5. Συνεντεύξεις της πειραματικής ομάδας μετά τη λήξη των επιμέρους προγραμμάτων παρέμβασης ……...312
6.5.1. Συνέντευξη της πειραματικής ομάδας μετά τη λήξη της παρέμβασης «Στο μονοπάτι του χρόνου: Ο Β Παγκόσμιος Πόλεμος στην Ελλάδα και στην Ευρώπη»… 312
6.5.2. Συνέντευξη της πειραματικής ομάδας μετά τη λήξη της παρέμβασης «Ο Ύμνος της Αγάπης στον Κόσμο» 324
6.5.3. Συνέντευξη της πειραματικής ομάδας μετά τη λήξη της παρέμβασης «Η Ελευθερία. Υπέρτατο Αγαθό, ανθρώπινο δικαίωμα».....333

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7: ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΡΟΠΩΝ ΕΟΡΤΑΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΠΕΤΕΙΩΝ ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΕΟΡΤΑΣΜΟΥ
7.1.Απαντήσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας 337
7.2.Απαντήσεις των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου 350

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8: ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ/ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΕΤΕΙΑΚΩΝ ΕΟΡΤΑΣΜΩΝ
8.1. Συναισθήματα που βίωσαν οι μαθητές/τριες κατά την /παρακολούθηση ή και συμμετοχή τους στους επετειακούς εορτασμούς……364
8.2. Σκέψεις που σημείωσαν ότι έκαναν οι μαθητές/τριες κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή τους στους επετειακούς εορτασμούς……385

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Λογικό μοντέλο της *«θεωρίας της επίδρασης»* του προγράμματος 197

Πίνακας 2: Λογικό μοντέλο της *Θεωρίας του Προγράμματος* της παρέμβασης.....200

Πίνακας 3: Λογικό μοντέλο του *οργανωτικού πλάνου* του προγράμματος παρέμβασης .203

Πίνακας 4:Χρονοδιάγραμμα της εφαρμογής του προγράμματος ανά επετειακό εορτασμό 204

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών/τριών του δείγματος κατά ομάδα και φύλο 247

Πίνακας 6: Χρονοδιάγραμμα χορήγησης των μέσων συλλογής των δεδομένων 250

Πίνακας 7: Κριτήρια αξιολόγησης του προγράμματος και μέσα συλλογής των δεδομένων 251

Πίνακας 8: Αναλυτικό χρονοδιάγραμμα χορήγησης των ερευνητικών εργαλείων της έρευνας αξιολόγησης.....263

Πίνακας 9:Κριτήρια στατιστικής ανάλυσης και στατιστικά κριτήρια ελέγχου των διαφοροποιήσεων των ομάδων του δείγματος 271

Πίνακας 10:Έλεγχος της κανονικότητας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο «συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα», μέσω των τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, πριν την παρέμβαση 274

Πίνακας 11: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, πριν την παρέμβαση 275

Πίνακας 12: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος, πριν την παρέμβαση ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης... 276

Πίνακας 13: : Έλεγχος της κανονικότητας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο κριτήριο «ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα», μέσω των τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, πριν την παρέμβαση 278

Πίνακας 14: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, πριν την παρέμβαση 279

Πίνακας 15: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος, πριν την

παρέμβαση ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης 280

Πίνακας 16: Έλεγχος της κανονικότητας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο κριτήριο «ενσυναίσθηση», μέσω των τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, πριν την παρέμβαση 281

Πίνακας 17: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, πριν την παρέμβαση 282

Πίνακας 18: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος, πριν την παρέμβαση ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης..... 282

Πίνακας 19: Συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών «ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού/ουδετερότητας» στο περιεχόμενο των προτεινόμενων τρόπων εορτασμού της επετείου 1*» και «ομάδα του δείγματος», πριν την παρέμβαση..... 284

Πίνακας 20: Συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών «επαφή/γνώσεις με/για τις εθνικές ετερότητες» «διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος-γονείς/φίλοι για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες», «συνεργασία στο σχολείο με εθνικές ετερότητες» «συναισθηματική προκατάληψη» «διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων», «διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 1/2 (Γερμανία/Τουρκία)», «διαθέσεις/στάσεις για τις θρησκευτικές ετερότητες» και «ομάδα του δείγματος», πριν την παρέμβαση 286

Πίνακας 21: Έλεγχος της κανονικότητας της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και την εθνική εξωομάδα, μέσω των τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, μετά την παρέμβαση..... 289

Πίνακας 22: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, μετά την παρέμβαση 291

Πίνακας 23: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος, ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα,τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, μετά την παρέμβαση 291

Πίνακας 24: Έλεγχος της κανονικότητας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο κριτήριο «ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα», μέσω των τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, μετά την παρέμβαση 293

Πίνακας 25: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, μετά την παρέμβαση 295

Πίνακας 26: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος, ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, μετά την παρέμβαση ... 295

Πίνακας 27: Έλεγχος της κανονικότητας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο κριτήριο «ενσυναίσθηση», μέσω των τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, μετά την παρέμβαση 296

Πίνακας 28: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, μετά την παρέμβαση 297

Πίνακας 29: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος, ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, μετά την παρέμβαση 298

Πίνακας 30: Συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών «επαφή/γνώσεις με/για τις εθνικές ετερότητες» «διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος-γονείς/φίλοι για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες», «συνεργασία στο σχολείο με εθνικές ετερότητες» «συναισθηματική προκατάληψη» «διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων», «διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 1/2 (Γερμανία/Τουρκία)», «διαθέσεις/στάσεις για τις θρησκευτικές ετερότητες» και «ομάδα του δείγματος», μετά την παρέμβαση 300

Πίνακας 31: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση 304

Πίνακας 32: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών της πειραματικής ομάδας, ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, πριν και μετά την παρέμβαση 304

Πίνακας 33: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση 306

Πίνακας 34: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών της πειραματικής ομάδας, ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, πριν και μετά την παρέμβαση 306

Πίνακας 35: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, πριν και μετά την παρέμβαση 307

Πίνακας 36: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών της πειραματικής ομάδας, ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, πριν και μετά την παρέμβαση 307

Πίνακας 37: Διαφοροποιήσεις των τιμών της πειραματικής ομάδας στις μεταβλητές «επαφή/γνώσεις με/για τις εθνικές ετερότητες», «διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος-γονείς/φίλοι για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες», «συνεργασία στο σχολείο με εθνικές ετερότητες» «συναισθηματική προκατάληψη» «διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων», «διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 1/2 (Γερμανία/Τουρκία)», «διαθέσεις/στάσεις για τις θρησκευτικές ετερότητες», πριν και μετά την παρέμβαση 309

Πίνακας 38: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της ομάδας ελέγχου ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση 314

Πίνακας 39: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών της ομάδας ελέγχου, ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, πριν και μετά την παρέμβαση. 314

Πίνακας 40: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της ομάδας ελέγχου ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση 316

Πίνακας 41: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών της ομάδας ελέγχου, ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, πριν και μετά την παρέμβαση 316

Πίνακας 42: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της ομάδας ελέγχου ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, πριν και μετά την παρέμβαση 317

Πίνακας 43: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών της ομάδας ελέγχου, ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, πριν και μετά την παρέμβαση 317

Πίνακας 44: Διαφοροποιήσεις των τιμών της ομάδας ελέγχου στις μεταβλητές «επαφή/γνώσεις με/για τις εθνικές ετερότητες», «διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος-γονείς/φίλοι για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες», «συνεργασία στο σχολείο με εθνικές ετερότητες» «συναισθηματική προκατάληψη» «διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων»,

«διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 1/2 (Γερμανία/Τουρκία)», «διαθέσεις/στάσεις για τις θρησκευτικές ετερότητες», πριν και μετά την παρέμβαση 319

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Θηκόγραμμα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου των παρατηρήσεων της μεταβλητής «συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα», πριν την παρέμβαση 274

Γράφημα 2: Ιστόγραμμα με καμπύλη κατανομής της ομάδας ελέγχου στη μεταβλητή «ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα», πριν την παρέμβαση 278

Γράφημα 3: Θηκόγραμμα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου των παρατηρήσεων της μεταβλητής «ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα», πριν την παρέμβαση 279

Γράφημα 4: Θηκόγραμμα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου των παρατηρήσεων της μεταβλητής «ενσυναίσθηση», πριν την εφαρμογή την παρέμβαση 281

Γράφημα 5: Ιστόγραμμα με καμπύλη κατανομής της ομάδας ελέγχου στη μεταβλητή «συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα», μετά την παρέμβαση 289

Γράφημα 6: Θηκόγραμμα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου των παρατηρήσεων της μεταβλητής «συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα», μετά την παρέμβαση 290

Γράφημα 7: Ιστόγραμμα με καμπύλη κατανομής της ομάδας ελέγχου στη μεταβλητή «ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα», μετά την παρέμβαση 293

Γράφημα 8: Θηκόγραμμα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου των παρατηρήσεων της μεταβλητής «ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα», μετά την παρέμβαση 294

Γράφημα 9: Θηκόγραμμα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου των παρατηρήσεων της μεταβλητής «ενσυναίσθηση», μετά την εφαρμογή την παρέμβαση 296

Γράφημα 10: Διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στη συνειδητή προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες των μαθητών/τριών των ομάδων του δείγματος 323

Γράφημα 11: Διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στην ασυνείδητη προκατάληψη για τη φυλετική ετερότητα των μαθητών/τριών των ομάδων του δείγματος 324

Γράφημα 12: Διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον βαθμό ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών των ομάδων του δείγματος 324

Γράφημα 13: Τρόποι εορτασμού που πρότειναν οι μαθητές/τριες του δείγματος για τον εορτασμό των επετείων, όπως προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου του «Ερωτηματολογίου καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων» 326

Γράφημα 14: Αθροιστικές συχνότητες των κατηγοριών που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου όσων κατέγραψαν οι μαθητές/τριες του δείγματος ως περιεχόμενο που θα ήθελαν να περιλαμβάνεται στους επετειακούς εορτασμούς 327

Γράφημα 15: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού του συνόλου του δείγματος στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού του επετειακού εορτασμού 1 (28η Οκτωβρίου 1940)..... 327

Γράφημα 16: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού του επετειακού εορτασμού 1 327

Γράφημα 17: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού του συνόλου του δείγματος στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού του επετειακού εορτασμού 2 (Χριστουγέννων) 328

Γράφημα 18: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού του επετειακού εορτασμού 2 328

Γράφημα 19: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού του συνόλου του δείγματος στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού του επετειακού εορτασμού 3 (25η Μαρτίου 1821) 329

Γράφημα 20: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού του επετειακού εορτασμού 3 329

Γράφημα 21 Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού της πειραματικής ομάδας στο περιεχόμενο των προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετειακών εορτασμών στις τρεις μετρήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος 330

Γράφημα 22: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού της ομάδας ελέγχου στο περιεχόμενο των προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετειακών εορτασμών στις τρεις μετρήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος 330

Γράφημα 23: Έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών του δείγματος κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 1* 332

Γράφημα 24: Έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 1* 332

Γράφημα 25: Έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών του δείγματος κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 2* 333

Γράφημα 26: Έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά την παρακολούθησή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 2* 333

Γράφημα 27: Έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών του δείγματος κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 3* 333

Γράφημα 28: Έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 3* 333

Γράφημα 29: Έκφραση σκέψεων των μαθητών/τριών του δείγματος κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 1* 334

Γράφημα 30: Έκφραση σκέψεων των μαθητών/τριών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 1*..... 334

Γράφημα 31: Έκφραση σκέψεων των μαθητών/τριών του δείγματος κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 2* 334

Γράφημα 32: Έκφραση σκέψεων των μαθητών/τριών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 2*..... 334

Γράφημα 33: Έκφραση σκέψεων των μαθητών/τριών του δείγματος κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 3* 335

Γράφημα 34: Έκφραση σκέψεων των μαθητών/τριών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 3*..... 335

Γράφημα 35: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού στην έκφραση συναισθημάτων που βίωσαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας κατά την παρακολούθηση ή και τη συμμετοχή τους στους επετειακούς εορτασμούς, στις τρεις μετρήσεις, κατά τη διάρκεια του προγράμματος 336

Γράφημα 36: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού στην έκφραση συναισθημάτων που βίωσαν οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου κατά την παρακολούθηση ή και τη συμμετοχή τους στους επετειακούς εορτασμούς, στις τρεις μετρήσεις, κατά τη διάρκεια του προγράμματος. 336

Γράφημα 37: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού στην έκφραση σκέψεων που σημείωσαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας ότι έκαναν κατά την παρακολούθηση/συμμετοχή τους στους επετειακούς εορτασμούς και στις τρεις μετρήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος 337

Γράφημα 38: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού στην έκφραση σκέψεων που σημείωσαν οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου ότι έκαναν κατά την παρακολούθηση/συμμετοχή τους στους επετειακούς εορτασμούς και στις τρεις μετρήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος 337

Γράφημα 39: Κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων των παραστασιακών δρώμενων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας, στη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος 340

Γράφημα 40: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού ή ουδετερότητας στο περιεχόμενο των κειμένων των παραστασιακών δρώμενων που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες της πειραματική ομάδας στη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος 340

Γράφημα 41: Γενική εκτίμηση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για όλα τα επιμέρους προγράμματα 341

Γράφημα 42: Γενική εκτίμηση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για κάθε επιμέρους πρόγραμμα ξεχωριστά 341

Γράφημα 43: Κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου της αιτιολόγησης της εκτίμησης που εξέφρασαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας για τα τρία επιμέρους προγράμματα στις συνεντεύξεις, μετά από την ολοκλήρωση κάθε επιμέρους προγράμματος 342

Γράφημα 44: Κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου των επιμέρους συνεντεύξεων ως προς τα συναισθήματα που δήλωσαν ότι βίωσαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των Εργαστηρίων του προγράμματος 342

Γράφημα 45: Κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου των επιμέρους συνεντεύξεων ως προς τα συναισθήματα που δήλωσαν ότι βίωσαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των Εργαστηρίων του προγράμματος 343

Γράφημα 46: Κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου των επιμέρους συνεντεύξεων, ως προς τις δυσκολίες των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των Εργαστηρίων του προγράμματος..... 344

Γράφημα 47: Ανταπόκριση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των Εργαστηρίων του προγράμματος, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις που καταγράφονταν σε κάθε Εργαστήριο του προγράμματος 346

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν την έννοια της διαπολιτισμικότητας ως κυρίαρχο ζητούμενο, με γνώμονα τον σεβασμό της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/τριών, την ειρηνική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των πολιτισμών, την κοινωνική συνοχή και την πολιτισμική εξέλιξη.

Το σχολείο έχει αναπτύξει διάφορες πρακτικές που προωθούν τη διαπολιτισμικότητα. Ωστόσο, αρκετά, ακόμα, ζητήματα παραμένουν εγκλωβισμένα σε μονοπολιτισμικού τύπου οπτικές, δημιουργώντας μια μη ενιαίου χαρακτήρα παιδαγωγική προσέγγιση. Ένα από τα ζητήματα αυτά είναι οι εθνικοί και θρησκευτικοί επετειακοί εορτασμοί. Ερευνητικά, έχει καταδειχτεί ότι αποτελούν πρακτικές ενδυνάμωσης του εθνοκεντρισμού και ενίσχυσης μιας εθνικιστικού χαρακτήρα ιδεολογίας, ενώ, παράλληλα, οι εθνικές και θρησκευτικές ετερότητες αγνοούνται ή αποσιωπώνται, εφαρμόζοντας μια αφομοιωτική προσέγγιση.

Η συγκεκριμένη μελέτη, αξιοποιώντας τη *«διά του θεάτρου εμψύχωση»*, διερεύνησε κατά πόσο ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα *Θεατρικού Παιχνιδιού* για την επεξεργασία θεμάτων που σχετίζονται με τους εθνικούς και θρησκευτικούς επετειακούς εορτασμούς του ελληνικού σχολείου, μπορεί να προωθήσει τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, καλλιεργώντας τη *διαπολιτισμική ικανότητα* των μαθητών/τριών του Δημοτικού σχολείου, δίνοντας, έτσι, τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών στις εκδηλώσεις εορτασμού, χωρίς αποκλεισμούς ή διακρίσεις, λόγω εθνικότητας ή θρησκείας.

Το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε αποτελείται από τρία επιμέρους προγράμματα, εκ των οποίων τα δύο αφορούν τους επίσημα θεσμοθετημένους εθνικούς επετειακούς εορτασμούς του ελληνικού σχολείου και το ένα αφορά έναν μη επίσημα θεσμοθετημένο θρησκευτικό εορτασμό. Η δομή του σχεδιασμού κάθε επιμέρους προγράμματος βασίστηκε στο *μοντέλο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης* του M. Bennett. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν 30 ώρες, 10 ώρες για κάθε επιμέρους πρόγραμμα. Η εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος ακολουθήθηκε το μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων του D. Kirkpatrick και εφαρμόστηκε ο ημιπειραματικός σχεδιασμός, με προέλεγχο και μεταέλεγχο, εφαρμόζοντας ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν μέσα συλλογής δεδομένων και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος ανέδειξαν τη θετική συνθήκη που παρείχε το πρόγραμμα στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας, καλλιεργώντας τη *διαπολιτισμική ικανότητα* των μαθητών/τριών και εισάγοντας, παράλληλα, την έννοια της διαπολιτισμικότητας, σε επίπεδο πρακτικής, σε ένα πεδίο της σχολικής ζωής με ισχυρό, έως σήμερα, εθνοκεντρικό χαρακτήρα.

ABSTRACT

Modern pedagogical approaches highlight the concept of interculturalism as a predominant issue, promoting respect for the personal and social students' identity, peaceful coexistence and interaction of cultures, social cohesion, and cultural development.

Schools have developed various practices that promote interculturalism. Nevertheless, some issues, still, remain trapped in mono-cultural optics, providing a non-cohesive pedagogical practice. One of these issues is national and religious anniversary celebrations. Research has shown that these celebrations empower ethnocentrism and nationalistic ideology, while, at the same time, national and religious heterogeneities are ignored or not mentioned, applying an assimilative approach.

This study, utilizing "*drama-based pedagogy"*, explored whether a specially designed *Drama Pedagogy* program could be a practical application, which promotes the principles of interculturality in education, in the field of national and religious anniversary celebrations. The principles of interculturality in education, on which the program focused, according to the international literature, were: education against the ethnocentric way of thinking; education for empathy; understanding and respect for cultural diversity, which can be cultivated by removing prejudices about other cultures; equal access to all expressions of social life, without segregations or exclusions; knowledge provision and skills cultivation necessary for full participation and action in society.

The above principles integrated into the concept of *intercultural competence*. *Intercultural competence* includes knowledge, competencies, attitudes, and behaviour, which contribute to peaceful and constructive interaction, personally or and socially, with persons from different cultural environments. Empathy, a non-ethnocentric way of thinking, and non-commitment to prejudices for people from different cultural environments are three significant features of intercultural competence. These features are concluded to the principles/goals of interculturalism in education, for the understanding and accepting of cultural "other", the cultural exchange and interaction.

Thus, the purpose of *Drama Pedagogy* program, via the implementation of interculturalism principles on its design, was the cultivation of *intercultural competence*, in the field that referred to the way of processing the themes which are related to the national and religious anniversary celebrations of the Greek schools. *Drama Pedagogy*, as defined in this study, is a "via drama" method of pedagogy and teaching, with a pedagogical-didactic and aesthetic-artistic character. It uses a variety of theatrical techniques, such as body-expression and improvisation, in a playful collective process, aimed at self-expression, communication, and creativity.

The program consists of three sub-programs. Two subprograms are related to official national anniversary celebrations of Greek schools, and one subprogram is no official religious anniversary celebration.

Subprograms' design structure was based on M. Bennett's (1998) model for the development of empathy, which includes six *“steps*”. According to Bennett the competence of empathy can help to the creation of a more favourable climate in intercultural communication, based on sensitivity and respect for cultural diversity, and on the abrogation of an ethnocentric way of thinking. Also, empathy is one of the keys elements of intercultural competence, included in almost all models which specify this term. In parallel, empathy cultivation is one of the principles/objectives of intercultural education.

The titles of the subprograms are as follows:

I. *"On the path of time: World War II in Europe and Greece".* Its content was designed to implement in the context of the elaboration of themes related to the national anniversary celebration of October 28, 1940.

II. *"The Hymn of Love in the World".* It was designed to deal with themes related to the Christmas anniversary celebration.

III. *"Freedom: Supreme good, human right".* The content of this subprogram was designed to implement in the context of the elaboration of themes related to the national anniversary celebration of March 25, 1821.

Each subprogram was designed, in five stages. Four stages include Bennett's six "*steps*" model for the development of empathy. However, it was considered necessary to add, as an additional "*step*", an introductory stage to the historical and religious themes of each subprogram.

The total duration of the program was 30 hours, 10 hours for each subprogram. The program implemented to pupils of 6th-grade of primary school.

The research for the evaluation of the program effectiveness followed the experimental design. It was applied a "*semi-experimental*" design with pre/post-test, which is among the quasi-experimental designs. Furthermore, were applied qualitative methods for the collection of the research data, during the program implementation.

Two elementary schools were selected randomly for the implementation and evaluation of the program, which was coming from a group of schools which met a particular criterion. Thus, the sampling procedure followed was the *intentional random sampling of criterion*. From the five groups of the two schools, two groups were selected randomly, which formed the experimental group, while the other three groups were the control group. The total sample of the research consisted of 80 pupils, from whom 38 were in the experimental group and 42 in the control group.

The evaluation of the program's effectiveness based on D. Kirkpatrick's four-level program evaluation model. The levels are *reaction*; *learning*; *behaviour*; *results*. From these levels were evaluated the first two of the model.

“Reaction” level refers to the pupils' response to the program. For this level evaluated: pupils participation and their appreciation about that; pupils' valuing for each subprogram; pupils' response to the social and representational skills required by the program; the level of difficulty that pupils experienced when participating in the program activities.

"Learning" level refers to the degree of knowledge increase or/and to the cultivation of the participants' skills and abilities. The *intercultural competence* of the research sample constitutes the "*learning"* level of program evaluation. Three sub-components specified *intercultural competence*. These components were the intermediate factors and the short-term outcomes of the program. These were defined as the identifying variables of *intercultural competence* and are as follows: a. the degree of pupils' prejudices regarding ethnic, racial and religious differences; c. the degree of pupils' ethnocentrism; d. the degree of pupils' empathy.

For the collection of data, quantitative and qualitative methods, were used. In the quantitative methods, three questionnaires were included. included. The first questionnaire is the *"Assessment Questionnaire of Conscious Ethnic and Interethnic Prejudices".* It based on the literature study about the measurement of prejudices in children. It focuses on measuring children's' explicit attitudes towards other nationalities. The second questionnaire is the printed form of the "*Ambiguous Situation Task"*, (McGlothlin, 2004; McGlothlin, Killen, Edmonds, 2005) with some modifications. The purpose of this questionnaire is to assess the implicit biases, which may exist towards diversity, which associated with the race. The third questionnaire is the Index of "*Empathy for Children and Adolescents"* (Bryant, 1982).

Also, for the data collection were used interviews, observation, and text production. The analysis of these was used for bringing out clues of ethnic-relative or ethnocentric attitudes, and for the evaluation of the reaction level of the program. One type of methodological triangulation was used to establish the overall conclusions of the evaluation survey. In particular, between-method triangulation was applied.

The overall conclusion as to the program's effectiveness at the "learning" level is that the program has contributed positively to three intermediate desirable short-term outcomes, which represent the intercultural competence in which incorporated the principles of interculturality in education. In particular, the program was a positive condition to the abrogation of conscious and unconscious prejudices about national, and racial diversity. However, it wasn't clearly the program's effect on attitudes for the religious otherness. Also, it seems that the abrogation of pupils' prejudices for the specific nationalities which are relative to their ethnic ingroup historical issues was a difficult desideratum result when they were asked to work together with the pupils of these nationalities on a historical issue related to the anniversary celebration.

Concerning the second short-term outcome expected, i.e. the reduction of the degree of ethnocentric thinking of the pupils of the experimental group, the overall conclusion is that the program seems to have had a positive effect on it. As to the third short-term outcome, i.e. the development of pupils' empathy, the general conclusion is that the program has had affected their degree of empathy.

The overall conclusion about the effectiveness of the program on the *"reaction*" level is that the pupils had an explicitly positive response to the activities of the program, throughout the duration of the program implementation.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ένα από τα κυρίαρχα ζητούμενα στον χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης είναι η σχηματοποίηση της θεωρίας σε καθημερινή πρακτική. Καθώς, όμως, οι παράγοντες που αλληλεπιδρούν κατά τη διδακτική πράξη είναι πολλοί και πολύπλοκοι, ο παιδευτικός ρόλος του σχολείου καθίσταται ιδιαίτερα περίπλοκος. Επιπλέον, το γεγονός ότι η κοινωνική εξέλιξη είναι σε μια συνεχή ροή, νέες ανάγκες και δεδομένα δημιουργούνται και ενσωματώνονται στους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους.

Έτσι, σήμερα, η πολιτισμική ταυτότητα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αφού οι συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών, η διαδικτυακή επικοινωνία και οι συναντήσεις των πολιτισμών μέσα από κοινωνικοπολιτικούς, εργασιακούς και οικονομικούς όρους, επιβάλλουν την αξιοποίηση ικανοτήτων που μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας με θετικούς όρους. Ως κυρίαρχη ικανότητα, που ανταποκρίνεται στην ανάγκη αυτή, είναι η *διαπολιτισμική ικανότητα*. Σύμφωνα με τους/τις ειδικούς, η *διαπολιτισμική ικανότητα* αναφέρεται στη γνώση, στις ικανότητες, στις στάσεις και στις συμπεριφορές εκείνες που διευκολύνουν τη διαπολιτισμική κατανόηση, επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Ο σεβασμός και η αναγνώριση των έτερων πολιτισμικά ταυτοτήτων με ίσους όρους, αποτελούν προαπαιτούμενα, ενώ η ικανότητα ενσυναίσθησης θεωρείται κρίσιμος παράγοντας στην ανάπτυξη της.

Αν και υπήρχαν πάντα διαπολιτισμικές συναντήσεις και αλληλεπιδράσεις ανά τους αιώνες, η ανάγκη δημιουργίας και ύπαρξης κρατών επέβαλε και την ανάγκη έμφασης εθνογραφικών μεταβλητών, όπως είναι η εθνικότητα, η θρησκεία και η γλώσσα, ως βασικών συστατικών στοιχείων των πολιτισμών. Η έμφαση στα χαρακτηριστικά αυτά, όπως έχει καταδειχτεί από έρευνες, ενισχύεται, συνήθως, μέσα από την καταγραφή της ιστορίας κάθε έθνους, η οποία συχνά συνοδεύεται από ιστοριογραφικούς μύθους καθαρότητας, μοναδικότητας και ανωτερότητας. Ο τρόπος αυτός καλλιέργειας της συνοχής μιας εθνοκοινωνικής ομάδας δημιούργησε μονοπολιτισμικές πρακτικές, οι οποίες όταν θεσμοθετήθηκαν εξυπηρετούσαν τους σκοπούς της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας που υπήρχε τότε. Το σχολείο αποτέλεσε έναν από τους κύριους μηχανισμούς προώθησης αυτών των εθνογραφικών μεταβλητών.

Στη σημερινή εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα τα νέα δεδομένα φέρνουν στην επιφάνεια, έντονα, το ζήτημα του ρόλου του σχολείου στη διαμόρφωση των συλλογικών ταυτοτήτων των μαθητών/τριών, ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν ειρηνικά και δημιουργικά με έτερες πολιτισμικά συλλογικές ταυτότητες. Ωστόσο, ιδιαίτερα στο επίπεδο της διδακτικής πρακτικής και στο γενικότερο επίπεδο της «σχολικής ζωής», κάποια ζητήματα παραμένουν καθηλωμένα σε παλαιού τύπου προσεγγίσεις, ως προς το θέμα της ενσωμάτωσης των αρχών τις διαπολιτισμικότητας, και της καλλιέργειας της *διαπολιτισμικής ικανότητας*. Έτσι, ενώ έχει αυξηθεί σε σημαντικό βαθμό η ύπαρξη διαφορετικών

πολιτισμών στην τάξη, οι εκπαιδευτικές πρακτικές παραμένουν αμετάβλητες (Spinthourakis, 2009:248).

Ιδιαίτερα δύσκολη, μάλιστα, θεωρείται η ισορροπία μεταξύ της διατήρησης της εθνικής ταυτότητας, παράλληλα με τη διαπολιτισμικότητα, καθώς, η πρώτη εμπεριέχει μια εθνοκεντρική προσέγγιση της ετερότητας, η οποία καλλιεργείται και προωθείται ιδιαίτερα στους εθνικούς και θρησκευτικούς επετειακούς εορτασμούς στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Οι εορτασμοί αυτοί, αποτελώντας μια κοινωνικοποιητική διαδικασία, διαμορφώνουν και ισχυροποιούν την εθνική και θρησκευτική συνείδηση των μαθητών/τριών με εθνοκεντρικούς όρους. Ειδικότερα στους εθνικούς επετειακούς εορτασμούς, στην προσπάθεια ισχυροποίησης της εθνικής ταυτότητας, ακολουθείται μια σχεδόν «εχθρική» προσέγγιση των εθνικών ετεροτήτων, ιδιαίτερα εκείνων που σχετίζονται με τα ιστορικά γεγονότα των επετείων. Γενικότερα, εφαρμόζεται το αφομοιωτικό μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και η «αγνόηση» της ύπαρξης εθνοτήτων και θρησκειών που, ενδεχομένως, να υπάρχουν, με αποτέλεσμα να τονίζεται έτσι, σε αυτές τις πτυχές του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, η έννοια του διαχωρισμού. Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η έλλειψη πρακτικών εφαρμογών που να ενσωματώνουν τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας και να καλλιεργούν τη *διαπολιτισμική ικανότητα* των μαθητών/τριών είναι οι κύριοι παράγοντες που συντελούν σε αυτό.

Γεγονότα που προέρχονται από την εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός αποτέλεσαν τη βασική αιτία του προβληματισμού μου για την ενασχόληση μου με το συγκεκριμένο θέμα που πραγματεύεται η μελέτη. Αρχικό ερέθισμα αποτέλεσε ένα γεγονός σε μια τάξη νηπιαγωγείου, όπου η εκπαιδευτικός έκανε παρατηρήσεις με πολύ αυστηρό και θυμωμένο ύφος σε ένα παιδί από άλλη εθνικότητα και θρησκεία, προσβάλλοντας το ως πρόσωπο, επειδή δεν έκανε σωστά τον σταυρό του στην πρωινή προσευχή. Όταν έγινε η σχετική συζήτηση, η εκπαιδευτικός επέμεινε ότι θα πρέπει τα παιδιά που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, εφόσον ήρθαν στην Ελλάδα, να κάνουν ό,τι κάνουν τα ελληνόπουλα. Από το γεγονός αυτό και μετά και συζητώντας και με άλλους/ες εκπαιδευτικούς για το θέμα της αντιμετώπισης των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολείο, στις περιπτώσεις όπου εμπλέκονταν η θρησκεία και η εθνικότητα, συνειδητοποίησα ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών υπερίσχυαν της παιδαγωγικής αντιμετώπισης αυτών των ζητημάτων και ακολουθούνταν κυρίως το αφομοιωτικό μοντέλο.

Παράλληλα, άρχισε να με προβληματίζει ο τρόπος και το περιεχόμενο των εθνικών και θρησκευτικών επετειακών εορτασμών, συνειδητοποιώντας ότι τόσο το περιεχόμενο όσο και η συναισθηματική φόρτιση που δημιουργούν αυτού του τύπου οι εκδηλώσεις, αναπτύσσουν και ισχυροποιούν στα παιδιά μια όχι μόνο εθνοκεντρική στάση, αλλά διαιωνίζουν και αρνητικά συναισθήματα για τις ετερότητες που εμπλέκονται στα ιστορικά γεγονότα των εθνικών, κυρίως, επετειακών εορτασμών. Καθώς, μάλιστα, η χρήση των τεχνών και ιδιαίτερα του Θεάτρου χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά στις εκδηλώσεις αυτές, και λόγω της εξειδίκευσης μου στην Παιδαγωγική του Θεάτρου – Θεατρικό Παιχνίδι, προβληματιζόμουν, πώς σε μια τέτοια δημιουργική διαδικασία θα μπορούσαν να

ενσωματωθούν οι αρχές της διαπολιτισμικότητας, με τέτοιον τρόπο, ώστε να μην υπάρχουν διαχωρισμοί, αποκλεισμοί, «εχθρότητες», ή αφομοιωτικές πρακτικές.

Αν και τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες από εκπαιδευτικούς και προτάσεις από ακαδημαϊκούς μελετητές/τριες να αλλάξει τόσο ο τρόπος όσο και το περιεχόμενο των εορτασμών αυτών, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί, όπως έχει διαφανεί και από σχετικές έρευνες, δεν έχουν αλλάξει ούτε το πρώτο ούτε το δεύτερο. Ούτε η βιβλιογραφική μελέτη έδειξε, σε επίπεδο πρακτικής, κάποια συγκεκριμένη πρόταση επεξεργασίας θεμάτων που σχετίζονται με τους εθνικούς και θρησκευτικούς επετειακούς εορτασμούς, που να αξιοποιεί τη μέθοδο *του Θεατρικού Παιχνιδιού*. Η συγκεκριμένη μελέτη προσπαθεί να προσεγγίσει το πεδίο αυτό.

Τόσο ο σχεδιασμός όσο η εφαρμογή και η αξιολόγηση του προγράμματος της μελέτης, αποτέλεσαν ένα ιδιαίτερα απαιτητικό εγχείρημα, καθώς η θεματολογία του ήταν περίπλοκη και πολυδιάστατη. Για τον λόγο αυτό, η έκφραση ευχαριστιών στους ανθρώπους που υποστήριξαν με διάφορους τρόπους την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης είναι το λιγότερο που θα μπορούσα να κάνω. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον επόπτη καθηγητή μου κο Δημήτριο Καραγιώργο, ο οποίος με τη συνεχή καθοδήγηση του και υποστήριξη, αποτέλεσε τη βασική πηγή εμψύχωσης μου, για την ολοκλήρωση της μελέτης. Επίσης, θερμές ευχαριστίες οφείλω στον κο Δαφέρμο Βασίλειο για την εξαιρετική συνεργασία που είχαμε και την πολύτιμη και καθοριστική συμβολή του στο μεθοδολογικό μέρος της διατριβής, και στον κο Φουντουλάκη Ανδρέα, για τις σημαντικές υποδείξεις του στο θεωρητικό πλαίσιο, οι οποίες εμπλούτισαν σημαντικά τη μελέτη. Ακόμη, ευχαριστίες οφείλω στην κα Διονυσία Κοντογιάννη και στην κα Φανουράκη Κλειώ που με τις σημαντικές τους παρατηρήσεις με βοήθησαν να διαμορφώσω την τελική μορφή του θεωρητικού πλαισίου της μελέτης. Επίσης, ευχαριστώ τον κο Νίκο Ανδρεαδάκη και την κα Ιουλία Αθηνά Σπινθουράκη, των οποίων οι παρατηρήσεις υπήρξαν εξαιρετικά σημαντικές στο αρχικό στάδιο της ερευνητικής μελέτης σε μεθοδολογικό επίπεδο και στη βιβλιογραφική εμβάθυνση του θέματος. Επιπλέον, θερμές ευχαριστίες οφείλω στον δάσκαλό μου και συνεργάτη, επί πολλά χρόνια, στην *Παιδαγωγική Θεάτρου - Θεατρικό Παιχνίδι*, κο Λάκη Κουρετζή, καθώς πάντα οι συζητήσεις μαζί του είναι για μένα μια αστείρευτη πηγή ανατροφοδότησης και έμπνευσης, σε ζητήματα που αφορούν την Παιδαγωγική του Θεάτρου.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, την κα Καραβόλια Αναστασία και τον κο Φραγκομιχελάκη Χαρίδημο για την αποδοχή, το ενδιαφέρον και την υποστήριξή τους, ως διευθυντές των σχολείων, στα οποία πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή του προγράμματος της μελέτης. Επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερα τον κο Τομαζινάκη Αριστόκριτο, διευθυντή δημοτικού σχολείου, για την υποστήριξή του στην πιλοτική χορήγηση των ερευνητικών εργαλείων και στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος, τα οποία αποτέλεσαν σημαντικά σημεία της μελέτης. Θερμές ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στους/στις εκπαιδευτικούς των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, ιδιαίτερα ευχαριστώ τους μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία και ιδιαίτερα τους/τις μαθητές/τριες που με ενθουσιασμό συμμετείχαν στα Εργαστήρια εφαρμογής του προγράμματος.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παγκοσμιοποίηση και η τεχνολογία, ως δύο νέα δεδομένα των τελευταίων δεκαετιών δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία των πολιτισμών. Μέσα σε αυτά τα δεδομένα η πολιτισμική ταυτότητα αναδύεται ως ένα συνολικό χαρακτηριστικό, που βρίσκεται σε συνεχή δυναμική συνδιαλλαγή με έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, προκύπτει η ανάγκη μετασχηματισμού της αντίληψης του κόσμου από το τοπικό στο οικουμενικό, από την μονοπολιτισμική αντίληψη και πρακτική στην αναγνώριση και στον σεβασμό της πολυπολιτισμικότητας, από τον μονοπολιτισμικό «εγκλεισμό» στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στη θετική αλληλεπίδραση. Η προώθηση μιας παγκόσμιας συνείδησης παράλληλα με την αποδοχή της διαφορετικότητας ανταποκρίνεται σε αυτή την ανάγκη και στα πολλαπλά επίπεδα της κοινωνικής εξελικτικής δομής και πραγματικότητας.

Το σχολείο, μέσα σε αυτή την αναγκαιότητα, διευρύνει την οπτική του και προχωρά σε πρακτικές που υποστηρίζουν την αντίληψη αυτή, μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, για παράδειγμα, με τον εμπλουτισμό του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων ή την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων από τους/τις εκπαιδευτικούς. Βέβαια, το πέρασμα από μια μονοπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης σε μια διαπολιτισμικού χαρακτήρα προσέγγιση δεν είναι ένα αυτονόητο και εύκολο εγχείρημα, καθώς η έννοια της συλλογικής πολιτισμικής ταυτότητας εμπεριέχει πλείστους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της. Έτσι, πλείστα είναι και τα ζητήματα τα οποία χρειάζεται να μετασχηματιστούν προς αυτή την κατεύθυνση.

Ένα από τα πεδία αυτά είναι και οι πρακτικές των εορτασμών επετειακού χαρακτήρα στο σχολείο, μέσα από τις οποίες εκφράζονται και προωθούνται τα εθνικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά της συλλογικής ταυτότητας της κυρίαρχης εθνικο-θρησκευτικής ομάδας των μαθητών/τριών. Οι προσεγγίσεις που συνήθως ακολουθούνται στους εορτασμούς αυτούς έχουν ως αυτονόητο σκοπό την προώθηση μιας συγκεκριμένης εθνικότητας και μιας συγκεκριμένης θρησκευτικής πίστης. Συνεπώς, προαπαιτούν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών που προέρχονται από μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, την κυρίαρχη και απευθύνονται σε αυτή.

Η απαίτηση, όμως, προαπαιτούμενων, εθνικών, γλωσσικών, θρησκευτικών, ή άλλων, για τη συμμετοχή ή όχι σε συλλογικές δράσεις, όποιας μορφής και αν αυτές είναι, δεν συνάδει με την έννοια της δημοκρατίας, τον παιδευτικό ρόλο του σχολείου και την αρχή του σεβασμού οποιασδήποτε μορφής ετερότητας. Επίσης, αντίκειται στο αίτημα της συμπερίληψης, με βάση την οποία το σχολείο οφείλει να καλύπτει τις ανάγκες και να ανταποκρίνεται σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, χωρίς διαχωρισμούς, κοινωνική περιθωριοποίηση, ή στιγματισμούς (Νικολάου, 2007 · Μάμας, 2014:81). Αντίκειται, ακόμα, στην ανάγκη καλλιέργειας ικανοτήτων, όπως της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, που είναι απαραίτητες σε ένα παγκοσμιοποιημένο κοινωνικό γίγνεσθαι, όπου η διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση είναι

σημαντικοί όροι για την παροντική και μελλοντική ειρηνική κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη.

Οι εθνικοί επετειακοί εορτασμοί, μέσα από τις πρακτικές που αναπτύσσουν, είτε με αποκλεισμούς είτε με τον κίνδυνο, οι ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε αυτές, να δημιουργήσουν κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες στους/στις μαθητές/τριες, και ιδιαίτερα σε αυτούς/ες που η καταγωγή τους, ενδεχομένως, να αποτελεί το «αντίπαλο» έθνος, δεν ευνοούν κανένα από τα παραπάνω αιτήματα και ανάγκες. Το ίδιο και οι θρησκευτικοί επετειακοί εορτασμοί, όπου η θρησκεία μπορεί να αποτελέσει αιτία διασπασμένης συλλογικότητας, διαχωρίζοντας και ομαδοποιώντας τους/τις μαθητές/τριες ανάλογα με τα θρησκευτικά τους πιστεύω.

Μάλιστα, αρκετές φορές, τόσο η εθνική καταγωγή όσο και η θρησκεία έχουν αποτελέσει ακόμα και πεδίο κοινωνικής «σύγκρουσης» ως προς τη συμμετοχή μαθητών/τριών σε τελετουργίες και εκδηλώσεις που εμπεριέχονται στη συλλογική ζωή του σχολείου. Είναι σαφές, ότι τέτοιου είδους καταστάσεις αποτελούν ένα είδος κοινωνικού «εκφοβισμού» (bulling), όπου η καταγωγή ή η θρησκεία, σε δραστηριότητες που το ίδιο το σχολείο διοργανώνει, μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα ενδυνάμωσης τέτοιων συμπεριφορών.

Παράλληλα, στις εκδηλώσεις αυτές συντηρείται ο εθνοκεντρισμός και το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης. Αν και έννοιες όπως η διαπολιτισμική επικοινωνία, ο διαπολιτισμικός διάλογος, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και ικανότητες όπως ο κριτικός στοχασμός και η ενσυναίσθηση, κυριαρχούν σήμερα, ως βασικές προϋποθέσεις της πολιτισμικής εξέλιξης παγκοσμίως, μέσα, μάλιστα, και στην έντονη παρουσία της ηλεκτρονικής δικτύωσης και των διαδικτυακών περιβαλλόντων, οι πρακτικές αυτών των εορτασμών ανατρέπουν αυτά τα δεδομένα.

Εντούτοις, το βασικό κοινωνικό ζητούμενο της εποχή μας είναι η θετική στάση για επικοινωνία και δημιουργική αλληλεπίδραση με ανθρώπους από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ώστε να διασφαλίζεται, σύμφωνα με τον Ferry (2017), η *ειρηνική πολυπολιτισμικότητα*, με αποτέλεσμα τον πολιτισμικό εμπλουτισμό και την ανάπτυξη, με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης να θεωρείται το κλειδί για την επίτευξη αυτού του σκοπού.

Σε αυτή την οπτική στηρίχτηκε ο σχεδιασμός του προγράμματος *Θεατρικού Παιχνιδιού* της παρούσας μελέτης, ακολουθώντας τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση και έχοντας διττό σκοπό. Από τη μία, σκοπός ήταν το πρόγραμμα να αποτελέσει μια εναλλακτική πρόταση επεξεργασίας των θεμάτων που σχετίζονται με τους τρεις επετειακούς εορτασμούς του ελληνικού σχολείου για τους οποίους σχεδιάστηκε, ώστε να μη χρειάζεται να υπάρχουν διαχωρισμοί, αμηχανίες, ή ακόμη και αντιπαλότητες ως προς τη συμμετοχή διαφορετικών εθνικοτήτων και θρησκειών, ή να ακολουθείται η αφομοιωτική αντίληψη για τις ετερότητες. Ο σκοπός αυτός εμπίπτει στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, των ίσων ευκαιριών, της συμπερίληψης, της αντίληψης της ύπαρξης των πολιτισμών ως εμπλουτισμό και της αντίληψης του εαυτού ως πολίτη του κόσμου και όχι, μόνο, ενός μέρος αυτού. Από την άλλη πλευρά, μέσα από αυτή την οπτική, σκοπός ήταν και η καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, ως βασικής ικανότητας, που εμπεριέχει τα στοιχεία

εκείνα που διαμορφώνουν μια προσωπική και κοινωνική ταυτότητα ανοιχτή στο πολιτισμικά διαφορετικό και στην αλληλεπίδραση με αυτό με θετικούς όρους, πράγμα το οποίο εμπίπτει, επίσης, στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας. Έτσι, ο σχεδιασμός του προγράμματος παρέμβασης ανταποκρίνεται στην κοινωνική πραγματικότητα της πολυπολιτισμικότητας και στην παιδαγωγική αναγκαιότητα της συμπερίληψης και της ανάπτυξης ικανοτήτων που συμβάλουν στη θετική, ειρηνική, κοινωνικοπολιτισμική συνύπαρξη και εξέλιξη.

Η μέθοδος του *Θεατρικού Παιχνιδιού* επιλέχτηκε, ως μια βιωματική και δημιουργική, παράλληλα, διαδικασία επεξεργασίας των θεμάτων που σχετίζονται με τους επετειακούς εορτασμούς, καθώς οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες δημιουργούν το περιεχόμενο παρουσίασης των εκδηλώσεων. Επιπλέον, το *Θεατρικό Παιχνίδι* αποτελεί έναν από τους πιο σύγχρονους τρόπους συνάντησης του θεάτρου με την εκπαίδευση και προτείνεται από αρκετούς/ές ειδικούς (βλ. κεφ. 3.4) ως μέσο ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Ο βιωματικός του χαρακτήρας, μέσα από την ενσυναισθητική λειτουργία, ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό σε θέματα ταυτότητας και ετερότητας, την αναγνώριση των πολλαπλών οπτικών, την άρση των στερεότυπων και των προκαταλήψεων, την κατανόηση της διαφορετικότητας, της πολυπλοκότητας του κόσμου και των συνθηκών που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων, διευρύνοντας, έτσι, την αντίληψη για τον/τη/το «άλλον/η/ο» και τον εαυτό.

Για τον σχεδιασμό κάθε εργαστηρίου του προγράμματος επιλέχθηκε η δομική συγκρότηση με τις τέσσερις φάσεις ανάπτυξης του *Θεατρικού Παιχνιδιού*, για δύο κύριους λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι το ότι θεωρούμε ότι οποιαδήποτε μεθοδολογική προσέγγιση εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητο να πληροί το κριτήριο της οργάνωσης, της στοχοθεσίας και της δομικής συγκρότησης της δράσης. Όταν, μάλιστα, σχετίζεται άμεσα με θέματα που αφορούν τη μάθηση, όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων, αλλά και ικανοτήτων και στάσεων, όπως στην παρούσα διατριβή, είναι σημαντικό να ενυπάρχουν κάποια εξελικτικά μεθοδολογικά βήματα, που να προσιδιάζουν με τα βήματα ανάπτυξης μιας διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας. Οι συγκεκριμένες φάσεις ανάπτυξης του *Θεατρικού Παιχνιδιού* θεωρούμε ότι μπορούν να υποστηρίξουν κάτι τέτοιο, με την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας και την προετοιμασία της για επικοινωνία στην πρώτη φάση, τη σταδιακή εισαγωγή του θέματος και την κιναισθητική, γνωστική και συναισθηματική επεξεργασία του μέσα από τις θεατρικές τεχνικές και το παιχνίδι των ρόλων στη δεύτερη φάση, την έκφραση και τη σκηνική αναπαράσταση όσων οι μαθητές/τριες διερεύνησαν, ανακάλυψαν, στοχάστηκαν κατά την ενσώματη δράση στην τρίτη φάση, και με την τελική ανάλυση της δράσης, μέσα από τον αναστοχασμό, τα συμπεράσματα και τα πιθανά νέα ερωτήματα ή ιδέες στην τέταρτη φάση.

Επιπλέον, ως δεύτερος λόγος, ο οποίος έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επιλογή της μεθόδου, ήταν η εξειδίκευση της ερευνήτριας στην/στο *Παιδαγωγική του Θεάτρου/Θεατρικό Παιχνίδι*, η οποία μαζί με την πολύχρονη εμπειρία της, αποτέλεσαν στοιχεία καίρια στη δυνατότητα σχεδιασμού του προγράμματος. Γενικότερα, θεωρούμε ότι για τον σχεδιασμό προγραμμάτων και δράσεων

Θεατρικού Παιχνιδιού και γενικότερα δράσεων που αξιοποιούν διάφορες μεθόδους που εφαρμόζονται στη διαδικασία της θεατρικής εμψύχωσης, είναι απαραίτητο να υπάρχουν τρία βασικά κριτήρια, όταν η θεατρική εμψύχωση έχει, κυρίως, στόχους σε επίπεδο μάθησης. Τα κριτήρια αυτά είναι: α. η παιδαγωγική γνώση, η γνώση, δηλαδή, τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, β. η γνώση που αναφέρεται στη *διά του θεάτρου εμψύχωση*, δηλαδή στη γνώση θεατρικών τεχνικών και μεθόδων θεατρικής εμψύχωσης και γ. η γνώση του περιεχομένου που ως θεματολογία εισάγεται με τη σχετική στοχοθεσία. Αυτά τα κριτήρια είναι αντίστοιχα με εκείνα του μοντέλου *TPACK Technological Pedagogical Content Knowledge/Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου,* (βλ. Koehler & Mishra, 2009), το οποίο αναφέρεται στο πώς αυτά και οι αλληλεπιδράσεις που έχουν μεταξύ τους, παίζουν καθοριστικό ρόλο στον αποτελεσματικό σχεδιασμό και στην εφαρμογή περιβαλλόντων μάθησης που αξιοποιούν την τεχνολογία. Κατ' αντιστοιχία, θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη αυτό το μοντέλο και στον σχεδιασμό περιβαλλόντων μάθησης που αξιοποιούν τις τέχνες γενικότερα, και τις τεχνικές και μεθόδους του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, ειδικότερα.

Η ανάπτυξη του σχεδιασμού του προγράμματος αφορά τρεις επετειακούς εορτασμούς του ελληνικού σχολείου, δύο εθνικούς και έναν θρησκευτικό. Οι εθνικοί εορτασμοί είναι η 28η Οκτωβρίου 1940 και η 25η Μαρτίου 1821. Ο θρησκευτικός εορτασμός είναι των Χριστουγέννων, ο οποίος αν και δεν είναι επίσημα θεσμοθετημένος, όπως οι εθνικοί εορτασμοί, εορτάζεται εθιμοτυπικά.

Η μελέτη για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του προγράμματος αποτελείται από τρία μέρη, το θεωρητική πλαίσιο, το μεθοδολογικό πλαίσιο και το ερμηνευτικό πλαίσιο αξιολόγησης του προγράμματος, όπου γίνεται η γενική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του.

Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται μια προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας του πολιτισμού, ως κυρίαρχης έννοιας στη διαπολιτισμικότητα. Παραθέτονται οι διαφορετικές κατηγορίες ορισμών, οι οποίες έχουν προκύψει από τις διαφορετικές εννοιολογήσεις του φαινομένου, ανάλογα σε ποια πλευρά του δίνεται έμφαση. Επιπλέον, ο εννοιολογικός προσδιορισμός συμπληρώνεται και από την έννοια της κουλτούρας, ενώ γίνεται αναφορά στις διαφορετικές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί. Ακόμα, αναπτύσσεται η έννοια της ταυτότητας μέσα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις και προσδιορισμούς και γίνεται συνοπτική αναφορά στη *Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας* και στη *Θεωρία της Κοινωνικής Κατηγοριοποίησης*. Μέσα από αυτές τις δύο έννοιες, γίνεται προσπάθεια προσδιορισμού και της έννοιας της πολιτισμικής ταυτότητας, ενώ γίνεται αναφορά στις έννοιες του πολιτισμικού σχετικισμού και πολιτισμικού οικουμενισμού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύεται η έννοια της διαπολιτισμικότητας, γίνεται αναφορά στα κύρια μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, και αναφέρονται οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, η μελέτη επικεντρώνεται στην έννοια της *διαπολιτισμικής ικανότητας* και γίνεται προσπάθεια οριοθέτησης του όρου, μέσα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα εννοιολόγησης της. Ακόμα, παρουσιάζονται οι τρόποι καλλιέργειας της και τα διάφορα μέσα μέτρησης της.

Επιπλέον, στο σημείο αυτό, επισημαίνονται οι τρόποι μέτρησης των προσδιοριστικών μεταβλητών της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, όπως αυτή οριοθετήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη.

Στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αρχικά, γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης των όρων που σχετίζονται με τις μεθόδους που έχουν αναπτυχθεί στο πεδίο του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση*. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στην ιστορική διαδρομή του πεδίου αυτού, ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητή η ποικιλομορφία των θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων που εμφανίζονται, διεθνώς, για το θέμα αυτό. Στη συνέχεια, προσδιορίζεται εννοιολογικά ο όρος *Θεατρικό Παιχνίδι,* όπως αυτός εμφανίζεται στον ελληνικό χώρο και παρουσιάζεται η δομή της μεθόδου που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη. Επίσης, γίνεται αναφορά στην αξιοποίηση του *Θεατρικού Παιχνιδιού* στην σχολικές γιορτές του ελληνικού σχολείου και στον ρόλο του *Θεατρικού Παιχνιδιού* και του *δράματος* (drama), γενικότερα, στη *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, εξετάζεται ο ρόλος των εθνικών και θρησκευτικών επετειακών εορτασμών στη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας και γίνεται μια συνοπτική ιστορική αναφορά στους εθνικούς και θρησκευτικούς επετειακούς εορτασμούς του ελληνικού σχολείου, στους οποίους αναφέρεται η μελέτη. Επίσης, επισημαίνεται πώς οι συγκεκριμένοι εορτασμοί προσεγγίζονται στο ελληνικό σχολείο, ενώ παρουσιάζεται και πώς προσεγγίζονται τα θέματα αυτά διεθνώς.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται επισκόπηση των μελετών στην Ελλάδα και διεθνώς, που σχετίζονται με την αξιοποίηση μεθόδων του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας και στο πλαίσιο της καλλιέργειας της *διαπολιτισμικής ικανότητας*.

Στο κεφάλαιο έξι, το οποίο είναι το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρουσιάζεται η θεωρητική και πρακτική ανάλυση των επιστημονικών πεδίων του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης προγραμμάτων. Αρχικά, γίνεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας του προγράμματος και δύο βασικών στοιχείων του, της *Θεωρίας του Προγράμματος* και των *λογικών μοντέλων* του προγράμματος. Προσδιορίζεται η έννοια του σχεδιασμού προγραμμάτων και αναφέρονται τα στάδια σχεδιασμού ενός προγράμματος. Επίσης, αναφέρονται οι μέθοδοι και οι τεχνικές σχεδιασμού προγραμμάτων και οι διαφορετικές προσεγγίσεις ανάπτυξης ενός σχεδιασμού.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου καταγράφονται οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της διαδικασίας της εφαρμογής των προγραμμάτων, οι καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της και τα στάδια της εφαρμογής ενός προγράμματος.

Τέλος, προσδιορίζεται η έννοια της αξιολόγησης, γενικότερα, και της αξιολόγησης προγραμμάτων, ειδικότερα. Αναφέρονται οι κύριες φιλοσοφικές προσεγγίσεις, μέσα από τις οποίες κατευθύνονται οι σκοποί και οι τρόποι αξιολόγησης και παρουσιάζονται οι διαφορετικοί τύποι αξιολόγησης. Επιπλέον, αναλύονται οι κύριες προσεγγίσεις και τα μοντέλα αξιολόγησης προγραμμάτων, καθώς και τα στάδια του σχεδιασμού και της εφαρμογής της αξιολόγησης.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης, στο μεθοδολογικό πλαίσιο, στο κεφάλαιο επτά, αναπτύσσεται το σκεπτικό του σχεδιασμού του προγράμματος παρέμβασης. Αρχικά, καταγράφεται το περιεχόμενο των σταδίων σχεδιασμού του, η *Θεωρία του Προγράμματος*, όπως δομήθηκε από τη θεωρητική μελέτη, η οποία περιλαμβάνει την προβληματική του προγράμματος, την αναγκαιότητα και επικαιρότητα του, τη σημαντικότητα και την πρωτοτυπία του, τους σκοπούς και τους στόχους του, το θεωρητικό μοντέλο πάνω στο οποίο βασίστηκε ο σχεδιασμός του και πώς εφαρμόστηκε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Επίσης, παρουσιάζονται τα *λογικά μοντέλα* του προγράμματος. Στη συνέχεια παρουσιάζεται *το οργανωτικό πλάνο* και το χρονοδιάγραμμα της εφαρμογής του. Επίσης, καταγράφεται ο σχεδιασμός της αξιολόγησής του, τα κριτήρια και τα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων της αξιολόγησης, με το αντίστοιχο *λογικό μοντέλο*.

Το κεφάλαιο οκτώ περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας αξιολόγησης του προγράμματος. Παρουσιάζεται ο ημιπειραματικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε, οι σκοποί και οι στόχοι της ερευνητικής μελέτης και το μοντέλο αξιολόγησης που εφαρμόστηκε. Επίσης, καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνας αξιολόγησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι κύριες μεταβλητές της έρευνας, το δείγμα της έρευνας και η διαδικασία συγκρότησης του δείγματος. Ακόμη, γίνεται αναλυτική παρουσίαση των ποσοτικών και ποιοτικών μέσων συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Η επιλογή της συλλογής δεδομένων μέσα από μεικτές μεθόδους θεωρήθηκε αναγκαία, για δύο βασικούς λόγους. Ο πρώτος αναφέρεται στο ότι τα θέματα που πραγματεύεται το πρόγραμμα της μελέτης είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα, λόγω της ιδεολογικής τους φόρτισης και η χρήση μεικτών μεθόδων θα μπορούσε να παρουσιάσει μια περισσότερο ολοκληρωμένη προσέγγιση αξιολόγησής του. Ο δεύτερος λόγος, σχετίζεται με το γεγονός ότι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος αναφέρονταν σε δύο κύρια πεδία, δηλαδή, τόσο στον βαθμό ανάπτυξης της *διαπολιτισμικής ικανότητας* των μαθητών/τριών που συμμετείχαν σε αυτό, δια μέσω της οποίας μπορούν να προωθηθούν οι αρχές της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση όσο και στην αντίδραση/ανταπόκριση των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα. Έτσι, από τη σύγκριση των δεδομένων, των ποσοτικών και των «ποσοτικοποιημένων» ποιοτικών δεδομένων έγινε προσπάθεια, μέσα από τη διαδικασία της *τριγωνοποίησης,* να διαφανεί η σύγκλιση ή η απόκλιση των αποτελεσμάτων, όσον αφορά τον βαθμό ανάπτυξης της *διαπολιτισμικής ικανότητας* των μαθητών/τριών και να δοθεί μια περισσότερο ολοκληρωμένη εκτίμηση. Όσον αφορά το πεδίο της αντίδρασης/ανταπόκρισης των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, τα οποία επίσης, «ποσοτικοποιήθηκαν» μπορούσε να βοηθήσει σε μια μεγαλύτερη κατανόηση του πώς λειτούργησε το πρόγραμμα και πώς το βίωσαν οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν. Η ενσωμάτωση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τα αποτελέσματα των δύο παραπάνω πεδίων συγκρότησαν και τη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος.

Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό, αναφέρονται ο τόπος, ο χρόνος και η διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος, η διαδικασία που ακολουθήθηκε στη χορήγηση

των ερευνητικών εργαλείων και παρουσιάζονται οι μέθοδοι ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Στο κεφάλαιο εννέα, αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν σχετικά με την ισοδυναμία των δύο ομάδων του δείγματος, πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δύο ομάδων του δείγματος, μετά την εφαρμογή του προγράμματος και τα αποτελέσματα από τη σύγκριση κάθε ομάδας χωριστά, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Επιπλέον παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των ομάδων του δείγματος στα ερευνητικά μέσα συλλογής δεδομένων που χορηγήθηκαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος και σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές.

Στο κεφάλαιο δέκα, περιλαμβάνεται η συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση κάθε ερευνητικού εργαλείου ξεχωριστά.

Στο κεφάλαιο έντεκα, καταγράφονται τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας αξιολόγησης, μετά την *τριγωνοποίηση* των αποτελεσμάτων των ποσοτικών και των ποιοτικών μεθόδων συλλογής των δεδομένων.

Στο τρίτο μέρος της μελέτης, στο ερμηνευτικό πλαίσιο της έρευνας αξιολόγησης του προγράμματος, παρουσιάζεται η γενική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος και οι περιορισμοί της έρευνας αξιολόγησης. Στη συνέχεια, γίνονται προτάσεις με βάση την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Τέλος, καταγράφονται οι βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν.

Ακολουθούν τα παραρτήματα, τα οποία συγκροτούν τον δεύτερο τόμο της μελέτης. Το πρώτο παράρτημα, περιλαμβάνει όλα τα ποσοτικά και ποιοτικά μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας αξιολόγησης, ενώ το δεύτερο παράρτημα περιλαμβάνει τη φόρμα έγκρισης γονέα/κηδεμόνα. Το τρίτο παράρτημα εμπεριέχει την αναλυτική καταγραφή των τριών επιμέρους προγραμμάτων *Θεατρικού Παιχνιδιού* που εφαρμόστηκαν. Στο παράρτημα τέσσερα, περιλαμβάνονται οι καταγραφές των σκηνικών αυτοσχεδιασμών των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ενώ στο παράρτημα πέντε, καταγράφονται οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας σε κάθε εργαστήριο *Θεατρικού Παιχνιδιού*. Το έκτο παράρτημα εμπεριέχει όλες τις συνεντεύξεις των μαθητών/τριών των ομάδων του δείγματος, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς και τις επιμέρους συνεντεύξεις των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, μετά τη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος. Στο παράρτημα επτά, καταγράφονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών του δείγματος στα ερωτηματολόγια καταγραφής των τρόπων εορτασμού των επετείων, πριν τις εκδηλώσεις εορτασμού. Στο παράρτημα οκτώ καταγράφονται οι απαντήσεις για τα συναισθήματα που βίωσαν και τις σκέψεις που έκαναν οι μαθητές/τριες, κατά την παρακολούθηση ή και τη συμμετοχή τους στους επετειακούς εορτασμούς του σχολείου τους.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

1.1. Η έννοια του πολιτισμού

Κεντρική έννοια στο πεδίο της διαπολιτισμικότητας είναι ο πολιτισμός. Η έννοια του πολιτισμού θεωρείται δύσκολο να προσδιοριστεί. Στον όρο αποδόθηκαν διαφορετικές οριοθετήσεις, κυρίως τον δέκατο ένατο αιώνα, όταν το εννοιολογικό του περιεχόμενο άρχισε να απασχολεί εντονότερα τους διανοούμενους. Στη διάρκεια αυτού του αιώνα και στις αρχές του εικοστού αιώνα προσδιορίστηκε μέσα από τρεις κυρίαρχες οπτικές (Avruch, 1998:6-7). Την πρώτη οπτική, εισήγαγε ο M. Arnolds το 1867 με το βιβλίο του *Culture and Anarchy* (στο Avruch, op. cit.:6), ο οποίος ταύτισε τον πολιτισμό με τα υψηλά πνευματικά και καλλιτεχνικά προϊόντα. Ο Arnolds (1867) θεωρεί ότι ο πολιτισμός (culture) πηγάζει από την αγάπη του ανθρώπου για την τελειότητα *«η οποία συνίσταται στο να γίνει κάποιος κάτι, παρά στο να έχει κάποιος κάτι, σε μια εσωτερική κατάσταση του νου και του πνεύματος, όχι σε μια εξωτερική σειρά γεγονότων»* p. 15. Έτσι, η έννοια άρχισε να σχετίζεται περισσότερο με τα διανοητικά επιτεύγματα και την αισθητική και όχι με την κοινωνική ζωή. Μάλιστα, δεν αφορούσε όλους τους ανθρώπους, αλλά μόνο ένα μέρος του κοινωνικού συνόλου. Στη δεύτερη οπτική, ο όρος προσδιορίζεται ως μια ποιότητα που την κατέχουν όλες οι κοινωνικές ομάδες, οι οποίες μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές που ξεκινάει από την «αγριότητα», προχωράει στη «βαρβαρότητα» και φτάνει στον «πολιτισμό». Την οπτική αυτή ανέπτυξε ο Edward Tylor, το 1870, στο βιβλίο του *Primitive Culture,* προσδίδοντας μια καθολική κοινωνική διάσταση στον όρο. Έτσι, θεωρεί ότι αφορά όλους τους ανθρώπους, εφόσον είναι μέλη μια κοινωνικής ομάδας και αποτελεί ένα πολύπλοκο σύνολο που περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις τέχνες, τους νόμους, τις συνήθειες τα έθιμα και τις ικανότητες των ανθρώπων. Η οπτική αυτή επικράτησε για πολλά χρόνια στην επιστήμη της ανθρωπολογίας. Τέλος, σύμφωνα με την τρίτη οπτική, πολιτισμός είναι ο τρόπος ζωής που διαμορφώνουν οι πολλές και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Είναι διακριτός και δεν θα πρέπει να αξιολογείται ως κατώτερος ή ανώτερος. Την οπτική αυτή ανέπτυξαν, κυρίως τον εικοστό αιώνα ο Franz Boas και οι συνεργάτες, με βάση και τις μελέτες του Johann von Herder που έγιναν το δέκατο ένατο αιώνα. Μέσα από αυτή, τονίζουν τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία των πολιτισμών, παράλληλα με τη μοναδικότητα του καθενός.

Μέσα από αυτές τις οπτικές διατυπώθηκαν και οι ορισμοί της έννοιας. Οι Kroeber, Kluckhohn, et al. (1952) κάνοντας μια ομαδοποίηση των ορισμών που έχουν αποδοθεί έως τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, παραθέτουν συνολικά επτά κατηγορίες ορισμών: τους *περιγραφικούς*, τους *ιστορικούς*, τους *κανονιστικούς*, τους *ψυχολογικούς*, τους *στρουκτουραλιστικούς*, τους *γενετικούς* και τους *ατελείς*. Οι *περιγραφικοί* ορισμοί έχουν έναν γενικό χαρακτήρα και δίνουν έμφαση στην απαρίθμηση των πτυχών του περιεχομένου της έννοιας. Οι *ιστορικοί* εστιάζουν στην κοινωνική κληρονομιά ή την παράδοση, ενώ οι *κανονιστικοί* επικεντρώνονται στους

κανόνες, στον τρόπο ζωής, στα πρότυπα και στις αξίες. Οι *ψυχολογικοί* ορισμοί προσεγγίζουν την έννοια ως μια διαδικασία προσαρμογής, ως έναν μηχανισμό λύσης προβλημάτων, ως μια συμπεριφορά που μαθαίνεται και ως ένα σύνολο συνηθειών ή αναφέρονται στη σχέση του ατόμου με την κοινωνία. Οι *στρουκτουραλιστικοί* δίνουν έμφαση στα μοτίβα συμπεριφοράς και στην οργανωτική δομή του πολιτισμού. Οι *γενετικοί* ορισμοί, προσεγγίζουν την έννοια ως κάτι τεχνητό, ως ένα προϊόν, ή δίνουν έμφαση στις ιδέες και στα σύμβολα. Τέλος, οι *ατελείς* ορισμοί, χρησιμοποιούν κυρίως μεταφορικές έννοιες και δεν μπορούν να συγκριθούν με τους συστηματικά διατυπωμένους ορισμούς.

Ο Williams (2006) κατηγοριοποιεί τους ορισμούς σε τρεις γενικές κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία συγκαταλέγονται οι ορισμοί των *«ιδεωδών»*, οι οποίοι θεωρούν τον πολιτισμό ως μια αναπαράσταση της ανθρώπινης τελειότητας, η οποία εκφράζεται μέσα από απόλυτες και καθολικές αξίες. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τους ορισμούς των *«ντοκουμέντων»,* σύμφωνα με τους οποίους ο πολιτισμός αποτελεί τη λεπτομερή και ποικιλότροπη καταγραφή της ανθρώπινης διανόησης και εμπειρίας, οι οποίες περιγράφονται και αξιολογούνται. Ο πολιτισμός, δηλαδή, είναι το αποτέλεσμα μιας διανοητικής δουλειάς, που μελετά κριτικά ποια στοιχεία, κανόνες και αξίες θα συμπεριλαμβάνονται στην έννοια. Η τρίτη κατηγορία εμπεριέχει τους «*κοινωνικούς»* ορισμούς, όπου ο όρος σχετίζεται με την περιγραφή συγκεκριμένων τρόπων ζωής, ο οποίος εκφράζεται μέσα από νοήματα και αξίες που αφορούν όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου, από την τέχνη και τη μάθηση έως και τη συνήθη συμπεριφορά.

Η δυσκολία στην οριοθέτηση της έννοιας γίνεται ακόμα μεγαλύτερη και από τη χρήση δύο διαφορετικών όρων που υπάρχουν και σχετίζονται με αυτή, του όρου *πολιτισμός* (civilization) και του όρου *κουλτούρα* (culture). Ο όρος «πολιτισμός» προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «πόλις» η οποία δήλωνε μια οργανωμένη κοινωνική ζωή, μια *«οχυρή ακρόπολη, όπου βρίσκονταν οι ιεροί χώροι των κατοίκων, καθώς και την κοινωνική συγκρότησή της ως αποτέλεσμα της δράσης των πολιτών»* (Μπαμπινιώτης, 2002:1439), και την παράγωγη λέξη «πολίτης». Η σημερινή σημασία του όρου προέρχεται από τη γαλλική λέξη *civilization* και πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Αδαμάντιο Κοραή (Μπαμπινιώτης, ό.π.: 1441). Όπως και ο ελληνικός όρος, η λέξη *civilization* προέρχεται από τις λατινικές λέξεις *civis* (πολίτης) και *civilis* (πολιτικός) (Τζαναβάρα, 2017), υποδηλώνοντας, έτσι, μια κοινωνική δομή, υλικής και άυλης μορφής.

Ο όρος «κουλτούρα» προέρχεται από τη λατινική λέξη *cultura*, η οποία σήμαινε την καλλιέργεια των αγρών, αλλά παράλληλα και την πνευματική καλλιέργεια. Περίπου στο τέλος του 17^{ου} αιώνα άρχισε να αποκτά μια μεγαλύτερη σημαντικότητα ως έννοια, αφού πλέον εμφανίστηκε σε γερμανικά κείμενα και ενσωματώθηκε στη γερμανική γλώσσα. Από τότε και μετά, αποδόθηκαν στον όρο αυτό, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, διαφορετικά νοήματα, ανάλογα με την οπτική μέσα από την οποία εξετάζονταν (Hauser, Bance, 2011:31).

Αρκετοί/ές είναι οι μελετητές/τριες που δεν κάνουν διάκριση μεταξύ των δύο όρων και τους χρησιμοποιούν ισοδύναμα. Αυτό συμβάλει ακόμα περισσότερο στο να υπάρχει, αρκετά συχνά, μια σημασιολογική σύγχυση. Ωστόσο, αρκετοί/ές

μελετητές/τριες προσδίδουν στις όρους αυτούς μια εννοιολογική ιεράρχηση, τοποθετώντας την έννοια του πολιτισμού, σε υψηλότερη κατηγορία από εκείνη του όρου «κουλτούρα». Ο Christopher Dawson (στο Wei, 2011:6) έκανε έναν πιο σαφή, από άλλους μελετητές/τριες, διαχωρισμό, θεωρώντας ότι ο όρος «πολιτισμός» αναφέρεται σε ένα μεγαλύτερο κοινωνικο-ιστορικό φαινόμενο, το οποίο έχει υψηλού επιπέδου πνευματικές διαστάσεις, ενώ η έννοια του όρου «κουλτούρα» δεν αποτελεί, παρά, μόνο, μέρος αυτών των μεγαλύτερων διατάσεων, δηλαδή του πολιτισμού. Ο διαχωρισμός αυτός, σύμφωνα με τον Wei (2011), μπορεί να εξηγήσει τη συνεχή αλληλεπίδραση των πολιτισμών και τη συνεχή οικειοποίηση της κουλτούρας ενός πολιτισμού από έναν άλλον, που μπορεί να προκύψει χωρίς τον κίνδυνο αλλοίωσης των πολιτισμικών τους ταυτοτήτων. Επίσης, κάνει περισσότερο αντιληπτό το γεγονός ότι κάθε πολιτισμός είναι αποτέλεσμα μιας πολιτισμικής υβριδοποίησης, εφόσον η αλληλεπίδραση αυτή οδηγεί στην ενσωμάτωση ετερογενών πολιτισμικών στοιχείων. Ιδιαίτερα στις μέρες μας, που η πρόοδος της τεχνοεπιστήμης είναι ταχύτατη, αναδύεται ένας παγκόσμιος πολιτισμός, που περιλαμβάνει πολλές τοπικές κουλτούρες (Wei, op.cit:11-13). Επιπλέον, οι έννοιες του πολιτισμού και της κουλτούρας μπορούν πλέον να αποδεσμευτούν από τα στοιχεία που κύρια τις καθορίζουν όπως είναι, η κοινή ιστορικο - γεωγραφική καταγωγή, η θρησκεία ή η φυλή, καθώς έχει δημιουργηθεί ένας άλλος πολιτισμός διαδικτυακού χαρακτήρα. Ο πολιτισμός αυτός βασίζεται στις δυνατότητες της κοινωνικής δικτύωσης και της συνεργατικής επεξεργασίας θεμάτων μέσω διαδικτυακών εφαρμογών, δημιουργώντας, έτσι, «κοινότητες» που δεν χαρακτηρίζονται από αυτά τα στοιχεία. Οι διαδικτυακές αυτές κοινότητες χρησιμοποιούν κοινούς κανόνες, πρότυπα και πρακτικές, τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη συνεργατική δράση, αφού αυτά θεωρούνται τα πολιτισμικά τους στοιχεία (Birukou, Blanzieri, Giorgini, Giunchiglia, 2009).

Είναι φανερό ότι η έννοια του πολιτισμού και η οριοθέτησή του σε συγκεκριμένα κριτήρια, παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία. Γενικότερα, όμως, προσδιορίζεται ως το σύνολο των πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας. Σε αυτόν περιλαμβάνονται ο τρόπος ζωής και συνύπαρξης των ανθρώπων, τα συστήματα αξιών, οι πεποιθήσεις και οι παραδόσεις. Επίσης, ορίζεται ως το σύνολο των συμβόλων, μέσα από τα οποία τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας αναγνωρίζουν το ένα το άλλο, διακρίνοντας, έτσι, τους εαυτούς τους από τους ανθρώπους που δεν ανήκουν σε αυτή (Unesco, 2006).

Βέβαια, υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποιες αξίες, κανόνες, σύμβολα και πεποιθήσεις, προσδιορίζουν την έννοια του πολιτισμού, καθώς, σύμφωνα με τη *Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας* (Social Identity Theory), κάθε άτομο επηρεάζεται από μια πληθώρα πολιτισμών, ή από ποικίλα πολιτισμικά υποσύνολα, όπως είναι η εθνικότητα, η θρησκεία, ή άλλα υποσύνολα οργανωτικού χαρακτήρα (Straub, Loch, Evaristo, et al, 2002:62).

Επιπλέον, έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές θεωρίες που έχουν προκύψει από τη μελέτη της έννοιας. Η ανθρωπολογική έρευνα και μελέτη συνέδεσε τον πολιτισμό με τη *Θεωρία της Εξέλιξης*. Τον μελετά ως μια διαδικασία προσαρμογής, με

κατεύθυνση την ισορροπία με το οικοσύστημα, συνυφαίνοντας, έτσι, τη διαδικασία της φυσικής επιλογής, με την πολιτισμική αλλαγή και εξέλιξη. Μια άλλη οπτική θεωρεί ότι ο πολιτισμός είναι συστήματα ιδεών, δηλαδή αποτελεί μια γνωστική δραστηριότητα, η οποία λαμβάνει μια υλική διάσταση, οργανωμένη με τέτοιον τρόπο, όπως είχε πριν διαμορφωθεί ως ιδέα. Άλλη θεωρία προσεγγίζει τον πολιτισμό ως στρουκτουραλιστικό σύστημα, το οποίο συνίσταται σε κοινά συστήματα συμβόλων και νοημάτων, που είναι δημιουργήματα του νου. Επίσης, έχει μελετηθεί και μέσα από την έννοια των κοινωνικο-πολιτισμικών συστημάτων, όπου θεωρείται ότι ο πολιτισμός συνίσταται από νομοθετημένα, ιδεατά σχέδια διαβίωσης σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. (Keesing, 1974:74-81).

Ανεξάρτητα από τη δυσκολία προσδιορισμού της έννοιας του πολιτισμού, από τους διάφορους ορισμούς αναδύονται κάποια συγκεκριμένα, βασικά χαρακτηριστικά. Ένα κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι ο πολιτισμός δεν είναι κάτι που μεταφέρεται γενετικά, αλλά μαθαίνεται. Άλλα χαρακτηριστικά είναι ότι έχει σχέση με τις κοινωνικές ομάδες, τη συμπεριφορά, τις αξίες και τις ιδέες των ανθρώπων, αποτελεί ένα ιστορικά προσδιορισμένο προϊόν, σχετίζεται με την έννοια της προσαρμογής, δηλαδή δεν είναι κάτι στατικό, αλλά είναι μια εξελικτική δυναμική διαδικασία (Kroeber, Kluckhohn, et al., op. cit.: 153-154 ; The Alberta Teachers' Association, 2010:iv-v). Επιπλέον, μια κυρίαρχη έννοια που διαπερνά όλα αυτά τα χαρακτηριστικά είναι έννοια της αλληλεπίδρασης.

Η Spencer-Oatey (2012) κάνει, επίσης, μια ανάλυση της έννοιας του πολιτισμού, μέσα από τη μελέτη πολλών μελετών σε βάθος χρόνου, καταγράφοντας κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά-κλειδιά, τα οποία είναι: α. ο πολιτισμός εκφράζεται μέσα από τρία διαφορετικά επίπεδα, δηλαδή, από τα παρατηρήσιμα αντικείμενα, από τις αξίες και από τις βασικές παραδοχές-πεποιθήσεις, β. επηρεάζει τη συμπεριφορά των ανθρώπων και τις ερμηνείες που κάνουν για τη συμπεριφορά αυτών που δεν ανήκουν στην ίδια πολιτισμική ομάδα γ. μαθαίνεται, δεν κληρονομείται γονιδιακά, καθώς σχετίζεται με την ανθρώπινη φύση, η οποία εμπεριέχει όχι μόνο τη φυσική αλλά και την ψυχολογική λειτουργία του ανθρώπου και την προσωπικότητα, η οποία διαμορφώνεται και από τις εμπειρίες κάθε ατόμου, δ. μπορεί να επηρεάσει τις βιολογικές λειτουργίες των ανθρώπων, όταν μια ιδέα εσωτερικευτεί, π.χ. για την προτίμηση ή απόρριψη μιας τροφής, ή στην αίσθηση του πόνου, ε. συνδέεται με τις κοινωνικές ομάδες, γι' αυτό και οι άνθρωποι εκφράζουν διαφορετικού τύπου πολιτισμικά στοιχεία, π.χ. ανάλογα τη θρησκεία, την εθνικότητα, το φύλο, τον κοινωνικό ρόλο, κ.ά., στ. είναι μια κοινωνική, αλλά, παράλληλα, και μια προσωπική κατασκευή, ζ. είναι δύσκολη η ακριβής περιγραφή ενός συγκεκριμένου πολιτισμού, λόγω του ότι δεν είναι μόνο κοινωνικό φαινόμενο, αλλά εμπλέκονται σε αυτό και προσωπικοί-ψυχολογικοί παράγοντες, η. εμπεριέχει τόσο καθολικά στοιχεία - π.χ. κάποιοι ήχοι της φωνής εμφανίζονται σε όλες τις γλώσσες – όσο και διακριτά στοιχεία, πάνω στα οποία στηρίζεται και η μοναδικότητα του καθενός, θ. υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές, ι. τα μέρη του είναι αλληλένδετα, δηλαδή είναι ένα οργανωμένο σύστημα που μια αλλαγή σε ένα μέρος του μπορεί να προκαλέσει αλλαγές και στα υπόλοιπα, κ. ο πολιτισμός είναι μια περιγραφικού τύπου έννοια και

όχι αξιολόγησης, αναφέρεται σε όλη την κοινωνία και όχι σε ένα μέρος της και εμπεριέχει τις έννοιες της διαφορετικότητας και της ομοιότητας.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι κάθε πολιτισμός επιδρά σημαντικά στη συμπεριφορά και στην ανάπτυξη της αντίληψης του εαυτού και των άλλων. Επίσης, καθώς οι άνθρωποι, ουσιαστικά ανήκουν, εξελίσσονται και εξελίσσουν, πολλούς και διαφορετικούς «πολιτισμούς» - αφού εμπλέκονται, παράλληλα, σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες - η κατανόηση και ο σεβασμός αναδεικνύονται ως κύρια στοιχεία στις διαπολιτισμικές ή διομαδικές συναντήσεις. Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη και τα χαρακτηριστικά της συνεχούς εξέλιξης και της αλληλοσύνδεσης των μερών ενός πολιτισμού, όπως και το ότι στηρίζεται στη φύση του ανθρώπου και αναπτύσσεται μέσα από την προσωπικότητα, είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι απαραίτητο να υποστηρίζεται από ικανότητες, στάσεις, γνώσεις και αξίες, ως «επιπρόσθετος πολιτισμός», που θα διευκολύνουν και θα αναδεικνύουν τη θετική αλληλεπίδραση.

1.2. Η έννοια της ταυτότητας

Ο πολιτισμός και η κουλτούρα, συντελούν στη συγκρότηση της ταυτότητας κάθε προσώπου, αφού αποτελούν το περιβάλλον διαμόρφωσής του. Μάλιστα, το χαρακτηριστικό της αλληλεπίδρασης που εμπεριέχουν, είναι θεμελιώδης έννοια στη διαμόρφωση αυτή.

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ταυτότητας έχει γίνει μέσα από ποικίλες οπτικές, ανάλογα με τις ερευνητικές προσεγγίσεις που την εξετάζουν. Όλες, όμως, περιλαμβάνουν την έννοια της αναγνώρισης (Fearon, 1999:4), και εμπλέκουν το προσωπικό, ή/και το κοινωνικό στοιχείο. Έτσι, ο ορισμός της έννοιας διαφέρει ανάλογα με ποιο στοιχείο, από το προσωπικό ή το κοινωνικό πεδίο, πρόκειται να προσδιορίσει. Για παράδειγμα, η έννοια της φυλετικής ταυτότητας, ορίζεται διαφορετικά από τη θρησκευτική, ή την έμφυλη ταυτότητα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Fearon, (1999) το περιεχόμενο της ταυτότητας μπορεί να διαχωριστεί σε δύο κύριες κατηγορίες, την *κατηγορία του ρόλου* και την *κατηγορία του τύπου*. Η *κατηγορία του ρόλου* αναφέρεται στην ονομασία του κοινωνικού ρόλου και σχετίζεται με τις συμπεριφορές που αναμένεται να έχει κάποιος/α όταν δρα, φέροντας συγκεκριμένες ιδιότητες ή σε συγκεκριμένες περιόδους της ζωής του/της, για παράδειγμα ως έφηβος/η, ως φοιτητής/τρια, ως γονέας, ως επιχειρηματίας, ως καθηγητής/τρια, κ.ά. Η *κατηγορία του τύπου* αναφέρεται στις ονομασίες που υπάρχουν για τους ανθρώπους μιας κοινωνικής ομάδας, εφόσον έχουν κοινά χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά, κοινές πεποιθήσεις, αξίες, γνώσεις, εμπειρίες, ή και κοινή γεωγραφική και ιστορικοπολιτισμική καταγωγή. Η εθνική ή η θρησκευτική ταυτότητα είναι κάποια παραδείγματα που ανήκουν στην κατηγορία αυτή. Βέβαια, οι *κατηγορίες του ρόλου* και *του τύπου* αλληλοεμπλέκονται και πιθανόν να μην είναι μόνιμες κατά τη διάρκεια των χρόνων (Fearon, op.cit.:7-8, 16-17). ‘Ετσι, το περιεχόμενο της ταυτότητας κάθε προσώπου, ως νοητική κατασκευή, μπορεί να επαναπροσδιορίζεται, να εμπλουτίζεται, να αναπτύσσεται ή να μετασχηματίζεται, καθώς οι κοινωνικοί του

ρόλοι ή τα εκάστοτε ψυχολογικά δεδομένα που απορρέουν από τις εμπειρίες του, αλλάζουν.

Είναι εμφανές ότι η ταυτότητα αναπτύσσεται ως ψυχολογική λειτουργία που διαμορφώνεται μέσα σε ποικίλα κοινωνικά δεδομένα. Γι΄αυτό και μελετάται μέσα από δύο οπτικές, ως προσωπική και ως κοινωνική ταυτότητα.

Η προσωπική ταυτότητα, η οποία αφορά κάθε πρόσωπο ξεχωριστά, έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τη φιλοσοφία και την ψυχολογία. Μέσα από τη μελέτη της έννοιας αναδύονται διάφορα ζητήματα, που σχετίζονται με τη χωροχρονική της διάσταση, τη διαχρονικότητα και τη συγχρονικότητα της. Επίσης, αναγείρονται ζητήματα οντολογίας, τα οποία οδηγούν σε προβληματισμούς, που αφορούν τους τρόπους που είναι εφικτό να μελετηθεί, ως μια αυτόνομη οντότητα, ή μόνο σε σχέση με άλλες οντότητες, δηλαδή μόνο μέσα από την κοινωνική της διάσταση. Παρά τους προβληματισμούς αυτούς, είναι γενικά παραδεκτή η άποψη, ότι η προσωπική ταυτότητα υφίσταται μέσα από ποικίλες, παλιές και νέες, τυχαία συνδεδεμένες ψυχολογικές καταστάσεις, που βιώνει ένα πρόσωπο. Οι καταστάσεις αυτές απορρέουν από τις εμπειρίες του προσώπου, όπου η μνήμη παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή της, αλλά δεν αποτελεί παρά μόνο ένα κομμάτι της (Noonan, 2003:85-88 ; Olson, 2009:73-74). Έτσι, σε ψυχολογικό επίπεδο, η προσωπική ταυτότητα αναπτύσσεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των προσωπικών βιωμάτων και της κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία συνοδεύεται από το πολιτισμικό φορτίο κάθε προσώπου (Γκόβαρης, 2001:176).

Η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας αναπτύχθηκε από τη *Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας* (Social Identity Theory) και τη *Θεωρία της Αυτο-κατηγοριοποίησης* (Self-categorization Theory). Οι θεωρίες αυτές αναφέρονται στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε μια ομάδα και που συμβάλουν τόσο στη διαμόρφωση της ταυτότητας κάθε προσώπου, όσο και στις σχέσεις των κοινωνικών ομάδων μεταξύ τους.

Παρόλο που ως θεωρίες εισήχθησαν στην κοινωνική ψυχολογία μετά το 1970, η κοινωνική διάσταση της ταυτότητας άρχισε να απασχολεί τους/τις κοινωνικούς ψυχολόγους αμέσως μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Ολοκαυτώματος, όταν επικράτησε έντονος προβληματισμός για τις σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Μέχρι τότε υπήρχε η τάση να μελετώνται οι σχέσεις αυτές, μέσα από την οπτική των ενδοψυχικών και διαπροσωπικών διαδικασιών, αντιμετωπίζοντας την έννοια της ομάδας ως ένα σύνολο διαπροσωπικών διαδικασιών. Έτσι, για παράδειγμα, η έννοια της προκατάληψης ερμηνεύονταν, σύμφωνα με αυτή την οπτική, ως μια δύναμη που υπήρχε στον άνθρωπο και προέρχονταν από ενδοπροσωπικές συγκρούσεις, όπως από απογοητεύσεις ή ανεπίλυτες συγκρούσεις, που μπορεί να είχαν τα πρόσωπα με τους αυταρχικούς γονείς τους (Hornsey, 2008: 204).

Τη *Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας* διατύπωσε ο Tajfel σε συνεργασία με τον Turner, στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Στη θεωρία αυτή, οι Tajfel και Turner (2004) όρισαν ως κοινωνική ταυτότητα, εκείνες τις πλευρές της αυτοεικόνας του προσώπου, που απορρέουν από την κοινωνική ομάδα - κατηγορία, στην οποία ανήκει και από τη συναισθηματική και αξιολογική σπουδαιότητα που έχει η ιδιότητα

του μέλους σε αυτή την ομάδα. Οι κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις, σύμφωνα με τους Tajfel και Turner θεωρούνται τα γνωστικά εργαλεία που ομαδοποιούν, ταξινομούν και διατάσσουν το κοινωνικό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο τα άτομα μπορούν να συμμετέχουν σε πολλές μορφές κοινωνικής δράσης. Επιπλέον, οι ίδιοι θεωρούν ότι οι κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις αποτελούν ένα σύστημα αυτοαναφοράς, καθορίζοντας τη θέση του κάθε προσώπου στην κοινωνία. Έτσι, οι κοινωνικές ομάδες παρέχουν στα μέλη τους μια αναγνώριση του εαυτού τους, μέσα από κοινωνικούς όρους. Μάλιστα, επισημαίνουν ότι η ταύτιση με μία ομάδα εμπεριέχει τις διαδικασίες της ομοιότητας και της διαφορετικότητας από τις άλλες ομάδες, καθώς και διαδικασίες αξιολόγησης με τα κριτήρια του «καλύτερου» ή του «χειρότερου». Οι διαδικασίες αυτές διαμορφώνουν και τη συμπεριφορά μεταξύ των ομάδων.

Οι Tajfel & Turner ορίζουν, επίσης, τη διομαδική συμπεριφορά, προσδιορίζοντάς την ως κάθε συμπεριφορά των μελών μιας κοινωνικής ομάδας απέναντι στα μέλη μιας άλλης, που βασίζεται στην αναγνώριση αυτών που εκφράζουν αυτή τη συμπεριφορά, ότι ανήκουν σε διαφορετική κοινωνική κατηγορία από τα άλλα άτομα. Επιπλέον, υποστηρίζουν (Hornsey, op. cit.:207) ότι η κινητήρια δύναμη της ανταγωνιστικής συμπεριφοράς μεταξύ των ομάδων είναι η ανάγκη για θετική αυτοαντίληψη. Αυτό σημαίνει ότι κάθε πρόσωπο νιώθει περισσότερο ασφαλές, όταν έχει θετική εικόνα για την κοινωνική του ταυτότητα. Επιπλέον, για τον λόγο αυτό, αναπτύσσει και την ενδοομαδική εύνοια, ως εκδήλωση της ανάγκης του να έχει στην ομάδα που ανήκει θετική διάκριση.

Τη *Θεωρία της Αυτο-κατηγοριοποίησης* ανέπτυξε ο Turner και οι συνεργάτες του, μελετώντας τις διεργασίες που συμβαίνουν εντός των ομάδων. Ο Turner υποστήριξε ότι τα πρόσωπα προβαίνουν σε μια γνωστική κατηγοριοποίηση του εαυτού τους, ως παρόμοια μέλη μιας κατηγορίας ερεθισμάτων, σε αντίθεση με κάποια άλλη κατηγορία. Επαναδιατυπώνοντας τη διάκριση μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, προχώρησε στον προσδιορισμό τριών επιπέδων, μέσα στα οποία λειτουργεί η ταυτότητα. Και τα τρία αυτά επίπεδα ενυπάρχουν στην αυτοεικόνα κάθε ανθρώπου και είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την έννοια του εαυτού. Το πρώτο επίπεδο αυτο-κατηγοριοποίησης είναι η ανθρώπινη ταυτότητα. Αποτελεί την ανώτατη κατηγορία του εαυτού, ως ανθρώπινου όντος, σε αντιδιαστολή με τις άλλες μορφές ζωής. Το δεύτερο, ενδιάμεσο επίπεδο είναι η κοινωνική ταυτότητα, όπου κάθε άνθρωπος ορίζει τον εαυτό του, ως μέλος μιας ομάδας, σε αντίθεση με κάποια άλλη. Το τρίτο επίπεδο, το χαμηλότερο, είναι η προσωπική ταυτότητα, η οποία αναφέρεται στην προσωπική αυτο-κατηγοριοποίηση που κάνει ένα πρόσωπο μοναδικό, συγκρινόμενο με άλλα, δηλαδή αναφέρεται στις διαπροσωπικές συγκρίσεις. Βέβαια, σε κάθε ένα επίπεδο μπορούν να γίνουν ποικίλα υποσύνολα αυτοκατηγοριοποιήσεων από κάθε πρόσωπο (Turner & Reinolds, 2012:403 ; Hornsey, op. cit.: 207-208). Τα επίπεδα αυτά λειτουργούν παράλληλα, όμως, κάθε φορά που κάποιο επικρατεί ως περισσότερο σημαντικό, τα υπόλοιπα δύο γίνονται λιγότερο σημαντικά.

Επιπλέον, εμφανίζεται το φαινόμενο, όταν η κοινωνική ταυτότητα ενός προσώπου έχει ή αποκτά υψηλό κύρος, τότε η αντίληψη του εαυτού του τείνει να

αποπροσωποποιείται και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως εκπρόσωπο της κοινωνικής ομάδας που ανήκει. Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο και το περιεχόμενο της αυτοαντίληψής του αλλάζουν και η συμπεριφορά του δεν εμπεριέχει πλέον τα στοιχεία της προσωπικής του ταυτότητας, αλλά αποπροσωποποιημένο δρα με τρόπο που θεωρεί ότι εκπροσωπεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την κοινωνική του ομάδα, όταν έρχεται σε επαφή με τις άλλες. Αυτή η λειτουργία έχει ερευνηθεί σε σχέση με διάφορα φαινόμενα που εμφανίζονται σε μια ομάδα, όπως η συνοχή, η συνεργασία, η κοινωνική προκατάληψη, η συμπεριφορά του πλήθους κ.ά. (Hornsey, op.cit: 208-209 ; Turner, et al.,1994:457-458).

Τόσο η *Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας* όσο και η *Θεωρία της Αυτοκατηγοριοποίησης,* βοήθησαν την μελέτη της έννοιας της ταυτότητας, μέσα σε νέους ορίζοντες. Ωστόσο, έχει υποστηριχτεί και η άποψη ότι ο όρος «ταυτότητα» είναι πολύ γενικός και δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τη μεγάλη ποικιλία των διαδικασιών, μέσα από τις οποίες οι άνθρωποι αναγνωρίζουν το εαυτό τους και τον κόσμο. Μπορούμε μόνο να μιλάμε για συνεχείς, ανοιχτού τύπου διαδικασίες αναγνώρισης. Επιπλέον, η ταυτότητα δεν μπορεί να καθορίσει καθόλου τη συμπεριφορά ενός προσώπου, η οποία αποτελείται από πράξεις που επηρεάζονται από τη σωματική και συναισθηματική του κατάσταση, τη δυνατότητα πρόσβασης σε ανατροφοδοτικές πηγές, όπως η γνώση, και από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως είναι η συμπεριφορά των άλλων ατόμων, κ.ά. Μάλιστα, έχει θεωρηθεί ότι η έννοια της ταυτότητας αποτελεί μια πρόσφατη, ιστορικής προέλευσης, «πλαστή γνώση», που δεν σχετίζεται με την αλήθεια, την οποία συχνά εκμεταλλεύονται πολιτικά προς όφελος τους οι εξουσίες (Jenkins, 2008:9-14).

Βέβαια, οι σύγχρονες έρευνες που μελετούν πώς διαμορφώνεται η αυτοεικόνα, μέσα από τη λειτουργία των κινήτρων και πώς συνδέονται οι επιθυμίες των προσώπων για ατομική ιδιαιτερότητα, κοινωνικό ανήκειν και αυτοβελτίωση, αναδεικνύουν ότι δεν υπάρχει ανταγωνιστική σχέση ανάμεσα στην προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και ότι η σχέση προσώπου-ομάδας είναι αλληλεπιδραστική (Hornsey, op. cit.:215-216). Αυτό σημαίνει, ότι η λειτουργική διάσταση της ταυτότητας αποτελεί σαφώς μια ανοιχτή διαδικασία, που βασίζεται στην επικοινωνία ατόμου - περιβάλλοντος, όπου στο περιβάλλον κυρίαρχο στοιχείο είναι ο πολιτισμός. Επιπλέον, σημαίνει ότι η επικοινωνία αυτή εμπεριέχει το στοιχείο της συνδιαμόρφωσης.

1.3. Η πολιτισμική ταυτότητα

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας απασχολεί ιδιαίτερα τους/τις επιστήμονες/ισσες των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών. Σε αυτό έχουν συντελέσει συγκεκριμένοι παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους είναι η παγκοσμιοποίηση, η αποδυνάμωση των εθνών-κρατών και η στροφή των ατόμων προς την προσωπική τους ολοκλήρωση, η ανάδειξη του πολιτισμού ως νέου παράγοντα διαίρεσης του κόσμου, μετά την κατάρρευση των ιδεολογικών και οικονομικοπολιτικών ερεισμάτων που μέχρι πρόσφατα κυριαρχούσαν ως κριτήρια διαχωρισμού, και η αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών. Επιπλέον,

σημαντικός παράγοντας είναι ο κίνδυνος που αναδύεται από την οντολογικού χαρακτήρα αντίληψη της έννοιας του πολιτισμού, με συνέπεια την αίσθηση ανωτερότητας κάποιων κοινωνικών ομάδων και την αξίωση για κυριαρχία (Νικολάου, 2007:85 ; Segers, 2004:85-86 ; Sevanen, 2004:51, 59). Για τους λόγους αυτούς, το ίδιο ενδιαφέρον για μελέτη υπάρχει και για τις έννοιες που σχετίζονται με το έθνος, τις εθνικές ομάδες, την εθνική και εθνοτική ταυτότητα, και άλλες έννοιες που αποτελούν μέρος του περιεχομένου της πολιτισμικής ταυτότητας (Sevanen, op. cit.:33 ; Fong, 2004:6).

Η πολιτισμική ταυτότητα περιλαμβάνει κοινές πεποιθήσεις και συμπεριφορές μιας κοινωνικής ομάδας (Jensen, 2003:190), οι οποίες αποτελούν ένα σύνολο με μια συγκεκριμένη δομή και μπορούν να θεωρηθούν ως χαρακτηριστικά της στοιχεία, που είναι μοναδικά στη συγκεκριμένη κουλτούρα, συγκρινόμενη με μια άλλη. Επίσης, θεωρείται ως μια κατασκευή που είναι χωροχρονικά και εθνολογικά προσδιορίσιμη και εμπεριέχει τρία βασικά στοιχεία: α. τα στατιστικά στοιχεία που αφορούν μια συγκεκριμένη ομάδα, β. τη νοητική ενσωμάτωση από το άτομο των πολιτιστικών στοιχείων της ενδοομάδας και γ. την εικόνα που έχουν δημιουργήσει οι εξω-ομάδες για την ενδο-ομάδα, δηλαδή τις διαδικασίες σύγκρισης. Βέβαια, η κατασκευή αυτή δεν έχει σταθερή και αμετακίνητη μορφή, αφού εξαρτάται από τα υποκείμενα, τον χώρο και τον χρόνο που οικοδομείται (Segers, op. cit.:74-75), ούτε υπάρχει απόλυτη ομοιομορφία από όλα τα μέλη της ενδοομάδας ως προς τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές, καθώς παίζουν σημαντικό ρόλο παράγοντες όπως οι ατομικές διαφορές, το φύλο, η κοινωνική τάξη, η θρησκεία, κ.ά. (Jensen, op. cit.:190-191). Επιπλέον, τα πολιτισμικά στοιχεία με τα οποία διαμορφώνεται η πολιτισμική ταυτότητα, δηλαδή τα υλικά και άυλα σύμβολα, οι κανόνες, οι αξίες, τα ήθη, οι παραδόσεις και άλλα τυποποιημένα, κανονιστικού τύπου συλλογικά κριτήρια, μπορεί να γίνουν αποδεκτά ολοκληρωτικά, ή εν μέρει, ή και καθόλου αποδεκτά, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές στη ζωή ενός ατόμου. Γι' αυτό, η πολιτισμική ταυτότητα γίνεται κατανοητή ως μια συνεχώς δρούσα διαδικασία συμπερίληψης και αποκλεισμού, ως ένα δυναμικό στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου και όχι ως μια παγιωμένη νοητική κατάσταση. Καθώς, μάλιστα, οι άνθρωποι συμμετέχουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, τις οποίες μπορεί και να αλλάζουν με το πέρασμα του χρόνου, έρχονται σε επαφή με ετερογενή στοιχεία. Έτσι, η πολιτισμική ταυτότητα καθίσταται διαρκώς ενεργή, ιδιαίτερα στις μέρες μας, με τη χρήση της τεχνολογίας (Hauser, 2017:8, 11).

Βέβαια, η διαμόρφωση της γίνεται, εν μέρει, ακούσια, αφού εμπεριέχει δύο βασικά στοιχεία, τη γλώσσα και την ιστορία, τα οποία προϋπάρχουν στον χρόνο και επιτυγχάνονται με τη γέννηση και την κοινωνικοποίηση. Η κοινωνικοποίηση παρέχει τη βιωματική εμπειρία μέσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες που συμμετέχει το άτομο και αυτές το καθιστούν ικανό να προσλαμβάνει, άλλοτε συνειδητά και άλλοτε ασυνείδητα, τα πολιτισμικά στοιχεία που του ορίζουν τη μοναδικότητα της ύπαρξης και της ταυτότητας του (Hauser, op cit.:9).

Συμπερασματικά, η πολιτισμική ταυτότητα, όπως και οι έννοιες του πολιτισμού και της ταυτότητας, εμπεριέχει διαστάσεις που την καθιστούν μια δυναμική διαδικασία. Τα στοιχεία της αλληλεπίδρασης, της σύγκρισης, του

αυτοπροσδιορισμού, αλλά και του μετασχηματισμού, συσχετιζόμενα με τα βασικά πολιτισμικά στοιχεία, που έχουν ήδη ενσωματωθεί συνειδητά ή ασυνείδητα σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο από το άτομο, την καθιστούν ως μια διάσταση της προσωπικότητας του ανθρώπου, που είναι συνεχώς υπό διαμόρφωση ή ευαίσθητη στην αναδιαμόρφωση. Αυτό διευκολύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και παρέχει τη δυνατότητα αντίληψης των πολλαπλών πολιτισμικών οπτικών, σύμφωνα με την οπτική του *πολιτισμικού σχετικισμού* (cultural relativism). Καθώς ο *πολιτισμικός σχετικισμός* θέτει το ζήτημα της ισοτιμίας των πολιτισμών και δεν προτάσσει την ανωτερότητα κάποιου πολιτισμού έναντι άλλων, μπορεί να αποτελέσει μια βάση, τουλάχιστον, σεβασμού για τους άλλους πολιτισμούς.

1.4. Πολιτισμικός σχετικισμός, πολιτισμικός οικουμενισμός και πολιτισμική ταυτότητα

Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση του *πολιτισμικού σχετικισμού* η κατανόηση των πολιτισμών πρέπει να βασίζεται στην οπτική αυτών που τον δημιούργησαν. Για τον λόγο αυτό, κανένας πολιτισμός δεν μπορεί να κατανοηθεί και να αξιολογηθεί μέσα από οικουμενικά κριτήρια. Μια τέτοια αξιολογική κρίση θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως απαξιωτική πράξη (Γκόβαρης, 2011:89), διότι, συχνά οδηγεί σε κάθετες ιεραρχήσεις των πολιτισμών είτε ως σύνολα είτε στοιχείων τους (Γκότοβος, 2002:18).

Ο Donnelly (1984) επισημαίνει ότι υπάρχουν δύο ακραίες θέσεις αναφορικά με την έννοια του *πολιτισμικού σχετικισμού*, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελούν τις άκρες ενός συνεχούς, κατά μήκος του οποίου διαμορφώνονται διαφορετικά επίπεδα και τύποι προσέγγισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Στο ένα άκρο υπάρχει η οπτική του *ριζοσπαστικού πολιτισμικού σχετικισμού*, σύμφωνα με την οποία μόνο ο εκάστοτε πολιτισμός μπορεί να ορίσει την εγκυρότητα των ηθικών κανόνων και του δικαίου που εφαρμόζει. Το άλλο άκρο εκφράζει την οπτική του *ριζοσπαστικού πολιτισμικού οικουμενισμού,* η οποία θεωρεί ότι υπάρχουν πανανθρώπινες αξίες και δικαιώματα και η διαφορετικότητα των πολιτισμών δεν επηρεάζει την εγκυρότητά τους (Donnelly, op cit.:400). Σύμφωνα με τους εκπροσώπους αυτής της οπτικής, η κατανόηση του «άλλου» είναι δυνατή, ανεξάρτητα από τον πολιτισμό που ανήκει, λόγω της κοινής φύσης των ανθρώπων (Γκόβαρης, 2002:413). Έτσι, είναι φυσικό να υπάρχουν παγκόσμιες αξίες και ανθρώπινα δικαιώματα κοινά για όλους τους ανθρώπους. Οι αξίες αυτές υπερβαίνουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα κάθε πολιτισμού, και συγκροτούν τα κοινά στοιχεία των πολιτισμών. Έτσι, κάθε άνθρωπος, συναντώντας τον «άλλον», δεν εγκλωβίζεται από το ιδιαίτερο πολιτισμικό του φορτίο, αλλά μέσα από μια αναστοχαστική διαδικασία που σχετίζεται με την αναγνώριση της σχετικότητας των πολιτισμών, δημιουργεί νέα γνώση, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην ενδο/διαπροσωπική και κοινωνική εξέλιξη. Η έννοια της *υπερπολιτισμικής ταυτότητας*, η οποία βασίζεται στην αναγνώριση κοινά αποδεκτών οικουμενικών αρχών δικαιοσύνης και ισότητας, εμπεριέχεται στα οικουμενικά μοντέλα της διαπολιτισμικότητας (Γκόβαρης, 2011:82, 88,107).

Και οι δύο παραπάνω θέσεις, του *πολιτισμικού σχετικισμού* και του *πολιτισμικού οικουμενισμού* βασίζονται σε συγκεκριμένα επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τις θέσεις τους και ασκούν κριτική εκφράζοντας την αντίθεσή τους η μια προς την άλλη. Όσοι/ες ασκούν κριτική στον *πολιτισμικό σχετικισμό,* στηρίζονται στη βασική θέση ότι ο κόσμος και ο άνθρωπος ως πραγματικότητες έχουν ενιαίο χαρακτήρα. Έτσι, οι πολιτισμοί θεωρούνται απλά διαφορετικές όψεις της φυσικής πραγματικότητας που είναι ενιαία για όλους. Αν κάθε πολιτισμός θεωρείται ως ένα ξεχωριστό, αυστηρά οριοθετημένο και παγιωμένο σχήμα, τότε μπορεί να προκύψει μια αρνητική για την κοινωνική συνοχή και συνύπαρξη μορφή κοινωνικής συγκρότησης, οδηγώντας σε περιχαρακώσεις και εθνοτικούς διαχωρισμούς (Γκόβαρης, ό.π.:92-93). Μια τέτοια κοινωνική συγκρότηση, όμως, οδηγεί σε μια εθνοκεντρική προσέγγιση του «άλλου», προωθεί τους διαχωρισμούς των πολιτισμών, αγνοώντας τη συνάφεια μεταξύ τους και κατατάσσει κάθε άτομο-μέλος μιας κοινωνίας με βάση την πολιτισμική του ταυτότητα, παραγνωρίζοντας, παράλληλα, τον δυναμικό και όχι στατικό χαρακτήρα της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των ατόμων, αλλά και άλλους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που μπορεί να αποτελούν αιτίες προβλημάτων συνύπαρξης (Νικολάου, 2007:90-94).

Από την άλλη πλευρά, οι υποστηρικτές/τριες του *πολιτισμικού σχετικισμού* ασκούν έντονη κριτική ενάντια στον *πολιτισμικό οικουμενισμό*. Μάλιστα, οι σύγχρονοι/ες ανθρωπολόγοι θεωρούν ότι η προσέγγιση αυτή αποτελεί την απάντηση στην ευρωκεντρική και, γενικότερα, δυτική οπτική, η οποία έθεσε τις δυτικές αξίες ως μοντέλο εξέλιξης των πολιτισμών σε παγκόσμιο επίπεδο (Lakatos, 2018:14). Έτσι, σύμφωνα με όσους/ες υποστηρίζουν τον *πολιτισμικό σχετικισμό,* οι αξίες και οι αρχές αυτές αγνοούν τις πολλαπλές «ηθικές» αξίες που αναπτύσσουν οι διαφορετικοί πολιτισμοί και αφαιρούν το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης των κοινωνιών. Θεωρούν ότι ο *πολιτισμικός οικουμενισμός*, ιδιαίτερα στην ακραία μορφή του, αποτελεί ένα είδος πολιτισμικού ιμπεριαλισμού ή μπορεί να αποτελέσει ένα είδος παγκόσμιας τυραννίας. Επιπλέον, καθώς δίνεται προτεραιότητα σε μια κοσμοπολίτικη ηθική αντίληψη, οι πολιτισμοί που έχουν διαφορετικές ηθικές αξίες ή κανόνες θεωρούνται κατώτεροι (Donnelly, op cit:402).

Μέσα από κάθε οπτική θεωρούμε ότι αναδύονται κάποια συγκεκριμένα στοιχεία, που μπορούμε να πούμε ότι συνηγορούν σε μια ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Από την πλευρά του *πολιτισμικού σχετικισμού*, η αναγνώριση, ο σεβασμός και η κατανόηση της οπτικής του «άλλου» που ως προσέγγιση προτάσσει, εμπλουτίζει την προσωπική ταυτότητα, αφού τη μετακινεί από τον εγω/εθνοκεντρικό τρόπο αντίληψης του εαυτού και του κόσμου σε μια περισσότερο σχετική θεώρηση. Επίσης, η έννοια της ισότητας των πολιτισμών αποτελεί τη βάση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Από την πλευρά του *πολιτισμικού οικουμενισμού*, η ανάδειξη βασικών αρχών και αξιών υποστηρίζει την υπέρβαση των πολιτισμικών διαφορών και την ανάδυση ενός «χώρου» όπου εκτός από διαφορές υπάρχουν και ομοιότητες, με κύρια, την ανθρώπινη ιδιότητα. Αυτή η οπτική εμπλουτίζει κάθε διαπολιτισμική

συνάντηση, και αποτελεί μια βασική προϋπόθεση για διαπολιτισμική επικοινωνία, σε έναν κόσμο πολύπλευρο, πολύτροπο, αλλά και κοινό για όλους.

Βέβαια, ο σεβασμός στην πολιτισμική διαφορετικότητα δεν σημαίνει ότι γίνονται αποδεκτά και δεν αξιολογούνται αρνητικά πρακτικές, ήθη και έθιμα ή ιδέες που καταπατούν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Δηλαδή, η αναγνώριση και η αρχή της ισότητας των πολιτισμικών ταυτοτήτων που εμπεριέχονται στην έννοια του *πολιτισμικού σχετικισμού* δεν οδηγούν και στον ηθικό σχετικισμό ως προς τις αξίες που απορρέουν από τα ανθρώπινα δικαιώματα ή δεν αδρανοποιούν τη δράση ενάντια σε πρακτικές που στρέφονται κατά του ανθρώπου (Rosado, 1994 ; Ulin, 2007:803 ; Johnson, 2007:794), είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε επίπεδο κοινωνικής ομάδας.

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως έχει αναδειχθεί (βλ. Donnelly, op cit.:306-311), δεν γίνεται αντιληπτή με τον ίδιο τρόπο ή δεν υφίσταται ως έννοια σε όλους τους πολιτισμούς (Donnelly, op.cit:311). Μάλιστα, οι υποστηρικτές του *πολιτισμικού σχετικισμού* θεωρούν ότι συνδέονται με την ανάπτυξη της φιλοσοφίας του ατομικισμού, ως οπτική ζωής, που αναπτύχθηκε με στόχο την απελευθέρωση των ανθρώπων από την καταπίεση του κράτους, της εκκλησίας και τη φεουδαρχική ιεραρχική κοινωνική δομή (Mullerson, 1997:85). Έτσι, αποτελούν μια δυτική προσέγγιση, η οποία έχει επίκεντρο το άτομο/πρόσωπο, ενώ στη μη δυτική θεώρηση η κοινωνική ομάδα κατέχει την κεντρική θέση (Donnelly, op.cit:311 ; Lakatos, op. cit.:8). Μέσα από αυτή την οπτική, τίθεται το πρόβλημα της παγκοσμιότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατά πόσο αυτά μπορούν να έχουν μια παγκόσμια ισχύ. Βέβαια, αν και επισημαίνεται από ειδικούς, ότι στη διαμόρφωση της *Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων* συμμετείχαν εμπειρογνώμονες και από μη δυτικές χώρες (Lacatos, op. cit.:8-10), παραμένει η αμφισβήτηση της παγκοσμιότητάς τους.

Ο Donelly (1984) μέσα από το συνεχές του *πολιτισμικού σχετικισμού* κάνει κατανοητή τη συνύπαρξη της οικουμενικότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τον *πολιτισμικό σχετικισμό*, ορίζοντας τον *ισχυρό* και τον *αδύναμο πολιτισμικό σχετικισμό*. Ο *ισχυρός πολιτισμικός σχετικισμός* αποδέχεται κάποια βασικά ανθρώπινα δικαιώματα ως παγκόσμια, ωστόσο παραμένει ισχυρή η οπτική κάθε πολιτισμού ως προς τις αξίες και τους κανόνες της κοινωνικής του συγκρότησης. Ο *αδύναμος πολιτισμικός σχετικισμός*, αναγνωρίζει την παγκοσμιότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ωστόσο η παγκοσμιότητα αυτή μπορεί να αναιρεθεί, αν κάποιος πολιτισμός, σε συγκεκριμένες και σπάνιες περιπτώσεις, τα εφαρμόσει με παραλλαγές ή δεν εφαρμόσει κάποια από αυτά.

Η Benhabib (2007) τονίζει ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι αναγκαίο να γίνουν αντιληπτά ως μέσα ενεργοποίησης, σε πολιτικό και νομικό επίπεδο, των δημοκρατικών διαδικασιών που πρέπει να λαμβάνουν χώρα τόσο ανάμεσα στους ανθρώπους όσο και ανάμεσα στους πολιτισμούς. Μάλιστα, επισημαίνει ότι ο συνεχής διάλογος μπορεί να οδηγήσει στην αντίληψη του εύρους της διακύμανσης που είναι ανεκτή από όλους τους πολιτισμούς σε επίπεδο ερμηνείας και εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Ο Lakatos (2018) θεωρεί ότι οι ριζοσπαστικές μορφές του *πολιτισμικού σχετικισμού* και του *πολιτισμικού οικουμενισμού* υπονομεύουν τόσο την αποδοχή όσο και την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Από τη μία πλευρά ο *ριζοσπαστικός πολιτισμικός σχετικισμός* συχνά χρησιμοποιείται ως επιχείρημα για την εφαρμογή, αλλά και διαιώνιση απάνθρωπων πρακτικών που παραβιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα στο όνομα της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, όπως για παράδειγμα στην καταπάτηση των δικαιωμάτων των γυναικών, λόγω μιας ιδιαίτερης πολιτισμικής παράδοσης. Από την άλλη πλευρά, ενώ ο *ριζοσπαστικός πολιτισμικός οικουμενισμός* προωθεί έναν υπερπολιτισμικό τρόπο ζωής, υπάρχουν νόμιμες αξιώσεις από πολιτισμικές ομάδες για διαφοροποίηση, λόγω της πολιτισμικής τους παράδοσης, σε ζητήματα που, όμως, δεν καταπατούν τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Έτσι, ο Lakatos θεωρεί ότι η συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα έχει μετατοπιστεί από τις δύο ακραίες αυτές θέσεις και έχει διαμορφωθεί μια άλλη οπτική, σύμφωνα με την οποία τόσο η παγκοσμιότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όσο και η πολιτισμική ιδιαιτερότητα είναι σημαντικά κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Θα συμφωνήσουμε με αυτή την οπτική, καθώς ο διάλογος, εμπεριέχοντας τις έννοιες της αλληλεπίδρασης με στόχο τη συναίνεση, αποτελεί βασικό στοιχείο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένου και της εκπαίδευσης.

Βέβαια, θεωρούμε ότι για να επιτευχθεί ένας διαπολιτισμικός διάλογος, με στόχο τη συναίνεση, είναι απαραίτητο να μην υπάρχει ο πολιτισμικός «εγκλωβισμός», δηλαδή μονοπολιτισμικές οπτικές. Μια τέτοια πραγματικότητα απορρίπτει τη διαπολιτισμική επικοινωνία, η οποία προωθεί την αλληλεπίδραση, την εξέλιξη, την ειρηνική συνύπαρξη, χωρίς να αγνοεί την πολιτισμική ταυτότητα που φέρουν τα μέλη μιας διαπολιτισμικής συνάντησης. Για να μπορεί να ευδοκιμήσει είναι σημαντικό να στηρίζεται σε βασικές αξίες και ανθρώπινα δικαιώματα, όπως της ισότητας, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ασφάλειας, τα οποία δεν θεωρούμε ότι μπορεί να είναι διαπραγματεύσιμα, ιδιαίτερα σε ένα εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό πλαίσιο. Κάτι τέτοιο, όχι μόνο δεν θα ευνοούσε την κοινωνική συνοχή και εξέλιξη, αλλά θα καταπατούσε βασικές δημοκρατικές αρχές.

Συμπερασματικά, εφόσον η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί μια δυναμική και εν ροή διαδικασία, στοιχεία και των δύο προσεγγίσεων συνθέτουν τους παράγοντες εκείνους που συνηγορούν στον εμπλουτισμό της και στο πέρασμα από μια μονοπολιτισμική σε μια διαπολιτισμική κοσμοθεώρηση. Η αντίληψη των πολλαπλών οπτικών και η ισότητα των πολιτισμών που ο *πολιτισμικός σχετικισμός* εμπεριέχει, και ο σεβασμός στην ανθρώπινη φύση, όπως εκφράζεται από τις κοινές αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα που ο *πολιτισμικός οικουμενισμός* αναγνωρίζει, υποστηρίζουν τη διαπολιτισμικότητα, με στόχο την κοινωνική συνοχή, την ειρηνική συνύπαρξη και εξέλιξη. Η ισορροπία ανάμεσα στην πολιτισμική ταυτότητα και σε μια υπερπολιτισμική θεώρηση του κόσμου, η οποία εμπεριέχει βασικές αρχές και αξίες, διευρύνει την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας του εαυτού ταυτόχρονα με την αντίληψη της κοινής φύσης των ανθρώπων. Μια τέτοια ισορροπία μπορεί να διαμορφώνει ένα ευνοϊκό περιβάλλον για διαπολιτισμικό διάλογο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

2.1. Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας, η οποία συναντάται ευρέως πλέον διεθνώς, ως φαινόμενο αναπτύχθηκε ανά τους αιώνες, εφόσον οι άνθρωποι αλληλεπιδρούσαν πολιτισμικά. Ως έννοια, όμως, άρχισε να εμφανίζεται πρώτα στον τομέα της επικοινωνίας στη δεκαετία του 1950 (Dervin, 2016:2,7). Ως εκπαιδευτικό κίνημα εμφανίστηκε έντονα στις δεκαετίες του 1960 και ’70, ως απάντηση στις εθνοφυλετικές εντάσεις που υπήρχαν στην Αμερική. Οι εντάσεις αυτές δημιουργήθηκαν λόγω των μετακινήσεων των πληθυσμών από τον νότο προς τα βόρεια και δυτικά, εξαιτίας των αυξημένων ευκαιριών απασχόλησης που είχαν δημιουργηθεί, ως συνέπεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Κύριος στόχος της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (intercultural education) ή της *διομαδικής εκπαίδευσης* (intergroup education), ήταν να βοηθήσει στη μείωση των προκαταλήψεων και να προωθήσει την κατανόηση για τις πολιτισμικές ετερότητες των μαθητών/τριών που προέρχονταν από διαφορετικά έθνη, φυλές και θρησκείες. Διεθνείς οργανισμοί, χρηματοδότησαν προγράμματα, εκδόσεις και δράσεις, τα οποία αναφέρονταν σε αυτού του είδους την εκπαίδευση και εκείνη την περίοδο αναπτύχθηκε σημαντική θεωρητική και ερευνητική εργασία πάνω στα θέματα που αφορούσαν τις στάσεις των παιδιών απέναντι στις διαφορετικές φυλές (Banks, 1993:13-19).

Στην Ευρώπη άρχισε να έχει μεγάλη διάδοση στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν το *Συμβούλιο της Ευρώπης* έδωσε μεγάλη έμφαση στην έννοια αυτή, προτάσσοντάς την ως εκπαιδευτική στρατηγική, θέλοντας να καταπολεμήσει τους αποκλεισμούς και να γεφυρώσει τη διαφορετικότητα, λόγω των συνεχών μεταναστευτικών ροών. Όμως, ως όρος δεν περιορίστηκε απλά στη διδασκαλία των μεταναστών, αλλά επικράτησε ως παιδαγωγική προσέγγιση προς την παγκόσμια πολυπολιτισμικότητα (Aman, 2014:3). Το 2008, με τη *Λευκή Βίβλο για τον διαπολιτισμικό διάλογο - "Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια"* το *Συμβούλιο της Ευρώπης* προτάσσει τη διαπολιτισμικότητα και τον διαπολιτισμικό διάλογο ως την καταλληλότερη προσέγγιση για τη διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας των κοινωνιών (Barrett, 2013:32).

Βέβαια, ως έννοια, η διαπολιτισμικότητα έχει κατά καιρούς προσδιοριστεί μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις στη διεθνή βιβλιογραφία (Δαμανάκης & Κοντογιάννη, 2011 · Γκόβαρης, 2011:77 · Νικολάου, 2011), άλλοτε εμπεριέχοντας την έννοια του *πολιτισμικού οικουμενισμού* και άλλοτε του *πολιτισμικού σχετικισμού* (Νικολάου, ό.π.). Μάλιστα, στο πεδίο της εκπαίδευσης οι έννοιες αυτές έχουν οδηγήσει σε διαφορετικές θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικότητας, που σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011) διακρίνονται, κυρίως, σε τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση στηρίζεται στην ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των πολιτισμών, έχοντας ως βάση τη

θεωρητική προσέγγιση του *πολιτισμικού οικουμενισμού*, ενώ η δεύτερη αναδεικνύει τις πολιτισμικές διαφορές και στηρίζεται στον *πολιτισμικό σχετικισμό*. Η τρίτη κατεύθυνση προσπαθώντας να απεγκλωβιστεί από τις δύο αυτές οπτικές, προσεγγίζει τη διαπολιτισμικότητα μέσα από τις έννοιες του δικαίου και της ισότιμης συμμετοχής των πολιτισμών στην κοινωνική δυναμική (Γκόβαρης, ό.π.:77-78).

Η Unesco ορίζει την έννοια της διαπολιτισμικότητας ως την ύπαρξη και ίση αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών και τη δυνατότητα δημιουργίας σύνθεσης πολιτισμικών εκφράσεων, δια μέσω του διαλόγου και του αμοιβαίου σεβασμού. Έτσι, η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει όχι απλά τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών με ίσους όρους, αλλά και τα αποτελέσματα από την αλληλεπίδραση των πολιτισμών που έρχονται σε επαφή και επικοινωνούν, σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο (Unesco, 2006).

Ο Dervin (2016) θεωρεί ότι η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια διαδικασία και όχι μια κατάσταση. Τονίζει ότι δεν είναι κάτι δεδομένο και δεν αντιπροσωπεύει έναν συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς, αλλά είναι μια συνάντηση ανθρώπων που αντιπροσωπεύουν έναν διαφορετικό πολιτισμό. Μάλιστα, κάθε διαπολιτισμική συνάντηση εμπεριέχει το πολιτικό και ιδεολογικό περιεχόμενο αυτών που αλληλεπιδρούν. Επιπλέον, τονίζει ότι η διαπολιτισμικότητα αφορά *«την αλληλεπίδραση, το πλαίσιο, την αναγνώριση των σχέσεων εξουσίας»* p. 4, καθώς, ως έννοια σχετίζεται με πολλά και διαφορετικά είδη ταυτοτήτων πέρα από αυτά που αναφέρονται στη φυλή, τη γλώσσα και την εθνικότητα. Επίσης, εμπεριέχει τόσο την έννοια της πολυπλοκότητας όσο και την έννοια της απλότητας.

Ως διαδικασία θεωρείται και από τον Γκόβαρη (2011), ο οποίος αναδεικνύει τον αναστοχαστικό της χαρακτήρα σε θέματα που αφορούν την αντίληψη της πολιτισμικής ποικιλότητας και την αναγνώριση της ετερότητας και επισημαίνει ότι η διαπολιτισμικότητα εμπεριέχει τη συνεργασία μεταξύ των ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Η έννοια της συνεργασίας επισημαίνεται και από τον Μάρκου (2001), ο οποίος τονίζει την ανάγκη για αμοιβαία αναγνώριση μεταξύ των μελών μιας διαπολιτισμικής συνάντησης και προσδιορίζει τη διαπολιτισμικότητα ως μια «*δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης»* σ. 238.

Άρα, η διαπολιτισμικότητα απαιτεί, όχι απλά την αμοιβαία κατανόηση του πολιτισμικά «άλλου», αλλά και την αλληλεπίδραση με δημιουργικούς όρους, κάτι που προϋποθέτει την ύπαρξη σχέσης. Η σχέση αυτή οδηγεί στην επανεξέταση των κατηγοριοποιήσεων που συνδέονται με την ταυτότητα, όπως είναι οι εθνικές, φυλετικές, θρησκευτικές και άλλες και μπορεί να οδηγήσει σε καινοτόμες μορφές έκφρασης και δημιουργίας (Kim, 2009:395-396). Δεν αποτελεί, δηλαδή, μόνο μια συνάντηση δύο πολιτισμών σε περιορισμένο χώρο και χρόνο, ή έναν τρόπο εργασίας, σύμφωνα με μια συμβατική αντίληψη της έννοιας, αλλά είναι μια «εν τω γίγνεσθαι» δυναμική διαδικασία κατανόησης της ποικιλίας των σχέσεων του εαυτού με τους «άλλους», με όρους ανταλλαγής και δημιουργικής αλληλεπίδρασης, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Jenkinson, 2011). Στη διαδικασία αυτή η έννοια της αναγνώρισης της ετερότητας παίζει σημαντικό ρόλο και αποτελεί προαπαιτούμενο, καθώς συνδέεται, σύμφωνα με τον Taylor (1994), άμεσα με την προσωπική και

κοινωνική ταυτότητα, δηλαδή με την αντίληψη του εαυτού ως ύπαρξης. Τόσο η απουσία της αναγνώρισης όσο και η λανθασμένη αναγνώριση, σύμφωνα με τον ίδιο, αποτελεί μια μορφή καταπίεσης, εφόσον εγκλωβίζει τα πρόσωπα, αλλά και τις κοινωνικές/πολιτισμικές ετερότητες σε μια περιορισμένη και συχνά υποτιμητική εικόνα της ταυτότητάς τους (Taylor, op. cit.:25). Γι' αυτό και η αναγνώριση των πολιτισμικών ετεροτήτων, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα, αποτελεί το πρωταρχικό και απαραίτητο στοιχείο της διαπολιτισμικότητας.

Ο Δαμανάκης (2005) επισημαίνει ότι στη διαπολιτισμική προσέγγιση η λογική *«της διαφοράς και του πολιτισμικού εμπλουτισμού»* σ. 77 είναι κυρίαρχη, καθώς, όχι μόνο αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα, αλλά θεωρείται και στοιχείο που μπορεί να εμπλουτίσει τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας κάθε χώρας (Δαμανάκης, ό.π.:77-78). Επίσης, όπως επισημαίνει ο Γκόβαρης (2011), η *πολιτισμική ένταξη* και η *επικοινωνιακή ένταξη* είναι σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η *πολιτισμική ένταξη* αναφέρεται στη δυνατότητα δόμησης της πολιτισμικής ταυτότητας μιας κοινωνικής ομάδας και στην αναγνώρισή της από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ η *επικοινωνιακή ένταξη* αναφέρεται στην παροχή στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες της δυνατότητας να συμμετέχουν σε δημόσιους διαλόγους, που αποσκοπούν στη ανάπτυξη συναίνεσης σε θέματα που σχετίζονται με κανόνες και αξίες. Στη διαδικασία της *επικοινωνιακής ένταξης*, ο κριτικός αναστοχασμός αναφορικά με στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας του εαυτού που θεωρούνται αυτονόητα, αποτελεί μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη μιας εποικοδομητικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Γκόβαρης, ό.π.:172-174).

Συνεπώς, σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο, όχι μόνο αναγνωρίζονται με σεβασμό και ισότιμα οι «έτερες» ταυτότητες σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, αλλά αυτές αποτελούν τη βάση για την αλληλοσυσχέτιση και για δημιουργική ανάπλαση της κοινωνικής δυναμικής, μέσα από τον διάλογο. Έτσι, η διαπολιτισμικότητα εμπεριέχει την έννοια της εξέλιξης μέσα από την ισότιμη συμμετοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση των πολιτισμών.

Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει την αντίληψη της έννοιας του πολιτισμού, όχι ως ολότητα, αλλά ως δομές μεταβαλλόμενων ερμηνειών, που δεν είναι στατικές, αλλά συνεχώς μετασχηματίζονται και εξελίσσονται. Επίσης, προϋποθέτει και την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ετοιμότητας ή ευαισθησίας*, δηλαδή την ανάπτυξη στοιχείων όπως, η κριτική αυτογνωσία, η ανοχή, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ενσυναίσθηση (Κωστούλα – Μακράκη, Μακράκης, 2008:50, 52) και την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, η οποία εμπεριέχει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις στάσεις που προωθούν τη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών.

Το σχολείο οφείλει ν' αποτελεί έναν από τους κύριους μοχλούς ανάπτυξης των χαρακτηριστικών αυτών, καθώς η *διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα* δε σημαίνει ότι είναι αυτονόητη στα μέλη των κοινωνιών. Συνήθως, τα άτομα που κοινωνικοποιούνται μέσα σε μια μονοπολιτισμική κοινωνία και έχουν πρόσβαση μόνο στη δική τους πολιτισμική θεώρηση δεν είναι ικανά να ανεχτούν τη διαφορετικότητα μεταξύ της δικής τους αντίληψης και εκείνης άλλων ανθρώπων που

είναι πολιτισμικά διαφορετικοί. Όμως, η ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ευαισθησίας* και *ικανότητας* σχετίζεται με το πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε έναν βαθμό κατανόησης, περίπου όμοιας με αυτή που βιώνουν οι άνθρωποι του άλλου πολιτισμού, όταν ερχόμαστε σε επαφή με μια διαφορετική πολιτισμική εμπειρία (Bennett, 2009).

Έτσι, ένα σχολικό περιβάλλον που εμπεριέχει την έννοια της διαπολιτισμικότητας χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση, την αποδοχή και τον σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων του «άλλου», την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και σε κάθε έκφραση και έκφανση της σχολικής ζωής, και βέβαια στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος για συνεργασία, επικοινωνία και αλληλεπίδραση των διαφόρων πολιτισμών (Νικολάου, 2007). Αυτά εμπεριέχονται στην πρακτική εφαρμογή της έννοιας της διαπολιτισμικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, τα οποία εκφράζονται μέσα από τον όρο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*.

Γενικότερα, για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση έχουν εφαρμοστεί διάφορα μοντέλα, τα οποία άλλα είναι εθνοκεντρικής προσέγγισης και άλλα εθνοσχετικής ή όπως αλλιώς χαρακτηρίζονται μονοπολιτισμικά ή πλουραλιστικά (Κεσίδου 2008:24).

Τα μοντέλα αυτά σχετίζονται με τρία επίπεδα κοινωνικών δομών, το μακρο-επίπεδο των κρατικών και θεσμικών δομών, το μεσο-επίπεδο της σχολικής μονάδας και το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης (Χατζησωτηρίου, 2014). Κύρια μοντέλα είναι το *αφομοιωτικό,* της *ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό,* το *αντιρατσιστικό* και το *διαπολιτισμικό μοντέλο*.

Το *αφομοιωτικό μοντέλο* εμφανίζεται τη δεκαετία του 1950, αν και σαν ιδέα χρησιμοποιείται από τον 17ο αιώνα. Στηρίζεται στη λογική της αφομοίωσης των πολιτισμικών μειονοτήτων, αποσιωπώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα, παρέχοντας, όμως, ίσα δικαιώματα στα ζητήματα δημόσιας ζωής. Η εγκατάλειψη του μειονοτικού πολιτισμού θεωρείται απαραίτητη, για να μπορούν τα άτομα να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνική δυναμική, ανεξάρτητα από την εθνοφυλετική τους ταυτότητα, με κύριο στόχο την εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια (Μάρκου, 2001:218, 220 · Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003:87 · Χατζησωτηρίου, ό.π.:16-17). Η πολιτισμική αφομοίωση θεωρείται, μάλιστα, από κάποιους μελετητές (Γκόβαρης, ό.π.:47) ως το τελικό εξελικτικό στάδιο της συνάντησης δύο ή περισσότερων πολιτισμικών ομάδων με μια κυρίαρχη ομάδα, ως το τελικό στάδιο, δηλαδή, της διαδικασίας του *επιπολιτισμού* (Μάρκου, ό.π.:219). Εντούτοις, ο *επιπολιτισμός* αναφέρεται στις μεταβολές που γίνονται σε όλες τις ομάδες μιας διαπολιτισμικής συνάντησης και όχι σε μόνο σε εκείνες που συμβαίνουν στη μη κυρίαρχη ομάδα. Έτσι, είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται παράλληλα και στις δύο πλευρές της διαπολιτισμικής συνάντησης, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο και δεν ταυτίζεται με την έννοια της αφομοίωσης, αφού είναι ευρύτερη από αυτή (Berry, 2005:698-699 ; Berry, 2008:330; Παυλόπουλος & Μπεζεβέγκης, 2008:19), αλλά ούτε ολοκληρώνεται μόνο με αυτή. Η αφομοίωση αποτελεί μια μόνο από τις διαφορετικές στρατηγικές που εφαρμόζουν τα μέλη της μη κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας στη διαδικασία του *επιπολιτισμού*, ενώ άλλες στρατηγικές είναι η *εναρμόνιση,* ο *διαχωρισμός* και η *περιθωριοποίηση.* Αντίστοιχα, αναπτύσσονται στρατηγικές και

από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά και την πορεία του *επιπολιτισμού* των μη κυρίαρχων ομάδων (βλ. Berry, 2005:704-707 ; Berry, 2008:331-332 ; Παυλόπουλος & Μπεζεβένγκης, ό.π.:23-27).

Βέβαια, στο αφομοιωτικό μοντέλο, από την πλευρά της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας δεν επιδιώκεται η πολιτισμική ανταλλαγή, αλλά η «εξαφάνιση» των πολιτισμικών στοιχείων της μειονοτικής ομάδας. Ειδικότερα, στην εκπαίδευση, στηρίζεται στην ιδέα της πολιτισμικής υστέρησης, στην «υπόθεση του ελλείμματος», όπου η πολιτισμική διαφορετικότητα των μειονοτικών ομάδων θεωρείται ελλειμματική, σε σύγκριση με το πολιτισμικό κεφάλαιο της κυρίαρχης ομάδας (Δαμανάκης, 2000:3-4 · Δαμανάκης, 2005:77). Έτσι, οι μαθητές/τριες της μειονοτικής πολιτισμικής ομάδας θεωρούνται παιδαγωγικό «πρόβλημα» (Μάρκου, ό.π:221). Το σχολείο είναι υπεύθυνο, μέσα από μονοπολιτισμικές πρακτικές – γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, εθνοκεντρικός λόγος στα αναλυτικά προγράμματα, στα σχολικά εγχειρίδια και στους εθνικούς εορτασμούς, περιορισμός στον αριθμό των παιδιών μεταναστών που φοιτούν στα σχολεία, ώστε να μη διαταραχθεί η ιδέα της ομοιογένειας, μη διαφοροποιημένη διδασκαλία – να κοινωνικοποιήσει εθνικά τις πολιτισμικές ετερότητες, ώστε να αφομοιωθούν στην κατεστημένη τάξη (Μάρκου, ό.π.:218-223 · Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, ό.π.:87 · Κεσίδου, ό.π.:24-25 · Γκόβαρης, ό.π.:46-51 · Χατζησωτηρίου, ό.π.:16-18).

Το μοντέλο της *ενσωμάτωσης*, το οποίο εμφανίζεται στη δεκαετία του 1970 (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, ό.π.:87), αναγνωρίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα των μεταναστευτικών ομάδων και την πολιτισμική τους αυτοτέλεια και δεν απαιτεί την πλήρη συμμόρφωση στον πολιτισμό της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας. Απαιτεί, όμως, την αφομοίωση των βασικών κοινωνικών όρων και θεσμών της κυρίαρχης ομάδας, ενώ αποδέχεται μόνο εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που θεωρείται ότι δεν απειλούν την πολιτισμική ομοιογένεια και σταθερότητα, όπως τη θρησκεία, τα ήθη και έθιμα, τους εορτασμούς, κ.ά., (Μάρκου, ό.π.:223-224 · Γκόβαρης, ό.π.:51). Έτσι, η πολιτισμική ετερότητα, γίνεται ανεκτή όσο δεν διαταράσσει την ομοιογένεια και τη μονοπολιτισμική οπτική της κυρίαρχης ομάδας, η οποία διευκολύνει την πολιτισμική έκφραση των ετεροτήτων στον ιδιωτικό βίο, αλλά όχι στον δημόσιο (Κεσίδου, ό.π.:25).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι διαφορετικοί πολιτισμοί αναγνωρίζονται ως στοιχείο κοινωνικού εμπλουτισμού, αποσκοπώντας στην όσο τη δυνατόν καλύτερη αντιπροσώπευση όλων των πολιτισμικών ομάδων, αναδεικνύοντάς τις μέσα από διάφορες πρακτικές. Έτσι, εισάγονται ειδικά προγράμματα, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις του σχολείου και παρέχεται η δυνατότητα διαφοροποίησής τους σε θέματα πολιτισμικών παραδόσεων. Ωστόσο, αυτό γίνεται, διότι θεωρείται ότι με αυτούς τους τρόπους θα διευκολυνθεί περισσότερο η ενσωμάτωση τους, αρχικά, και στη συνέχεια η αφομοίωσή τους, που είναι και ο τελικός στόχος. Παράλληλα, επιδιώκεται και η αποδοχή τους από την κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα. Βέβαια, τα στοιχεία που θα εισαχθούν στο πρόγραμμα και αφορούν άλλες πολιτισμικές ομάδες επιλέγονται με κριτήριο τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού (Μάρκου, ό.π.:225-226 · Κεσίδου, ό.π.:25 · Γκόβαρης, ό.π.:51-53).

Το *πολυπολιτισμικό μοντέλο* βασίζεται στην αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, στην παράλληλη συνύπαρξη των πολιτισμών και στην παροχή ίσων ευκαιριών. Σύμφωνα με αυτό, η κοινωνική συνοχή μπορεί να επιτευχθεί, εάν όλες οι πολιτισμικές ομάδες που ζουν σε μια κοινωνία μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα και να αναγνωρίζονται ως ίσες. Έτσι, η διαφορετικότητα των πολιτισμών και η διατήρηση των παραδοσιακών τους στοιχείων ενθαρρύνεται, και οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή, ενώ το κράτος, ως ουδέτερος φορέας εξουσίας, θα πρέπει να εξασφαλίζει την ισότητα των ευκαιριών και τη δικαιοσύνη (Μάρκου, ό.π.:226-227).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο ξεκίνησε όταν κινήματα μειονοτικών ομάδων στις Η.Π.Α., τον Καναδά και τη Μ. Βρετανία, στα τέλη της δεκαετίας του 1960 αποτέλεσαν τη βάση για την ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας, ως αναγνωρίσιμου στοιχείου της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν έλυναν τα προβλήματα που προέκυπταν από την πολιτισμική διαφορετικότητα και αναπαρήγαγαν την κοινωνική ανισότητα (Μάρκου, ό.π.226 · Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, ό.π.:88 · Κεσίδου, ό.π.:26 · Γκόβαρης, ό.π.:53-54). Έτσι, η πολυπολιτισμικότητα ως έννοια άρχισε να αναγνωρίζεται μέσα από τις διεκδικήσεις κυρίως μελών της μαύρης φυλής και άλλων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων για ισότητα ευκαιριών σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό, πολιτικό επίπεδο (Μάρκου, ό.π.226).

Γι' αυτό και η πολυπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, αρχικά, ξεκίνησε έχοντας ως κύριο σκοπό τη μείωση του ρατσισμού και την ύπαρξη μιας κοινωνίας με διαφορετικούς πολιτισμούς, που θα διέπεται από τις αρχές της δημοκρατίας (Zorina, Vigodchikova, et al. 2016:10819). Ωστόσο, ο Γκόβαρης (2011) επισημαίνει ότι η χρήση του όρου *πολυπολιτισμική εκπαίδευση* χρησιμοποιείται διαφορετικά στις διάφορες χώρες. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του εννοιολογικού της περιεχομένου παίζει η ιστορία των εθνοτικών ομάδων που εκκίνησαν ζητήματα αναγνώρισης, αλλά και οι ιδιαιτερότητες των εθνικών κρατών αναφορικά με την εμπειρία τους ως χωρών υποδοχής μεταναστών και οι ιδεολογικές τους παραδοχές αναφορικά με τις έννοιες της εθνικής ταυτότητας και της συλλογικότητας.

Έτσι, ο Banks (1993) αναφέρει ότι οι ρίζες της πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, όσον αφορά τις Η.Π.Α., εντοπίζονται στην πρώιμη περίοδο εισαγωγής των εθνοτικών σπουδών στο σχολείο και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι έννοιες και οι πληροφορίες που προέρχονταν από τις εθνοτικές σπουδές, που ως τομέας σπουδών αναφέρονταν στη μελέτη των διαφορετικών πολιτισμών και στην ιστορία τους, ενσωματώθηκαν από τους πρωτοπόρους Αφροαμερικανούς μελετητές (African American), στο πρόγραμμα του σχολείου και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μετά από την πρώτη αυτή φάση, ο Banks αναφέρει ότι υπήρξε η περίοδος της *πολυεθνικής εκπαίδευσης* (multiethnic education), που είχε ως στόχο την προώθηση διαρθρωτικών αλλαγών, ώστε να διασφαλιστεί η εκπαιδευτική ισότητα. Σύμφωνα με τον ίδιο, ακολούθησαν και δύο επόμενες φάσεις, όπου διευρύνεται η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, με την απαίτηση για ενσωμάτωση στο πρόγραμμα σπουδών της «φωνής» και άλλων

κοινωνικά «αφανών» ή αδικημένων ομάδων, ενώ αργότερα γίνεται διασύνδεση της σχέσης της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση σε ερευνητικό, θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και με άλλες μεταβλητές όπως το φύλο και η κοινωνική θέση (Banks, 1993:19-20).

Η ευρωπαϊκή οπτική, εστιάζοντας στη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών, θεωρεί την *πολυπολιτισμική εκπαίδευση* ως έναν τρόπο παιδαγωγικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών. Ως κύριο σκοπό έχει να καλλιεργήσει τις αξίες της φιλίας και της ειρήνης μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων, ώστε να μην υπάρχουν εθνοτικές συγκρούσεις. Οι μαθητές/τριες μελετούν τον δικό τους πολιτισμό και άλλους, αναγνωρίζουν την πολιτισμική διαφορετικότητα και ότι αποτελούν μέρος αυτής, με κύριο στόχο να γίνουν περισσότερο φιλικοί/ες προς τους ανθρώπους άλλων πολιτισμών (Zorina, Vigodchikova, et al. op.cit:10819). Μάλιστα, δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας ξεχωριστών σχολείων, ώστε να διδάσκεται κάθε πολιτισμική ομάδα στη μητρική της γλώσσα και σύμφωνα με το δικό της πολιτισμικό υπόβαθρο ή εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα για κάθε πολιτισμική ομάδα (Κεσίδου, ό.π:26:), έχοντας, όμως, έτσι, τη λογική του διαχωρισμού. Η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων γίνεται διότι θεωρείται ότι μέσω αυτών μπορούν να αντιμετωπιστούν καίρια ζητήματα, όπως η γλωσσική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα των παιδιών και το ζήτημα των προκαταλήψεων και των στερεότυπων που σχετίζονται με την πολιτισμική διαφορετικότητα (Μάρκου, ό.π.:228).

Έτσι, ο κύριος στόχος της πολυπολιτισμικής προσέγγισης είναι η διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε ομάδας ξεχωριστά, παράλληλα με την ίση πρόσβαση σε όλες τις κοινωνικοπολιτικές δομές, δίνοντας έμφαση στον κοινωνικό πλουραλισμό (Καρανικόλα, 2015:51-52). Προωθεί την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, μέσα από μια συνεχή διαδικασία μεταρρυθμίσεων και ανακατατάξεων, ώστε να εκπροσωπούνται και να εκφράζονται όλοι οι πολιτισμοί των μαθητών/τριών και να στηρίζονται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, ό.π.: 80-86). Με αυτό τον τρόπο θεωρείται ότι ενδυναμώνεται η αυτοαντίληψη των μαθητών/τριών και η σχολική τους επίδοση και εξασφαλίζονται οι ίσες ευκαιρίες (Μάρκου, ό.π.228).

Ωστόσο, τόσο ως κοινωνικό μοντέλο, όσο και ως εκπαιδευτική προσέγγιση έχει επικριθεί. Ο Γκόβαρης (2011) αναφέρει ότι το μοντέλο αυτό αποδίδει στον πολιτισμό μια στατική διάσταση, καθώς ο ένας πολιτισμός λειτουργεί δίπλα στον άλλον, παράλληλα, αναπαράγοντας την πολιτισμική του κληρονομιά, χωρίς να υπάρχει κάποιο ενδεχόμενο μετεξέλιξης. Επικεντρώνεται στη διατήρηση και όχι στην επικοινωνία, με αποτέλεσμα τη λειτουργία *παράλληλων κοινωνιών* (Κεσίδου, ό.π.:26).

Επίσης, αρκετοί/ές επικριτές/τριες του πολυπολιτισμικού μοντέλου θεωρούν ότι η επικέντρωση στην έννοια του πολιτισμού και στον στατικό της χαρακτήρα, δεν προωθεί τις διεκδικήσεις για αλλαγές σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο, καθώς δεν ασχολείται με την αναπαραγωγή των διακρίσεων, λόγω της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, ως πραγματικής αιτίας των διακρίσεων. Ως εκ τούτου, αποτελεί μια μορφή ρατσισμού, όπου ο πολιτισμός ως στατικό χαρακτηριστικό των

κοινωνικών ομάδων, χρησιμοποιείται ως επιχείρημα από τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας για να διατηρήσει τα κοινωνικοοικονομικά της συμφέροντα, κρατώντας μια απόσταση από τους μειονοτικούς πολιτισμούς, οι οποίοι, καθώς θεωρούνται ως ανεξάρτητες και παράλληλες κοινωνικές εκφράσεις, δεν συμπεριλαμβάνονται σε αυτά. Επιπλέον, αποτελεί μια συνειδητή επιλογή της εξουσίας για τον κοινωνικό έλεγχο των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων, ώστε να αποφεύγονται οι κοινωνικές και πολιτικές τους διεκδικήσεις. Ακόμη, οι υποστηρικτές/τριες του αφομοιωτικού μοντέλου θεωρούν ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο έχει διχαστικό χαρακτήρα, δημιουργεί πολώσεις και δεν δίνει τη δυνατότητα στις εθνικές/μεταναστευτικές ομάδες να συμμετέχουν ανταγωνιστικά και με ίδιους όρους στο κοινωνικό γίγνεσθαι, αφού δεν κοινωνικοποιούνται σε έναν κοινό εθνικό πολιτισμό (Μάρκου, ό.π.: 232-233 . Γκόβαρης, ό.π.:65, 113). Στην εκπαίδευση, παρέχονται άσχετες μεταξύ τους γνώσεις για συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες, χωρίς να γίνεται εμφανής κάποια διασύνδεση μεταξύ τους, εστιάζοντας, έτσι, μόνο στην έννοια της διαφοράς (Cushner, op. cit.:4). Συνέπεια αυτού είναι ότι δεν εξασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή, ενώ, η εκπαίδευση πολιτικοποιείται (Μάρκου, ό.π.: 231-232).

Το *αντιρατσιστικό μοντέλο*, το οποίο αναπτύχθηκε κυρίως στην Αμερική και στην Ευρώπη - στη Μ. Βρετανία και την Ολλανδία - κατά τη δεκαετία του 1980, ως βασικό του στόχο είχε την καταπολέμηση του ρατσισμού, μέσα από την άρση των προκαταλήψεων, την εξάλειψη της προνομιακής μεταχείρισης των γηγενών πληθυσμών και της αρνητικής συμπεριφοράς προς τις μειονοτικές ομάδες και την καλυτέρευση των συνθηκών ζωής τους. Ταυτίστηκε με την καταπολέμηση των φυλετικών διακρίσεων, εκκινώντας από τις φυλετικές συγκρούσεις των δεκαετιών 1970 και 1980 στη Μ. Βρετανία. Θεωρείται ως απάντηση στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, αφού η πολυπολιτισμική προσέγγιση απλά αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα, αλλά δεν διαμορφώνει τους κοινωνικούς και θεσμικούς όρους για πρόσβαση των μειονοτήτων σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής και πολιτικής ζωής. Έτσι, μετατοπίζεται η επικέντρωση από τους/τις μετανάστες/τριες στους θεσμούς των χωρών υποδοχής και στον ρατσισμό των μελών της κυρίαρχης ομάδας, που ενδυναμώνεται από αυτούς τους θεσμούς, θέτοντας ως βασικό σκοπό τις κατάλληλες, αντιρατσιστικές θεσμικές και κοινωνικές αλλαγές, ώστε να υπάρχει κοινωνική δικαιοσύνη (Μάρκου, ό.π.:233-236 · Γκόβαρης, ό.π.65-67).

Στην εκπαίδευση, το μοντέλο αυτό επικεντρώθηκε στην αποδοχή της ετερότητας μέσα από προγράμματα που ευαισθητοποιούσαν τους μαθητές/τριες σε θέματα ρατσισμού. Επίσης, εστίασε ιδιαίτερα στους λόγους της σχολικής αποτυχίας των μειονοτικών κοινωνικών ομάδων, παρέχοντας, παράλληλα, τους κατάλληλους πόρους και τρόπους για τη απάλειψη αυτών των λόγων. Ακόμη, εισήγαγε την επεξεργασία σχετικών κοινωνικών θεμάτων στην τάξη και προγράμματα που ευαισθητοποιούσαν τους/τις μαθητές/τριες σε θέματα ρατσισμού. Ωστόσο, κατακρίθηκε, διότι θεωρήθηκε ότι εισάγει αντιπαραθέσεις και αντιπαλότητες στο σχολείο για θέματα κοινωνικοπολιτικά. Επίσης, στην κριτική που ασκήθηκε επισημαίνεται ότι η σύνδεση του θεσμικού με τον ατομικό ρατσισμό δεν αναλύεται επαρκώς, και ότι η διαφοροποίηση μόνο με βάση τη φυλή αποτελεί μια απλούστευση (Μάρκου, ό.π.:237-238 · Κεσίδου, ό.π.:26-27 · Γκόβαρης, ό.π.:67-69).

Το *διαπολιτισμικό μοντέλο* όχι μόνο αναγνωρίζει και αποδέχεται την πολιτισμική διαφορετικότητα, αλλά επιδιώκει και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Έτσι, η συνάντηση και αλληλεπίδραση με δυναμικούς όρους των πολιτισμών προκαλεί την επαναδιαπραγμάτευση, τόσο των προσωπικών όσο και των συλλογικών ταυτοτήτων, σχετικοποιώντας αυτονόητα πολιτισμικά στοιχεία του εαυτού (Γκόβαρης, ό.π.:174) και μπορεί να οδηγήσει σε μια νέα μικτή, υβριδική ταυτότητα, η οποία αντικατοπτρίζει και τη μεταβλητή φύση της κοινωνίας (Χατζησωτηρίου, ό.π.:21-22).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, εμπεριέχει τη λογική της συμπερίληψης, η οποία ως έννοια αναφέρεται στην ανταπόκριση του σχολείου στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από τη φυλετική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα. Έτσι, όπως κάθε διαφορετικότητα, οι πολιτισμοί αντιμετωπίζονται ισότιμα, ενώ εφαρμόζονται διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων, ώστε να υποστηριχθεί η σχολική επιτυχία. Γι' αυτό, είναι απαραίτητο να εισάγονται ριζοσπαστικές διαρθρωτικές αλλαγές στα σχολεία, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών και να αρθούν τα εμπόδια για μάθηση και συμμετοχή στη σχολική ζωή. Επιπλέον, σημαντική είναι η καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων. Με βάση αυτή την οπτική η προσέγγιση της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* απευθύνεται σε όλους/ες τους μαθητές/τριες και όχι μόνο σε εκείνους/ες που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Μάρκου, ό.π.:246 · Χατζησωτηρίου, ό.π.:21-22,28-29 · Γεροσίμου, 2014:99-100).

Εντούτοις, η οριοθέτηση του όρου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* ενέχει δυσκολίες, καθώς εμπεριέχει πολλές σημασίες, ανάλογες με την ποικιλία των αντιλήψεων για την έννοια της εκπαίδευσης, αλλά και για την έννοια του πολιτισμού, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας σαφής και καθολικά αποδεκτός ορισμός (βλ. Νικολάου, 2007:88-90 · Μπαλτατζής, Νταβέλος, 2009:253). Επίσης, συχνά, δημιουργείται σύγχυση λόγω της ευρείας εναλλακτικής χρήσης των εννοιών της διαπολιτισμικότητας και πολυπολιτισμικότητας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, ό.π.:69). Ακόμη, η δ*ιαπολιτισμική εκπαίδευση* δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένους και κοινούς τρόπους που ακολουθούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά στηρίζεται σε διάφορες θεωρητικές αναλύσεις και αρχές που προτείνονται ως τρόποι διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο (Γκόβαρης, ό.π.:14). Μάλιστα, ο συγκεκριμένος όρος είναι προτιμότερος στην Ευρώπη, ενώ ο όρος *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* προτιμάται στη Βόρεια Αμερική, στη Μεγάλη Βρετανία και στην Αυστραλία (Cushner, 1998:3-4). Ωστόσο, οι δύο όροι προτείνεται να διαφοροποιούνται τόσο σε σημασιολογικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο πρακτικής, εφόσον ακολουθούν διαφορετικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, με την *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* να ακολουθεί το *πολυπολιτισμικό μοντέλο*.

Επιπλέον, έχουν εντοπιστεί αρκετές παγίδες που μπορεί να αναδυθούν στην προσπάθεια εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, που δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο τον προσδιορισμό της έννοιας σε επίπεδο

πρακτικής. Ο Portera (2008) αναφέρει ότι η έλλειψη σαφήνειας της έννοιας της διαπολιτισμικότητας εμπεριέχει τον κίνδυνο κάθε δραστηριότητα που σχετίζεται με παιδιά μεταναστών να θεωρείται διαπολιτισμική, όπως, για παράδειγμα, ο εορτασμός κάποιου εξωτικού πολιτισμού, ή τα σχέδια εργασίας για κάποιον πολιτισμό (projects), χωρίς, όμως, να γίνεται κάποια κριτική ανάλυση της αξίας των δραστηριοτήτων αυτών. Επίσης, επισημαίνει ότι λόγω της μικρής διάρκειας της εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης στον χώρο της εκπαίδευσης, υπάρχει ακόμα μια επιστημολογική και θεωρητική αδυναμία, με αποτέλεσμα κάποιες πρακτικές της να θεωρούνται μη ρεαλιστικές ή ουτοπικές. Επιπλέον, αναφέρει ότι κάποιοι όροι που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο αυτό, ενδεχομένως να ενισχύουν κάποιες προκαταλήψεις και στερεότυπα. Για παράδειγμα, ο όρος «φυλή» αυτόματα υπονοεί τη διαφορετικότητα στο χρώμα του δέρματος, υπονοώντας και μια ιεραρχική διάταξη των ανθρώπων με βάση αυτό το χαρακτηριστικό, και για τον λόγο αυτό έχει αφαιρεθεί από το λεξιλόγιο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Ακόμα, ο Portera τονίζει ότι κάποιες πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, ενώ μπορεί να θεωρούνται ότι γίνονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας, αντίθετα μπορεί να συντηρούν τα στερεότυπα, ή να εμποδίζουν τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Τέτοιες πρακτικές είναι, για παράδειγμα, η έμφαση μόνο στις πολιτισμικές διαφορές, με αποτέλεσμα αυτές να μεγεθύνονται και να δημιουργούνται στερεότυπα ή η χρησιμοποίηση από τους/τις εκπαιδευτικούς κάποιων μεταναστών μαθητών/τριών ως πρεσβευτών της χώρας τους ή το φαινόμενο της *ξενοφιλίας* ('xenophilia'), δηλαδή της υπερβολικής αναγνώρισης της πολιτισμικής ταυτότητας ενός/μιας μαθητή/τριας από τον/την δάσκαλο/α. Τέτοιες πρακτικές υπερτονίζουν την έννοια του πολιτισμού ως το κύριο χαρακτηριστικό της διαφορετικότητας, του προσδίδουν ένα στατικό χαρακτήρα και εγκλωβίζουν τους μαθητές/τριες μέσα σε αυτόν, χωρίς να μπορούν ελεύθερα να αναπτύξουν την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα μέσα από τις προσωπικές τους επιλογές, που ενδεχομένως να οδηγήσουν σε μια πιθανή σύνθεση πολιτισμικών στοιχείων (Portera, op. cit.:486-487).

Βέβαια, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο εννοιολογικός προσδιορισμός της Δ*ιαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* στηρίζεται και στην ανάπτυξη των βασικών αρχών που τη διέπουν, μέσα από τις οποίες αναδύονται και οι παιδαγωγικοί, εκπαιδευτικοί, αλλά και κοινωνικοπολιτικοί όροι εφαρμογής της στο σχολείο.

Η Unesco (2006) αναφέρει ρητά τρεις βασικές αρχές πάνω στις οποίες θεμελιώνεται η *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, κάνοντας περισσότερο ξεκάθαρο το πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Οι αρχές αυτές είναι:

1. Η *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών με την παροχή μιας κατάλληλης και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους.
2. Η *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* παρέχει σε όλους τους/τις μαθητές/τριες τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την πλήρη συμμετοχή τους και δράση στην κοινωνία.
3. Η *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* προωθεί σε όλους τους/τις μαθητές/τριες την κατανόηση, τον σεβασμό, και τη συνεργασία μεταξύ των προσώπων, αλλά και

μεταξύ των εθνικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών ομάδων και κρατών.

Αυτές οι αρχές μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τη θεσμοθετημένη παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση, την παροχή κατάλληλου υλικού διδασκαλίας και μάθησης, την ανάπτυξη και εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την προώθηση μαθησιακών περιβαλλόντων που σέβονται την πολιτισμική διαφορετικότητα και προωθούν τη συνεργασία και την παροχή ευκαιριών αλληλεπίδρασης μεταξύ του σχολείου και των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων των μαθητών/τριών (Unesco, op. cit.:33-38).

Παράλληλα, και άλλοι ειδικοί αναλύουν τις αρχές της *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης,* όπως ο Helmut Essinger (στο Μάρκου, ό.π.:240-241 · Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, ό.π.:89 · Νικολάου, 2007:96 · Κεσίδου, 2008.:27-28) και Georg Auernheimer (στο Κεσίδου 2018:17). Συγκεκριμένα, ο Helmut Essinger, θεωρεί τέσσερις βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση: α. την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ώστε να κατανοείται η διαφορετικότητα του «άλλου», και να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον για τους άλλους ανθρώπους, β. την εκπαίδευση για την αλληλεγγύη, δηλαδή την υποστήριξη των ανθρώπων μεταξύ τους, χωρίς διακρίσεις, γ. τον σεβασμό για την πολιτισμική ετερότητα, ως βασική προϋπόθεση για τη διαπολιτισμική επικοινωνία και δ. την εκπαίδευση ενάντια στον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, με στόχο την ανάπτυξη ενός εθνοσχετικού τρόπου σκέψης. Ο Georg Auernheimer θεωρεί α. την κοινωνική μάθηση, β. τον διάλογο μεταξύ των πολιτισμών, γ. την πολυδιάστατη γενική μόρφωση, δ. την πολιτική και αντιρατσιστική αγωγή και ε. τη διαπολιτισμική – δίγλωσση εκπαίδευση, ότι πρέπει να αποτελούν τους βασικούς στόχους και αρχές της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση. Ακόμη, ο Δαμανάκης (1989, 2005) καταγράφει τρεις θεωρητικές αρχές: α. την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, ώστε να αποφεύγονται οι αξιολογικές κρίσεις για τους πολιτισμούς, β. την αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ή της αποδοχής της «υπόθεσης της διαφοράς», η οποία αναφέρεται στην αποδοχή του μορφωτικού/πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών/τριών, χωρίς διακρίσεις λόγω της φυλετικής, εθνικής και κοινωνικής προέλευσης, για τη διατήρηση ενός πλουραλιστικού κοινωνικού συστήματος και γ. την αρχή των ίσων ευκαιριών, ώστε να μπορεί να εξελιχθεί κάθε μαθητής/τρια βασιζόμενος/η στο δικό του/της κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο.

Ως κύριος σκοπός των αρχών της *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* προτάσσεται η διαπολιτισμική επικοινωνία. Στην ελληνική νομοθεσία, σύμφωνα με το κεφάλαιο Β *Ρυθμίσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, άρθρο 20, του νόμου 4415/2016 (ΦΕΚ 159/06-09-2016) *«Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού»*. Για τον λόγο αυτό, το εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι απαραίτητο να παρέχει τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις αυτές συνδέονται και με ικανότητες που συμβάλλουν στην ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και μπορούν να οδηγήσουν σε κοινωνική δράση. Η *ενσυναίσθηση*, δηλαδή η γνωστική και συναισθηματική τοποθέτηση του

εαυτού στη θέση του άλλου, η *κριτική στάση απέναντι στους ρόλους*, η *ανοχή των αντιφάσεων* και η *επικοινωνιακή ικανότητα*, η οποία εμπεριέχει και τον αναστοχασμό, σύμφωνα με τους Habermas και Krapmann, είναι μερικές από τις ικανότητες αυτές που διαμορφώνουν τόσο τις σχέσεις όσο και τις δυνατότητες δράσης σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση (στο Γκόβαρης, 2011:174-193).

Είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι η *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* δεν απευθύνεται μόνο στους/στις μαθητές/τριες των πολυπολιτισμικών σχολείων, αλλά σε όλους/ες, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή όχι αλλοδαπών μαθητών/τριών σ' αυτό (Γκόβαρης, ό.π.: 14-15). Αυτό δεν βοηθά μόνο στην κατανόηση της διαφορετικότητας στη σκέψη και στις πρακτικές των ανθρώπων, αλλά βοηθά και στην ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων που θα προετοιμάσουν καλύτερα τους/τις αυριανούς/ές πολίτες/ισσες να ζουν και να εργάζονται ειρηνικά.

Ως βασική ικανότητα που εμπεριέχει τα στοιχεία εκείνα, που υποστηρίζουν και αναδεικνύουν τις αρχές της διαπολιτισμικότητας είναι, όπως διαφαίνεται από την ανάλυση της έννοιας παρακάτω, η *διαπολιτισμική ικανότητα*. Έτσι, στη συγκεκριμένη μελέτη, η καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας* αποτέλεσε το κύριο όχημα προώθησης των αρχών της διαπολιτισμικότητας στο σχολείο, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση.

2.2. Η διαπολιτισμική ικανότητα

Παρόλο που ο όρος *διαπολιτισμική ικανότητα* (intercultural competence) χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στις μέρες μας, δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον προσδιορισμό της, καθώς είναι μια αρκετά πρόσφατη έννοια. Άλλοτε δίνεται έμφαση στην απόκτηση γνώσης για παγκόσμια θέματα, άλλοτε στην ανάπτυξη ευαισθησίας απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς, ενώ άλλοτε επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες ικανότητες (Fantini, 2010α). Παράλληλα, για την έννοια αυτή χρησιμοποιούνται αρκετά συνώνυμα, όπως*, πολυπολιτισμική ικανότητα* (multicultural competence), *διαπολιτισμική συνείδηση* (cross-cultural awareness), *διαπολιτισμική ευαισθησία* (intercultural sensitivity), κ.ά. (Odağ, Wallin, Kedzior, 2015:119).

Οι Leung, Ang, & Tan (2014) αναφέρουν ότι ενώ υπάρχει ομοφωνία ως προς το ότι η *διαπολιτισμική ικανότητα* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ενεργεί αποτελεσματικά σε όλα τα πολιτισμικά πλαίσια, η έννοια προσδιορίζεται μέσα από μια πληθώρα μοντέλων και μέσα από διαφορετικούς κλάδους έρευνας, πράγμα το οποίο δείχνει τη σπουδαιότητα της. Μάλιστα, αναφέρουν ότι πρόσφατες ανασκοπήσεις περιλαμβάνουν περισσότερα από τριάντα μοντέλα *διαπολιτισμικής ικανότητας* και περισσότερες από τριακόσιες συναφείς «κατασκευές» με χαρακτηριστικά που αναφέρονται στην προσωπικότητα. Τα προσωπικά αυτά χαρακτηριστικά τα κατατάσσουν σε τρεις κατηγορίες: α. στα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά, β. στις διαπολιτισμικές στάσεις και κοσμοθεωρίες και γ. στις διαπολιτισμικές ικανότητες.

Άλλοι/ες μελετητές/τριες έχουν περιγράψει τη *διαπολιτισμική ικανότητα* και μέσα από την κατεύθυνση των γνώσεων, συσχετίζοντας, παράλληλα, τα

χαρακτηριστικά της προσωπικότητας με τις στάσεις του ατόμου (Paine, Jankowski, Sandage, 2016:15). Επίσης, σύμφωνα με τον Barrett (2013) η *διαπολιτισμική ικανότητα* περιλαμβάνει τις αξίες και μια σειρά άλλων γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών συνιστωσών, και δεν αναφέρεται αποκλειστικά και μόνο σε καταστάσεις επικοινωνίας, αλλά και σε άλλες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα στη λήψη αποφάσεων.

Οι Spitzberg και Changnon (2009) ομαδοποιούν τα μοντέλα που προσδιορίζουν τη *διαπολιτισμική ικανότητα* σε πέντε προσεγγίσεις.

Η πρώτη προσέγγιση περιλαμβάνει τα *μοντέλα σύνθεσης* (compositional models), που θεωρούν τη *διαπολιτισμική ικανότητα* ως ένα σύνολο από συστατικά στοιχεία. Τα μοντέλα αυτά αναγνωρίζουν μια σειρά από γνωρίσματα, χαρακτηριστικά και ικανότητες που θεωρούνται κατάλληλα για μια καλή αλληλεπίδραση. Ωστόσο, δεν καθορίζουν τη σχέση μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών.

Η δεύτερη προσέγγιση περιλαμβάνει τα *προσανατολιστικά μοντέλα* (co-orientational models), τα οποία προσπαθούν να προσδιορίσουν πώς μπορεί να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση μέσα από τη διαπολιτισμική κατανόηση, εξετάζοντας έννοιες όπως η αντιληπτική ορθότητα, η ενσυναίσθηση, η εύρεση ομοιοτήτων μεταξύ των διαφορετικών συστημάτων, κ.ά.. Παρόλο που αυτά τα μοντέλα συμμερίζονται πολλά χαρακτηριστικά και από άλλα μοντέλα, εστιάζουν περισσότερο στα ιδιαίτερα κριτήρια της επικοινωνιακής αμοιβαιότητας και στα κοινά νοήματα.

Η τρίτη προσέγγιση αφορά τα *αναπτυξιακά μοντέλα* (developmental models), που δίνουν έμφαση στη χρονική ακολουθία της ανάπτυξης της *διαπολιτισμικής ικανότητας* και καθορίζουν τα στάδια μέσα από τα οποία αναπτύσσεται. Όπως και τα άλλα μοντέλα, και αυτά, αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, αλλά δίνουν έμφαση στη διαδικασία ανάπτυξης της στο χρόνο.

Η τέταρτη προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει τα *μοντέλα προσαρμογής* (adaption models), προσδιορίζει τη *διαπολιτισμική ικανότητα* μέσα από τη διαδικασία της προσαρμογής, ως το κύριο κριτήριό της. Ενώ αναγνωρίζει την ύπαρξη πολλαπλών παραγόντων που αλληλεπιδρούν στη διαμόρφωσή της, παράλληλα, επισημαίνει και την ανεξαρτησία αυτών των παραγόντων. Έτσι, η *διαπολιτισμική ικανότητα* προϋποθέτει την κοινή μεταβολή των πράξεων, των στάσεων και της κατανόησης του ατόμου, τα οποία βασίζονται στην αλληλεπίδρασή του με μέλη διαφορετικών πολιτισμών.

Η πέμπτη προσέγγιση, των *μοντέλων της φυσικής διαδικασίας* (casual process models) εμπεριέχει τα μοντέλα που δίνουν σαφώς καθορισμένες σχέσεις ανάμεσα στα συστατικά στοιχεία της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, τα οποία μπορούν εύκολα να τυποποιηθούν ή να ερμηνευτούν μέσα από τεστ. Τα μοντέλα αυτά προβάλουν μια ομάδα κεντρικών εννοιών, οι οποίες οδηγούν σε αποτελέσματα που βαθμολογούν ή προβλέπουν κάποιο κριτήριο της *διαπολιτισμικής ικανότητας*.

Οι ίδιοι ορίζουν τη *διαπολιτισμική ικανότητα* ως την *«κατάλληλη και αποτελεσματική διαχείριση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίοι, σε κάποιο βαθμό, εκφράζουν διαφορετικούς ή αποκλίνοντες συναισθηματικούς, γνωστικούς και συμπεριφορικούς προσανατολισμούς για τον κόσμο»* (Spitzberg &

Changnon, 2009:7). Οι προσανατολισμοί αυτοί αναφέρονται περισσότερο σε κανονιστικές κατηγορίες όπως η ιθαγένεια, το έθνος, η αγάπη προς το έθνος, η φυλή, η θρησκεία ή το κράτος. Ο βαθμός που τα άτομα είναι επηρεασμένα από τους πολιτισμικούς τους δεσμούς και χαρακτηριστικά καθορίζει και την αλληλεπίδραση στη διαπολιτισμική συνάντηση.

Οι Dervin & Gross (2016), θέλοντας να οριοθετήσουν τη *διαπολιτισμική ικανότητα*, τονίζουν ότι είναι απαραίτητο να αποδεχτούμε ότι κάθε διαπολιτισμική συνάντηση εμπεριέχει ιδεολογικό και πολιτικό περιεχόμενο, το οποίο ενυπάρχει σε κάθε άνθρωπο που αλληλοεπιδρά με κάποιον άλλον από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Έτσι, την κατανόηση της έννοιας θα πρέπει να την καθοδηγούν τα εξής κριτήρια: α. η ύπαρξη διακριτών διαφορών μεταξύ των ετεροτήτων, β. το γεγονός ότι η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων κατέχει κεντρική θέση στη διαπολιτισμική επικοινωνία και γ. το ότι η κατανόηση του «άλλου» στις διαπολιτισμικές συναντήσεις κινείται σε ένα συνεχές μεταξύ απλού και πολύπλοκου. Ακόμη, τονίζουν ότι η αποδοχή και η συζήτηση μιας ενδεχόμενης αποτυχίας στη διαπολιτισμική επικοινωνία θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στα μοντέλα προσδιορισμού της *διαπολιτισμικής ικανότητας*.

Αν και η οριοθέτηση της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, όπως φάνηκε παραπάνω, διαφέρει ανάλογα τα μοντέλα εννοιολόγησής της, υπάρχουν κάποιες κοινές έννοιες που μοιράζονται, όπως είναι η γνώση, τα κίνητρα, οι δεξιότητες, τα αποτελέσματα, και η προσαρμοστικότητα (Odağ, Wallin, Kedzior, op.cit:119).

Όσον αφορά τα συστατικά στοιχεία που συνθέτουν τη *διαπολιτισμική ικανότητα*, ομαδοποιούνται σε τρεις κύριες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τη γνώση, δηλαδή την πληροφόρηση που έχει ένα άτομο στις καταστάσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπως είναι για παράδειγμα η γνώση που έχει για τον εαυτό. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τις στάσεις και περιλαμβάνει τα συναισθήματα και τους σκοπούς της επικοινωνίας. Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στις συμπεριφορές και τις ικανότητες, δηλαδή οι γνωστικοσυναισθηματικές διαδικασίες και πράξεις που απαιτούνται για μια επιτυχή διαπολιτισμική συνάντηση, όπως για παράδειγμα το να αποπερατώνει κάποιος μια εργασία (Emert & Pearson, 2007:69).

Ο Fantini (2010α) ορίζει τη *διαπολιτισμική ικανότητα* ως μια σύνθεση ικανοτήτων, απαραίτητων για να ενεργεί κάποιος/α κατάλληλα και αποτελεσματικά, όταν αλληλεπιδρά με άλλους ανθρώπους που έχουν γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές από τον/την ίδιο/α. Θεωρεί ότι είναι ένα περίπλοκο φαινόμενο που είναι αποτέλεσμα ύπαρξης πολλών συστατικών στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά περιλαμβάνουν μια ποικιλία από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η ευελιξία της σκέψης, το χιούμορ, η περιέργεια, το ενδιαφέρον, η ενσυναίσθηση, η ανοχή στην αμφιβολία, η αναβολή της κρίσης μιας κατάστασης, κ.ά. Παράλληλα, η *διαπολιτισμική ικανότητα* εμπεριέχει ικανότητες όπως την ικανότητα να δημιουργούμε ισχυρές σχέσεις με τους άλλους, την ικανότητα να επικοινωνούμε με «υγιείς όρους» και την ικανότητα να συνεργαζόμαστε με τον κατάλληλο τρόπο για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Επίσης, αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις, οι οποίες αφορούν τη γνώση, τη θετική στάση απέναντι στα πράγματα, την ενημερότητα για τους διαφορετικούς πολιτισμούς και την πολύ καλή γνώση μιας

δεύτερης ξένης γλώσσας. Ακόμη, στην οριοθέτηση της έννοιας περιλαμβάνει και διάφορα επίπεδα της αναπτυξιακής πορείας της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, τα οποία αναπτύσσονται κατά την επαφή των προσώπων με άλλους πολιτισμούς, μέσα από διάφορες πρακτικές, όπως η παρακολούθηση μαθημάτων ή η εργασία σε μια άλλη χώρα, κ.ά.

Η Deardorff (2004) οριοθετεί την έννοια της *διαπολιτισμικής ικανότητας* μέσα από ένα μοντέλο, το οποίο προτείνει μετά από έρευνα στο πλαίσιο διδακτορικής της διατριβής. Σε αυτό αναλύει τα στοιχεία που τη συνθέτουν, εκκινώντας από το ατομικό επίπεδο των προσωπικών χαρακτηριστικών και στάσεων και καταλήγοντας στο αλληλεπιδραστικό επίπεδο, που είναι το αποτέλεσμα αυτών των χαρακτηριστικών, αναδεικνύοντας, έτσι, την αλληλεξάρτηση και την αλληλεπίδραση των στοιχείων που συγκροτούν τη *διαπολιτισμική ικανότητα*. Καταγράφει τις απαραίτητες διαθέσεις/στάσεις των προσώπων και τις δεξιότητες που συνηγορούν στην απόκτηση, επεξεργασία και κατανόηση της γνώσης για τους πολιτισμούς, συμπεριλαμβανομένου και του πολιτισμού που ανήκει το άτομο, ώστε να προκύψουν κάποιες εσωτερικές διεργασίες και ικανότητες που θα υποστηρίζουν αποτελεσματικά την εξωτερική συμπεριφορά σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία. Εν ολίγοις, περιλαμβάνει το εσωτερικό και το εξωτερικό αποτέλεσμα που μπορεί να προκύψει από την ύπαρξη συγκεκριμένων στάσεων, δεξιοτήτων και γνώσεων, τα οποία προσδιορίζουν τη *διαπολιτισμική ικανότητα*.

Αναλυτικότερα, η Deardorff προτείνει την *πυραμίδα της διαπολιτισμικής ικανότητας* (Pyramid model of intercultural competence) στην οποία περιλαμβάνονται: α. οι απαραίτητες στάσεις (περιέργεια και διάθεση για ανακαλύψεις, που περιλαμβάνει την αντοχή στην ασάφεια και στην αβεβαιότητα, το να είναι κάποιος/α ανοιχτός/η προς τους ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς και ανοιχτός/ή να μάθει για άλλους πολιτισμούς αναβάλλοντας την κρίση του/της γι' αυτούς, σεβασμός, που περιλαμβάνει την εκτίμηση για την πολιτισμική ποικιλομορφία), β. οι γνώσεις και η κατανόηση (πολιτισμική αυτογνωσία, κοινωνική και γλωσσική ενημερότητα, κατανόηση των συνθηκών διαμόρφωσης των πολιτισμικών πλαισίων, του ρόλου και της επίδρασης των πολιτισμών στα άτομα), και γ. οι ικανότητες που υποστηρίζουν τις γνώσεις και την κατανόηση (της προσοχής, της παρατηρητικότητας, της ερμηνείας, της ανάλυσης, της αξιολόγησης, της συσχέτισης). Μέσα από αυτά μπορούν να υπάρξουν, αρχικά, τα *επιθυμητά εσωτερικά αποτελέσματα* (desired internal outcome) που είναι α. η προσαρμοστικότητα σε επικοινωνιακό επίπεδο (διαφορετικά επικοινωνιακά στυλ και συμπεριφορές), β. η ευελιξία σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο συμπεριφοράς, γ. η εθνοσχετική οπτική και δ. η ενσυναίσθηση. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται τα *επιθυμητά εξωτερικά αποτελέσματα* (desired external outcome), που αναφέρονται στην αποτελεσματική συμπεριφορά και επικοινωνία, για την επίτευξη των επιθυμητών σκοπών, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό (Deardorff, 2006:244).

Οι Bennett & Bennett (2004) ορίζουν τη *διαπολιτισμική ικανότητα* ως την ικανότητα να επικοινωνεί κάποιος αποτελεσματικά και να συμπεριφέρεται «κατάλληλα», μέσα σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Παρόλο που στον ορισμό

αυτό δίνεται έμφαση στη συμπεριφορά των προσώπων, επισημαίνουν στάσεις και ικανότητες, που αποτελούν τα βασικά συστατικά της στοιχεία.

Όσον αφορά τις στάσεις, αυτές καθορίζονται από τη γνώση για το πώς λειτουργούν τα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, η οποία, όμως, τονίζουν, προϋποθέτει τη συνειδητή γνώση κάποιου/ας πρώτα για τον δικό του/της πολιτισμό, που θα τον/τη βοηθήσει να κάνει συγκρίσεις αναφορικά με τα στοιχεία άλλων πολιτισμών, όπως είναι για παράδειγμα τα διαφορετικά στυλ επικοινωνίας, οι αξίες κ.ά. Επίσης, προϋποθέτει την κατανόηση των πολιτισμών, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι δεν θα πρέπει να λειτουργούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις για τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τους ανθρώπους.

Οι ικανότητες σχετίζονται με την προσωπικότητα και γενικότερα με τον τρόπο που αντιμετωπίζει κάποιος/α τις καταστάσεις που ζει. Στις ικανότητες αυτές περιλαμβάνονται, κυρίως, η περιέργεια και η αντοχή στην αμφιβολία, οι οποίες λειτουργούν ως κίνητρα για τη διερεύνηση των πολιτισμικών διαφορών.

Γενικότερα, θεωρούν ότι η *διαπολιτισμική ικανότητα* δίνει την ευελιξία στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες συμπεριφορές, λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο κάθε φορά βρίσκονται. Δηλαδή, ενώ στο δικό τους πολιτισμικό περιβάλλον συμπεριφέρονται σε σχέση με τις αξίες, τα ήθη και έθιμα και γενικότερα σύμφωνα με τον τρόπο ζωής που αυτό έχει αναπτύξει, όταν βρεθούν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μπορούν, αν χρειαστεί, να εναρμονιστούν με το συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας συμπεριφορές που είναι κατάλληλες για αυτό. Επιπλέον, τονίζουν ότι η γνώση, οι στάσεις και η συμπεριφορά είναι τα στοιχεία που εμπλέκονται στην ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας*.

Ο Bennett (1986, 1998, 2004) έχει αναπτύξει ένα μοντέλο που αναφέρεται στην αναπτυξιακή πορεία της *διαπολιτισμικής ικανότητας* και σχετίζεται με τις αντιδράσεις των ανθρώπων στη συνάντησή τους με την πολιτισμική ετερότητα. Το *Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας* (DMIS: The Developmental Model of Intercultural Sensitivity) αναλύει την πορεία αυτή σε έξι στάδια, τα οποία αποτελούν ένα συνεχές που κινείται από τον εθνοκεντρισμό στον *εθνοσχετισμό* (ethno-relativism). Τα στάδια αυτά είναι (Bennett,1989:181-186 ; Bennett, 1998:15-17 ; Bennett, 2004a:1-9 ; Bennett & Bennett, 2004:13-25):

1. *Της άρνησης (Denial).* Τα πρόσωπα δεν αναγνωρίζουν καμία πολιτισμική διαφορά. Συνήθως, χρησιμοποιούν ευγενικές στερεοτυπικές και επιφανειακές δηλώσεις ανεκτικότητας για τη διαφορετικότητα γύρω τους, ενώ μπορεί να ερμηνεύουν την πολιτισμική διαφορά με τους όρους του ελλείμματος σε επίπεδο προσωπικότητας ή νοημοσύνης. Έχουν την τάση να υποβιβάζουν την ανθρώπινη διάσταση των αλλογενών.
2. *Της άμυνας (Defense).* Στο στάδιο αυτό υπάρχει αναγνώριση των διαφορών, όμως, η αναγνώριση αυτών έχει αρνητική αντιμετώπιση δημιουργώντας στερεότυπα ή λειτουργώντας μέσα από αυτά. Τα πρόσωπα χαρακτηρίζονται από το δυισμό «εμείς-αυτοί» και έχουν την τάση για κοινωνικοπολιτισμικό προσηλυτισμό.

3. *Του υποβιβασμού (Minimization).* Τα πρόσωπα ελαχιστοποιούν τις πολιτισμικές διαφορές, κάτω από την ιδέα της ομοιότητας (σε επίπεδο βιολογικό, αναγκών, επιθυμιών, κ.ά.). Παρόλα αυτά, θεωρούν τις αξίες του δικού τους πολιτισμού ως ένα πρότυπο για άλλους πολιτισμούς και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε διαδικασίες ενσωμάτωσης και πιθανών ανταγωνισμών ή και συγκρούσεων.
4. *Της αποδοχής (Acceptance).* Τα πρόσωπα αναδιαμορφώνουν τον τρόπο που βλέπουν τον κόσμο και αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Κατανοούν με ίσους όρους τη διαφορετικότητα, τις αξίες και τις συμπεριφορές στους πολιτισμούς και τα διαφορετικά νοήματα που μπορεί να έχουν σε σχέση με το δικό τους πολιτισμό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι συμφωνούν ή υιοθετούν αυτές τις συμπεριφορές.
5. *Της προσαρμογής (Adaption).* Τα πρόσωπα αξιολογούν άλλες συμπεριφορές μέσα από το δικό τους πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς, αλλά μπορούν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους στους κανόνες ενός διαφορετικού πολιτισμού. Αρχικά, η προσαρμογή αυτή έχει γνωστικό χαρακτήρα, που αφορά την κατανόηση του άλλου πολιτισμού και πώς αντιλαμβάνονται τα πράγματα οι άνθρωποι από τη δική τους πολιτισμική οπτική. Αυτή την ικανότητα ο Bennett την ονομάζει *πολιτισμική ενσυναίσθηση* (cultural empathy). Από το γνωστικό επίπεδο, τα πρόσωπα προσαρμόζονται και σε επίπεδο συμπεριφοράς, κάνοντας τις κατάλληλες, σε κάθε περίπτωση, ενέργειες για να υπάρξει μια καλή επικοινωνία και αλληλεπίδραση.
6. *Της ενσωμάτωσης (Integration).* Τα πρόσωπα, παρόλο που μπορεί ήδη να έχουν διαμορφώσει μια κοσμοθεωρία, δε δεσμεύονται από την πολιτισμική τους ταυτότητα και μπορούν να αναδιαμορφώνουν την ταυτότητά τους, περιλαμβάνοντας τις διευρυμένες πολιτισμικά εμπειρίες τους. Έτσι, μπορούν να αλλάζουν το πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς και, παράλληλα, να εξετάζουν τα προκύπτοντα ζητήματα ταυτότητας, ενσωματώνοντας κάποιες αξίες ή συμπεριφορές από άλλους πολιτισμούς.

Τα πρώτα τρία στάδια θεωρούνται εθνοκεντρικά, δηλαδή τα πρόσωπα αντιλαμβάνονται τον δικό τους πολιτισμό ως την κύρια πραγματικότητα. Τα επόμενα τρία στάδια είναι *εθνοσχετικά*, δηλαδή τα πρόσωπα αντιλαμβάνονται τον δικό τους πολιτισμό μέσα στο πλαίσιο και άλλων πολιτισμών. Αντιλαμβάνονται ότι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να γίνει κατανοητή λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό πλαίσιο που εκδηλώνεται. Για την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας* απαιτείται η μετακίνηση από τον εθνοκεντρισμό στον *εθνοσχετισμό*. Κυρίαρχο ρόλο στην πορεία για τον *εθνοσχετισμό* παίζει, για τον Bennett, η ανάπτυξη της ικανότητας της ενσυναίσθησης.

Ο Byram (2015) προσδιορίζει τη *διαπολιτισμική ικανότητα* ως την ικανότητα κάποιου/ας να συναναστρέφεται και να σχετίζεται εποικοδομητικά με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμό. Θεωρώντας ότι η γλώσσα είναι ένα κρίσιμο κριτήριο σε μια διαπολιτισμική συνάντηση, αναλύει την έννοια της *διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας* (intercultural communicative competence) - η οποία εμπεριέχει τη *διαπολιτισμική ικανότητα* - και αναφέρεται στην

ικανότητα να επικοινωνεί κάποιος/α λεκτικά και να αλληλεπιδρά με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Επιπλέον, ο Byram διαχωρίζει τη *διαπολιτισμική ικανότητα* από τη *διαπολιτισμική ευαισθησία* (intercultural sensitivity), επισημαίνοντας ότι η *διαπολιτισμική ικανότητα* εμπεριέχει τη *διαπολιτισμική ευαισθησία*, η οποία αφορά τη συνειδητοποίηση και την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, ενώ η *διαπολιτισμική ικανότητα* εμπεριέχει τις ικανότητες και τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Στο μοντέλο που έχει αναπτύξει προσδιορίζει πέντε παράγοντες που συμβάλλουν στη *διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα*. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με: α. τις στάσεις που πρέπει να έχει κάποιος/α για ν' αλληλεπιδράσει με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, όπως είναι η περιέργεια και η *«ανοιχτότητα»* (openness), η ετοιμότητα, κ.ά., β. τις ικανότητες της ερμηνείας και της αναγνώρισης των δεδομένων άλλων πολιτισμών, γ. τις γνώσεις για τους πολιτισμούς και για τους τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης, γενικότερα, δ. την ικανότητα εξερεύνησης ενός νέου περιβάλλοντος και εφαρμογής των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, ε. την ικανότητα ανάπτυξης κριτικής ματιάς τόσο για τον πολιτισμό του εαυτού όσο και για τους άλλους πολιτισμούς με βάση εξωτερικά κριτήρια (Byram, 2015:38-40, 49-51).

Βέβαια, οι περισσότεροι προσδιορισμοί που έχουν γίνει για τη *διαπολιτισμική ικανότητα* αντανακλούν την αντίληψη της δυτικής κουλτούρας. Ωστόσο, μπορεί να ειπωθεί ότι, παρόλο που μπορεί να υπάρχουν κάποιες διαφορές με τις οπτικές της μη δυτικής κουλτούρας – για παράδειγμα συχνά στη μη δυτική οπτική η μονάδα ανάλυσης δεν είναι το άτομο, αλλά η ομάδα - υπάρχουν κάποια στοιχεία που είναι τα ίδια, όπως η αρμονία στις σχέσεις με τους άλλους, η ενσυναίσθηση και η ευαισθησία (Deardorff, 2004:51).

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης ο προσδιορισμός της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές-στόχους της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση και τις προσεγγίσεις των μοντέλων του εννοιολογικού προσδιορισμού της, εστιάζει σε συγκεκριμένα στοιχεία που αφορούν το επίπεδο των ικανοτήτων και το επίπεδο των διαθέσεων/στάσεων που απορρέουν μέσα από τη γνώση για τους πολιτισμούς. Αυτά αποτελούν και τις προϋποθέσεις του επιπέδου της συμπεριφοράς. Έτσι, θεωρούμε ότι η *διαπολιτισμική ικανότητα* συνίσταται α. από ανοιχτές προς την πολιτισμική ετερότητα διαθέσεις/στάσεις, χωρίς προκαταλήψεις και εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τη γνώση για τους πολιτισμούς και την κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει κάθε πολιτισμός στη διαμόρφωση της ταυτότητας και στη συμπεριφορά των ανθρώπων, β. από ικανότητες, με κύρια την ικανότητα της ενσυναίσθησης, που εμπλουτίζει την προσωπική ταυτότητα, μετακινώντας την από τον εγωκεντρικό τρόπο αντίληψης του κόσμου προς την αντίληψη των πολλαπλών οπτικών της ύπαρξης. Επίσης, όπως διαφάνηκε από τη θεωρητική ανάλυση της έννοιας, η *διαπολιτισμική ικανότητα* εκφράζεται μέσα από την αποδοχή, τον σεβασμό, και την ειρηνική αλληλεπίδραση με άτομα από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Έτσι, στη συγκεκριμένη μελέτη θεωρούμε ως βασικά χαρακτηριστικά της *διαπολιτισμικής ικανότητας* τη χωρίς προκαταλήψεις αντίληψη του «άλλου» και τον μη εθνο/κοινωνικό-κεντρικό τρόπο σκέψης, ώστε να μη δημιουργούνται σχέσεις εξουσίας ή προδιάθεση κάθετων αξιακών σχέσεων. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του σεβασμού προς τις ετερότητες. Επίσης, εστιάζουμε στη δυνατότητα κατανόησης του κόσμου του «άλλου» μέσα από τη διαδικασία της ενσυναίσθησης, ως σημαντικού παράγοντα για την επίτευξη ανάπτυξης αυτών των χαρακτηριστικών, καθώς η ενσυναίσθηση προϋποθέτει και τη γνώση, όχι μόνο για τον πολιτισμό που ανήκει κάποιος/α και την κοινωνικο-πολιτισμική ποικιλότητα, αλλά και την αντίληψη, γενικότερα, της διαφορετικότητας ως κυρίαρχης έννοιας διαφοροποίησης του εαυτού από τους άλλους, δηλαδή, ως κυρίαρχης έννοιας αντίληψης του κόσμου.

Σύμφωνα με την παραπάνω οριοθέτηση της *διαπολιτισμικής ικανότητας,* γίνεται φανερό ότι μέσα από την καλλιέργειά της προωθούνται και οι αρχές/στόχοι της διαπολιτισμικότητας στο σχολείο, όπως: α. η παροχή γνώσεων και η προώθηση της κατανόησης και της ανάπτυξης του σεβασμού προς την πολιτισμική διαφορετικότητα, χωρίς προκαταλήψεις β. η εκπαίδευση για τον μη εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, γ. η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, ως προϋποθέσεις για την εποικοδομητική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Επίσης, διαμέσω της καλλιέργειας της *διαπολιτισμικής ικανότητας* προωθείται η ίση συμμετοχή των μαθητών/τριών σε όλες τις εκφράσεις και εκφάνσεις της σχολικής ζωής, χωρίς διακρίσεις ή αποκλεισμούς και προωθείται η πληρέστερη συμμετοχή και δράση στην κοινωνία, καθώς ως ικανότητα αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για τη διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με θετικούς όρους.

2.3. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας

Η εκπαίδευση για τη διαπολιτισμικότητα και την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας* περιλαμβάνει δύο κύριες ομάδες δράσεων. Η πρώτη ομάδα έχει γνωστικούς σκοπούς και περιλαμβάνει τη γνώση για τους πολιτισμούς, αναπτύσσοντας, έτσι, τη *γνωστική πολιτισμική νοημοσύνη*. Η δεύτερη ομάδα δράσεων περιλαμβάνει την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, όπως είναι η προσαρμοστικότητα ή η διαπολιτισμική επικοινωνία (Reichard, Dollwet, Louw-Potgieter, 2014:153), αναπτύσσοντας τη *διαπολιτισμική νοημοσύνη*.

Η *γνωστική πολιτισμική νοημοσύνη*, αναφέρεται όχι μόνο στη γνώση που έχει κάποιος/α για τους πολιτισμούς, αλλά και στις γνωστικές δεξιότητες που χρησιμοποιεί για τη δημιουργία νέων εννοιολογήσεων ως προς το πώς λειτουργεί ένας διαφορετικός πολιτισμός και πώς θα πρέπει και ο/η ίδιος/α να λειτουργήσει μέσα σε αυτόν (Le, Jiang & Nielsen, 2016). Γενικότερα, ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να δρα αποτελεσματικά σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Early & Ang, 2003:59). Αφορά, κυρίως, τις *γνωστικές* και *μεταγνωστικές* διεργασίες, τα *κίνητρα* και τη *συμπεριφορά* ενός προσώπου, που είναι απαραίτητα για την ατομική του προσαρμογή σε ένα διαφορετικό από το δικό του πολιτισμικό

περιβάλλον. Ωστόσο, η *πολιτισμική νοημοσύνη* δεν περιλαμβάνει τους παράγοντες που απαιτούνται για την οικοδόμηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς. Έτσι, με βάση τις μελέτες της γνωστικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς των ατόμων που λαμβάνουν χώρα σε μια εποικοδομητική διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, τα τελευταία χρόνια, αναπτύσσονται θεωρίες για τη *διαπολιτισμική νοημοσύνη* (Intercultural Inteligence). Η *διαπολιτισμική νοημοσύνη* αναφέρεται στην ικανότητα των προσώπων να συλλειτουργούν αποτελεσματικά και κατάλληλα με άλλους ανθρώπους, στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Μάλιστα, ο όρος *διαπολιτισμική νοημοσύνη,* συχνά, ταυτίζεται με τον όρο *διαπολιτισμική ικανότητα* και με τον όρο *διαπολιτισμική ευαισθησία*, η οποία αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της *διαπολιτισμικής ικανότητας* (Αραβανής, 2013:11,13), περιλαμβάνοντας τα θετικά κίνητρα και συναισθήματα για την πολιτισμική διαφορετικότητα (Chen & Starosta, 2000: 4). Η καλλιέργεια και ανάπτυξη και των δύο τύπων νοημοσύνης, της *πολιτισμικής* και της *διαπολιτισμικής,* θεωρείται απαραίτητη για τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Αραβανής, ό.π.:13), και μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η πρώτη εμπεριέχεται στη δεύτερη.

Οι Tan & Chua (2003), προτείνουν, η καλλιέργεια της *πολιτισμικής νοημοσύνης* να διαπερνά τρεις κύριες διαστάσεις, υπό το πρίσμα της *Θεωρίας της Κοινωνικής Μάθησης*. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στην καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων του εαυτού, όπως είναι η αυτοπεποίθηση, ή η αυτο-αποτελεσματικότητα. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στις σχέσεις και στην καλλιέργεια ικανοτήτων αποτελεσματικής διαχείρισης τους, μέσα από τεχνικές όπως το παιχνίδι των ρόλων ή της προσομοίωσης. Η τρίτη διάσταση αναφέρεται στην αντίληψη, όπου η παροχή πληροφοριών για τις διάφορες κοσμοθεωρίες και τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς, βοηθά στην κατανόηση της συμπεριφορά τους. Επίσης, προτείνουν οι δραστηριότητες καλλιέργειας της *πολιτισμικής ικανότητας*, η οποία εμπεριέχεται στην *πολιτισμική νοημοσύνη*, να απευθύνονται στα τρία βασικά στοιχεία της, που είναι η γνώση, τα κίνητρα και η συμπεριφορά. Η *πολιτισμική ικανότητα* αναφέρεται στη θετική στάση απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα και στην ικανότητα κάποιου/ας να μαθαίνει νέα πρότυπα συμπεριφοράς και να τα εφαρμόζει στα αντίστοιχα πολιτισμικά περιβάλλοντα, συνειδητοποιώντας, παράλληλα, ότι αυτή η διαδικασία μπορεί να είναι διαρκείας (Spinthourakis, 2006).

Από τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η καλλιέργεια της *πολιτισμικής ικανότητας* αναπτύσσει τη *διαπολιτισμική ευαισθησία,* εφόσον μπορεί να την τροφοδοτεί με γνώση, θετικά κίνητρα και συναισθήματα και αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής νοημοσύνης* ή/και *ικανότητας*.

Όσον αφορά την καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας* στον χώρο της εκπαίδευσης, ο παραδοσιακός τρόπος ανάπτυξής της είναι η γνώση σχετικά με τον πολιτισμό διαφορετικών χωρών, την ιστορία, τη γεωγραφία και τις συνήθειες των ανθρώπων που ζουν σε αυτές. Ωστόσο, το να μαθαίνει κάποιος τις διάφορες πλευρές ενός πολιτισμού δεν σημαίνει ότι προωθείται η κατανόηση και ο σεβασμός

γι' αυτόν τον πολιτισμό, ούτε ότι μαθαίνει να ενεργεί κατάλληλα σε καταστάσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η καλλιέργεια των ικανοτήτων επικοινωνίας είναι η σύγχρονη προσέγγιση στην κατεύθυνση αυτή, παρόλο που η γνώση σχετικά με τους άλλους πολιτισμούς είναι κρίσιμο κριτήριο (Salopelto, 2008:23-24).

Ο Byram (2006) έχει προτείνει την ενσωμάτωση των σκοπών της διδασκαλίας των ξένων/άλλων γλωσσών στους σκοπούς της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, η οποία πρέπει να εμπεριέχει και τη γνώση για τους πολιτισμούς. Δηλαδή ενώνει τη διδασκαλία της γλώσσας με τη γνώση για τους πολιτισμούς. Θεωρεί ότι η δυσκολία στο να «απομακρυνθεί» κάποιος από το δικό του πολιτισμό και να προσπαθήσει να αποκτήσει βαθιά γνώση για άλλους πολιτισμούς, μπορεί να ξεπεραστεί με την σύγκριση των στοιχείων που ενδεχομένως να είναι οικεία στον πολιτισμό του και, ταυτόχρονα, τελείως ξένα ή ακόμα και παράξενα στον πολιτισμό ενός άλλου. Έτσι μέσα από τέτοιου είδους συγκρίσεις που βασίζονται σε λογικά και αντικειμενικά κριτήρια μπορούν να καταρριφθούν πιθανά στερεότυπα. Προτείνει το *δράμα* ως ένα επιπλέον κατάλληλο μέσο για τη διερεύνηση και την κατανόηση της λογικής των άλλων πολιτισμών. Μέσα από τη διαδικασίες του *δράματος* αναβάλλονται προσωρινά οι δυσπιστίες σχετικά με την έννοια του άλλου και, έτσι, δεν υπάρχει αξιολογική κρίση για τους πολιτισμούς και κατάταξή τους σε καλύτερους ή χειρότερους. Ωστόσο, το μοντέλο που προτείνει ο Byram δεν οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στο να μάθουν πώς να ενεργούν, όταν επικοινωνούν με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς (Salopeto, op.cit.:29).

Ο Fleming (2003), επίσης, προτείνει το *δράμα στην εκπαίδευση* με σκοπό την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας*. Μέσα από δραστηριότητες *δράματος* οι μαθητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν γνώση για τους διάφορους πολιτισμούς, για παράδειγμα, καθώς επεξεργάζονται θεατρικά έργα ή παίζοντας αυτοσχεδιασμούς σε άλλη γλώσσα ή παίζοντας μια καθημερινή συνήθεια κάτω από τις συνθήκες ενός άλλου πολιτισμού. Ακόμη, μπορούν να διερευνήσουν και να εντοπίσουν τα στοιχεία του δικού τους πολιτισμού και τις διαφορές του με τους άλλους πολιτισμούς, αλλά και γενικότερα να διερευνήσουν την έννοια της ετερότητας.

Οι Walton, Priest και Paradies (2013) μετά από ανασκόπηση συνολικά εβδομήντα μελετών για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης διαπίστωσαν ότι: α. μόνο η γνώση για τους πολιτισμούς έχει μικρή επίδραση και δεν επιτυγχάνει απαραίτητα μακροπρόθεσμη αλλαγή στις στάσεις των μαθητών/τριών, και β. υπάρχουν κρίσιμοι παράγοντες που δρουν υποστηρικτικά στη διαπολιτισμική κατανόηση. Οι παράγοντες αυτοί αποτελούν σημαντικές πτυχές για την αποτελεσματική ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης και είναι:

α. Η ανάπτυξη και η κατάκτηση μακροπρόθεσμων αλλαγών στις στάσεις και στις δεξιότητες των μαθητών/τριών, αλλά και η μέτρηση των αλλαγών αυτών που συνιστούν τη διαπολιτισμική κατανόηση.

β. Το πέρασμα από τη γνώση για τους πολιτισμούς, στην κριτική προσέγγιση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και του ρατσισμού.

γ. Η προώθηση της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης μακράς διάρκειας, ώστε να υπάρχει ικανό χρονικό διάστημα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής κατανόησης.

δ. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της δικής τους διαπολιτισμικής κατανόησης και για την ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας.
ε. Η εφαρμογή διαρθρωτικών αλλαγών σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, όπως στα αναλυτικά προγράμματα και στην εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να μπορεί να οικοδομηθεί η διαπολιτισμική κατανόηση μέσα στα σχολεία και στις τάξεις.

Οι Barrett, Byram, et. al. (2014) προτείνουν επτά τύπους δραστηριοτήτων ως τις πιο πρόσφορες για την καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας* στην εκπαίδευση. Αυτοί είναι:
α. Δραστηριότητες με έμφαση στις πολλαπλές οπτικές. Μέσα από αυτές αναπτύσσονται οι δεξιότητες της παρατήρησης, της ερμηνείας, της αποστασιοποίησης, του ανοιχτού μυαλού και της μη επικριτικής σκέψης.
β. Τα παιχνίδια των ρόλων, οι προσομοιώσεις και η υποκριτική. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές/τριες μπορούν να έχουν μια ενσυναισθητική εμπειρία και να αντιληφθούν πώς νιώθουν ή σκέφτονται οι άλλοι, περιορίζοντας την αρνητική κριτική και αναπτύσσοντας σεβασμό προς την ετερότητα. Όταν υλοποιούνται κατάλληλα, ευαισθητοποιούν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε θέματα ομοιότητας και διαφοράς και σε θέματα προκαταλήψεων και επικοινωνίας.
γ. Το θέατρο, η ποίηση και η δημιουργική γραφή. Τα μηνύματα που εμπεριέχουν, αλλά και γενικότερα το περιεχόμενό τους ή οι δραστηριότητες μάθησης που στηρίζονται σε αυτά, μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να αμφισβητούν κατεστημένες αντιλήψεις και στερεότυπα για τους πολιτισμικά άλλους. Επίσης, τους/τις ευαισθητοποιούν στο να κατανοήσουν τους τρόπους προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.
δ. Οι εθνογραφικές εργασίες. Η εξερεύνηση στην πραγματική ζωή βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να συγκρίνουν, να αναλύσουν, να προβληματιστούν, να προχωρήσουν σε ενδοσκοπήσεις και αυτοκριτικές. Η μεθοδολογία της προφορικής ιστορίας μπορεί να παίξει ουσιαστικό ρόλο.
ε. Η χρήση ταινιών και κειμένων. Μπορούν να αποτελέσουν βάση για ενδοσκόπηση, συζήτηση ή και για περισσότερο ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών, μπαίνοντας, για παράδειγμα, στη θέση του/της σκηνοθέτη/τριας, ή του/της σεναριογράφου ή του/της συγγραφέα/ως, αναπτύσσοντας, έτσι, την κριτική τους σκέψη.
στ. Χρήση της τεχνικής της «παγωμένης εικόνας» στην τάξη. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν το σώμα τους για να αναπαραστήσουν άλλους ανθρώπους ή καταστάσεις πολιτισμικά διαφορετικές. Αυτό προϋποθέτει τη χρήση των γνώσεων για τους πολιτισμούς, αναπτύσσοντας, έτσι, την περιέργεια να μάθουν γι' αυτούς και να προβληματιστούν σε θέματα προκαταλήψεων και στερεότυπων, αυξάνοντας παράλληλα την επικοινωνιακή τους ευαισθητοποίηση.
ζ. Τα κοινωνικά δίκτυα και άλλα διαδικτυακά εργαλεία. Η τηλεδιάσκεψη, τα κοινωνικά δίκτυα, κ.ά., μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά εργαλεία καλλιέργειας της διαπολιτισμικής και της επικοινωνιακής ικανότητας, της αντίληψης του ετέρου και της ανάπτυξης κινήτρων για επικοινωνία με τη «διαφορετικότητα».

Οι Bortini & Motamed-Afshari (2012), παραθέτουν ένα πλαίσιο δράσεων που θεωρούν ότι είναι βασικές για την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας*: Οι δράσεις αυτές αποτελούν οκτώ βασικά «*κλειδιά»* (Key qualities) που θεωρούν απαραίτητα για να αναγνωριστεί σε κάποιον/α ότι έχει *διαπολιτισμική ικανότητα*. Τα *«κλειδιά»* αυτά αφορούν:

α. Την ανάληψη ενεργού ρόλου στην αντιμετώπιση των διακρίσεων και των κοινωνικών αδικιών. Αυτό προϋποθέτει τη γνώση των πιθανών πηγών αδικίας και διακρίσεων και των λόγων που συμβαίνουν, καθώς και των νόμιμων μέσων μέσω των οποίων μπορεί κάποιος/α να αντιμετωπίσει αυτές τις καταστάσεις.

β. Την προώθηση και η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

γ. Την κατανόηση της έννοιας του πολιτισμού ως μιας διαδικασίας μη στατικής, αλλά πολύπλευρης και δυναμικής.

δ. Τη δημιουργία του αισθήματος της αλληλεγγύης.

ε. Την αντιμετώπιση της ανασφάλειας ή του φόβου που μπορεί να αναπτυχθεί σε μια ενδεχόμενη διαπολιτισμική επικοινωνία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ευελιξίας.

στ. Την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

ζ. Την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

η. Την καλλιέργεια της ανεκτικότητας και της αντοχής στην ασάφεια. Οι δύο αυτές καταστάσεις είναι κρίσιμες, καθώς βοηθούν στην αποδοχή του διαφορετικού, ακόμα και αν δεν είναι εύκολο ή δυνατόν να γίνει η διαφορετικότητα πλήρως κατανοητή.

Στο πλαίσιο των προσεγγίσεων για την καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας* έχει προταθεί και το μοντέλο των έξι σταδίων του Bennett. Προτείνεται να χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, για να βοηθήσει στη μετάβαση από τον εθνοκεντρισμό στον *εθνοσχετισμό*, διαμορφώνοντας έτσι τη διδασκαλία, που να βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να μετακινούνται από το ένα στάδιο στο άλλο (Gifford, Cocsal, et al:10).

Ο ίδιος ο Bennett (1979, 2004) προτείνει την καλλιέργεια της ικανότητας της ενσυναίσθησης, για την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ευαισθησίας*, την οποία θεωρεί κρίσιμη παράμετρο. Μάλιστα, κάνει έναν σαφή διαχωρισμό της έννοιας της ενσυναίσθησης (empathy) από την έννοια της κατανόησης (sympathy). Σύμφωνα με τον ίδιο, η κατανόηση είναι *«η φαντασιακή τοποθέτηση του εαυτού μας στη θέση ενός άλλου προσώπου»* (Bennett, 1979:411), όμως αυτή η τοποθέτηση έχει αναφορά στο πώς εμείς θα νιώθαμε και θα σκεφτόμασταν σε παρόμοιες καταστάσεις. Δηλαδή, η κατανόηση στηρίζεται στο στοιχείο της ομοιότητας. Παρόλο που υπάρχουν αρκετά πλεονεκτήματα στη στάση αυτή - είναι μια εύκολη διαδικασία, αξιόπιστη, ακριβής, υποστηρικτική - υπάρχουν, όμως και σημαντικά μειονεκτήματα. Δε βοηθά να αντιληφθούμε τη διαφορετικότητα, ιδιαίτερα, όταν αναφέρεται σε ανθρώπους από διαφορετικά εθνικά, κοινωνικοοικονομικά πλαίσια, ηλικιακές ομάδες ή φυλές ή με διαφορετικούς πολιτικούς, εκπαιδευτικούς, προσωπικούς και θρησκευτικούς προσανατολισμούς. Παράλληλα, κάνοντας γενικεύσεις μόνο μέσα από τα δικά μας πλαίσια αναφοράς, αυτή η στάση μπορεί να συνδεθεί με τον εθνοκεντρισμό και να γίνει προσπάθεια να πατρονάρουμε την

επικοινωνία με τους άλλους, θεωρώντας ότι η δική μας εμπειρία είναι το καλύτερο κριτήριο, με το οποίο αντιμετωπίζουμε τον κόσμο. Ακόμη, αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα μέσα από την κατανόηση, μπορεί να υιοθετήσουμε μια αμυντική στάση, όταν αντιληφθούμε ότι η δική μας οπτική μπορεί να αγνοείται ή να υποτιμάται από τους άλλους, πράγμα που μπορεί να συμβεί, καθώς στηρίζεται στην υπόθεση της ομοιότητας. Η υπόθεση της ομοιότητας μπορεί να διαιωνιστεί μέσα από την κατανόηση και να τείνουμε συνεχώς να αγνοούμε τη διαφορετικότητα και την πολλαπλή πραγματικότητα.

Λόγω της σχέσης της κατανόησης με την υπόθεση της ομοιότητας, ο Bennett προτείνει, ως πιο κατάλληλη στρατηγική στην πολλαπλή πραγματικότητα του κόσμου, την ενσυναίσθηση. Ορίζει την έννοια της ενσυναίσθησης ως την *«φαντασιακή διανοητική και συναισθηματική συμμετοχή στην εμπειρία ενός άλλου ατόμου»* (Bennett, 1979:418). Δηλαδή, στη διαδικασία της ενσυναίσθησης, δεν παίρνουμε απλά τη θέση του άλλου, αλλά συμμετέχουμε και εμπλεκόμαστε με την εμπειρία και την οπτική που έχει αυτός και όχι εμείς. Έτσι, αποβάλλουμε την υπόθεση της ομοιότητας με τον εαυτό μας και προσπαθούμε να αντιληφθούμε τον τρόπο που ζει τη συγκεκριμένη εμπειρία ο άλλος, ο οποίος μπορεί να είναι αρκετά ξένος προς εμάς, ακόμα κι αν η κατάσταση που ζει μπορεί να είναι όμοια με μια δική μας.

Η καλλιέργεια, λοιπόν, της ικανότητας της ενσυναίσθησης, σύμφωνα με τον Bennett, μπορεί να λύσει πολλές παρεξηγήσεις που απορρέουν αποκλειστικά από τη λανθασμένη υπόθεση της ομοιότητας και να οδηγήσει στη *διαπολιτισμική ευαισθησία* και *ικανότητα*, στο σεβασμό και στην εκτίμηση της διαφορετικότητας ως στοιχείου δημιουργικού στην παγκόσμια επικοινωνία.

Οι περισσότεροι ορισμοί της έννοιας της ενσυναίσθησης την προσδιορίζουν, όπως και ο Bennett, ως την ικανότητα του ατόμου να ενεργεί με τους άλλους, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική πλευρά του άλλου. Παράλληλα, ως σημαντική παράμετρος επισημαίνεται η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει τον εαυτό του από τους άλλους, δηλαδή να διαχωρίζει τη δική του συναισθηματική κατάσταση, ενώ παράλληλα να μπορεί να παίρνει τη γνωστική και συναισθηματική οπτική των άλλων (Garaigordobil, 2009:218), μέσω της φαντασίας (imaginative placement), ακόμα και όταν ο άλλος δεν είναι παρόν (Calloway-Thomas, 2010:13).

Συμπερασματικά, η ενσυναίσθηση, παράλληλα με τη γνώση των διαφορετικών πολιτισμών, την κριτική στάση απέναντι στις προκαταλήψεις, μέσα από τη διαδικασία των λογικών συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη σύγκριση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων ή η εύρεση ομοιοτήτων, χωρίς να παραγνωρίζονται οι διαφορές, και γενικότερα η ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων, ικανοτήτων και συμπεριφορών διαπολιτισμικής αναφοράς, μπορούν να καλλιεργήσουν τη *διαπολιτισμική ικανότητα*, ως απαραίτητη ικανότητα για μια *διαπολιτισμική* θεώρηση του κόσμου.

2.4.Η μέτρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας

Ο Paige (2004) ορίζει ως διαπολιτισμικό εργαλείο μέτρησης κάθε τεχνική μέτρησης που αναγνωρίζει, περιγράφει, μετρά, κατηγοριοποιεί ή αποτιμά τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ατόμων, των ομάδων και των οργανισμών. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί ν' αναφέρονται στη γνωστική αντιμετώπιση, στις στάσεις, στις διαθέσεις και στη συμπεριφορά, αναφορικά με την πολιτισμική διαφορετικότητα. Επιπλέον, τα εργαλεία αυτά μπορεί να μετρούν δύο ή περισσότερα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, κάτω από μια ολιστική οπτική ή ως διερεύνηση της τοποθέτησης του ατόμου απέναντι στον κόσμο.

Παραθέτει τους σκοπούς για τους οποίους κρίνει απαραίτητη τη μέτρηση στη *διαπολιτισμική εκπαίδευση* (Paige, op. cit:87-90): α. για τη μέτρηση της προσωπικής ανάπτυξης, ως μέσο ανατροφοδότησης για τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, β. για τη μέτρηση και ανάπτυξη των οργανισμών, ώστε να μπορούν να πληροφορηθούν τη *διαπολιτισμική ευαισθησία* τόσο των προσώπων που τους στελεχώνουν, αλλά και γενικότερα της τακτικής που ακολουθούν στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν προς αυτή την κατεύθυνση γ. για την ανάλυση από εκπαιδευτές/τριες των χαρακτηριστικών σχετικών με τη *διαπολιτισμική ευαισθησία* και *ικανότητα* των συμμετεχόντων/ουσών σε διαπολιτισμικά προγράμματα, πριν την έναρξη των προγραμμάτων, για τη σωστή υποστήριξή τους, δ. για τη διερεύνηση θεμάτων που αφορούν την πολιτισμική, φυλετική και εθνική ταυτότητα των προσώπων, ώστε να βοηθηθούν στην ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής* τους *ικανότητας*, ε. για την περιγραφή των διαφόρων μορφών της πολιτισμικής διαφορετικότητας, στ. για την εξέταση του αν και πώς λειτουργεί η θεωρία στην πράξη. ζ. για την εξέταση κύριων θεμάτων που περιέχονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα, η. για να ξεπεραστούν προκαταλήψεις των ατόμων σχετικά με τη πολιτισμική διαφορετικότητα, θ. για την εφαρμογή εκπαίδευσης βασισμένης σε ερευνητικά δεδομένα ι. για την τροποποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της *διαπολιτισμικής ικανότητας*.

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί διάφορα εργαλεία μέτρησης της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, τα οποία αφορούν κυρίως τους ενήλικες. Επίσης, έχουν αναπτυχθεί και διάφορες εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησής της, οι οποίες περιλαμβάνουν πρωτόκολλα μέτρησης που απεικονίζουν διάφορες διαπολιτισμικές καταστάσεις, κρίσιμα συμβάντα, ή μικρές δραματικές καταστάσεις, ή και βίντεο με διαπολιτισμικά παιχνίδια ρόλων (Takeuchi, 2015:46-47).

Κυρίως προτείνεται η χρήση, τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων μέτρησης. Μέθοδοι, όπως η παρατήρηση, το πορτφόλιο, οι συνεντεύξεις η μέθοδος της αυτοαναφοράς (self-report), κ.ά., και διάφορα εργαλεία, όπως ερωτηματολόγια και τεστ, αποτελούν κυρίαρχα μέσα στο μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας (Deardorff, op.cit:72). Ο Fantini (2010b), μάλιστα παραθέτει μια λίστα με ογδόντα επτά τέτοια εργαλεία μέτρησης.

Στο πλαίσιο ερευνών, δύο είναι τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιούνται περισσότερο, η *Καταγραφή της Διαπολιτισμικής Ανάπτυξης* (*Intercultural Development Inventory (IDI))* των Hammer & Bennett, το οποίο έχει βασιστεί στο

Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennett *(Developmental Model of Intercultural Sensitivity - DMIS)* και η *Καταγραφή της Διαπολιτισμικής Προσαρμοστικότητας* (*Cross Cultural Adaptability Inventory (CCAI))* των Kelley & Meyers. Δύο άλλα εργαλεία μέτρησης που αναφέρονται ειδικά στη *διαπολιτισμική ικανότητα* είναι των Chen & Starosta, η *Κλίμακα της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας* (*Intercultural Sensitivity Scale-ISS)* και το *Assessment of Intercultural Competence (AIC): YOGA Form ("Your Objectives, Guidelines, and Assessment" Form)* του Fantini. Τα δύο αυτά εργαλεία μέτρησης αποτιμούν το βαθμό ύπαρξης μιας σειράς από τα συστατικά στοιχεία που συνθέτουν τη *διαπολιτισμική ικανότητα* (Deardorff, op.cit:72-73).

Η Deardorf (2004) αναλύοντας τους τρόπους που προτείνονται και χρησιμοποιούνται από τους ειδικούς για τη μέτρηση της *διαπολιτισμικής ικανότητας* συμπεραίνει ότι η χρήση πολλαπλών μεθόδων είναι ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος. Οι ποιοτικές μέθοδοι – συνέντευξη, παρατήρηση, κ.ά. – μαζί με τη χρήση τυποποιημένων εργαλείων μέτρησης είναι από τους κύριους τρόπους που προτείνεται. Επίσης, προτείνεται η μέτρηση των επιμέρους συνθετικών στοιχείων της *διαπολιτισμικής ικανότητας* και όχι τη γενική μέτρησή της. Ακόμη σημαντική κρίνεται η μέτρηση όχι μόνο σε μια χρονική στιγμή, αλλά και σε διαφορετικά χρονικά σημεία.

Ωστόσο, όλα τα παραπάνω εργαλεία μέτρησης, όπως αναφέρθηκε, έχουν ως πληθυσμό αναφοράς κυρίως ενήλικες.

Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα των παιδιών του Δημοτικού σχολείου, από τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας δεν εντοπίστηκε κάποιο εργαλείο μέτρησης. Όποια εργαλεία αξιολόγησης εντοπίστηκαν ήταν μεμονωμένα και αναπτύσσονται στο πλαίσιο ερευνητικών σκοπών.

Οι Barrett, Byram, et al (2014) όσον αφορά την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας* στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, διαχωρίζουν την αξιολόγηση (evaluation) από την αποτίμησή της (assessment). Η αξιολόγηση θεωρούν ότι αφορά την παρατήρηση και τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας ενός μαθήματος ή ενός προγράμματος που έχει ως στόχο την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας* των μαθητών/τριών, ενώ η αποτίμηση αφορά τη συστηματική περιγραφή του βαθμού της *διαπολιτισμικής ικανότητας* των μαθητών/τριών. Για την αξιολόγηση υπάρχουν ποικίλοι τρόποι διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, ενώ για την αποτίμηση της *διαπολιτισμικής ικανότητας* των μαθητών/τριών υπάρχουν τα τεστ, τα ημερολόγια, η αυτο-αποτίμηση (self-assessment) ή αποτίμηση από τους/τις συμμαθητές/τριες (peer-assessment). Ωστόσο, καθώς η *διαπολιτισμική ικανότητα*, εμπεριέχει γνώση, ικανότητες, στάσεις, κατανόηση και συμπεριφορές, πρέπει να περιλαμβάνει και αναλυτικές μετρήσεις από πολλαπλά μέσα, και μια ολιστική αξιόπιστη κρίση. Επίσης, τονίζουν ότι δεν είναι δυνατόν να εκτιμηθεί η πρόοδός της σε σχέση με έναν τελικό στόχο, καθώς αυτή μπορεί να εμπλουτίζεται συνεχώς από τις διαπολιτισμικές εμπειρίες.

Στη συγκεκριμένη μελέτη η μέτρηση της *διαπολιτισμικής ικανότητας* έγινε μέσα από τρία κύρια κριτήρια, τις προκαταλήψεις αναφορικά με τις εθνικές/πολιτισμικές ετερότητες, τον εθνοκεντρισμό ή εθνοσχετισμό των μαθητών/τριών και τον βαθμό

ενσυναίσθησης. Και τα τρία αυτά κριτήρια θεωρούνται σημαντικά στοιχεία της *διαπολιτισμικής ικανότητας* και αντιστοιχούν στο επίπεδο των στάσεων και στο επίπεδο των ικανοτήτων, τα οποία μαζί με τη γνώση, αποτελούν τις βασικές διαστάσεις της. Η επιλογή των κριτηρίων αυτών αντιστοιχεί στα στοιχεία που εστιάσαμε στον προσδιορισμό της έννοιας της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, ως ενδιάμεσους παράγοντες για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας στο σχολείο.

Αναλύοντας τα συγκεκριμένα κριτήρια, η έννοια της προκατάληψης απέναντι σε διαφορετικές ομάδες από αυτές που ανήκει ένα άτομο, έχει μελετηθεί από τους αναπτυξιακούς και κοινωνικούς ψυχολόγους ήδη από τη δεκαετία του 1920 (Feddes, 2007:6) και έχουν δοθεί πολυάριθμοι προσδιορισμοί του όρου (Wright, Taylor, 2003). Έτσι, θεωρείται ότι αφορά τις στάσεις ενός προσώπου προς μια ομάδα ή τα μέλη μιας ομάδας, οι οποίες είναι αρνητικές (Nelson, 2009:4) ή σύμφωνα με μια ευρύτερη οπτική, οι προκαταλήψεις αναφέρονται στον τρόπο με το οποίο οι άνθρωποι, όντας μέλη μιας ομάδας, αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τα μέλη μιας άλλης κοινωνικής ομάδας, αναπτύσσουν αρνητικά ή θετικά συναισθήματα και τείνουν προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά στα μέλη της (Cohrs & Duckitt, 2011:2). Βέβαια, αν και υπάρχει η θετική προκατάληψη, έχει επικρατήσει ως έννοια που εκφράζει αρνητισμό. Έτσι, ο Brown (2010) ορίζει την προκατάληψη ως «οποιαδήποτε στάση, συναίσθημα ή συμπεριφορά προς τα μέλη μιας ομάδας, το οποίο άμεσα ή έμμεσα συνεπάγεται αρνητικότητα ή αντιπάθεια προς αυτή την ομάδα» p. 7. Ο ίδιος αναφέρει ότι η έννοια, μετά από πρόσφατες αναλύσεις, αν και θα πρέπει να περιλαμβάνει και ενδεχόμενες θετικές πεποιθήσεις, συναισθήματα και στάσεις που μπορεί να έχει ή να εκφράζει κάποιος/α για τα μέλη μιας ομάδας, έχει φανεί, μέσα από έρευνες, ότι οι θετικής μορφής προκαταλήψεις, ουσιαστικά, υπάρχουν για να διαιωνίζουν μια υποδεέστερη θέση μιας εξωομάδας, ώστε να εξυπηρετούνται κάποιοι κοινωνικοί ρόλοι.

Οι προκαταλήψεις, μαζί με τα στερεότυπα, δηλαδή τις πεποιθήσεις που έχει κάποιος/α για τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των μελών μια ομάδας, αν και είναι δύο διαφορετικές έννοιες, σχετίζονται μεταξύ τους και μαζί θεωρούνται τα βασικά συστατικά της διαμόρφωσης των στάσεων για τις εξωομάδες (Wright & Taylor, op. cit. ; Brown, op. cit.:7). Αποτελούν μια πολύπλοκη έννοια, καθώς εμπεριέχουν διαφορετικές πτυχές, αναφέρονται σε διαφορετικούς τομείς και εμπεριέχουν τόσο προσωπικές όσο και κοινωνικές μεταβλητές (Cohrs & Duckitt, op. cit.:6-7 ; Dovidio, Hewstone, et al., 2010:6).

Ως κύριες πτυχές της έννοιας της προκατάληψης αναγνωρίζονται η γνωστική, η συναισθηματική και της συμπεριφοράς. Η γνωστική αναφέρεται στα χαρακτηριστικά που θεωρείται ότι κατέχει μια κοινωνική ομάδα ή μέλη αυτής, η συναισθηματική, περιλαμβάνει τα αρνητικά ή τα θετικά συναισθήματα που έχουν αναπτυχθεί για αυτή και η πτυχή της συμπεριφοράς εμπεριέχει τις τάσεις προσέγγισης, αποφυγής, διακρίσεων ή αγνόησης. Επίσης, οι προκαταλήψεις έχουν προσωπικό και συλλογικό χαρακτήρα. Ο κοινωνικός χαρακτήρας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το πώς οι άνθρωποι τείνουν να σκέφτονται, να αισθάνονται και να συμπεριφέρονται στα μέλη μιας άλλης κοινωνικής ομάδας,

διαμορφώνοντας έτσι και τον προσωπικό χαρακτήρα, ο οποίος, όμως, διαφοροποιεί τον βαθμό ανάπτυξης των προκαταλήψεων που θα αναπτύξει ένας άνθρωπος. Έτσι, αν και οι πεποιθήσεις, η κοσμοθεωρία και οι προσωπικές αξίες θεωρούνται ως καθοριστικοί παράγοντες των διαφοροποιήσεων αυτών, η τους σχετίζεται άμεσα με συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές θέσεις, όπως το πώς αντιλαμβάνεται μια κοινωνία τις έννοιες του ανταγωνισμού, του κινδύνου, της ανισότητας, ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν και τα πρότυπα κοινωνικοποίησης των παιδιών. Μάλιστα, έχει καταδειχθεί ότι ο ανταγωνισμός, η απειλή, η διακριτή ανισότητα, αλλά και τα συγγενή όρια στις οριοθετήσεις μεταβλητών, όπως είναι η εθνικότητα, η γλώσσα, η κοινωνική τάξη, οι πολιτικές θέσεις, κ.ά., αποτελούν παράγοντες ανάπτυξης προκαταλήψεων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων που αναφέρονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και όχι σε άλλες (Cohrs & Duckitt, 2011:2-6).

Σημαντική, ακόμη, είναι και η διάκριση ανάμεσα στις συνειδητές (explicit) και στις ασυνείδητες (implicit) προκαταλήψεις. Όσον αφορά τις συνειδητές προκαταλήψεις, είναι εκείνες που τα πρόσωπα γνωρίζουν ότι τις έχουν και μπορούν να ελέγξουν τον βαθμό που θα τις εκφραστούν. Οι ασυνείδητες, όμως, προκαταλήψεις δεν έχουν συνειδητοποιηθεί και ενεργοποιούνται ακούσια, από την απλή και μόνο παρουσία των υποκειμένων στα οποία απευθύνεται, ενώ, ούτε τότε αυτές γίνονται αντιληπτές από αυτόν/ή που τις εκφράζει (Dovidio, Hewstone, et al. op. cit.:6:10).

Όσον αφορά τη μέτρηση των προκαταλήψεων και των στάσεων των παιδιών απέναντι σε διαφορετικές από τη δική τους ομάδα, υπάρχουν αρκετές δοκιμασίες. Οι δοκιμασίες αυτές εστιάζουν σε συγκεκριμένες εθνικές και φυλετικές ομάδες και εξετάζουν είτε τις στάσεις των παιδιών ως προς το ενδεχόμενο προσωπικών σχέσεων με άτομα διαφορετικής εθνικότητας ή φυλής είτε τις συμπεριφορές ένταξης ή αποκλεισμού (Tredoux, Noor, de Paulo, 2009:171). Κάποιες από αυτές παρουσιάζονται παρακάτω.

Αναφορικά με την εξέταση των προκαταλήψεων που αφορούν τις φυλετικές ή εθνικές ετερότητες, ένα εργαλείο μέτρησης που έχει εντοπιστεί και αφορά παιδιά ηλικίας Δημοτικού σχολείου είναι η δοκιμασία Φυλετικές Στάσεις Πολλαπλών Απαντήσεων (Multi-response Racial Attitude - MRA). Η μέτρηση εστιάζει σε τρεις διαφορετικές φυλετικές ομάδες. Οι συμμετέχοντες/ουσες αποδίδουν σε φωτογραφίες παιδιών από τρεις διαφορετικές φυλές, αρνητικά ή θετικά χαρακτηριστικά για κάθε παιδί της φωτογραφίας, μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις (Aboud, Doule, 1996a:374-375 ; Aboud, Doule, 1996b:261-262 ; Tredoux, Noor, de Paulo, op. cit.:173-174).

Επίσης, άλλες δοκιμασίες είναι η *Μέτρηση Φυλετικών Στάσεων Προσχολικής Ηλικίας* (*PRAM - Preschool Racial Attitude Measure)* και το *PRAM II,* το *multiPRAM,* το *Τεστ Προβολής της Προκατάληψης* (*Projective Prejudice Test)* και η δοκιμασία *Μέτρηση Διομαδικών Στάσεων* (*The Intergroup Attitude Measure)* (Tredoux, Noor, de Paulo, op. cit:171-175).

Όλες οι παραπάνω δοκιμασίες επικεντρώνονται στις ρητές, συνειδητές προκαταλήψεις και στάσεις των παιδιών. Σε αυτές, όμως υπάρχει το ενδεχόμενο να μη μετρηθούν οι πραγματικές προκαταλήψεις των παιδιών, λόγω της κοινωνικής

πίεσης που πιθανόν να νιώθουν, ώστε να απαντήσουν με έναν κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκαν τεστ που εστιάζουν στις άρρητες, ασυνείδητες προκαταλήψεις και στάσεις (Feddes, op. cit.:8).

Ένα τέτοιο τεστ που έχει χρησιμοποιηθεί και σε παιδιά και μετρά τις ασυνείδητες προκαταλήψεις είναι το *Τεστ των Ασυνείδητων Συνδέσεων* (*Implicit Association Test - IAT),* το οποίο χορηγείται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Αναφέρεται στις ασυνείδητες προκαταλήψεις αναφορικά με δύο φυλετικές ομάδες. Αυτές διαφαίνονται μέσα από τη μέτρηση της ταχύτητας που οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να ταξινομήσουν μια σειρά από φωτογραφίες προσώπων διαφορετικών φυλών και φύλων αναφορικά με αρνητικές ή θετικές ιδιότητες (Sinclair, Dunn, Lowery, 2005:285 ; Tredoux, Noor, de Paulo, op. cit:175-177). Μια άλλη δοκιμασία είναι η *Δοκιμασία Διφορούμενων Καταστάσεων* το *Ambiguous Situations Task,* στην οποία παρουσιάζονται διφορούμενες καταστάσεις και δίνονται οι ερμηνείες από τους συμμετέχοντες/ουσες (Feddes, op. cit.:9).

Ως προς τα εργαλεία μέτρησης που αφορούν τη συμπεριφορά προς άτομα που ανήκουν στην εξωομάδα, υπάρχει η *Κλίμακα της Κοινωνικής Απόστασης* (*The Social Distance Scale),* η οποία δημιουργήθηκε το 1925 από τον Bogardus. Αποτελεί το παλαιότερο εργαλείο μέτρησης της προκατάληψης και του εθνοκεντρισμού. Παρόμοιο με αυτό, έχει δημιουργηθεί άλλο ένα, που σχετίζεται με την τοποθέτηση του εαυτού στον χώρο σε σχέση με μέλη εξω-ομάδας. Επίσης, το και ο *Πίνακας Προτίμησης (Liking Board)* είναι της ίδιας λογικής. Ακόμη, θεωρούνται σημαντικές και οι μετρήσεις που αφορούν την αποδοχή ή τον αποκλεισμό ατόμων της εξω-ομάδας, μέσα από μετρήσεις που αφορούν τις σχέσεις και τη φιλία, όπως είναι το *Ερωτηματολόγιο της Φιλίας* του McGill (*McGill Friendship Questionnaire).* Άλλοι τρόποι μέτρησης της συμπεριφοράς σχετίζονται με την παρατήρηση στο ελεύθερο παιχνίδι (Tredoux, Noor, de Paulo, op. cit:177-182).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η μέτρηση για την ύπαρξη εθνοτικών προκαταλήψεων και του εθνοκεντρισμού, είναι απαραίτητο να εξετάζεται μέσα από τη χρήση πολλαπλών τεχνικών, όπως είναι η συνέντευξη, η παρατήρηση, η επίδοση δοκιμασιών και για τις ρητές και τις άρρητες προκαταλήψεις, κ.ά. Αυτό είναι απαραίτητο για την καλύτερη κατανόηση, καθώς, όπως έχει καταδειχθεί, η ένδειξη προκατάληψης στα παιδιά για την εθνοτική ετερότητα, ενδεχομένως να αντανακλά απλά την προτίμηση τους προς την δική τους εθνοτική ομάδα σε σχέση με τις άλλες και να μην είναι ένδειξη εθνοκεντρισμού ή προκαταλήψεων. (Feddes, op.cit.:9).

Μάλιστα, μελέτες έχουν δείξει ότι ο εθνοκεντρισμός και οι προκαταλήψεις για τις εξω-ομάδες είναι δύο διαφορετικές καταστάσεις. Ενδέχεται κάποιος/α να εμφανίζει εθνοκεντρισμό και να έχει αδιάφορη στάση για τις εξω-ομάδες ή να είναι λιγότερο αρνητικός/η από τα υπόλοιπα άτομα της εσω-ομάδας. Επίσης, η απόρριψη των εξωτερικών ομάδων πιθανόν να μην οφείλεται στην ύπαρξη προκατάληψης για αυτές, αλλά, απλά, να οφείλεται στην προτίμηση προς την εσω-ομάδα.

Ο εθνοκεντρισμός ως έννοια εμπεριέχει μια έντονη αίσθηση εθνικής σπουδαιότητας και εθνικής εγωκεντρικότητας. Αυτό συνιστά την πεποίθηση ότι η εσω-ομάδα είναι πιο σημαντική από άλλες ομάδες, αλλά και ότι η εσω-ομάδα είναι πιο σημαντική από τα άτομα που την απαρτίζουν, καθώς η αφοσίωση σε αυτή και

η συνοχή παίζουν σπουδαιότερο ρόλο. Επίσης, οι μορφές έκφρασης του εθνοκεντρισμού προς τις εξωτερικές ομάδες εμπεριέχουν, εκτός από την προτίμηση προς την εσω-ομάδα, την αίσθηση υπεροχής σε σχέση με τις άλλες ομάδες, την αίσθηση της καθαρότητας οντολογικού χαρακτήρα και την εκμετάλλευση των εξω-ομάδων. (Bizumic, Duckitt, 2012:4,17).

Όσον αφορά την ενσυναίσθηση, την ικανότητα, δηλαδή, κάποιου/ας να κατανοεί τα συναισθήματα και τις σκέψεις κάποιου άλλου (Ioannidou, Konstantikaki, 2008:118), ο Davis (1980) μέσα από τη δημιουργία του *Δείκτη Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης* (*Interpersonal Reactivity Index - IRI)* αναδεικνύει τέσσερα σημαντικά πεδία μέτρησής της. Τα πεδία αυτά αφορούν α. τη δυνατότητα δια μέσω της φαντασίας κάποιος/α να μπορεί να ταυτιστεί με τους άλλους, β. τη δυνατότητα αντίληψης της οπτικής των άλλων, γ. το να νιώθει κάποιος/α συναισθήματα συμπόνοιας για τους άλλους και να νοιάζεται, και δ. το βαθμό του προσωπικού άγχους που προκύπτει από την παρατήρηση του άλλου. Τα δύο πρώτα πεδία αναφέρονται σε γνωστικούς παράγοντες και τα δύο επόμενα σε συναισθηματικούς.

Αναφορικά με τις τεχνικές που αφορούν τη μέτρησή της ενσυναίσθησης σε παιδιά, στην πλειονότητά τους σχετίζονται με τη χρήση εικόνων που συνδέονται με ιστορίες. Στα τεστ αυτά παρουσιάζονται μια σειρά από εικόνες, φωτογραφίες, σλάιντς ή βίντεο, κατάλληλα να προκαλέσουν διάφορα συναισθήματα, συνοδευμένα από ιστορίες. Σε κάθε εικόνα-ιστορία ζητείται από τα παιδιά να ονομάζουν το συναίσθημα που νιώθει κάθε συγκεκριμένος χαρακτήρας και ν' αναφέρουν αν τα ίδια νιώθουν κάποιο συναίσθημα. Ο μεγαλύτερος βαθμός ενσυναίσθησης δίνεται όταν τα παιδιά αναφέρουν ότι αισθάνονται το ίδιο με το χαρακτήρα της εικόνας-ιστορίας και τους λιγότερους βαθμούς παίρνουν όταν αναφέρουν ότι νιώθουν κάποιο παρόμοιο συναίσθημα.

Σε αυτού του είδους τις μετρήσεις έχουν αναφερθεί αρκετά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Στα πλεονεκτήματα περιλαμβάνεται το ότι ο τρόπος αυτός μέτρησης σχετίζεται με τον προσδιορισμό της ενσυναίσθησης με συναισθηματικά κριτήρια και δεν εξισώνεται με τις κοινωνικογνωστικές ικανότητες. Επιπλέον, παρόλο που η απάντηση του/της συμμετέχοντα/ουσας μπορεί να είναι μη λεκτική – για παράδειγμα μέσα από την έκφραση του προσώπου – η ερμηνεία της δεν υπόκειται στην υποκειμενικότητα του βαθμολογητή, καθώς η λεκτική έκφραση δίνει μια σαφή απάντηση του ίδιου του υποκειμένου. Άλλα πλεονεκτήματα είναι ότι αυτού του είδους τα τεστ δεν απαιτούν πολύ χρόνο στην εφαρμογή τους, ούτε χρονοβόρα εκπαίδευση αυτών που θα το εφαρμόσουν και, παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να σχεδιαστούν ανάλογα με την ηλικία και το φύλο.

Ανάμεσα στα μειονεκτήματα που αναφέρονται είναι ότι η κοινωνικότητα του/της συμμετέχοντα/ουσας μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις του/της και να δίνει τέτοιες που να μη σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, ή ακόμη να δίνει απαντήσεις που θεωρεί ότι ο εξεταστής θέλει να ακούσει. Επίσης, ότι το φύλο του/της εξεταστή/τριας – συνήθως είναι γυναίκες – επηρεάζει τ' αποτελέσματα Ωστόσο, προτείνονται διάφοροι τρόποι για να ξεπεραστούν τα μειονεκτήματα που παρουσιάζονται σε τέτοιου τύπου μετρήσεις (Strayer, 1990:351-356).

Το *FASTE (Feshbach and Roe Affective Situations Test Empathy – Τέστ Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης των Feshbach και Roe)* των Feshbach & Roe αποτελεί ένα τέτοιο εργαλείο μέτρησης και αναφέρεται σε μικρά παιδιά. Το τεστ έχει εκτιμηθεί ότι παρουσιάζει μια σειρά από προβλήματα, όμοια με αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω. Μάλιστα θεωρείται ότι, ίσως, τελικά απεικονίζει το βαθμό εγωκεντρισμού του παιδιού και όχι το βαθμό ενσυναίσθησής του (Litvack - Miller, McDougall, Romney, 1997).

Άλλοι τρόποι μέτρησης της ενσυναίσθησης στα παιδιά είναι οι αυτοαναφορές μέσα από ερωτηματολόγια ή κλίμακες, όπως, ο *Δείκτης Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης - έκδοση για ενήλικες και παιδιά (Interpersonal Reactive Index – Adult and Child Version)*, το *Ερωτηματολόγιο Μέτρησης της Συναισθηματικής Ενσυναίσθησης* (*The Questionnaire Measure of Emotional Empathy)* και ο/η *Δείκτης/Κλίμακα Ενσυναίσθησης για παιδιά και Εφήβους του Bryrant* (*Bryrant's Index of Empathy for Children and Adolescents).* Επίσης, υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι μέτρησης, οι οποίοι γίνονται μέσα από τις συναισθηματικές ενδείξεις του προσώπου των παιδιών, όταν έρχονται αντιμέτωπα με καταστάσεις ενσυναίσθησης, ή χρησιμοποιούνται οι αναφορές άλλων, για παράδειγμα των γονέων σχετικά με τη ενσυναίσθηση των παιδιών. Επίσης, μπορεί η μέτρηση να γίνει μέσα από τη σύγκλιση δύο ή περισσοτέρων τρόπων από τους παραπάνω, για παράδειγμα μπορούν να συνδυαστούν η παρατήρηση των ενδείξεων του προσώπου με τις αυτοαναφορές, ή οι συνεντεύξεις των γονέων με τις αυτοαναφορές των παιδιών (Hunter, 2003:89-112).

Πέρα όμως από τη μέτρηση της ενσυναίσθησης, ως γενικής ικανότητας, έχουν δημιουργηθεί τρόποι μέτρησης της *διαπολιτισμικής* ή *εθνοπολιτισμικής ενσυναίσθησης* (intercultural/ethnocultural empathy). *Διαπολιτισμική ενσυναίσθηση* ορίζεται η ικανότητα να κατανοεί κάποιος/α τη διαφορετικότητα στη σκέψη και/ή στα συναισθήματα ενός άλλου προσώπου, που προέρχεται από διαφορετικό έθνος ή φυλή, παράλληλα με την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τον κόσμο με τον τρόπο που το κάνει ο άλλος (Wang, Davidson, et al 2003:222).

Η *Κλίμακα Εθνοπολιτισμικής Ενσυναίσθησης* (*Scale of Ethnocultural Empathy)* αποτελεί ένα ποσοτικό εργαλείο μέτρησης της *διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης*. Παρόλο που η ηλικιακή ομάδα στην οποία αναφέρεται είναι από 18 ετών και άνω, είναι σημαντικό το ότι αναγνωρίζει και μετρά τέσσερις παράγοντες που συνθέτουν αυτή την ικανότητα: Οι παράγοντες αυτοί είναι (Wang, Davidson, etal, op.cit:224-226):

α. Τα συναισθήματα ενσυναίσθησης και η έκφρασή τους (Empathetic Feelings and Expression).

β. Η κατανόηση της οπτικής του άλλου μέσα από την ενσυναίσθηση (Empathetic Perspective Taking).

γ. Η αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών (Acceptance of Culture Differences).

δ. Η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας των εμπειριών των άλλων (Empathetic Awareness).

Η αναγνώριση αυτών των παραγόντων αποτέλεσε σημαντική επισήμανση στην παρούσα μελέτη, για τον σχεδιασμό του περιεχομένου του προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Θέατρο στην Εκπαίδευση και Θεατρικό Παιχνίδι. Όροι και εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Η συνάντηση του Θεάτρου με την παιδαγωγική και τον χώρο της εκπαίδευσης, σήμερα, αναδεικνύει όχι μόνο μια πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη σχέση, αλλά μετασχηματίζει το εκπαιδευτικό τοπίο, μεταμορφώνει το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, κάνοντας τη μαθησιακή διαδικασία μια πράξη ολιστική, με την έννοια της ενεργοποίησης του σώματος, του συναισθήματος και της νόησης. Μέσα στο πλαίσιο της συνάντησης αυτής έχουν αναπτυχθεί διάφορες προσεγγίσεις και πολυάριθμες μέθοδοι και τεχνικές, τόσο από τους ανθρώπους του θεάτρου όσο και από παιδαγωγούς, οι οποίες εκφράζονται μέσα από πολλούς και διαφορετικούς όρους.

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούνται οι όροι, *Θέατρο στην Εκπαίδευση* και *Θεατρικό Παιχνίδι*. Ο πρώτος όρος θεωρούμε ότι είναι ευρύτερος του δεύτερου, περιλαμβάνοντας όλες τις μεθόδους που έχουν αναπτυχθεί και αφορούν την αξιοποίηση των τεχνικών του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, εμπλέκοντας ενεργά τα παιδιά, σωματικά, συναισθηματικά και νοητικά, σε διάφορες δράσεις βιωματικού χαρακτήρα. Ο όρος, δηλαδή, περιλαμβάνει οποιαδήποτε οργανωμένη και δομημένη εφαρμογή/δράση που χρησιμοποιεί θεατρικές τεχνικές, όπως τον αυτοσχεδιασμό, την παντομίμα, τη σωματική έκφραση, κ.ά., στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε αυτή εφαρμόζεται ως αυτόνομη πρακτική π.χ. στο μάθημα της *Θεατρικής Αγωγής* είτε ως μέσο μάθησης, κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, εμπεριέχονται όλες οι μέθοδοι ή τεχνικές που στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζονται μέσα από διαφορετικούς όρους, καθώς ο καθένας όρος εμπεριέχει τη δική του θεωρητική-καλλιτεχνική προσέγγιση, στόχους και μεθοδολογική ανάπτυξη της πρακτικής του, όπως για παράδειγμα τα *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα*, το *Θεατρικό Παιχνίδι*, το *Εκπαιδευτικό Δράμα/Θέατρο*, κ.ά. Ωστόσο, κυρίαρχο στοιχείο των μεθόδων αυτών είναι η δράση των ίδιων των συμμετεχόντων/ουσών και όχι απλά η θέαση μιας θεατρικής παράστασης, αξιοποιώντας θεατρικές τεχνικές, σε μια δομημένη και όχι τυχαία ή αποσπασματική διαδικασία. Κατ' αναλογία, ο όρος μπορεί να αντιστοιχηθεί με τον αγγλοσαξονικό όρο *drama education*, ο οποίος καλύπτει όλους τους τομείς και τις διαφορετικές μεθόδους ανάπτυξης του *δράματος* στην εκπαίδευση. Ο όρος αυτός διαφοροποιείται από τον όρο *drama in education*, ο οποίος αναφέρεται σε συγκεκριμένο τύπο πρακτικών εφαρμογών και μεθοδολογίας, εμπεριέχοντας μια σειρά καλλιτεχνικών και εκπαιδευτικών εμπειριών που βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στον αυτοσχεδιασμό, αλλά περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο της διαδικασίας μάθησης. Επίσης, ο όρος *drama* χρησιμοποιείται, κυρίως, για να περιγράψει τη διαδικασία κατά την οποία αναπτύσσεται μια μορφή θεατρικής δράσης, με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών, στην οποία συμμετέχουν όσοι/ες παρευρίσκονται, και για να

συμβεί δεν απαιτείται η παρακολούθησή της από εξωτερικούς θεατές, ενώ ο όρος *theatre* εμπεριέχει την πρακτική που εφαρμόζεται με στόχο την παρουσίαση παράστασης σε ένα εξωτερικό κοινό (Fleming, 2001:9 ; Φανουράκη, ό.π.:23 ; Heikkinen, 2016:34).

Ο όρος *Θεατρικό Παιχνίδι,* στην παρούσα μελέτη, ακολουθεί μια συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση, γι' αυτό τον λόγο θεωρούμε ότι αποτελεί μια μέθοδο και όχι απλά μια τεχνική και εντάσσεται στο πλαίσιο του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση.* Βέβαια, το *Θεατρικό Παιχνίδι* συχνά συγχέεται με τον όρο *Δραματοποίηση* (Μουδατσάκις, 1994:11), ή και με άλλες τεχνικές, όπως για παράδειγμα με το *παιχνίδι των ρόλων*. Μάλιστα, στην Ελλάδα αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί στον όρο αυτό περιλαμβάνουν όλες τις θεατρικές τεχνικές και μεθόδους που χρησιμοποιούνται στο σχολείο (Φανουράκη, ό.π.:25).

Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι εφόσον η έννοια και ο όρος *δράμα/drama,* στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία εφαρμόζονται θεατρικές τεχνικές ως μέσα έκφρασης ή/και μάθησης και εμπεριέχει την ενεργό συμμετοχή των προσώπων που παρευρίσκονται σε αυτή, συμπεριλαμβάνεται στη θεωρητική τεκμηρίωση της μελέτης. Ανεξαρτήτως της μεθοδολογικής ανάπτυξης που καθεμία από τις μεθόδους αυτές εφαρμόζει στο πλαίσιο του *Δράματος στην Εκπαίδευση/Drama Education* - κατ' αντιστοιχία του όρου *Θέατρο στην Εκπαίδευση* – υπάρχουν κοινές διαδικασίες σε όλες, με κύρια τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού, για τον λόγο αυτό, αντίστοιχες θεωρητικές αναλύσεις, μελέτες και έρευνες που αξιοποιούν μεθόδους του *δράματος*/*Δράματος στην Εκπαίδευση,* θεωρούμε ότι μπορούν να αναδείξουν στοιχεία και σημεία που ενυπάρχουν και στη διαδικασία του *Θεατρικού Παιχνιδιού*. Συνεπώς, η θεωρητική ανάπτυξη της μεθόδου του *Θεατρικού Παιχνιδιού* της παρούσας μελέτης, στηρίζεται όχι μόνο στην ελληνική βιβλιογραφία, αλλά και στις θεωρητικές προσεγγίσεις διαφόρων μεθόδων που υπάρχουν στο πλαίσιο του *δράματος.*

Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί και η δυσκολία που υπάρχει στην αντιστοίχιση του όρου *Θεατρικό Παιχνίδι*, όπως προσδιορίζεται στην παρούσα μελέτη, με κάποιον από τους υπάρχοντες αγγλοσαξονικούς όρους, διότι όσοι από αυτούς, πιθανόν, να μπορούσαν να ανταποκριθούν σε επίπεδο λεξιλογίου, συνήθως, δεν ανταποκρίνονται σε επίπεδο δόμησης της πρακτικής εφαρμογής ή ως προς τους σκοπούς και τους στόχους. Στη διεθνή βιβλιογραφία, μάλιστα, υπάρχουν αντιφάσεις στις οριοθετήσεις των όρων, αλληλοκαλύψεις ή αποχρώσεις εννοιολογικές, που δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο την αντιστοίχιση αυτή. Για παράδειγμα ο όρος *dramatic play/δραματικό παιχνίδι* θεωρείται ότι δεν έχει την αρτιότητα της πλοκής, του λόγου και της αισθητικής, συγκριτικά με τον όρο *drama/δράμα* και διαφοροποιείται από άλλους όρους, όπως είναι ο όρος *sociodramatic play/κοινωνικοδραματικό παιχνίδι,* καθώς σε αυτό, τα θέματα που επεξεργάζεται η ομάδα είναι παρμένα μόνο από την πραγματικότητα (Μαρούδας, ό.π.:96). Επιπλέον, ο όρος *drama* χρησιμοποιείται και με τρεις διαφορετικές έννοιες, δηλαδή, ως αυτόνομο μάθημα, ως μέσο για τη διδασκαλία μαθημάτων και με την έννοια του δρώμενου στη θεατρική λειτουργία, και αναφέρεται, κυρίως, στη διαδικασία της δράσης (Φανουράκη, ό.π.:26), έχοντας, μια περισσότερο ευρεία

έννοια. Έτσι, ενώ ο όρος *dramatic play/δραματικό παιχνίδι* θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ο κοντινότερος σε λεκτικό επίπεδο, σε επίπεδο μεθοδολογίας και εννοιολογικού περιεχομένου ταυτίζεται περισσότερο με το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, αρκεί αυτό να φέρει τα χαρακτηριστικά της φαντασίας, κάποιων στοιχείων αυτοσχεδιασμού, της συνειδητής έναρξης και λήξης και της συναισθηματικής εμπλοκής, όπου ο/η εμψυχωτής/τρια παρέχει το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να αναπτυχθεί το συμβολικό παιχνίδι (Male, 1973:18-20).

Ωστόσο, ο όρος *Θεατρικό Παιχνίδι*, σύμφωνα με το περιεχόμενο που του αποδίδεται στη συγκεκριμένη μελέτη, αναφέρεται σε πολλαπλά επίπεδα και το εύρος του δεν περιορίζεται στο ελεύθερο παιχνίδι ρόλων, ενώ έχει συγκεκριμένη δομή ανάπτυξης και αξιοποιεί πολλαπλές τεχνικές και μέσα της θεατρικής σύμβασης, όπως είναι ο αυτοσχεδιασμός, η σωματική έκφραση, ο ρόλος, η τεχνική του γκροτέσκο, ο διάλογος, ο αφηγηματικός λόγος, η μιμική, η παντομίμα, η μάσκα, το θεατρικό μακιγιάζ, το κοστούμι, κ.ά. Μάλιστα, το *δραματικό παιχνίδι* στον αγγλοσαξονικό χώρο θεωρείται κυρίως ως μια τεχνική που περιλαμβάνεται στην έννοια του *δράματος*, ενώ στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, όπως στη Γαλλία και τη Γερμανία, το *Θεατρικό Παιχνίδι* αποτελεί μια μέθοδο, η οποία αξιοποιεί τις θεατρικές τεχνικές μέσα σε μια δομημένη διαδικασία εμψύχωσης. Αυτή είναι και η οπτική της παρούσας μελέτης.

Βέβαια, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας, εκτός από τον γενικό όρο *δράμα/drama*, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αναδεικνύει μια ποικιλία όρων – κάποιοι έχουν ήδη αναφερθεί - αγγλοσαξονικής, κυρίως, προέλευσης, που σχετίζονται με το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως *θέατρο* (theatre), *εκπαιδευτικό δράμα/θέατρο* (educational drama/theatre), *θεατρικές/δραματικές/ δημιουργικές τέχνες* (theatre/dramatic/creative arts), *παιδικό θέατρο/δράμα* (children's/child theatre/drama), *δράμα στην εκπαίδευση* (drama in education), (Doyle, 1993:44), *δραματικό παιχνίδι, θεατρική εμψύχωση, σωματική ή δραματική έκφραση* (Beauchamp, 1998: 30,61). Άλλοι όροι που εμφανίζονται και αποτελούν μεθόδους του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση είναι: *κοινωνικό δράμα/θέατρο* (community drama), *«θέατρο της διαδικασίας»* (process drama), *«δραματοποιημένη ιστορία»* (story drama), *διερευνητική δραματοποίηση* (inquiry drama), *αναπτυξιακό δράμα* (developmental drama), *δημιουργικό δράμα* (creative dramatics ή creative drama) (Φιλιππάκης, χ.χ.:18 · Παπαδόπουλος 2010:38 · Φανουράκη, 2010:23 · Μαρούδας, 2012:84-85), κ.ά.

Παράλληλα, υπάρχει ορολογία που αφορά το *εφαρμοσμένο δράμα/θέατρο* (applied drama/theatre), το οποίο καλύπτει το πλήθος των τεχνικών και των μεθόδων που αφορούν γενικότερα τη χρήση του θεάτρου έξω από το θεατρικό χώρο, για παράδειγμα το *Κοινωνικό Θέατρο*, το *Θέατρο του Καταπιεσμένου*, κ.ά., και έχουν, κυρίως, στόχους παρέμβασης σε κοινωνικό επίπεδο (Ζώνιου, 2016:87).

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία εμφανίζεται ο όρος *Theatre in Education* (T.i.E.), ο οποίος αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση της χρήσης του θεάτρου στην εκπαίδευση, διαδραστικής μορφής, που περιλαμβάνει την υλοποίηση θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων από επαγγελματίες του θεάτρου, οι οποίοι σχεδιάζουν και εφαρμόζουν ένα δομημένο πρόγραμμα, στο πλαίσιο

επεξεργασίας διαφόρων θεμάτων, κυρίως κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης (βλ. Jackson, 1980:ix). Αυτή η μορφή θεάτρου αποτέλεσε ένα διακριτό κίνημα, που ξεκίνησε από την Αγγλία στη δεκαετία του 1960, σε μια περίοδο όπου το θέατρο αναζητούσε νέους τρόπους επικοινωνίας με το κοινό, με στόχο να αποτελεί μια ισχυρή δύναμη για κοινωνική αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό, διερευνήθηκε και ο τρόπος με τον οποίο το θέατρο θα μπορούσε ν' αποτελέσει ισχυρό εκπαιδευτικό μέσο που θα βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Έτσι, το Τ.i.Ε. χρησιμοποιεί, αρχικά, τα δομικά στοιχεία της θεατρικής τέχνης, δηλαδή, τους ρόλους, το σενάριο, κ.ά., μέσα από τα οποία οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με ένα κεντρικό θέμα. Μέσα από τη σκηνική παρουσίαση του εκάστοτε επιλεγμένου θέματος από τους/τις επαγγελματίες ηθοποιούς, παρέχονται στα παιδιά και στους/στις νέους/ες ισχυρά ερεθίσματα για προβληματισμό, που αναδύονται από το συγκεκριμένο θέμα. Στη συνέχεια, χρησιμοποιούνται τεχνικές θεατρικής έκφρασης όπως, ο αυτοσχεδιασμός, ώστε οι μαθητές/τριες να διερευνήσουν, ιδέες, αντιλήψεις, έννοιες, κ.ά. σχετικά με το θέμα, ενώ μέσα από δομημένα παιχνίδια ρόλων και την αναπαράσταση/προσομοίωση καταστάσεων της πραγματικής ζωής προβληματίζονται, διερευνούν λύσεις, κρίνουν, εκφράζονται, καταλήγουν σε συμπεράσματα, εμβαθύνοντας, έτσι, σε αυτό. Η διάρκεια ενός προγράμματος Τ.i.Ε. δεν είναι συγκεκριμένη, αλλά εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία των μαθητών/τριών, το θέμα, κ.ά. Η εφαρμογή του γίνεται μέσα στο σχολείο, εμπλέκοντας, παράλληλα, και τους/τις εκπαιδευτικούς, παρέχοντας τους ένα εισαγωγικό εργαστήριο, έναν φάκελο με υλικό κατάλληλο για να συνεχίσουν την επεξεργασία του θέματος με τους/τις μαθητές/τριες μετά την παρουσίαση και τρόπους αξιολόγησης του προγράμματος, π.χ. ερωτηματολόγια, συζητήσεις, κ.ά. (Jackson, 1993:1-7). Έτσι, το θέατρο, αποτελεί ένα μέσο που εμπλέκει ενεργά τους/τις μαθητές/τριες στη διαδικασία της μάθησης και της διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών, όχι, όμως, μόνο στην παραδοσιακή του μορφή, δηλαδή, με την παρουσίαση μιας παράστασης, αλλά επεκτείνοντας τη λειτουργία του με τη χρήση τεχνικών δραματικής/θεατρικής έκφρασης. Στην Ελλάδα ο όρος που αντιστοιχεί στο Τ.i.Ε. είναι *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα* (βλ. Σέξτου, 2007:21-26).

Ακόμη, εκτός από τους παραπάνω όρους και τον όρο *Θεατρικό Παιχνίδι* (Κουρετζής, 1991), στην Ελλάδα συναντάμε και τους όρους *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση* (Άλκηστις, 2000), *Παιδαγωγική του Θέατρου*, (Κουρετζής, 2008β:140 · Παπαδόπουλος, ό.π.), *Θεατροπαιδαγωγική* (Λενακάκης, 2013α), *Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση* (Ζώνιου, ό.π.:86), κ.ά. Εντούτοις, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχουν επικρατήσει περισσότερο οι όροι *Θεατρικό Παιχνίδι* και *Δραματοποίηση*, ενώ επίσημα θεσμοθετημένος είναι ο όρος *Θεατρική Αγωγή*.

Είναι φανερό ότι η παιδευτική διάσταση του θεάτρου, τόσο στην εκπαίδευση όσο και γενικότερα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, έχει αναπτύξει μια έντονη δυναμική με μεθόδους, οι οποίες, συνδέονται, κυρίως, με την προσωπικότητα αυτών που τις εμπνεύστηκαν και αυτών που τις εφαρμόζουν (Beauchamp, op.cit:51).

Γενικότερα, σε διεθνές επίπεδο, όσον αφορά τον δυτικό πολιτισμό, η ραγδαία ανάπτυξη των μεθόδων και των τεχνικών του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση*, καθώς και η χρήση των διαφορετικών όρων, παρουσιάζεται από τον περασμένο αιώνα. Σημαντικό ρόλο έπαιξε, κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα, το έργο ερευνητών όπως του Piaget, Vygotsky, του Bruner, κ.ά., που παρακίνησε το ενδιαφέρον για το παιχνίδι των παιδιών και επεσήμανε τη σημασία του στη διαδικασία της μάθησης (Taylor, 2000:96). Παράλληλα, υπήρξαν αρκετοί παράγοντες που οδήγησαν σε νέες προσεγγίσεις στη σχέση του θεάτρου με τα παιδιά και τους νέους. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονταν με τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και στην εξέλιξη των παιδαγωγικών μεθόδων. Παράλληλη εξέλιξη υπήρξε και στον χώρο του θεάτρου, ως προς τη θεατρική πρακτική και τα περιεχόμενα του, κάτω από το πρίσμα της δημοκρατικοποίησης του και της επαναφοράς του στις ρίζες του, δηλαδή στην κοινωνική του βάση (Jackson, op. cit.:viii ; Beauchamp, op. cit.:29-30, 52)

Οι νέες αυτές προσεγγίσεις κατά τις δεκαετίες του 1930, ΄40 και ΄50 εκφράστηκαν από τον Peter Slade μέσα από τη φράση *«Αφήστε το παιδί να μιλήσει»* (Davis, 2001:31), συνεχίζοντας με τον Brian Way, ο οποίος υποστήριξε τη χρήση κατάλληλα δομημένων ασκήσεων *δράματος,* με στόχο την προσωπική ανάπτυξη (Özbek, 2014:51). Παράλληλα, στις αρχές του εικοστού αιώνα, ο Jacob Moreno χρησιμοποιούσε τον αυθόρμητο αυτοσχεδιασμό στη μέθοδο του, το *ψυχόδραμα*, και αργότερα χρησιμοποιήθηκε και σε άλλες θεραπευτικές μορφές, όπως στη δραματοθεραπεία (Courtney, 1990:4).

Το *Θέατρο στην Εκπαίδευση* ως μέσο μάθησης και διδασκαλίας έχει μια μακρά πορεία. Αρκετοί πρωτοπόροι δάσκαλοι άρχισαν να χρησιμοποιούν τεχνικές του *θεάτρου/δράματος* στη διδασκαλία, όπως ο Caldwell Cook στην Αγγλία, που, ήδη, από το 1917 τις εφάρμοζε στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων. Ωστόσο, οι ρίζες του εντοπίζονται στον Πλάτωνα και στον Αριστοτέλη, οι οποίοι βάσισαν τις ιδέες τους για την εκπαίδευση στο παιχνίδι και τη μίμηση (Doyle, op. cit.:48-49). Ο Πλάτωνας στο έργο του *Νόμοι,* διατυπώνοντας τις απόψεις του για την παιδεία, αναφέρει: *«Λέγω δή, καί φημί τὸν ὁτιοῦν ἀγαθὸν ἄνδρα μέλλοντα ἔσεσθαι τοῦτο αὐτὸ ἐκ παίδων εὐθὺς μελετᾶν δεῖν, παίζοντά τε καὶ σπουδάζοντα ἐν τοῖς τοῦ πράγματος ἑκάστοις προσήκουσιν……..καί πειράσθαι διά τών παιδιών έκεΐσε τρέπειν τάς ήδονάς καί επιθυμίας τών παίδων, οί άφικομένους αυτούς δεΐ τέλος ἔχειν*.» A. 643 c («*Μιλάω, λοιπόν, καί λέω ότι ό άνθρωπος πού πρόκειται νά γίνει καλός σέ οποιοδήποτε πράγμα, πρέπει ευθύς αμέσως άπό μικρό παιδί ν' ασχολείται μέ τό ΄ίδιο αυτό καί όταν παίζει καί όταν καταγίνεται σοβαρά καί συστηματικά μέ τά όσα έπί μέρους έχουν σχέση μέ τό πράγμα αυτό…….. καί νά προσπαθεί αυτός (ό παιδαγωγός) μέσα άπό τά παιγνίδια νά στρέφει τήν έφεση καί τίς επιθυμίες τών παιδιών προς τόν σκοπό εκείνον τόν όποιο, όταν αυτά ωριμάσουν, πρέπει νά έχουν γιά τελικό τους στόχο.»* σ. 487-488, Η. Νικολούδης (μτφρ.). Έτσι, ο Πλάτωνας θεωρεί ότι το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του παιδιού και στη μελλοντική κοινωνική του διαμόρφωση. Επίσης, θεωρεί ότι η μίμηση κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού, βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν και να προετοιμαστούν κατάλληλα ως σωστοί μελλοντικοί πολίτες (Κακούρη, 1998:18-19).

Επίσης, ο Αριστοτέλης, στο έργο του *Ποιητική* αναφέρει: *«τό τε γὰρ μιμεῖσθαι σύμφυτον τοῖς ἀνθρώποις ἐκ παίδων ἐστὶ καὶ τούτῳ διαφέρουσι τῶν ἄλλων ζῴων ὅτι μιμητικώτατόν ἐστι καὶ τὰς μαθήσεις ποιεῖται διὰ μιμήσεως τὰς πρώτας, καὶ τὸ χαίρειν τοῖς μιμήμασι πάντας.»,* 1448b («*Η μίμηση, πράγματι, είναι σύμφυτη στους ανθρώπους από την παιδική τους κιόλας ηλικία: αυτό που κάνει τους ανθρώπους να διαφέρουν από τα άλλα ζώα είναι τούτο, ότι ο άνθρωπος είναι το πιο μιμητικό πλάσμα του κόσμου, και τις πρώτες γνώσεις του τις αποκτά με τη μίμηση. Εκτός αυτού τα προϊόντα της μίμησης προκαλούν ευχαρίστηση σε όλους τους ανθρώπους*...», Δ. Λιπουρλής, μτφρ., 2008). Ο Αριστοτέλης, συνδέει ξεκάθαρα τη μίμηση με τη μάθηση, και τη θεωρεί μια ανθρώπινη ιδιότητα που ξεκινά από την παιδική ηλικία, κατά την οποία τα παιδιά κατακτούν τις πρώτες γνώσεις (Νικολούδης, 1995:80-82).

Όσον αφορά τις δραματικές μορφές έκφρασης, ο Πλάτωνας αποδεχόταν μόνο εκείνες που ήταν αφιερωμένες στους θεούς και σκόπευαν σε μια σωστή παιδεία, ενώ πρότεινε να επιβλέπεται η δημιουργία των έργων δραματικής ποίησης από το νομοθέτη (Διαμαντοπούλου, 28-32), καθώς θεωρούσε, ότι *«διεγείρει και τρέφει τούτο το κακό μέρος της ψυχής και δυναμώνοντάς το καταστρέφει το λογιστικόν·»,* Ι. Γρυπάρης, μτφρ. *(«καὶ γὰρ τῷ φαῦλα ποιεῖν πρὸς ἀλήθειαν ἔοικεν αὐτῷ, καὶ τῷ πρὸς ἕτερον τοιοῦτον [605b] ὁμιλεῖν τῆς ψυχῆς ἀλλὰ μὴ πρὸς τὸ βέλτιστον, καὶ ταύτῃ ὡμοίωται»*). Αντίθετα, ο Αριστοτέλης πίστευε ότι η δραματική τέχνη εξαγνίζει τον άνθρωπο από τα άσχημα συναισθήματα (Doyle, op. cit.:48) και προκαλεί την κάθαρση («….*δι' ἐλέου καὶ φόβου περαίνουσα τὴν τῶν τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν»*, 1450a, *Ποιητική*). Αιτιολογεί το γεγονός ότι η δραματική τέχνη κάνει τους ανθρώπους να χαίρονται, λέγοντας ότι αυτό συμβαίνει διότι μέσα από αυτή μαθαίνουν (Διαμαντοπούλου, ό.π.:32-33), *«διὰ γὰρ τοῦτο χαίρουσι τὰς εἰκόνας ὁρῶντες, ὅτι συμβαίνει θεωροῦντας μανθάνειν καὶ συλλογίζεσθαι τί ἕκαστον,αποτελεί μέσο αγωγής*», 1448b, ό.π. *(«Ο λόγος που ευχαριστιούνται βλέποντας τις εικόνες είναι ότι την ώρα που τις βλέπουν αρχίζουν να κατανοούν και να ανακαλύπτουν τι είναι το κάθε πράγμα»,* Δ. Ληπουρλής ό.π.).

Οι ιδέες του Αριστοτέλη περί μιμήσεως και της σημασίας της στη μάθηση συνεχίστηκαν και από τους Ρωμαίους φιλοσόφους (Doyle, op. cit.:48-49). Την περίοδο του Μεσαίωνα, ενώ το θέατρο άρχισε να χρησιμοποιείται ως μέσο για τη διάδοση πολιτιστικών και θρησκευτικών αντιλήψεων, να έχει δηλαδή διδακτικούς σκοπούς (Taylor, op. cit.:96-97), στα σχολεία δεν εφαρμόζονταν καμιά θεατρική δραστηριότητα, καθώς η Εκκλησία είχε αποκηρύξει κάθε μορφή δραματικής έκφρασης (Courtney, op. cit.:18 ; Doyle, op. cit.:49). Κατά την περίοδο του τέλους του Μεσαίωνα και με την έναρξη της Αναγέννησης το θέατρο εισάγεται στην εκπαίδευση με σκοπό να διδάξει τις πολιτιστικές, θρησκευτικές και κοινωνικές αξίες της εποχής (Taylor, op. cit.:96-97; Doyle, op. cit.:48). Έτσι, ήδη από τον 15^{ο} αιώνα, κάποιοι δάσκαλοι, που προέρχονταν από τις ιταλικές ακαδημίες, χρησιμοποιούσαν το θέατρο στο σχολείο και με τη μορφή παιχνιδιών και σωματικών ασκήσεων. Μάλιστα, ο Vittorino da Feltra, ο οποίος ήταν ένας από τους πιο διάσημους δασκάλους που χρησιμοποιούσε τέτοια παιχνίδια, όπως αναπαραστάσεις μαχών, παρατήρησε ότι οι μαθητές που έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον στα παιχνίδια

ήταν και περισσότερο ενθουσιώδεις στη διαδικασία της μάθησης και στην επικοινωνία με τους άλλους (Courtney, op. cit.:18-19).

Στα τέλη του 16ου το θέατρο ήταν πολύ διαδεδομένο στα σχολεία. Αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα στα ιησουιτικά κολέγια στην Ευρώπη και στα θρησκευτικά σχολεία των Καθολικών και των Προτεσταντών (Courtney, op. cit.:19 · Κουρετζής, 1990:54 · Γραμματάς, 1997:120 · Γραμματάς, 1999α:26-27 · Τσιάρας, 2005:15). Οι μαθητές παρουσίαζαν σκηνικά θεατρικά έργα που αντλούνταν κυρίως από την Παλαιά και την Καινή Διαθήκη και είχαν σχέση με παιδιά. Τα έργα αυτά ήταν πολυπρόσωπα, ώστε να λαμβάνουν μέρος όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές (Κουρετζής, ό.π.:54-55). Η προετοιμασία γινόταν υπό την καθοδήγηση των καθηγητών και η σκηνική απόδοση των έργων γινόταν στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς. Σκοπός ήταν να καταδειχτεί στους γονείς και στους άλλους μαθητές η πρόοδος στην εκμάθηση της λατινικής γλώσσας και το επίπεδο της παρεχόμενης αγωγής και παιδείας, ενώ, παράλληλα, οι παραστάσεις αποτελούσαν φορέα θρησκευτικής προπαγάνδας (Γραμματάς, 1997:26).

Την περίοδο αυτή οι ιδέες του Rousseau και του Goethe δίνουν, ξανά, μια νέα ώθηση στο σχέση θεάτρου και εκπαίδευσης, θεωρώντας, ο πρώτος, ότι το παιχνίδι και η εργασία θα πρέπει να είναι δύο λέξεις συνώνυμες, και ο δεύτερος, ενθαρρύνοντας τη χρήση του αυτοσχεδιασμού και των παραστάσεων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Doyle, op. cit.:48-49).

Στις δεκαετίες του 1960 και 1970, το *Θέατρο στην Εκπαίδευση* διαδόθηκε και αναπτύχθηκε σε μεγάλο βαθμό και τις επόμενες δεκαετίες διαμορφώθηκε μια ευρύτερη αντίληψη της δραματικής πράξης. Μάλιστα, περίπου εκείνη την εποχή ανιχνεύεται και η προέλευση αρκετών τεχνικών και πρακτικών που χρησιμοποιούνται και σήμερα και αποδίδονται στη Dorothy Heathcote και στον Gavin Bolton, οι οποίοι θεωρούνται οι εισηγητές του *εκπαιδευτικού δράματος*. Με τη μεγάλη ώθηση που δόθηκε τότε, το *Θέατρο στην Εκπαίδευση* άρχισε να παίρνει μια θέση στα αναλυτικά προγράμματα και ως αυτόνομο μάθημα. Ωστόσο, στις δεκαετίες αυτές, κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο, επικράτησαν δύο εξίσου ισχυρές κατευθύνσεις αναφορικά με την πρακτική και τη στοχοθεσία του. Οι δύο αυτές κατευθύνσεις, αποτέλεσαν και ένα είδος διαχωρισμού του *Θέατρου στην Εκπαίδευση* ως μέσο μάθησης και ως καλλιτεχνική φόρμα (Taylor, op. cit.:97-98 ; Fleming, op. cit.:11-12). Η πρώτη κατεύθυνση, αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις τεχνικές του θεάτρου, εστίαζε περισσότερο στη διαδικασία και στο περιεχόμενο, δηλαδή στο θέμα που κάθε φορά διαπραγματευόταν και στη διερεύνηση των ιδεών σχετικά με αυτό. Έτσι, κύριος στόχος του ήταν η ανάπτυξη του παιδιού, σε ψυχοκινητικό, γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, θεωρώντας, παράλληλα το θέατρο ως μέσο μάθησης, είχε, δηλαδή, μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Η δεύτερη κατεύθυνση έδινε προτεραιότητα στην καλλιτεχνική έκφραση και φόρμα, στην αισθητική, δηλαδή, διάσταση του θεάτρου και επικεντρωνόταν στο αποτέλεσμα, εστιάζοντας στο θέατρο ως μορφή τέχνης, με στόχο την προσωπική ανάπτυξη. Ενδιαφεροταν, δηλαδή, περισσότερο στην καλλιέργεια της δραματικής έκφρασης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων θεατρικής αναπαράστασης.

Ωστόσο, αναπτύχθηκε και μια διαφορετική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία το *Θέατρο στην Εκπαίδευση* αποτελεί ένα συνεχές, που στη μια άκρη του βρίσκεται η πρώτη κατεύθυνση, δηλαδή δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο της δράσης που λαμβάνει χώρα δια μέσω της θεατρικής δράσης - το θέατρο ως μέσο μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης έκφρασης - και στο άλλο άκρο βρίσκεται η δεύτερη κατεύθυνση, δηλαδή το θέατρο ως καλλιτεχνική δημιουργία, όπου η έμφαση δίνεται στη σκηνική παρουσίαση, δηλαδή στο αποτέλεσμα. Τόσο η διαδικασία, όσο και το αποτέλεσμα είναι σημαντικά. Καθένας που το εφαρμόζει μπορεί να αποφασίσει ποια κατεύθυνση θα ακολουθήσει, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών και τους στόχους που θα θέσει. Σε αυτή την ενοποιητική προσέγγιση το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει, τόσο ως μέσο μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης όσο και ως καλλιτεχνική δημιουργία (Doyle, op. cit:45 ; Somers, 1994:8 ; Fleming, op. cit.:1-4 ; Özbek, op. cit:51). Ένας όρος που εκφράζει την ισορροπία αυτή είναι το *δράμα/θέατρο της επινόησης* ή *επινοημένο θέατρο* (*devised drama/theatre)*. Ο όρος αυτός εκφράζει την προσέγγιση που δίνει έμφαση τόσο στη διαδικασία και το περιεχόμενο όσο και στο αποτέλεσμα (Heikkinen, op.cit:34 ; Γραμματάς, 2010:40-43 · Φανουράκη, ό.π.:61). Την ίδια προσέγγιση έχει και το γαλλικό πρότυπο, το οποίο εξισορροπεί τόσο την καλλιτεχνική όσο και την παιδαγωγική διάσταση του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* (Γραμματάς, 1999:24). Στις μέρες μας, η προσέγγιση αυτή θεωρείται η καταλληλότερη. Ο Fleming (2019), μάλιστα, θέλοντας να τονίσει τον ολιστικό χαρακτήρα του *δράματος* προτείνει τη λέξη «ενοποίηση» (integration), αντί της λέξης «συμπερίληψη» (inclusive) που έχει προταθεί, όταν κάποιος/α αναφέρεται στην εξισορρόπηση αυτή των δύο προσεγγίσεων ως προς τη χρήση του *δράματος* στην εκπαίδευση. Θεωρεί ότι κάθε μια προσέγγιση αποτελεί απλά μια πτυχή του και όχι μια διαφορετική θεωρητική και πρακτική κατεύθυνση, γι' αυτό και μπορούν να συνυπάρχουν οι πρακτικές τους στα προγράμματα σπουδών, στην πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας (projects) του σχολείου ή και στα μαθήματα. Η ενοποιητική αυτή προσέγγιση λειτουργεί όλο και περισσότερο και στην Ελλάδα, και το *Θέατρο στην Εκπαίδευση* γίνεται αντιληπτό μέσα από την εφαρμογή ποικίλων μεθόδων και τεχνικών, καθιστώντας το ένα σημαντικό ισχυρό μέσο ανάπτυξης των μαθητών/τριών σε πολλαπλά επίπεδα.

Βέβαια, τόσο στις αγγλοσαξονικές χώρες όσο και, σχεδόν, σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, όπως στη Γερμανία, στη Γαλλία, στην Ιταλία, στη Σουηδία και στη Ρωσία, το *Θέατρο στην Εκπαίδευση* είναι μια καινοτόμος προσέγγιση εκπαιδευτική και πολιτισμική, η οποία αναπτύσσεται μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική έρευνα, τη δημιουργία σχετικών κινημάτων και κέντρων για τη θεατρική αγωγή των παιδιών και των νέων (Παπαδόπουλος, ό.π.:39-40).

Μάλιστα, οι μέθοδοι και οι τεχνικές του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* εφαρμόζονται, και εκτός του χώρου του σχολείου, σε άλλα πλαίσια, όπως για παράδειγμα, στο Θέατρο για παιδιά και νέους, όπου εφαρμόζονται ασκήσεις και παιχνίδια που σχετίζονται με την παράσταση, είτε πριν είτε κατά τη διάρκεια ή ακόμα και μετά την παράσταση (Deldime, 1996:85-86 · Beauchamp, op. cit.:53-54 · Κουρετζής, 2018:15,121).

Γενικότερα, όλες οι μέθοδοι και οι διαδικασίες που εμπεριέχονται στη θεατρική εμψύχωση, είτε επικεντρώνονται στη μάθηση είτε στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, έχουν πολλές ομοιότητες. Ωστόσο, αν και μπορεί να διαφέρουν είτε στις διαδικασίες, ως προς τις αυθόρμητες δραματικές δραστηριότητες είτε στη μορφή, ως προς το θεατρικό αποτέλεσμα, αποτελούν πάντα μια άμεση εμπειρία που χαρακτηρίζεται από τη σύμβαση του «σαν να» (Courtney, op. cit.:4).

Σύμφωνα με τον Taylor (2000), η ενεργός συμμετοχή των συμμετεχόντων σε «δραματικές πράξεις» ("drama praxis"), στον πυρήνα τους εμπεριέχουν την αλληλεπίδραση τριών βασικών στοιχείων που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Το πρώτο στοιχείο είναι ο άνθρωπος, ο φυσικός και ο εσωτερικός εαυτός. Το δεύτερο στοιχείο αφορά το συναίσθημα και τις ισχυρές συναισθηματικές αντιδράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των δράσεων. Το τρίτο στοιχείο είναι ο χώρος της δράσης. Μέσα από την αλληλεπίδραση αυτών των στοιχείων μπορούν να επιτευχθούν δύο σημαντικές διαδικασίες. Η μια σχετίζεται με την προσωπική ανάπτυξη και αφορά την αισθητική κατανόηση, με την έννοια της δύναμης της δραματικής φόρμας στη διεύρυνση των επιπέδων συνειδητότητας. Η δεύτερη είναι η δυναμική συνάντηση της θεωρίας με την πράξη, όπου η πράξη - και όχι πρακτική - έχει την έννοια του προσωπικού και κοινωνικού μετασχηματισμού, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης.

Συμπερασματικά, προσπαθώντας να οριοθετήσουμε το πεδίο του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* αντιλαμβανόμαστε ότι η ψυχολογική, κοινωνική, παιδευτική και αισθητική αξιοποίησή του για τα παιδιά και τους νέους, αλλά και για τους ενήλικες, ανταποκρίνεται στην ανάγκη μιας ανθρωπολογικής και ολιστικής προσέγγισης της ανθρώπινης ύπαρξης, όπως άλλωστε και το ίδιο το θέατρο ως τέχνη. Κοινό στοιχείο, σε όλες τις μεθόδους που εντάσσονται στο πλαίσιο αυτό, είναι ο βιωματικός τους χαρακτήρας, ο οποίος εμπεριέχει την ενεργό συμμετοχή των συμμετεχόντων/ουσών, μέσα από τη σωματική έκφραση, το παιχνίδι των ρόλων, την επικοινωνία, τη συνεργασία και τον αυτοσχεδιασμό, ως κύρια συστατικά στοιχεία, με στόχο την έκφραση και την κατανόηση του εαυτού και του κόσμου.

3.2. Το Θεατρικό Παιχνίδι

Η προσπάθεια οριοθέτησης του όρου *Θεατρικό Παιχνίδι* παρουσιάζει δυσκολίες, καθώς, ο όρος στην Ελλάδα, χρησιμοποιείται συχνά, χωρίς, όμως, με το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο και τη συνθετότητα της μεθοδολογικής του ανάπτυξης (Κουρετζής, 1991:17 · Φανουράκη:ό.π.:33). Μάλιστα, συχνά συγχέεται και με τη *Δραματοποίηση* (Μουδατσάκις,1994:11), δηλαδή *«τη μεταγραφή ενός οποιουδήποτε κειμένου (όχι υποχρεωτικά λογοτεχνικού) σε κώδικες του δράματος (διάλογος, δράση, πλοκή, συγκρούσεις κ.τ.λ.) με τελικό σκοπό την εικονοποίηση και την έκφρασή του υπό μορφή θεατρικού δρώμενου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας»* σ. 46-47, Γραμματάς, 1999α. Επίσης, έχει κυριαρχήσει ως ένας γενικός όρος, που εμπεριέχει όλες τις θεατρικές τεχνικές και μέσα δραματικής έκφρασης (Φανουράκη, ο.π.:25) ή περιλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού προσποίησης, όπως το παιχνίδι

ρόλων, το φανταστικό, συμβολικό, διερευνητικό παιχνίδι, κ.ά. (Mellou, 1995 ; Π.Ι.-Υ.ΠΑΙ.Δ.Μ., 2011:32-33). Ο όρος ακόμη έχει ταυτιστεί με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία ανάπτυξης που εισήγαγε στην Ελλάδα ο Λ. Κουρετζής (Φανουράκη, ό.π. 25, 32), ο οποίος ήταν ο πρώτος που προσδιόρισε και σύνδεσε τον όρο αυτόν με τη θεατρική εμψύχωση σε παιδιά.

Έτσι, το *Θεατρικό Παιχνίδι* ως έννοια και ως πρακτική, στην Ελλάδα, αρχικά, ταυτίζεται με τη δομημένη μέθοδο που ανέπτυξε, μετά από πολύχρονες θεωρητικές μελέτες και πρακτικές εφαρμογές και άρχισε να την παρουσιάζει στην Ελλάδα από το 1976. Στη διαδικασία αυτή συνεργάστηκε με ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς και μέλη της *Ομάδας Τέχνης «Πάροδος»* (Κουρετζής,1991:17 · Κουρετζής, 2008β:589). Η μέθοδος αυτή ήταν και η πρώτη προσπάθεια στην Ελλάδα, κάτω από την επίδραση των διεθνών εξελίξεων στον τομέα της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και του θεάτρου. Έτσι, ο Κουρετζής, ως άνθρωπος του θεάτρου και ως παιδαγωγός θεωρεί ότι *«Κάθε προσπάθεια προσέγγισης μιας μορφής τέχνης που έχει γι' αποδέκτη της το ΠΑΙΔΙ πρέπει …να περνάει από το ευρύ φάσμα της Παιδαγωγικής και τότε είναι αδύνατο να μη συναντήσει το πιο οικείο μέσο για το παιδί, το ΠΑΙΧΝΙΔΙ»* (Κουρετζής, 1983:74). Βασικός σκοπός της μεθόδου του είναι η δια μέσου του Θεάτρου έκφραση και επικοινωνία, η *«ΔΙΑ του Θεάτρου παίδευση»* με κυρίαρχο στοιχείο το παιχνίδι. Έτσι, το παιδί προσεγγίζει το θεατρικό φαινόμενο – το οποίο δεν είναι μόνο η παράσταση – και δια μέσου του Θεάτρου και του παιχνιδιού μυείται σε αυτό, εκφράζεται, δημιουργεί, αποκτώντας θεατρική αίσθηση και παιδεία. Παράλληλα, το *Θεατρικό Παιχνίδι* αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και καλλιέργειας των ανθρωπίνων σχέσεων (Κουρετζής, 1991:29 · Κουρετζής, 1997:40-41 · Κουρετζής, 2008β:149, 156).

Η δομική συγκρότηση της μεθόδου του αποτελείται από τέσσερις φάσεις, χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές και στηρίζεται σε τέσσερα επίπεδα, το ψυχολογικό, το κοινωνικό, το αισθητικό και το παιδευτικό. Οι φάσεις ανάπτυξης ενός ολοκληρωμένου *Θεατρικού Παιχνιδιού* είναι: Α΄ φάση: *της απελευθέρωσης*, Β΄ φάση: *της αναπαραγωγής*, Γ΄ φάση: του *σκηνικού αυτοσχεδιασμού*, Δ΄ φάση: *της ανάλυσης* (Κουρετζής, 1991:31,17,70-71).

Ο Κουρετζής επικεντρώνεται περισσότερο στην προσωπική ανάπτυξη, θεωρώντας ότι σκοπός του θεάτρου είναι να υπηρετεί τις ανάγκες του ανθρώπου. Τονίζει ότι πρέπει να εισαχθεί στην καθημερινή παιδευτική διαδικασία, χωρίς να αποκλείει το πέρασμα από το *Θεατρικό Παιχνίδι* στην οργανωμένη παράσταση, μέσα από πολλαπλούς αυτοσχεδιασμούς, ώστε τα ίδια τα παιδιά να δημιουργήσουν, να επικοινωνήσουν, να εξερευνήσουν και να αποκτήσουν την αίσθηση των ρόλων τους (Κουρετζής, 2013:38-57).

Από τον πρώτο αυτό προσδιορισμό του όρου, ο οποίος συνδέεται με τη συγκεκριμένη μέθοδο και δημιουργό, ο όρος *Θεατρικό Παιχνίδι* υιοθετείται και χρησιμοποιείται, χωρίς, όμως, να εμπεριέχει, συχνά, την ίδια δομή, κατεύθυνση και πρακτική.

Ο Μουδατσάκις (1994) προσδιορίζει το *Θεατρικό Παιχνίδι* ως μια σύνθετη δραματική μέθοδο που προϋποθέτει το παιχνίδι με τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και τη φωνή. Η κατ' επιλογή σύνθεση αυτών των επιμέρους παιχνιδιών

συνιστούν το στήσιμο ενός *Θεατρικού Παιχνιδιού*, αν και κάθε κατηγορία παιχνιδιών μπορεί να αποτελέσει μια υπομέθοδο δραματικής έκφρασης από μόνη της. Ο αυτοσχεδιασμός και η παντομίμα με τη συμβατική έννοια του όρου, είναι τα κύρια μέσα διεξαγωγής του *Θεατρικού Παιχνιδιού*. Έχει ψυχαγωγική και παιδαγωγική διάσταση και η διεξαγωγή του στηρίζεται στην έμπνευση της στιγμής. Κύριος σκοπός του είναι η καλλιέργεια της ορμής για αναπαράσταση του κόσμου και για αναδημιουργία με τους όρους της φαντασίας. Δομεί τη μέθοδο σε πέντε στάδια: 1ο στάδιο: της *προθέρμανσης της ομάδας–τάξης*, 2ο στάδιο: της *σύνθεσης του σεναρίου*, 3ο στάδιο: της *εξεύρεσης των αντικειμένων που θα χρησιμοποιηθούν στη δράση*, 4ο στάδιο: της *εκτέλεσης–δράσης*, 5ο στάδιο: της *αξιολόγησης των πεπραγμένων*.

Ο Μουδατσάκις τονίζει ότι το *Θεατρικό Παιχνίδι* αποτελεί μια προκαλλιτεχνική παιδεία, η οποία δεν μπορεί, αλλά και δεν πρέπει να αποτελέσει μια πειθαρχημένη τέχνη. Μέσα από τη δόμηση της μεθόδου του δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να καλλιεργήσουν τα εκφραστικά τους μέσα και να εκφραστούν αναπαραστατικά, εξοικειώνοντας τα έτσι με τη σκηνική και καλλιτεχνική διάσταση του θεάτρου.

Από τη συγκεκριμένη προσέγγιση, τον προσδιορισμό της έννοιας και τη δομή ανάπτυξης της μεθόδου, διαφαίνεται ότι ο Μουδατσάκις εστιάζει περισσότερο στη θεατρική φόρμα και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δραματικής έκφρασης.

Ο Λ. Κουρετζής και ο Τ. Μουδατσάκις αποτελούν τους δύο πρωτοπόρους στην Ελλάδα που δόμησαν μια μέθοδο θεατρικής εμψύχωσης, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της ανάπτυξης του *Δράματος/Θεάτρου στην Εκπαίδευση,* διεθνώς.

Εκτός από τους παραπάνω και άλλοι/ες ειδικοί/ες στην Ελλάδα προσδιορίζουν την έννοια του *Θεατρικού Παιχνιδιού*.

Η Σέργη (1991) θεωρεί ότι το *δράμα/δημιουργικό δράμα* είναι μια δημιουργική τέχνη που διαφέρει από το θέατρο, καθώς δε χρειάζεται κάποιο κοινό για να συμβεί. Επίσης, επισημαίνει ότι αποτελεί ένα μέσο διαπαιδαγώγησης με στόχο την ισόρροπη ανάπτυξη και προσωπική έκφραση του παιδιού. Αναλύει τα κύρια χαρακτηριστικά του *δημιουργικού δράματος*, όπως το παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, τη δράση, κ.ά., και περιγράφει διάφορες προσεγγίσεις του, όπως την κίνηση και μιμική, τη χρήση του ως μεθόδου διδασκαλίας, την αξιοποίησή του για την εκπαίδευση για το θέατρο, κ.ά. Θεωρεί ότι η προσέγγιση που θα ακολουθήσει ο/η δάσκαλος/α είναι ανάλογη με τη φιλοσοφία του/της και την ανάπτυξη των παιδιών της ομάδας. Επιπλέον, αναφέρει ενδεικτικές δραστηριότητες δραματικής έκφρασης, ανάλογες με την εκάστοτε ηλικία των παιδιών από 5 έως 12 ετών. Ανάμεσα στις δραστηριότητες που περιγράφει, χρησιμοποιεί και τον όρο *δραματικό παιχνίδι* ταυτίζοντάς τον με το ελεύθερο παιχνίδι που αναπτύσσουν τα παιδιά, όταν αυτό εμπεριέχει κάποιες μορφές δραματικής έκφρασης, όπως είναι και στην αγγλοσαξονική προσέγγιση.

Η Σέξτου (1998) τονίζει τον ψυχαγωγικό χαρακτήρα του *Θεατρικού Παιχνιδιού* προσδιορίζοντας το ως μια ομαδική δραστηριότητα που στηρίζεται στις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού και της μίμησης, με στόχο την ψυχαγωγία και την επικοινωνία των μελών της ομάδας με τη λεκτική ή και κινητική έκφραση, μέσα σ' ένα πνεύμα αυθορμητισμού, φαντασίας και συνεργασίας.

Το ίδιο και ο Γραμματάς (1999β) προσδιορίζει το *Θεατρικό Παιχνίδι* ως μια *«ευχάριστη ψυχαγωγική δραστηριότητα»* σ. 41, στο πλαίσιο του σχολικού γίγνεσθαι, και το εντάσσει ειδικότερα στις προσχολικές και πρωτοσχολικές τάξεις. Θεωρεί ως κύριους στόχους της δραστηριότητας αυτής την ψυχο-συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών/τριών, την κοινωνικοποίησή τους, τη γνωριμία με το σώμα τους και τον εαυτό τους, καθώς και την εξοικείωση τους με το περιβάλλον. Τονίζει τον παιγνιώδη χαρακτήρα του κατά τη διαδικασία της σωματικής έκφρασης και την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών και απλών στοιχείων θεατρικής έκφρασης. Επίσης, αναφέρει ότι η επικοινωνία και η αυτοέκφραση αποτελούν κύρια συστατικά στοιχεία του *Θεατρικού Παιχνιδιού* και επισημαίνει ότι δεν υπάρχουν διορθωτικές παρεμβάσεις του/της δασκάλου/ας–εμψυχωτή/τριας και διδακτισμός, ώστε τα παιδιά να εκδηλώνουν δημιουργικά το δυναμικό τους. Από τις απλές κινησιολογικές μορφές μπορούν να προσχωρήσουν σε πιο σύνθετες μορφές θεατρικής έκφρασης, μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου, τους ρόλους, αλλά και τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό και την παντομίμα, τα οποία τονίζει ότι μπορούν να λειτουργήσουν και αυτόνομα. Θεωρεί ότι το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων του σχετίζεται περισσότερο με το κινησιολογικό, εκφραστικό και μορφολογικό περιεχόμενο του θεάτρου.

Ο Γραμματάς, αν και περιορίζει την αξιοποίηση του *Θεατρικού Παιχνιδιού* στις πρώτες τάξεις του σχολείου, αναγνωρίζει τη σταδιακή ανάπτυξη της συνθετότητάς του, μέσα από οργανωμένες δράσεις ανάπτυξης της δυναμικής της ομάδας, με την χρήση θεατρικών στοιχείων και τεχνικών, όπως είναι ο αυτοσχεδιασμός, ο ρόλος, κ.ά., δια μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες/ουσες εκφράζονται και επικοινωνούν. Πράγματι, η ανάδυση, επεξεργασία και έκφραση ενός ρόλου, κατά τη διαδικασία ανάπτυξης ενός *Θεατρικού Παιχνιδιού,* ενισχύεται από ασκήσεις και παιχνίδια σωματικής έκφρασης, ωθώντας τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε πιο ολοκληρωμένες σκηνικές παρουσιάσεις, οι οποίες έχουν τη μορφή ενός σκηνικού δρώμενου. Στη διαδικασία αυτή οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να επεξεργαστούν έναν ρόλο και να εμβαθύνουν σε αυτόν, αναγνωρίζοντας, μέσα και από την ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης, τις πολλαπλές οπτικές που μπορεί να υπάρχουν και πώς αυτές μπορούν να επηρεάσουν τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά ενός προσώπου/χαρακτήρα.

Ο Τσιάρας (2003), προσεγγίζει το *Θεατρικό Παιχνίδι* ως έναν ευρύ όρο, καθώς, μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και διαπιστώνοντας ότι πολλοί/ες μελετητές/τριες υποστηρίζουν ότι ο όρος μπορεί να συμπεριλάβει όλα τα είδη του παιχνιδιού της προσποίησης, καταλήγει ότι το *Θεατρικό Παιχνίδι* είναι *«μια μορφή καλλιτεχνικής συμπεριφοράς ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και τη θεατρική τέχνη»*, σ. 53. Έτσι, εμπεριέχει την αναπαράσταση καταστάσεων, τη λεκτική αλληλεπίδραση και την αλληλεπίδραση φαντασίας και πραγματικότητας, ώστε να δημιουργηθεί η υποθετική διάσταση του «σαν να» και τα κοινά νοήματα.

Επίσης, και η Μέλλου (2004), στον προσδιορισμό του όρου περιλαμβάνει το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, το οποίο εμπεριέχει κίνηση, μεταμορφώσεις και μπορεί να παίζεται από ένα ή περισσότερα παιδιά οποτεδήποτε και οπουδήποτε.

Αναφέρεται, μάλιστα, σε δύο κατηγορίες, στο ελεύθερο και στο κατευθυνόμενο *Θεατρικό Παιχνίδι*. Η διαφορά ανάμεσα στο ελεύθερο και στο κατευθυνόμενο *Θεατρικό Παιχνίδι* είναι ότι στο δεύτερο υπάρχει η παρέμβαση του ενήλικα.

Ως ένας ευρύς όρος προσδιορίζεται και από τις Αύδη και Χατζηγεωργίου (2007), οι οποίες χρησιμοποιούν τον όρο *Δράμα*, περιγράφοντάς τον ως *«μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα»* σ. 19. Θεωρούν ότι το *Δράμα* αποτελεί ένα συνεχές που στη μια του πλευρά υπάρχει το μιμητικό παιχνίδι, που λαμβάνει χώρα στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, και στην άλλη πλευρά βρίσκεται η θεατρική τέχνη. Επισημαίνουν ότι το *Δράμα* διαφοροποιείται από το Θέατρο, επειδή δε στηρίζεται σε καθορισμένο κείμενο, αλλά, κυρίως, στον αυτοσχεδιασμό και δεν έχει εξωτερικό κοινό. Από τους αυτοσχεδιασμούς και την αλληλεπίδραση της ομάδας στη διαδικασία ανάπτυξης ενός *Δράματος* μπορεί να προκύψει ένα δρώμενο. Επιπλέον, τα μέλη της ομάδας μπορεί να αποφασίσουν από το *Δράμα* να οδηγηθούν και να παρουσιάσουν σε κοινό μια θεατρική παράσταση. Μάλιστα, τονίζουν ότι το *Δράμα* αποτελεί ένα εργαλείο εμβάθυνσης σε θεατρικά κείμενα που προορίζονται για σκηνική παρουσίαση.

Οι παραπάνω προσδιορισμοί του όρου εμπεριέχουν ένα ευρύ πεδίο δραστηριοτήτων που ξεκινά από τη μίμηση και τη συμβολική αναπαράσταση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού έως τη θεατρική δημιουργία. Συνεπώς, ένα απλό παιχνίδι ρόλων κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών μπορεί να θεωρηθεί ως *Θεατρικό Παιχνίδι*, το ίδιο και η παρουσίαση οργανωμένων θεατρικών δρώμενων. Παρόλο που στο ελεύθερο παιχνίδι, εφόσον υπάρχει η προσποίηση ή η μεταμόρφωση και μπορούμε να πούμε ότι ενυπάρχουν θεατρικά στοιχεία, η ευρύτητα αυτού του προσδιορισμού θεωρούμε ότι δυσχαιρένει την αποσαφήνιση του όρου και τη δημιουργία μιας κοινής αντίληψης σε επίπεδο πρακτικής, τουλάχιστον όσον αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης. Αν και στοιχεία και τεχνικές του *Θεατρικού Παιχνιδιού*, για παράδειγμα ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, κ.ά., μπορούν να λειτουργήσουν στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, ωστόσο, θεωρούμε ότι ο όρος, ως πρακτική που εφαρμόζεται μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης της δράσης, της στοχοθεσίας και της μεθοδολογικής ανάπτυξης.

Βέβαια, αρκετοί/ές είναι οι ειδικοί που προσεγγίζουν το *Θεατρικό Παιχνίδι*, ως δράση που είναι οργανωμένη και δομείται μεθοδολογικά κατά την εφαρμογή της, με στοχοθεσία, η οποία μπορεί να αναφέρεται σε μαθησιακό ή αισθητικό/καλλιτεχνικό επίπεδο.

Ο Παπαδόπουλος (2010) προσδιορίζει το *Θεατρικό Παιχνίδι* ως μια ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική-θεατρική διαδικασία και μέθοδο, όπου το παιχνίδι και η επικοινωνία των παιδιών με την ομάδα γίνεται με βάση τις ανάγκες τους, κινητοποιείται η έμπνευση των ιδεών και η φαντασία των παιδιών και σε αυτό αναπαριστάνονται αυτοσχέδιες και εφήμερες καταστάσεις μέσα από το θεατρικό ρόλο. Είναι μια παιγνιώδης και βιωματική διαδικασία που ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση, στην οποία τα παιδιά προβάλλουν τον εσωτερικό τους κόσμο και δρουν σύμφωνα με τις φυσικές ορμές τους. Κύριοι άξονες του *Θεατρικού Παιχνιδιού* είναι η σωματική έκφραση, η αναπαράσταση και η επικοινωνία, με την προϋπόθεση της

ύπαρξης αίσθησης από τα παιδιά, μέσα από τις σωματικές δράσεις, για τη δημιουργία κατάλληλου αισθαντικού περιβάλλοντος. Ανταποκρίνεται στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, ενθαρρύνοντας όλα τα είδη νοημοσύνης και ενεργοποιεί τις αισθήσεις. Αναφέρει τέσσερις φάσεις με τις οποίες δομείται η διαδικασία εφαρμογής ενός *Θεατρικού Παιχνιδιού* (Παπαδόπουλος, 2013:102-104). Οι φάσεις αυτές είναι: α. Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας, β. Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων, γ. Σκηνική αυτοσχέδια δράση, δ. Αποτίμηση του εργαστηρίου.

Η Φανουράκη (2010) αναφερόμενη στο *δραματικό/θεατρικό παιχνίδι*, το συσχετίζει με τη γαλλική προσέγγιση. Με βάση αυτή, το *δραματικό/θεατρικό παιχνίδι* αποτελείται από ασκήσεις που έχουν αντληθεί από τη μέθοδο Stanislavski και τα παιχνίδια του Chancerel και έχει τις ρίζες του στη φυσική τάση του παιδιού για παιχνίδι. Στην Ελλάδα, σημειώνει ότι ό όρος *Θεατρικό Παιχνίδι* ταυτίζεται με το έργο του Λάκη Κουρετζή και τις τέσσερις φάσεις ανάπτυξής του. Θεωρεί ότι τα στάδια εξέλιξης του *Θεατρικό Παιχνιδιού* συνδέονται σε αρκετά σημεία με τα στάδια εξέλιξης του *εκπαιδευτικού δράματος.* Ωστόσο, αναφέρει ότι το *θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση* (theatre/drama in education) στην αγγλοσαξονική προσέγγιση, συνδέεται με το *δραματικό/θεατρικό παιχνίδι* μόνο με το πρώτο στάδιο, *της απελευθέρωσης,* καθώς, το *δραματικό/θεατρικό παιχνίδι* βασίζεται στο μοντέλο της προσωπικής ανάπτυξης που διαμόρφωσαν ο B. Way και ο P. Slade, οι οποίοι το διαχωρίζουν από το μοντέλο που χρησιμοποιεί το *δράμα* με στόχο τη μάθηση. Προτείνει την ευέλικτη αξιοποίηση του *Θεατρικού Παιχνιδιού* στη διαδικασία της μάθησης, θεωρώντας, μάλιστα, ότι τα μέσα και οι τεχνικές του μπορούν να ενυπάρχουν σε όλα τα στάδια της δραματοποίησης των κειμένων ή των φιλολογικών μαθημάτων γενικότερα.

Ο Μαρούδας (2012) ορίζει το *Θεατρικό Παιχνίδι* ως μια παιγνιώδη παιδαγωγική δραστηριότητα, οργανωμένη, που έχει ως στόχο τη μάθηση και τη *«μετριοπαθούς χαρακτήρα καλλιτεχνική δημιουργία»,* σ. 97. Παράλληλα, αποσκοπεί στην αυτοέκφραση, την επικοινωνία και την ψυχαγωγία και έχει αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα, χρησιμοποιώντας φόρμες δραματικής/θεατρικής έκφρασης. Αν και αναγνωρίζει το στοιχείο της οργάνωσης της δράσης και εξαιρεί από τον προσδιορισμό του όρου το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, αναφέρει ότι η διαδικασία αυτή μπορεί να αναπτυχθεί με ή χωρίς την παροχή σχετικών ερεθισμάτων, ενώ συχνά ακολουθεί μια διαδικασία ανάλυσης των πεπραγμένων. Επίσης, αναφέρεται στη μεθοδολογική δομή ανάπτυξης ενός *Θεατρικού Παιχνιδιού*, περιγράφοντας τις φάσεις που προτείνονται από διάφορους/ες ειδικούς.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις αναδεικνύουν τη συνθετότητα του *Θεατρικού Παιχνιδιού* ως παιδαγωγικό εργαλείο για την προσωπική ανάπτυξη, ως μέσο μάθησης και ως διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει και στην καλλιτεχνική δημιουργία. Επίσης, αναγνωρίζουν το *Θεατρικό Παιχνίδι* ως μια οργανωμένη δράση, μεθοδολογικά δομημένη, με συγκεκριμένη στοχοθεσία. Οι στόχοι καθορίζουν και κατά πόσο θα αξιοποιηθούν μόνο κάποια μέσα και τεχνικές του *Θεατρικού Παιχνιδιού* στο πλαίσιο των μαθημάτων, αν θα εφαρμοστεί ένα ολοκληρωμένο *Θεατρικό Παιχνίδι* με τα στάδια/φάσεις ανάπτυξής του, όπως αυτά

προτείνονται από τους/τις ειδικούς ή αν θα εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα *Θεατρικού Παιχνιδιού*, που θα περιλαμβάνει μια σειρά από *Θεατρικά Παιχνίδια*, όπως στη συγκεκριμένη μελέτη. Θα συμφωνήσουμε με αυτές τις προσεγγίσεις και θα προσδιορίσουμε τον όρο μέσα από αυτά τα κριτήρια, δηλαδή, της οργάνωσης, της μεθοδολογικής ανάπτυξης της δράσης και της στοχοθεσίας, τα οποία θεωρούμε ότι είναι απαραίτητα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, εφόσον το *Θεατρικό Παιχνίδι* εντάσσεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Έτσι, στην παρούσα μελέτη αντιλαμβανόμαστε το *Θεατρικό Παιχνίδι* ως μια οργανωμένη πρακτική θεατρικής εμψύχωσης, που εντάσσεται στο *Θέατρο στην Εκπαίδευση,* και όχι ως ένα γενικό όρο που περιλαμβάνει και το ελεύθερο συμβολικό παιχνίδι.

Εκτός από τις παραπάνω οριοθετήσεις της έννοιας του *Θεατρικού Παιχνιδιού,* στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν βιβλία ή μελέτες (βλ. Woolland, 1999 · Άλκηστις, 1998 · Αύδη & Χατζηγεωργίου, 2007 · Άλκηστις, 2008, · Γιαννούλη, 2014, κ.ά.), πρακτικά συνεδρίων (π.χ. πρακτικά των διεθνών συνδιασκέψεων για το *Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση* του *Πανελληνίου Δικτύου Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*) και περιοδικά (π.χ. *Εκπαίδευση και Θέατρο*), που αναφέρονται και σε μεθόδους και τεχνικές ανάπτυξης του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση*, κυρίως αγγλοσαξονικής προσέγγισης.

Βέβαια, όπως και στην Ελλάδα, έτσι και στη διεθνή βιβλιογραφία η οριοθέτηση των σχετικών όρων είναι ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα (McGregor, Tate, Robinson, 1977:4 ; Fleming, 1995:79), καθώς παρουσιάζουν μεγάλο εύρος και ποικιλία στις εφαρμογές τους, ανάλογα με τον τόπο, τον πολιτισμό και τον χρόνο, ενώ το πεδίο αυτό βρίσκεται υπό συνεχή εξέλιξη (Pascoe, Yau, 2017:55-56).

Οι McGregor, Tate και Robinson (1977), αναγνωρίζοντας τη δυσκολία αυτή, έχουν θέσει το ζήτημα της εύρεσης των κοινών χαρακτηριστικών που μπορεί να υπάρχουν σε όλες τις μορφές και χρήσεις του *δράματος* και στις εμπειρίες που έχουν μέσα από αυτό οι συμμετέχοντες/ουσες. Τονίζουν ότι ο όρος δεν μπορεί να προσδιοριστεί μόνο μέσα από την περιγραφή των διαφορετικών μεθόδων εφαρμογής του, διότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που καθορίζουν την προσέγγιση που θα ακολουθήσει κάποιος/α. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται τόσο με το πρόσωπο που θα το εφαρμόσει – την προσωπικότητα του, την επαγγελματική του κατάρτιση, τους στόχους που θέτει, την εμπειρία εφαρμογής που έχει, κ.ά. – όσο και με την ίδια την ομάδα που θα συμμετέχει - το μέγεθός της, την ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών, την προηγούμενη εμπειρία τους, κ.ά. Επεκτείνοντας την αναζήτηση ομοιοτήτων και πέρα από τις μορφές εφαρμογής και χρήσεις του *δράματος*, οι McGregor, Tate και Robinson κάνουν μια σύγκριση των όρων *θέατρο* και *δράμα*, επισημαίνοντας τις ομοιότητες που έχουν, οι οποίες είναι: α. η αναπαράσταση μιας κατάστασης «σαν να», β. η ύπαρξη ρόλων και χαρακτήρων, γ. η χρήση του σώματος και της φωνής ως κύριων μέσων έκφρασης και δ. η χρήση του χώρου και του χρόνου με τον ίδιο συμβολικό τρόπο. Καταλήγουν ότι το *δράμα* είναι μια διαδικασία έκφρασης, που χρησιμοποιεί το συμβολικό στοιχείο ως κύριο μέσο δραματικής αναπαράστασης, και παίζει σημαντικό ρόλο στην ανακάλυψη και επικοινωνία νοημάτων. Μπορεί να λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα και να

χρησιμοποιεί μια μεγάλη ποικιλία από θεατρικές τεχνικές και μέσα, γι' αυτό και εμφανίζεται με διαφορετικούς τρόπους εφαρμογής.

Μέσα από αυτή την προσέγγιση οριοθέτησης του όρου η εύρεση ομοιοτήτων, παρά διαφορών βοηθά στην κατανόηση της θεμελιώδους λειτουργίας του *δράματος*, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές μεθόδους που έχουν αναπτυχθεί και των τρόπων εφαρμογής τους, προσδίδοντας, έτσι, σε αυτόν μια εννοιολόγηση με βάση τα κυρίαρχα στοιχεία του.

Επίσης, ο Fleming (1995) επισημαίνει τη δυσκολία του προσδιορισμού του όρου *δράμα*, σημειώνοντας ότι οι περισσότεροι/ες συμπεριλαμβάνουν σε αυτόν ένα ευρύ πεδίο δραστηριοτήτων, από το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών έως τη θεατρική παράσταση. Τονίζει ότι είναι δύσκολο να συμπεριληφθούν όλες οι χρήσεις του όρου σε έναν ορισμό, αλλά επισημαίνει ότι το αυθόρμητο παιχνίδι δραματικής έκφρασης ή μια απλή μίμηση μιας κατάστασης δεν μπορεί να θεωρηθεί ως *δράμα*. Μάλιστα, περιγράφει τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά του *δράματος* από το ελεύθερο παιχνίδι δραματικής έκφρασης. Έτσι, το *δράμα* χαρακτηρίζεται από: α. τη λογική συνέπεια που έχει κάθε πράξη των ρόλων στην εξέλιξη της ιστορίας που παίζεται , β. τη δομή ανάπτυξης, η οποία περιλαμβάνει και τους στόχους που κάθε φορά τίθενται, γ. τη συνειδητοποίηση από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της σημασίας της πορείας ανάπτυξής της δράσης, παρόλο που δεν είναι απαραίτητη η παρουσίασή του σε εξωτερικό κοινό, δ. την εστίαση στη δραματική φόρμα, πράγμα το οποίο προσδίδει μια αισθητική ποιότητα στη δράση, ε, την ύπαρξη αφήγησης, η οποία ελέγχεται, όμως, ως προς την εξέλιξή της, στ. τη χρήση λόγου σε διαλογική μορφή, τη χρήση του πρώτου και το τρίτου προσώπου και πλήρων προτάσεων. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν ενυπάρχουν στο ελεύθερο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών.

Ακόμη, ο Fleming θεωρεί ότι για να μην υπάρχει σύγχυση ως προς τον προσδιορισμό του *δράματος,* πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το *δράμα* έχει διαφορετικές χρήσεις, ανάλογες με το πλαίσιο εφαρμογής του. Αναφέρεται συγκεκριμένα στη χρήση του όρου στο πλαίσιο του μαθήματος, ο οποίος, στην περίπτωση αυτή, περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες που αποτελούν δομικά στοιχεία μεθοδολογικής ανάπτυξης του *δράματος*, π.χ. ασκήσεις «προθέρμανσης» (warm-up exercises), αυτοσχεδιασμούς, κ.ά. Αποτελεί, δηλαδή, *«ένα ολόκληρο πρόγραμμα εργασίας σε αντίθεση με μια μεμονωμένη δραστηριότητα.»* p. 80. Ωστόσο, αν κάποια δραστηριότητα μπορεί να ενταχθεί ή όχι στον όρο *δράμα,* και δεν αποτελεί απλά ένα παιχνίδι προσποίησης, εξαρτάται και από τον τρόπο και το γενικότερο πλαίσιο που αυτή εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος. Επίσης, αναφέρει συγκεκριμένα πεδία λήψης αποφάσεων που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και που καθορίζουν την προσέγγιση που θα ακολουθήσει το *δράμα.* Οι αποφάσεις αυτές σχετίζονται: α. με τον προσανατολισμό που θα έχει, για παράδειγμα, αν στοχεύει σε μια παράσταση, ή απλά στην επαφή με κάποια θεατρικά κείμενα, κ.ά., β. με την οργάνωσή του, αν, δηλαδή, θα λειτουργήσει ολόκληρη η ομάδα, δυάδες ή μικρές ομάδες, γ. με τον τρόπο εφαρμογής του, π.χ. αν θα χρησιμοποιηθούν κείμενα ή κατευθυνόμενοι ή ελεύθεροι

αυτοσχεδιασμοί και δ. με τις τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν, όπως είναι ο/η «δάσκαλος/α σε ρόλο», η «παγωμένη εικόνα», κ.ά.

Από τις παραπάνω δύο οριοθετήσεις συμπεραίνουμε ότι η πολυπλοκότητα εφαρμογής του *δράματος* στην εκπαίδευση έχει οδηγήσει στην επιλογή να προσδιορίζεται μέσα από τις θεμελιώδεις λειτουργίες του, και να συμπεριλαμβάνονται όλες οι μορφές και μέθοδοι ανάπτυξής του, από τη μεμονωμένη εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο ενός μαθήματος, σε περισσότερο ολοκληρωμένες εφαρμογές που περιλαμβάνουν μια σειρά δραστηριοτήτων δραματικής έκφρασης, που μπορεί να έχουν μαθησιακούς ή και καλλιτεχνικούς σκοπούς. Χαρακτηριστικό όλων των πιθανών μορφών χρήσης του είναι η εμπρόθετη και οργανωμένη εφαρμογή από κάποιον/α που εμψυχώνει τη διαδικασία.

Θα συμφωνήσουμε με αυτή την προσέγγιση του προσδιορισμό του όρου, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, όσον αφορά και τον όρο *Θεατρικό Παιχνίδι.* Τόσο μέσα από τη βιβλιογραφική μελέτη, όσο και από την προσωπική εμπειρία της πρακτικής εφαρμογής του στο χώρο της εκπαίδευσης ή και έξω από αυτή ως πολιτιστική δράση, το *Θεατρικό Παιχνίδ*ι γίνεται αντιληπτό ως μια οργανωμένη δράση, με συγκεκριμένους κάθε φορά στόχους, όπου αξιοποιούνται οι θεατρικές τεχνικές, μέσα από μια δομημένη διαδικασία. Η δομημένη αυτή διαδικασία, ανεξάρτητα από τους στόχους ή τη μεθοδολογία που ακολουθείται κάθε φορά, αποτελεί το περιεχόμενο της θεατρικής εμψύχωσης.

Η περιγραφή της μεθοδολογικής ανάπτυξης της διαδικασίας της θεατρικής εμψύχωσης είναι ένα άλλο πεδίο μέσα από το οποίο οριοθετούνται οι όροι των διαφόρων μεθόδων του *Θεάτρου/Δράματος στην Εκπαίδευση*. Παρόλο που, συνήθως, σε κάθε εφαρμογή θεατρικής εμψύχωσης υπάρχει μια πρώτη φάση με ασκήσεις «προθέρμανσης», έχουν προταθεί διεθνώς, όπως και στην Ελλάδα, διάφορες εξελικτικές φάσεις ή στάδια μεθοδολογικής ανάπτυξης του *δράματος*, τα οποία μπορούν να συμπεριληφθούν στον προσδιορισμό του όρου.

Οι Faure και Lascar (1990), θεωρούν ότι *Θεατρικό Παιχνίδι* υπάρχει *«…από τη στιγμή που κάποιος εκφράζεται για τους άλλους με την κίνηση και/ή το λόγο, με ευχαρίστηση» σελ.8.* Ως βασικά συστατικά στοιχεία του *Θεατρικού Παιχνιδιού* θεωρούν τον αυτοσχεδιασμό και την ευχαρίστηση του παιχνιδιού, όπου το παιδί επινοεί και δρα δημιουργικά. Το αντιδιαστέλλουν με το μιμόδραμα, το οποίο διαφοροποιείται στο ότι το παιδί ακολουθεί και ερμηνεύει με κινήσεις και λόγια ένα συγκεκριμένο προϋπάρχον σχέδιο. Προτείνουν δύο μεθόδους διεξαγωγής ενός Θεατρικού Παιχνιδιού, τη «φυσική» μέθοδο και μια πιο μεθοδική πορεία τριών σταδίων με δύο τύπους εξέλιξης. Ως πιο συνηθισμένο σχήμα, αναφέρουν, τα τρία στάδια: Α: *χαλάρωση,* Β: *σωματικές ασκήσεις*, Γ: *αυτοσχεδιασμοί.*

Η Beauchamp (1998) θεωρεί ότι το *δραματικό παιχνίδι*, από τη μια πλευρά είναι παιχνίδι και από την άλλη *«…είναι συνδεδεμένο με το θέατρο και με όλη του την πολυπλοκότητα»* σελ. 75. Το παιδί μέσα από αυτό μυείται στη θεατρική γλώσσα, με κύριο σκοπό την ενεργοποίηση της φαντασίας. Έτσι, κρατά μια ισορροπία ανάμεσα στην παιδαγωγική και την καλλιτεχνική διάσταση της θεατρικής εμψύχωσης. Η τυπολογία που προτείνει δομείται από κατηγορίες παιχνιδιών-

ασκήσεων, που έχουν, όμως, εξελικτική ανάπτυξη, και συνθέτουν ένα *δραματικό παιχνίδι*. Οι κατηγορίες αυτές είναι: Α: *της ενεργοποίησης*, Β: *της χαλάρωσης,* Γ: *της εσωτερίκευσης,* Δ: *της εξερεύνησης*, Ε: *της δραματοποίησης-θεατροποίησης*, ΣΤ: *της επαναφοράς.*

Ο Pavis (2006) αντιστοιχώντας το *Θεατρικό Παιχνίδι* με τον γαλλικό όρο *jeu dramatique*, τον αγγλικό *dramatic play*, τους γερμανικούς *dramatisches Spiel, Spielpadägogik*, και τον ισπανικό *juego dramatico,* θεωρεί ότι είναι μια συλλογική δραστηριότητα, στην οποία οι συμμετέχοντες/ουσες χαρακτηρίζονται ως «παίκτες» και όχι ως ηθοποιοί. Οι «παίκτες» αυτοσχεδιάζουν σχετικά με ένα θέμα, που μπορεί να είναι επιλεγμένο ή καθορισμένο από την αυτοσχεδιαστική δράση. Οι ατομικοί αυτοσχεδιασμοί εντάσσονται σε ένα κοινό σχέδιο, ώστε να συμμετέχουν όλοι/ες στην επεξεργασία μιας σκηνικής δραστηριότητας, χωρίς τον διαχωρισμό ηθοποιού/θεατή. Θεωρεί ότι το *Θεατρικό Παιχνίδι* απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες και αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες των θεμελιωδών μηχανισμών του θεάτρου και στη σωματική και συναισθηματική απελευθέρωσή τους μέσα από το παιχνίδι. Μάλιστα, επισημαίνει ότι αυτή η απελευθέρωση, ενδεχομένως να συμβεί και στην προσωπική τους ζωή. Επιπλέον, ο Pavis, θέλοντας να το διαφοροποιήσει από άλλους σκοπούς και λειτουργίες τη δραματικής/θεατρικής τέχνης, τονίζει ότι *«Ο επιδιωκόμενος στόχος δεν είναι ούτε μια συλλογική δημιουργία*, που θα παρουσιαστεί αργότερα στο κοινό, ούτε μια καθαρτική* υπερχείλιση συναισθημάτων, όπως στο ψυχόδραμα*, ούτε αταξία και αστεϊσμός, όπως σε ένα χάπενινγκ*, ούτε θεατροποίηση της καθημερινότητας»* σ. 199, χωρίς, όμως, να αναφέρει σαφή επιδιωκόμενο στόχο. Έτσι, δια του αποκλεισμού, ο Pavis προσδιορίζει τα όρια του όρου. Αναφέρει τα εγγενή στοιχεία του *Θεατρικού Παιχνιδιού*, δηλαδή τον αυτοσχεδιασμό, την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας, την οικειοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών του θεατρικού κώδικα και το παιχνίδι. Περιγράφει τη διαδικασία ανάπτυξής του ως μια οργανωμένη πορεία, που έχει ως εκκίνηση τον αυτοσχεδιασμό, προχωρά στη δημιουργία ενός κοινού σχεδίου από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, οδηγείται στη σκηνική επεξεργασία αυτού του σχεδίου και, τέλος, στη σκηνική του παρουσίαση. Αναφέρει τους σκοπούς που δεν εμπεριέχονται σε αυτόν τον προσδιορισμό, οι οποίοι είναι καλλιτεχνικοί, ψυχοθεραπευτικοί, ή αναπαράστασης. Ωστόσο, το *Θεατρικό Παιχνί*δι μπορεί να αποτελέσει μέσο δημιουργίας και παρουσίασης σε κοινό παραστασιακών δρώμενων ή χάπενινγκ. Βέβαια, ο διαχωρισμός των σκοπών και των στόχων του *Θεατρικού Παιχνιδιού* στο πεδίο της εκπαίδευσης, από άλλους που εμπίπτουν στο πεδίο της ψυχοθεραπείας, είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Εντούτοις, θεωρούμε ότι οι θεατρικές τεχνικές ή μέθοδοι που εφαρμόζονται σε δραστηριότητες που εμπεριέχονται στο *Θέατρο στην Εκπαίδευση*, θα μπορούσαν ν' αποτελέσουν ένα δυναμικό εργαλείο σε πολλά επιστημονικά πεδία, όταν αυτά εφαρμόζονται από ή και σε συνεργασία με τους/τις κατάλληλους/ες ειδικούς.

Εκτός από τις παραπάνω οριοθετήσεις, στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν και εκείνες που επικεντρώνονται στο *δράμα* ως μέσο μάθησης.

Η Heathcote (1971), η οποία εισήγαγε το *δράμα* στη διαδικασία της μάθησης, ορίζει ως *εκπαιδευτικό δράμα* (educational drama) τη διαδικασία όπου οι

μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά σε καταστάσεις που εμπεριέχουν παίξιμο ρόλων. Οι καταστάσεις αυτές έχουν ένα συγκεκριμένο θέμα, που αναπτύσσεται μέσα από μια συγκεκριμένη ιστορία, η οποία αναδεικνύει ένα πρόβλημα σαφώς καθορισμένο, καθώς τονίζει ότι η πραγματική μάθηση μπορεί να συμβεί μέσα από τη διαδικασία λύσης προβλημάτων. Οι συμμετέχοντες/ουσες σε ρόλο, συμπεριλαμβανομένου και του/της δασκάλου/ας, εστιάζουν στις στάσεις των ανθρώπων και όχι στους χαρακτήρες. Μέσα από την κοινή παραδοχή της προσποίησης, την αναστολή της αμφισβήτησης και τις προηγούμενες εμπειρίες της ομάδας, τα παιδιά επεξεργάζονται τα δεδομένα, διερευνούν, ανακαλύπτουν και προτείνουν λύσεις, δημιουργώντας μια *«κινούμενη εικόνα της ζωής»,* p. 62. Ο ρόλος του/της δασκάλου/ας είναι διευκολυντικός, εισάγοντας νέα δεδομένα στην ομάδα καθώς οι δράσεις εξελίσσονται, ώστε τα παιδιά να οδηγούνται σε μεγαλύτερη κατανόηση. Η Heathcote ονόμασε αυτή τη μέθοδο εφαρμογής του *δράματος* στη διαδικασία της μάθησης ως *«μανδύα του ειδικού»* («mantle of the expert»), δίνοντας ιδιαίτερη ώθηση, την εποχή που την εισήγαγε, στην κατεύθυνση που επικεντρώνεται στην αξιοποίηση του *δράματο*ς στην εκπαίδευση ως μέσου μάθησης.

Οι O'Neill και Lambert (1982) ορίζουν το *δράμα στην εκπαίδευση* (drama in education), ως έναν τρόπο μάθησης, όπου η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα από την ταύτιση των παιδιών με ρόλους. Μέσα από αυτούς διερευνούν διάφορα θέματα, ιδέες, σχέσεις και γεγονότα. Έτσι, δημιουργούν έναν φανταστικό κόσμο και με την κατάλληλη καθοδήγηση του/της δασκάλου/ας μπορούν να εμβαθύνουν και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, αλλά και τον εαυτό τους. Η κατανόηση αυτή αποτελεί και το τελικό «προϊόν» της διαδικασίας, καθώς δεν απαιτείται σκηνική παρουσίαση με τη μορφή της παράστασης. Ο Fleming (2006) αναλύοντας πώς το *δράμα* παρέχει αυτή τη δυνατότητα κατανόησης, αναφέρει ότι αυτό μπορεί να συμβεί, διότι ένα γεγονός ή μια κατάσταση μπορούν να γίνουν αισθητά ως παρόντα, πράγμα το οποίο επιτρέπει τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας τους, μέσω, όμως, της απλοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι στην αναπαράσταση μιας κατάστασης αφαιρούνται οι λεπτομέρειες που στην αληθινή ζωή υπάρχουν και, ενδεχομένως, να δημιουργούν σύγχυση, και έτσι μπορεί να γίνει επικέντρωση στα βασικά στοιχεία μιας κατάστασης, ώστε να μπορεί κάποιος/α να σταθεί κριτικά απέναντι σε αυτά και, έτσι, να εμβαθύνει περισσότερο στις καταστάσεις.

Οι δύο παραπάνω όροι, δηλαδή, ο όρος *εκπαιδευτικό δράμα* (*educational drama)* και *δράμα στην εκπαίδευση* (*drama in education)* ταυτίζονται και με τον όρο *δράμα της διαδικασίας ή διαδικαστικό δράμα* (process drama), όπως ονομάζεται στις Η.Π.Α. και στην Αυστραλία (Kao, O'Neill, 1998:12).

Η Heinig (1993) χρησιμοποιεί τον όρο *δημιουργικό δράμα* (creative drama) και το προσδιορίζει μέσα από τον ορισμό από της *Αμερικανικής Ένωσης για το Θέατρο και την Εκπαίδευση* (American Alliance for Theatre and Education – AATE), η οποία το ορίζει ως μια διαδικασία, που καθοδηγείται από κάποιον/α με κύρια χαρακτηριστικά της τον αυτοσχεδιασμό και την επικέντρωση στη διαδικασία και όχι στη σκηνική παρουσίαση. Εκτός από τον αυτοσχεδιασμό, αναφέρει και κάποιες άλλες δραστηριότητες που εφαρμόζονται στο πλαίσιο του *δημιουργικού δράματος* όπως, οι κινητικές ασκήσεις, η παντομίμα, τα παιχνίδια δραματικής έκφρασης, η

δραματοποίηση, κ.ά. Θεωρεί ότι η πολυπλοκότητα των δραστηριοτήτων κάθε εφαρμογής *δημιουργικού δράματος* δεν είναι δεδομένη, καθώς μπορεί να εφαρμοστούν απλές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα ένα παιχνίδι όπου τα παιδιά αναπαριστάνουν τα αγάλματα ή/και περισσότερο πολύπλοκες, όπως οι ομαδικοί αυτοσχεδιασμοί αναφορικά με κάποιο κοινωνικό θέμα. Μάλιστα, τονίζει ότι αρκετοί δάσκαλοι/ες που το εφαρμόζουν, διαμορφώνουν δικές τους προσεγγίσεις ή/και νέες τεχνικές ή προσαρμόζουν παλαιότερες μεθόδους στην πρακτική τους. Κάνει σαφές ότι στη διαμόρφωση αυτή σημαντικό ρόλο παίζουν τρεις καθοριστικοί παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με την προσωπικότητα αυτών που το εφαρμόζουν, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας και το ίδιο το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τονίζει ότι το *δημιουργικό δράμα* είναι ένα πολύ σημαντικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος και ένα αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας. Επιπλέον, επισημαίνει ότι απευθύνεται σε πρόσωπα όλων των ηλικιών, ακόμα και σε μεγάλης ηλικίας ενήλικες.

Από τις παραπάνω οριοθετήσεις μεθόδων του *Θεάτρου/Δράματος στην Εκπαίδευση* ως μέσων μάθησης, αναδεικνύονται στοιχεία και χαρακτηριστικά που λειτουργούν και στη διαδικασία εφαρμογής του *Θεατρικού Παιχνιδιού*, ως εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας και μάθησης.

Συμπερασματικά, στη θεωρητική ανάλυση της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας που παρουσιάστηκε παραπάνω, είναι φανερή η διττή φύση του *Θεατρικού Παιχνιδιού* ως παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής δραστηριότητας. Αυτό έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων μεθόδων ανάπτυξής του, που δίνουν έμφαση στη μια ή την άλλη πλευρά του, χωρίς, ωστόσο, να αποκλείει η μία την άλλη. Η καλλιέργεια της φαντασίας, η αυτοέκφραση, η επικοινωνία, η συνεργασία, η αισθητική καλλιέργεια, η δημιουργικότητα, η χαρά, και γενικότερα η ανάπτυξη ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων, καθιστούν το *Θεατρικό Παιχνίδι* ιδιαίτερα ισχυρό μέσο για προσωπική ανάπτυξη, μάθηση, αισθητική και καλλιτεχνική έκφραση. Μάλιστα, μέσα σε ένα διδακτικό πλαίσιο, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες παραγωγής προσωπικού νοήματος, μετατρέποντας τη διδασκαλία σε ενδιαφέρουσα διαδικασία, τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις μαθητές/τριες. Επίσης, με βάση το ότι: α. μπορεί να παρέχει ποικίλα ερεθίσματα για γνώση, αξιοποιώντας τις ποικίλες τεχνικές που εμπεριέχει, β. κάθε παιδί ή νέος/α μπορεί επεξεργαστεί το διδακτικό αντικείμενο ανάλογα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά του, και γ. κατά τη διαδικασία ανάπτυξής του, τα προσωπικά με τα διαπροσωπικά νοήματα συναντώνται στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης, μια τέτοια διαδικασία θα μπορούσε να ενταχθεί και στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Έτσι, τόσο από την ήδη υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία, αλλά και την εμπειρία όλων όσων το εφαρμόζουν, γίνεται αντιληπτό ότι η αμφισημία ως προς τη φύση και τις δυνατότητες του *Θεατρικού Παιχνιδιού* έχει αρχίζει σιγά σιγά να διαλύεται και να γίνεται περισσότερο ξεκάθαρη η αξιοποίησή του τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε καλλιτεχνικό επίπεδο. Για τον λόγο αυτό, προσδίδοντας έναν γενικότερο προσδιορισμό του όρου, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το *Θεατρικό Παιχνίδι* αποτελεί μια δομημένη μέθοδο *διά του θεάτρου εμψύχωσης*, που

εντάσσεται στο πλαίσιο του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση,* η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο μάθησης ή ως αυτόνομη δράση/μάθημα τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω από αυτό.

Ως *διά του θεάτρου εμψύχωση* θεωρούμε την παροχή από κάποιον/α ειδικό-εμψυχωτή/τρια οργανωμένων λεκτικών ή μη λεκτικών ενεργειών σε μια ομάδα παιδιών, νέων ή ενηλίκων, που βασίζονται σε τεχνικές του θεάτρου, και δίνουν τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να προβούν σε πολλαπλές κιναισθητικές ή/και λεκτικές αναπαραστάσεις, μέσα από το παιχνίδι των ρόλων, σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Οι ενέργειες αυτές αποτελούν το βασικό ερέθισμα για την ανάπτυξη σωματικής έκφρασης και αυτοσχεδιασμών, σε όλα τα είδη του, τα οποία αποτελούν τα κύρια διακριτά στοιχεία των μεθόδων και των τεχνικών της. Βέβαια, η *δια του θεάτρου εμψύχωση* μπορεί να διαφέρει στον βαθμό παρέμβασης του/της εμψυχωτή/τριας ανάλογα με τους σκοπούς για τους οποίους δομείται, π.χ. για έκφραση και προσωπική ανάπτυξη, για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων, για τη δημιουργία και παρουσίαση ενός καλλιτεχνικού αποτελέσματος, κ.ά.. Επίσης, οι σκοποί καθορίζουν και το εύρος της, έτσι, μπορεί να περιλαμβάνει δράσεις μικρής ή μεγαλύτερης διάρκειας. Ακόμη, εφαρμόζεται με βάση μια συγκεκριμένη δομική συγκρότηση με στάδια ανάπτυξης, αποτελώντας μια ολοκληρωμένη δράση, ενώ μπορεί αξιοποιούνται μια ή περισσότερες θεατρικές τεχνικές του, όπως ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, κ.ά., ως μέσα για την επίτευξη συγκεκριμένων, κυρίως, μαθησιακών στόχων. Όσοι/ες εφαρμόζουν τη *διά του θεάτρου εμψύχωση*, για τους/τις οποίους/ες στην Ελλάδα ο όρος που χρησιμοποιείται ευρέως είναι *εμψυχωτής/τρια* είτε μέσα στο σχολείο είτε έξω από αυτό, είναι απαραίτητο να έχουν εξειδικευτεί στις τεχνικές και στις μεθόδους της.

Σύμφωνα με τον Κουρετζή (1991) ο/η εμψυχωτής/τρια είναι κάποιος/α που μέσα από τη στάση του, την αίσθηση και τη συμπεριφορά του καθιστά κάτι ευαίσθητο. Συνεπώς, ο/η εμψυχωτής/τρια που εφαρμόζει τη *διά του θεάτρου εμψύχωση* δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες, δηλαδή, το κατάλληλο περιβάλλον, την κατάλληλη ατμόσφαιρα και τα κατάλληλα ερεθίσματα, ώστε να καταστήσει μια ομάδα ευαίσθητη σε κάτι, αξιοποιώντας τεχνικές και μεθόδους της θεατρικής σύμβασης.

Συνεπώς, συμπληρώνοντας τον παραπάνω προσδιορισμό η *διά του θεάτρου εμψύχωση,* αξιοποιώντας τις τεχνικές του θεάτρου, καθιστά διά μέσω της δράσης του/της εμψυχωτή/τριας τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ευαίσθητους/ες σε κάτι. Η ευαισθητοποίηση αυτή μπορεί να έχει σωματική, γνωστική, ψυχολογική, κοινωνική, ή αισθητική διάσταση. Βέβαια, σε μια τέτοια βιωματική εμπειρία, όλες αυτές οι διαστάσεις ενυπάρχουν, καθιστώντας τη διαδικασία ως μια ολιστική πράξη, ανεξάρτητα από την επικέντρωση ή την ευαισθητοποίηση που θα λειτουργήσει σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που εκείνη τη στιγμή τον/την κατέχει.

Μάλιστα, όσον αφορά, ειδικότερα, την εκπαιδευτική διαδικασία, ο Courtney (1990) τονίζει την ολιστικότητα της βιωματικής εμπειρίας μιας δράσης δραματικής εμψύχωσης, αφού κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα,

σε γνωστικό, συναισθηματικό, ηθικό, ψυχοσυναισθηματικό, και σε επίπεδο ενσυναίσθησης. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Fleming (2001) θεωρώντας ότι η δραματική διαδικασία στο πλαίσιο της διδασκαλίας δεν αφορά μόνο την απόκτηση δεξιοτήτων, αλλά αφορά τόσο τη γνωστική κατανόηση όσο και το συναίσθημα. Επιπλέον ο Taylor (2000), τονίζει ότι η *δραματική πράξη* (dramatic praxis) στο πρόγραμμα σπουδών, η οποία είναι μια βιωματική και αυτοσχεδιαστική συνάντηση που ελέγχεται από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δεν μπορεί να προδιαγράψει το αποτέλεσμα, καθώς ως διαδικασία παιχνιδιού, αν και έχει στόχους και κατευθύνσεις, διαμορφώνεται από τις αντιδράσεις του άμεσου περιβάλλοντος της τάξης. Στις αντιδράσεις αυτές αναπόφευκτα επιδρά η κοινωνικο-πολιτισμική, σεξουαλική και ψυχολογική σύνθεση της τάξης.

Κατόπιν των παραπάνω, μπορούμε να προσδιορίσουμε ειδικότερα το *Θεατρικό Παιχνίδι*, ως μια δομημένη σε φάσεις ανάπτυξης μέθοδο «*διά του θεάτρου εμψύχωσης»*, που μπορεί να κινείται τόσο σε παιδευτικό-διδακτικό/μαθησιακό όσο και σε αισθητικό-καλλιτεχνικό επίπεδο. Αξιοποιώντας ποικίλες θεατρικές τεχνικές και με κεντρικούς άξονες τη σωματική έκφραση και τον αυτοσχεδιασμό, μέσα σε μια παιγνιώδη διαδικασία που αποτελεί και το κυρίαρχο στοιχείο του, αισθητοποιεί, ευαισθητοποιεί, εμπνέει και παρέχει στην ομάδα το κατάλληλο λεκτικό και μη λεκτικό περιβάλλον και ατμόσφαιρα για την ενθάρρυνση της μάθησης, της αυτοέκφρασης, της αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας, της αισθητικής καλλιέργειας και της δημιουργικότητας. Μπορεί να λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα, που αφορούν την ψυχοσυναισθηματική, μαθησιακή και κοινωνική διάσταση των συμμετεχόντων/ουσών. Εάν η συμμετοχή σε αυτό είναι σταθερή και συνεπής, μπορεί να οδηγήσει σε αναδιαμορφώσεις, μετασχηματισμούς και αναστοχαστικές διαδικασίες προσωπικής εξέλιξης, αλλά και σε καλλιτεχνική δημιουργία. Επιπλέον, μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα δυναμικό μέσο μάθησης στη διδακτική διαδικασία. Ακόμη, μπορεί να απευθύνεται σε άτομα ανεξαρτήτως ηλικίας, κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης και ικανοτήτων και να διαμορφώνεται με βάση τη δυναμική, το ενδιαφέρον, τις ανάγκες της ομάδας και των στόχων που τίθενται κάθε φορά, είτε μέσα είτε έξω από το σχολείο.

Ειδικότερα, όσον αφορά την αξιοποίηση του στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα, το *Θεατρικό Παιχνίδι* εισήχθη το 1989 (Π.Δ. 486/1989 ΦΕΚ 208Α) στην Προσχολική Εκπαίδευση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Εντάσσεται στον Αισθητικό τομέα με σκοπό την καλλιτεχνική έκφραση των νηπίων στο πλαίσιο της θεατρικής τέχνης. Στο πλαίσιο αυτό μαζί με το *Θεατρικό Παιχνίδι* εντάσσονται και οι ξεχωριστά οι αυτοσχεδιασμοί, η παντομίμα, η δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο, το θέατρο σκιών, ο χορός, κ.ά. (ΥΠ.Ε.Π.Θ – Π.Ι., 1994:126,146). Στο βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο – βιβλίο νηπιαγωγού, καταγράφεται η δομική συγκρότηση του *Θεατρικού Παιχνιδιού* σε τέσσερις φάσεις (*της απελευθέρωσης, της αναπαραγωγής, της εκτέλεσης – θεατρικής δράσης, της ανάλυσης*), οι τεχνικές και τα μέσα, τα θέματα και τα ερεθίσματα πάνω στα οποία μπορεί να δομηθεί, ο χώρος διεξαγωγής του, τα σκηνικά και τα κοστούμια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

Η επίσημη εισαγωγή του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έγινε το 1990 (Π.Δ. 132/10-4-1990) στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής. Το άρθρο 4 ταυτίζει τη *Θεατρική Αγωγή* με το *Θεατρικό Παιχνίδι* ορίζοντας τις κύριες επιδιώξεις του, οι οποίες είναι τόσο παιδαγωγικές όσο και καλλιτεχνικές, ιδιαίτερα για τις δύο τελευταίες τάξεις. Στις μεθοδολογικές οδηγίες παρουσιάζονται οι τέσσερις φάσεις του *Θεατρικού Παιχνιδιού*, σύμφωνα με τη μέθοδο του Λ. Κουρετζή. Το 1993 εκδίδεται από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων το βιβλίο, *Θεατρική Αγωγή 1, βιβλίο για το δάσκαλο,* στο α μέρος του οποίου αναλύεται η θεωρητική και μεθοδολογική του προσέγγιση *Θεατρικού Παιχνιδιού*, καθώς και οι πρακτικές του. Το α' μέρος συγγράφεται από τον Λ. Κουρετζή, ενώ το β μέρος, το οποίο περιλαμβάνει διαδικασίες δραματοποίησης, που εμπλέκουν και στοιχεία *Θεατρικού Παιχνιδιού*, συγγράφεται από την *Άλκηστις*. Στο βιβλίο αναφέρεται ότι αυτό απευθύνεται σε δασκάλους/ες και νηπιαγωγούς και ότι οι ίδιες τεχνικές που παρουσιάζονται σε αυτό μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, είτε αυτές αφορούν το κοινό σχολείο είτε το ειδικό. Επίσης, σημειώνεται ότι υπάρχει πρόβλεψη ν' ακολουθήσει δεύτερο βοήθημα Θεατρικής Αγωγής, ως δεύτερο επίπεδο (Κουρετζής, Άλκηστις, 1993:9-10), όμως, δεν εκδόθηκε ποτέ.

Αργότερα, στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* το *Θεατρικό Παιχνίδι* εντάσσεται στο μάθημα του Θεάτρου και αναφέρεται στους «άξονες γνωστικού περιεχομένου», στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού, μαζί με τον αυτοσχεδιασμό, τη δραματοποίηση, την παντομίμα, κ.ά. Επίσης, αναφέρεται μαζί με τον αυτοσχεδιασμό και στην Ε΄ τάξη (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2002, τομ. α: 157-158). Το 1994 εντάχθηκε στο πρόγραμμα *«ΜΕΛΙΝΑ – Τέχνη και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση»*, των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού και αποτέλεσε αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέχρι το 2004 (Κουρετζής, 2008β:183). Στον *Οδηγό εκπαιδευτικού για το Θέατρο [Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης],* του 2011, αναφέρεται στο κεφάλαιο με τις μορφές δραματικής έκφρασης, μαζί με το μιμόδραμα, τα παιχνίδια των ρόλων, και τον αυτοσχεδιασμό. Ωστόσο δεν συμπεριλαμβάνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Θεατρική Παιδεία, η οποία είναι κατ' επιλογή μάθημα στο Γυμνάσιο, αλλά μόνο στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και της Α και Β Δημοτικού, στο πεδίο της κατάκτησης του στόχου της γνωριμίας με το σώμα μέσα από τους άλλους και το περιβάλλον (Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης-Π.Ι., 2011).

Παρακολουθώντας την πορεία της θεσμικής εισαγωγής του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση*, από την αρχική ταύτιση της με τη μέθοδο του *Θεατρικού Παιχνιδιού* μέχρι σήμερα, παρατηρούμε ότι το *Θεατρικό Παιχνίδι*, όπως αρχικά ορίστηκε με την ανάπτυξη του σε τέσσερις φάσεις, χάνει τη θέση του στην παιδευτική διαδικασία, αποκόπτεται από την πολυπλοκότητα του, απλοποιείται και περιορίζεται στις μικρές τάξεις του σχολείου. Βασικοί παράγοντες γι' αυτό θεωρείται ότι είναι: α. η γενικότερη σύγχυση και η έλλειψη τεκμηρίωσης και κοινών παραδοχών σε επίπεδο ορολογίας, β. η απουσία συστηματοποιημένης ανάλυσης του, παράλληλα, με τον υποκειμενισμό στην παρεχόμενη γνώση και γ. η εξάπλωση των αγγλοσαξονικών

μεθόδων και τεχνικών της αγγλοσαξονικής προσέγγισης τα τελευταία χρόνια (Μουδατσάκις, ό.π.:11 · Γραμματάς, ό.π.:45-46 · Μαρούδας, ό.π.:121), που, αναμφισβήτητα, έχουν εμπλουτίσει σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο το *Θέατρο στην Εκπαίδευση* στην Ελλάδα. Έτσι, το *Θεατρικό Παιχνίδι* θεωρείται, συχνά, απλά ως μια τεχνική και όχι ως μια μέθοδος με τη συνθετότητα και τις δυνατότητες εφαρμογής του, όπως ορίστηκε παραπάνω στην παρούσα μελέτη, με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Στους λόγους αυτούς θα προσθέταμε και την έλλειψη σταθερής επιμόρφωσης, ώστε να γίνουν αντιληπτές οι διαστάσεις του. Ωστόσο οι δυνατότητες, η πολυπλοκότητα, η εξελικτική μεθοδολογική πορεία και οι διαστάσεις του *Θεατρικού Παιχνιδιού* παραμένουν και αναπτύσσονται συνεχώς, με τη «σύμπραξη» και νέων προσεγγίσεων, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, με την ανάπτυξη και της τεχνολογίας (βλ. Flintof, 2005 ; Davis, 2010 ; Cameron, Anderson, Carroll, 2009 ; Φανουράκη 2016).

Το *Θεατρικό Παιχνίδι*, ως διαδικασία εμψύχωσης απευθύνεται στην ανθρώπινη φύση, γι' αυτό και αντανακλά μια αναστοχαστική στάση απέναντι στην ανθρώπινη ύπαρξη και στη ζωή, που καθορίζει όλα τα επίπεδα του, δεν το περιορίζει ως προς τις δυνατότητες του ή σε συγκεκριμένους σκοπούς, χώρους και ηλικίες. Μέσα από αυτή την οπτική αξιοποιήθηκε και σε αυτή τη μελέτη.

Εκτός από την οριοθέτηση του όρου, η δομική συγκρότηση του *Θεατρικού Παιχνιδιού*, αναλύεται, κυρίως, σε τέσσερις φάσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, κάποιες φορές, με διαφορετικές ονομασίες (βλ. Κουρετζής, Άλκηστις, ό.π.:27-28 · Κουρετζής, 2008α:73 · Κουρετζής, 2008β:43-45, 211-213, 275-277, 347-348, 356 · Τσιάρας, ό.π.: 51-52 · Παπαδόπουλος, 2007:24-26 · Παπαδόπουλος, 2013:102-104 · Μαρούδας, ό.π.:115-116).

Οι τέσσερις αυτές φάσεις, παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω και είναι αυτές που ακολούθησε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του προγράμματος της παρούσας μελέτης. Η συγκεκριμένη δομική συγκρότηση της μεθοδολογικής ανάπτυξης του *Θεατρικού Παιχνιδιού* θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη, αφού οι στόχοι της μελέτης αναφέρονται, κυρίως, σε επίπεδο μάθησης και όχι τόσο σε αισθητικό-καλλιτεχνικό επίπεδο, το οποίο θα μπορούσε να αποτελεί μια επόμενη φάση του σχεδιασμού, από το *Θεατρικό Παιχνίδι* στην οργανωμένη παράσταση (βλ. Κουρετζής, 2018) - πράγμα το οποίο ως ένα βαθμό υφίσταται και στην παρούσα μελέτη - και η μέθοδος δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας δράσεων που υποστηρίζουν την *ενσώματη μάθηση*. Η δομική αυτή συγκρότηση λειτουργεί εξελικτικά. Δίνει τη δυνατότητα της σταδιακής εισαγωγής του θέματος, μετατοπίζοντας, αρχικά, στην πρώτη φάση, την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, μέσα από ασκήσεις και παιχνίδια «προθέρμανσης», στο «εδώ» και στο «τώρα», στο οποίο πρόκειται να λειτουργήσουν μέσα από έναν διαφορετικό από πριν επικοινωνιακό κώδικα. Παράλληλα, σε αυτή την αρχική φάση, αναπτύσσεται η δυναμική της ομάδας και θα μπορούσαμε να πούμε, ότι οι μαθητές/τριες εισάγονται σταδιακά σε μια διαδικασία *ενσώματης μάθησης* (embodied learning), η οποία επικρατεί κατά τη διάρκεια των επόμενων φάσεων.

Η *ενσώματη μάθηση* είναι μια από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, η οποία εμπλέκει τους/τις μαθητές/τριες, δια μέσω του σώματος, κιναισθητικά, γνωστικά και

συναισθηματικά στην επεξεργασία των ερεθισμάτων που εισάγονται από τον/τη δάσκαλο/α στη μαθησιακή διαδικασία, για τη δημιουργία γνωστικών αναπαραστάσεων που συντελούν στην κατανόηση (Σμυρναίου, 2016 · Smyrnaiou, Sotiriou, et al., 2016:32).

Στη δεύτερη φάση της μεθοδολογικής του ανάπτυξης εισάγεται το κεντρικό ερέθισμα για πολυεπίπεδη επεξεργασία, μέσα από πολλαπλές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν και, κυρίως, μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς, ώστε να λειτουργήσουν οι ρόλοι. Στο τρίτο στάδιο, η έκφραση και αναπαράσταση, μέσα από τους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς, αποτελεί το αποτέλεσμα αυτής της «ενσώματης» επεξεργασίας. Τέλος, στην τέταρτη φάση λειτουργεί η αναστοχαστική διαδικασία αναφορικά με αυτά που βιώθηκαν, τη νέα γνώση, τα συμπεράσματα, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και, συχνά, γίνεται μια κριτική αποτίμηση αναφορικά με όσα η ομάδα βίωσε και επεξεργάστηκε. Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, λειτουργώντας, σε πολλαπλά επίπεδα άλλοτε ανακεφαλαιωτικά, άλλοτε επεκτείνοντας τις δράσεις αναφορικά με το θέμα, αποτελώντας και μια μεταγνωστική δραστηριότητα.

Συμπερασματικά, η τετραμερής αυτή δομική συγκρότηση του *Θεατρικού Παιχνιδιού* θεωρούμε ότι υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία, η οποία στη συγκεκριμένη μελέτη αναφέρεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων, καθώς τα στάδια ανάπτυξής του θα μπορούσαν να αντιστοιχηθούν, αδρομερώς, με τα στάδια ανάπτυξης μιας διδασκαλίας (βλ. Ματσαγγούρας, 2003:247-248).

Επίσης, η μεθοδολογική αυτή πορεία έχει εφαρμοστεί από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της πολυετούς εμπειρίας της στην *Παιδαγωγική του Θεάτρου - Θεατρικό Παιχνίδι*, λόγω της εξειδίκευσής της, τόσο εντός του εκπαιδευτικού-διδακτικού πλαισίου όσο και έξω από αυτό. Επιπλέον, η εμπειρία αυτή επεκτείνεται και σε ερευνητικό επίπεδο, καθώς το *Θεατρικό παιχνίδι* ήταν το μέσο διδακτικής ερευνητικής παρέμβασης και σε προηγούμενη ερευνητική μελέτη της ερευνήτριας για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών της Γ τάξης του Δημοτικού σχολείου, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος (βλ. Κεφαλάκη, 2008). Οι παράγοντες αυτοί, δηλαδή η ύπαρξη της εξειδικευμένης γνώσης και της εμπειρίας, αποτελούν κρίσιμα κριτήρια και στον σχεδιασμό προγραμμάτων, καθώς συνηγορούν στην αναγνώριση των δυνατοτήτων μιας μεθόδου σε σχέση με τη στοχοθεσία, πράγμα το οποίο μπορεί να δράσει θετικά στον καλύτερο δυνατό σχεδιασμό. Η σημαντικότητα της εξειδικευμένης γνώσης επισημαίνεται, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, και στο μοντέλο *TPACK- Technological Pedagogical Content Knowledge/Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου* (βλ. Mishra & Koehler, 2006 ; Koehler & Mishra, 2009*)*, το οποίο αναγνωρίζει ότι οι αλληλεπιδράσεις τριών κύριων παραγόντων, της παιδαγωγικής γνώσης, της τεχνολογικής γνώσης και της γνώσης του περιεχομένου του θέματος που διδάσκεται, παίζουν καθοριστικό ρόλο στον αποτελεσματικό σχεδιασμό και εφαρμογή μιας διδασκαλίας που εισάγει τις νέες τεχνολογίες στη διαδικασία της μάθησης. Παρόλο που το μοντέλο αυτό έχει αναφορά στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, θεωρούμε ότι μπορούμε να κάνουμε μια

ανάλογη αντιστοίχιση με την αξιοποίηση των τεχνών, γενικότερα, και του *Θεατρικού Παιχνιδιού* ειδικότερα, ως μέσων μάθησης κατά τη διδασκαλία.

Εκτός των παραπάνω λόγων επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου, το *Θεατρικό Παιχνίδι*, όπως εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη μελέτη, έχει δημιουργηθεί και εφαρμοστεί για πολλά χρόνια στην Ελλάδα και έχει σε πολλαπλά επίπεδα αναδείξει τον θετικό ρόλο που διαδραματίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο σε ερευνητικό όσο και σε επίπεδο καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, το μεθοδολογικό περιεχόμενο των τεσσάρων φάσεων του *Θεατρικού Παιχνιδιού* που ακολούθησε η μελέτη είναι, σύμφωνα με τη μέθοδο που έχει παρουσιάσει στην Ελλάδα ο Κουρετζής, ως εξής:

Α Φάση: της «απελευθέρωσης»

Στη φάση αυτή πραγματοποιούνται διάφορα κινητικά παιχνίδια, φωνητικές ασκήσεις, ασκήσεις σωματικής έκφρασης, αισθησιοκινητικής δράσης, χαλάρωσης, αυτοσυγκέντρωσης, κινησιολογικοί αυτοσχεδιασμοί, κ.ά. Στόχος αυτής της φάσης είναι ν' αποδεσμευτούν οι συμμετέχοντες/ουσες από ενδεχόμενες έμφυτες συστολές και εντάσεις, να επικοινωνήσουν, ν' αλληλεπιδράσουν μέσα από το παιχνίδι, να βελτιώσουν την κινησιολογική τους έκφραση, να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, να χαλαρώσουν, ν' αυτοσυγκεντρωθούν, να μεταβάλλουν την αίσθηση σε κίνηση. Στη φάση αυτή αναπτύσσεται η δυναμική της ομάδας και θεωρείται πολύ σημαντική φάση από την οποία εξαρτάται αρκετές φορές η δυναμική, το εύρος και η επιτυχία ενός Θεατρικού Παιχνιδιού (Κουρετζής, 1991:71-75 · Κουρετζής, Άλκηστις, ό.π.:27,177-178 · ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι, 1994:150), καθώς παρέχει το κατάλληλο περιβάλλον κοινωνικο-συναισθηματικής προετοιμασίας για τις επόμενες φάσεις.

Β΄ Φάση: της «αναπαραγωγής»

Στη β΄ φάση κυριαρχεί το «παιχνίδι των ρόλων» και ο αυτοσχεδιασμός. Οι ρόλοι, όμως, δε δίνονται εκ των προτέρων, αλλά αναδύονται είτε μέσα από τα ερεθίσματα που εισάγει στην ομάδα ο εμψυχωτής/τρια είτε από τους/τις ίδιους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες είτε τους επιλέγουν οι ίδιοι/ες. Διαμορφώνοντας τη δράση του ρόλου, μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, οι συμμετέχοντες/ουσες επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με την ομάδα. Κάνουν μια πρώτη προσέγγιση δημιουργώντας σύντομους διάλογους, σύντομες φράσεις, χειρονομίες και μορφασμούς. Από τις παράλληλες δράσεις που αναπτύσσονται δημιουργείται ένα κύριο θέμα μέσα από το οποίο θα λειτουργήσουν όλοι οι ρόλοι ή οι ομάδες ρόλων. Στο τέλος της φάσης αυτής η ομάδα ή οι ομάδες ρόλων συνθέτουν ένα «μύθο», μια ιστορία, σ' ένα γενικό διάγραμμα και οριοθετούν το χώρο και το χρόνο. Διαμορφώνουν ανάλογα το σκηνικό περιβάλλον, επιλέγουν τα σκηνικά αντικείμενα και με απλά υλικά ως σημεία όψης δίνουν μορφή στο ρόλο που θα παίξουν (Κουρετζής, ό.π.:76-85 · Κουρετζής, Άλκηστις, ό.π.:27,178 · ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι, ό.π.:151).

Γ΄ Φάση: σκηνικός αυτοσχεδιασμός

Στο στάδιο αυτό οι συμμετέχοντες/ουσες παρουσιάζουν σκηνικά τον «μύθο» που συνέθεσαν ως θεατρικό δρώμενο. Προβαίνουν σ' έναν σκηνικό αυτοσχεδιασμό, αφού οι διάλογοι, η πλοκή και η ερμηνεία δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένα. Κατά τη διάρκεια αυτής της δράσης οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν ν' αντιληφθούν και να ψάξουν βαθύτερα χαρακτηρολογικά στοιχεία του ρόλου τους και να τον ερμηνεύσουν λαμβάνοντας υπόψη και τις συνθήκες που τον διαμορφώνουν (Κουρετζής, ό.π.: 85-90 · Κουρετζής, Άλκηστις, ό.π.:28,178 · ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι, ό.π.:151).

Δ΄ Φάση: ανάλυση- συζήτηση

Στη φάση αυτή οι συμμετέχοντες/ουσες συζητούν και αναλύουν την εμπειρία τους. Εκθέτουν τις παρατηρήσεις τους για τα στοιχεία του ρόλου τους και τις σχέσεις των ρόλων μεταξύ τους, προτείνουν άλλες λύσεις, επεκτείνουν τις ιδέες τους, κ.ά. Παράλληλα, το στάδιο αυτό μπορεί να οδηγήσει σε πολλαπλές επεξεργασίες και προεκτάσεις του θέματος που παρουσίασαν σκηνικά οι ομάδες. Μέσα απ' αυτό μπορούν να προχωρήσουν σε εικαστική απεικόνιση σκηνών ή ρόλων, να δημιουργηθούν μουσικές δραστηριότητες, να προχωρήσουν από τον προφορικό στο γραπτό λόγο, να ξεκινήσουν την επεξεργασία ενός σχεδίου εργασίας, κ.ά. (Κουρετζής, ό.π.:90-93 · Κουρετζής, Άλκηστις, ό.π.:28,178· ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι, ό.π.:151).

Όσον αφορά τις τεχνικές ανάπτυξης του *Θεατρικού Παιχνιδιού*, είναι πολλές και ποικίλες. Ο Κουρετζής (1991) περιγράφει και αναλύει κάποιες βασικές τεχνικές, ωστόσο, τονίζει ότι μπορεί ο/η εμψυχωτής/τρια να χρησιμοποιήσει άπειρες, προερχόμενες από το θέατρο, τις παραστατικές τέχνες, και γενικότερα από το παιχνίδι με την ευρύτερη του έννοια, αλλά και τη ζωή. Παράλληλα, αρκετοί ειδικοί/ές περιγράφουν μορφές, μεθόδους και τεχνικές συμπεριλαμβάνοντας και αρκετές της αγγλοσαξονικής προσέγγισης (βλ. Γραμματάς, 1999α:39-63 · Παπαδόπουλος, 2010:245-289 · Φανουράκη, ό.π.:22-78 · Κατσαρίδου, 2011:64-81 · Μαρούδας, ό.π.:108-114 Λενακάκης, 2013β:71-77 · Παπανικολάου, 2016:51-76, κ.ά.). Μέσα από τις ποικίλες τεχνικές, αλλά και τη δυνατότητα δημιουργίας αυτοσχέδιων ασκήσεων από τον/την εμψυχωτή/τρια το *Θεατρικό Παιχνίδι*, ως μέθοδος *δια του θεάτρου εμψύχωσης*, καθίσταται μια ιδιαίτερα δημιουργική διαδικασία.

3.3. Θεατρικό Παιχνίδι και σχολικές εκδηλώσεις

Οι τέχνες έχουν αποτελέσει κυρίαρχο μέσο εκδηλώσεων στις σχολικές γιορτές. Στην Ελλάδα, η λογοτεχνία, η μουσική, το τραγούδι, ο χορός, οι εικαστικές τέχνες, αλλά, κυρίως, το Θέατρο είναι τα βασικά μέσα που χρησιμοποιούνται σε διάφορες σχολικές εκδηλώσεις, γενικότερα, και στις εκδηλώσεις εορτασμού των εθνικών και θρησκευτικών επετείων, ειδικότερα.

Το Θέατρο, αποτελώντας έναν ισχυρό δίαυλο παροχής μηνυμάτων, έχει χρησιμοποιηθεί και συνεχίζει και σήμερα μέσα από τις πολλαπλές μορφές που εφαρμόζεται, να χρησιμοποιείται ως ένα ιδιαίτερα δυναμικό μέσο παιδευτικού

χαρακτήρα. Διαχρονικά εμφανίζεται, κυρίως, με τη μορφή των σχολικών θεατρικών παραστάσεων.

Το *σχολικό θέατρο*, στο οποίο οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν μια θεατρική παράσταση, καθοδηγούμενοι/ες από τον/τους δασκάλους/ες ή του καθηγητές/τριες τους, εντάσσεται, με διάφορους τρόπους, στο πλαίσιο της γενικότερης παιδείας που παρέχει το σχολείο (Γραμματάς, ό.π.:89).

Ωστόσο, στο πλαίσιο αυτό, όπως τονίζουν οι Γραμματάς & Μουδατσάκις (2008), προτάσσεται ο έντονος διδακτισμός και η στόχευση σε συγκεκριμένες ιδεολογικές αξίες και ιδανικά της εποχής. Παράλληλα, η επιστημονική ανεπάρκεια και απειρία των εκπαιδευτικών, με την απουσία αισθητικής σε αυτές τις παρουσιάσεις, υποβάθμισαν τη δυναμική και την αξία του *σχολικού θεάτρου*, δίνοντας του τη μορφή κακόγουστων επετειακών σκετς, τα οποία ούτε τους παιδαγωγικούς στόχους που έθεταν δεν κατάφερναν να εξυπηρετήσουν.

Βέβαια, τις τελευταίες δεκαετίες το Θέατρο στο σχολείο εκφράζεται μέσα από πολλαπλές πρακτικές και μεθόδους με παιδευτικούς και καλλιτεχνικούς στόχους. Μια από αυτές είναι το *Θεατρικό Παιχνίδι.* Η διττή του φύση, από τη μια παιχνίδι από την άλλη «θέατρο» (Γραμματάς, ό.π.:73-74), δίνει τη δυνατότητα για προσωπική έκφραση στους/στις μαθητές/τριες, αλλά, παράλληλα, και τη δυνατότητα βιωματικής επεξεργασίας τόσο ατομικών όσο και κοινωνικών ζητημάτων.

Η χρήση του στις εκδηλώσεις πολιτισμού, αλλά και στους επετειακούς εορτασμούς είναι πολύ σημαντική, διότι με όχημα αυτό, τα παιδιά μπορούν να παρουσιάσουν παραστασιακού χαρακτήρα δρώμενα, τα οποία, ουσιαστικά, είναι το απαύγασμα των προσωπικών τους προβληματισμών και κρίσεων.

Η διεύρυνση αυτή του *Θεατρικού Παιχνιδιού* – από το *Θεατρικό Παιχνίδι* στην οργανωμένη παράσταση – ενσωματώνει τόσο τους παιδαγωγικούς όσο και τους καλλιτεχνικούς σκοπούς του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* (Γραμματάς, Μουδατσάκις, ό.π.:84 . Κουρετζής, 2008β:215-227 · Κουρετζής, 2018:45-101, 121-139).

3.4. Θεατρικό Παιχνίδι και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Κάθε μορφή τέχνης συνδέεται άμεσα με την προσωπική, άλλα και τη συλλογική ταυτότητα αυτών που ασχολούνται με αυτές, εφόσον αποτελούν ένα μέσο έκφρασης. Η έκφραση αυτή, συχνά, συμβαδίζει με στοιχεία της προσωπικότητας ενός προσώπου, δηλαδή, με στοιχεία της ταυτότητας του. Μέσα από τις τέχνες, με συμβολικό τρόπο, αναδύονται και οι στάσεις και οι αξίες που είναι άμεσα συνδεόμενα με τις διάφορες όψεις του πολιτισμού του προσώπου που εκφράζεται μέσα από αυτές. Έτσι, ένας από τους βασικούς σκοπούς της ενασχόλησης των παιδιών στο σχολείο με τις τέχνες, πέρα από τη γνωριμία, την εξοικείωση, την ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως η φαντασία και η δημιουργικότητα, μπορεί να είναι και η διαπολιτισμική κατανόηση και ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα.

Η διάσταση αυτή στο *Θεατρικό Παιχνίδι* μπορεί να ενυπάρχει από τη στιγμή που τα παιδιά μπορούν να έρχονται αντιμέτωπα με τέτοιας φύσης ζητήματα. Η

αναγνώριση και εμβάθυνση της δικής τους προσωπικής και πολιτισμικής ταυτότητας, η επαφή και αναγνώριση της ταυτότητας των άλλων, η αντίληψη των εννοιών της διαφοράς και της ομοιότητας, μέσα από τη βίωση και την ενσυναίσθηση, παράλληλα με τη γνωριμία και άλλων πολιτισμών, μπορούν ν' αποτελέσουν ώθηση για την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας* και *ευαισθησίας*.

Η Rivière (2006) θέτει κάποια βασικά ερωτήματα ως προς τον ρόλο του *δράματος* στην έκφραση και διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών/τριών. Βασιζόμενη σε παρατηρήσεις της, σε σχετική έρευνα για τον τρόπο που εκφράζονται οι κοινωνικοπολιτισμικές ταυτότητες στα μαθήματα *δράματος* στο σχολείο, τονίζει ότι είναι σημαντικό να εντοπίζεται πώς οι μαθητές/τριες εκφράζουν και αναπαράγουν στερεότυπα και σχέσεις εξουσίας μέσα σε αυτή τη διαδικασία, εθνοπολιτισμικού ή άλλου χαρακτήρα, όπως είναι τα στερεότυπα σε σχέση με το φύλο.

Έτσι, θέτει τον προβληματισμό σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους δια μέσω του *δράματος* μπορεί να τονίζονται ή να αμβλύνονται οι άνισες σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και μεταξύ μαθητών/τριών και δασκάλων. Επίσης, θέτει το ερώτημα με ποιον τρόπο θα μπορούσε η *παιδαγωγική του δράματος* (drama pedagogy) να διακόψει τη διαιώνιση των ιστορικών ιχνών αυτών των ανισοτήτων, που οι κοινωνικοπολιτισμικές ταυτότητες φέρουν στον εκπαιδευτικό χώρο. Τονίζει ότι οι ταυτότητες σε μια τέτοια διαδικασία *δράματος* είναι συνεχώς υπό διαπραγμάτευση και συνδιαλέγονται αμοιβαία με πολλαπλά σημεία αναφοράς, γι' αυτό και οι ερευνητές/τριες που ασχολούνται με την πολυπολιτισμικότητα θα πρέπει να εστιάσουν στον τρόπο που εκφράζονται αυτές οι ανισότητες και πώς αυτές δεν θα αναπαράγονται.

Βέβαια, αρκετοί/ές ειδικοί τονίζουν τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι μέθοδοι και οι τεχνικές του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γενικότερα, και στην καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, ειδικότερα. Συγκεκριμένα, μέσα από τις δυνατότητες που δίνει η πρακτική αυτών των μεθόδων και τεχνικών οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να εκφράζουν τις προσωπικές και πολιτισμικές τους αξίες, ενώ, παράλληλα, μπορούν διά μέσω του ρόλου να «δημιουργούν» άλλα πρόσωπα που διαφέρουν από τους/τις ίδιους/ες. Έτσι, καθώς απομακρύνονται από τη δική τους ταυτότητα, συγχρόνως, γίνονται και παρατηρητές/τριες του «άλλου», αλλά και του εαυτού τους. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει στην αντίληψη των πολλαπλών οπτικών και των συνθηκών μέσα στις οποίες δημιουργούνται οι διαφορετικές πεποιθήσεις, ιδέες και αξίες που καθορίζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων, έχοντας, έτσι, τη δυνατότητα να κατανοήσουν και την πολυπλοκότητα των πολιτισμών (Donelan, 2002:33-35 ; Fleming, 2003:92). Μάλιστα, οι μέθοδοι αυτές μπορούν να λειτουργήσουν μετασχηματιστικά (Piazoli, 2010:387), εφόσον, όπως επισημαίνει ο Fleming (2003) εμπλέκει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες συναισθηματικά σε διαφορετικές καταστάσεις ζωής, γι' αυτό και το *δράμα «από τη φύση του μπορεί να θεωρηθεί μια μορφή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»* p. 97. Μέσα από αυτή την οπτική, αποτελεί ένα ισχυρό μέσο καλλιέργειας της έκφρασης και της αντίληψης, παρέχοντας δυνατότητες διερεύνησης ιδεών και συναισθημάτων (Bowell & Heap,

2005:60) και δυνατότητες καλλιέργειας ικανοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση (βλ. Salopeto, 2008). Επίσης, μέσα από τις θεατρικές τεχνικές οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να παρουσιάσουν μια πραγματικότητα διαφορετική από αυτή που υπάρχει, ανατρέποντας αρνητικά της στοιχεία και προτείνοντας λύσεις που θεωρούν ιδανικές. Ακόμη, μπορούν να αντιληφθούν την ανθρώπινη διάσταση ως ενοποιητικό στοιχείο μεταξύ των πολιτισμών και να κατανοήσουν ότι η διαφορετικότητα δεν είναι κάτι εντελώς ξένο προς τον εαυτό (Παπαδόπουλος, 2006:4-5). Μάλιστα, το κύριο στοιχείο αυτών των τεχνικών που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο αυτό είναι η *θεατρικότητα*, η οποία αναφέρεται στον μετασχηματισμό ενός προσώπου σε έναν ρόλο. Η *θεατρικότητα* περιλαμβάνει τόσο το πνεύμα όσο και το σώμα και θεωρείται ότι συνδέεται με την καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, αφού η ενσώματη αυτή δράση μπορεί να αμβλύνει τις άκαμπτες γνωστικές και συναισθηματικές αναπαραστάσεις, που εμπεριέχονται σε έναν εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, μέσω των διαδικασιών της ταύτισης και της κριτικής απόστασης (Ζώνιου, ό.π.:423). Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι βασικά στοιχεία της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, όπως η πολιτισμική αυτογνωσία, η αντίληψη της διαφορετικότητας των οπτικών και των πολιτισμών, η κατανόηση του πώς διαμορφώνονται τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και πώς αυτά λειτουργούν, η ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως η ικανότητα της ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας, και στάσεων όπως, η αποδοχή και ο σεβασμός για την πολιτισμική διαφορετικότητα, η ανάπτυξη μιας εθνοσχετικής θεώρησης του κόσμου, η άρση των προκαταλήψεων και του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν, διά μέσω των μεθόδων και των τεχνικών του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση*.

Για τους παραπάνω λόγους, οι μέθοδοι και οι τεχνικές του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* προτείνονται από τους/τις ειδικούς ως κρίσιμα μέσα ανάπτυξης της *διαπολιτισμικής ευαισθησίας* και *ικανότητας* και επισημαίνουν τα σημεία που είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη και τους τρόπους που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα, ο Fleming (2003), διερευνώντας θεωρητικά τη σχέση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με το *δράμα*, αναφέρει πέντε προσεγγίσεις που το *δράμα* χρησιμοποιείται για τη *διαπολιτισμική επίγνωση* (intercultural awareness), δηλαδή τη γνώση αναφορικά με τους διαφορετικούς πολιτισμούς, εξετάζοντας, όμως, σε καθεμία προσέγγιση ποια είναι και με ποιους όρους μπορεί να υφίσταται η σχέση αυτή. Η πρώτη προσέγγιση αφορά τη δυνατότητα εξερεύνησης άλλων πολιτισμών μέσα από τη θεατρική τους παράδοση. Ωστόσο, ο Fleming τονίζει, ότι η επαφή με θεατρικά έργα, κυρίως, μη οικείων πολιτισμών και με τις παραστάσεις τους ή και τον τρόπο με τον οποίο έχει καθένας πολιτισμός μετασχηματίσει γνωστά θεατρικά έργα σύμφωνα με τη δική του κουλτούρα, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, καθώς εμπεριέχει τον κίνδυνο να θεωρηθούν οι άλλοι πολιτισμοί ως περίεργοι ή εξωτικοί, πράγμα το οποίο δεν ευνοεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση.

Η δεύτερη προσέγγιση αφορά τη συμμετοχή σε παραστάσεις χρησιμοποιώντας μια ξένη γλώσσα ή την αναπαράσταση καθημερινών καταστάσεων για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Στην προσέγγιση αυτή διαχωρίζει τις ασκήσεις που απλά δια μέσω των ρόλων γίνεται προσομοίωση μιας

καθημερινής κατάστασης στην ξένη γλώσσα, από τη χρήση των τεχνικών του *δράματος* μέσα από τις οποίες λειτουργούν χαρακτήρες και δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης των διαφορετικών πολιτισμικών διαστάσεων και οπτικών.

Η τρίτη προσέγγιση χρησιμοποιεί το *δράμα* για την εξερεύνηση των πολιτισμικών διαφορών, σε ομάδες που αποτελούνται από συμμετέχοντες/ουσες από διαφορετικούς πολιτισμούς. Μέσα από την αναπαράσταση καθημερινών καταστάσεων, από την οποία μπορεί να προκύψει η διαφορετική αντίληψη των μελών ενός πολιτισμού για έναν άλλον και η μετέπειτα συζήτηση πάνω σε αυτό, μπορεί να βοηθήσει να γίνουν άμεσα αντιληπτές οι διαφορετικές οπτικές και να αποδυναμωθούν τα στερεότυπα. Η τέταρτη προσέγγιση αναφέρεται στη δυνατότητα εξερεύνησης και προβληματισμού πάνω σε θέματα του δικού μας πολιτισμού και σε θέματα ταυτότητας, μέσα από το *δράμα*, στο οποίο αναπαριστάνονται πολιτισμικά στοιχεία του εαυτού στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής συνάντησης, εφόσον ο προβληματισμός αυτός δεν είναι επιφανειακός. Η πέμπτη προσέγγιση αναφέρεται στην διερεύνηση, γενικότερα, της έννοιας του «άλλου» (Flemming, op. cit.:88-94).

Ο Fleming, μετά την παραπάνω διερεύνηση και ανάλυση καταλήγει ότι για να λειτουργήσει το *δράμα* ως μέσο ανάπτυξης της *διαπολιτισμικής επίγνωσης* θα πρέπει να δοθούν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες ευκαιρίες, μέσα στην ασφάλεια ενός φανταστικού πλαισίου, να δημιουργήσουν, να παρατηρήσουν και να αναπαραστήσουν διάφορους τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς. Θεωρεί ότι στις δραστηριότητες *δράματος* δίνονται πολλές τέτοιες δυνατότητες, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες, ενώ εμπλέκονται ενεργά και σε συναισθηματικό επίπεδο σε μια κατάσταση που αναπαριστάνουν, παράλληλα, μπορούν να είναι και αποστασιοποιημένοι. Έτσι, έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν σοβαρά τις διάφορες καταστάσεις που θέτονται, αλλά, παράλληλα, να μην έχουν την ευθύνη των συνεπειών. Επίσης, αναλύοντας τον τρόπο λειτουργίας του *δράματος* αναφέρει ότι τα μέλη της ομάδας μπορούν να είναι ταυτόχρονα συμμετέχοντες/ουσες και παρατηρητές/τριες. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να είναι ανοιχτοί/ες στο καινούργιο, ενώ, ταυτόχρονα, αισθάνονται την ασφάλεια του οικείου. Έτσι, θεωρεί ότι μπορούν να δημιουργούν νέα νοήματα μέσα από τη συμβολική δράση και μέσα από την απλοποίηση των καταστάσεων, αφού στο *δράμα* δεν συμπεριλαμβάνονται οι λεπτομέρειες της κανονικής ζωής και γι' αυτό είναι ευκολότερη η διερεύνηση της πολυπλοκότητας αυτών των καταστάσεων (Fleming, op. cit.:98-99).

Σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση του Fleming, ο οποίος παρουσιάζει τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες η χρήση του *δράματος* μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον κατάλληλο για την αντίληψη και κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων, γίνεται φανερό ότι το *δράμα* μπορεί να υποστηρίξει τη διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση, καθώς μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια της *πολιτισμικής νοημοσύνης* και *ικανότητας*, στην ανάπτυξη, δηλαδή, της γνώσης για τους πολιτισμούς και στον αναστοχασμό πάνω σε θέματα που αναδύονται μέσα από τη σύγκριση των διαφορετικών πολιτισμικών εκφράσεων. Επισημαίνει ότι η συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων/ουσών κατά την αναπαράσταση κοινωνικοπολιτισμικών καταστάσεων και η ταυτόχρονη αποστασιοποίηση τους από αυτό, αποτελούν τις κύριες λειτουργίες του *δράματος*

που οδηγούν στην κατανόηση αυτή. Πράγματι, οι διαδικασίες που αναφέρει αποτελούν εγγενή στοιχεία των θεατρικών τεχνικών και ιδιαίτερα του αυτοσχεδιασμού, ο οποίος αποτελεί κύριο μέσο έκφρασης στις δράσεις *Θεατρικού Παιχνιδιού*. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι διαδικασίες αυτές θεωρούμε ότι ενδυναμώνουν τις ικανότητες της παρατήρησης, της διερεύνησης, της αντίληψης και της αναπαράστασης των διαφορετικών πολιτισμικών οπτικών, πράγμα το οποίο, εκτός από την ανάπτυξη της *πολιτισμικής νοημοσύνης* και *ικανότητας*, μπορεί να οδηγήσει στη *διαπολιτισμική ευαισθησία*, στην άρση των πιθανών στερεότυπων και προκαταλήψεων και στη διαμόρφωση μιας περισσότερο εθνοσχετικής αντίληψης του κόσμου, στοιχεία απαραίτητα για την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας*.

Οι Kasikova & Valenta (2011) σε άρθρο τους, αναγνωρίζουν τέσσερα σημεία συνάντησης του *δράματος* και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία αφορούν τα επίπεδα της συμπεριφοράς, της γνώσης, της σκέψης, και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι προσωπικοί, κοινωνικοί και ηθικοί όροι που είναι απαραίτητοι για μια αποτελεσματική συμπεριφορά απέναντι στη διαφορετικότητα, αφορούν το επίπεδο συμπεριφοράς. Οι γνώσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα, τη διαφορετικότητα και άλλες σχετικές έννοιες αφορούν το επίπεδο της γνώσης, ενώ η κατανόηση και η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα αφορούν το επίπεδο της σκέψης. Η ικανότητα να υπερασπίζεται κάποιος/α τον εαυτό του/της και τους άλλους αναφέρεται στις κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες.

Θεωρούν ότι το *δράμα* είναι ένας δυναμικός τρόπος ενασχόλησης των μαθητών/τριών με θέματα διαπολιτισμικών συγκρούσεων, που η πολιτισμική ποικιλότητα δημιουργεί, αλλά και, γενικότερα, ένας τρόπος ανακάλυψης της διαφορετικότητας. Μέσα από αυτό, μπορούν να διερευνήσουν τους μηχανισμούς και τις αξίες πάνω στις οποίες μπορεί κάποιος να στηριχτεί για την επίλυση αυτών των συγκρούσεων, αφού το *δράμα* εμπεριέχει από τη μία την κοινωνική πραγματικότητα με όλη της την πολυπλοκότητα και από την άλλη δίνει τη δυνατότητα εξερεύνησης και εύρεσης λύσεων σε φανταστικούς κόσμους, στους οποίους θα μπορούσαν να υπάρξουν διαφορετικά κοινωνικά συστήματα. Έτσι, μπορούν οι μαθητές/τριες να επεξεργαστούν και να αντιληφθούν πώς κατασκευάζεται η πολιτιστική γνώση και πώς ξεκινούν οι προκαταλήψεις, εξετάζοντας, παράλληλα, και θέματα ανεκτικότητας, μέσα σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο, όπως είναι η γνωριμία με τα όρια της ανοχής και τους παράγοντες που τα καθορίζουν. Μάλιστα, προτείνουν, η εξέταση, μέσω του *δράματος,* ζητημάτων διαπολιτισμικής σύγκρουσης, να μην αποφεύγεται ως θεματολογία στα σχολεία, διότι μόνο έτσι τα ζητήματα αυτά μπορούν να ελεγχθούν εποικοδομητικά και να αξιοποιηθούν ως μέσο μάθησης, κάτι που αφορά ολόκληρη τη σχολική ζωή. Η θεματολογία αυτή, μέσα στο πλαίσιο μιας μετασχηματιστικής οπτικής του προγράμματος σπουδών, θεωρούν ότι μπορεί να αποτελέσει μια μέθοδο εργασίας για τη διαμόρφωση γενικότερων αξίων της σύγχρονης δημοκρατίας.

Ωστόσο, τονίζουν ότι η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών παίζει κρίσιμο ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπορούν να διαχειρίζονται διαπολιτισμικές έννοιες, όπως είναι οι διαπολιτισμικές συγκρούσεις και να μην

αντλούν από τη δική τους κουλτούρα θεωρίες για την ανθρώπινη συμπεριφορά, κοινωνιολογικής και ψυχολογικής φύσης, παρέχοντας δικές τους υποκειμενικές ερμηνείες. Επίσης, θα πρέπει να είναι ικανοί/ές να διαχειρίζονται τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών και να τις ερμηνεύουν σωστά, καθώς και να μπορούν να συζητούν, στη φάση του *αναστοχασμού*, φαινόμενα που εμφανίζονται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει ότι οι ίδιοι τα έχουν κατανοήσει, και ιδιαίτερα τα συγκρουσιακά φαινόμενα που προκύπτουν από την πολυπολιτισμικότητα.

Οι επισημάνσεις των Kasikova & Valenta αναφορικά με τις δυνατότητες, αλλά και τις δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν στην εφαρμογή του *δράματος* στο σχολείο, όταν αυτό αναφέρεται σε θέματα διαπολιτισμικών συγκρούσεων, είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Η διαπολιτισμική προσέγγιση, ακόμα και στις μέρες μας, μπορεί να έρθει σε σύγκρουση με τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ή των εμψυχωτών/τριών που το εφαρμόζουν. Γι' αυτό τον λόγο, θεωρούμε ότι ζητήματα όπως αυτό που πραγματεύεται η παρούσα διατριβή, που είναι επιφορτισμένα με έντονο εθνοκεντρισμό σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των εθνικών και θρησκευτικών επετειακών εορτασμών, είναι σημαντικό να εξετάζονται κάτω από το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας και να προτείνονται τρόποι διαχείρισής τους. Οι θεατρικές τεχνικές και μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στο *Θέατρο στην Εκπαίδευ*ση, λόγω της φύσης τους, που περιλαμβάνουν διαδικασίες όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούν να παίξουν κρίσιμο ρόλο, απευθυνόμενες τόσο στους/στις μαθητές/τριες όσο και στους/στις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς.

Τον κρίσιμο ρόλο του/της εμψυχωτή/τρια *δράματος* στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση επισημαίνουν και οι Gleni & Papadopoulos (2010), σε σχετικό άρθρο. Περιγράφουν τους βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους πρέπει να στηρίζεται ένας/μια εμψυχωτής/τρια, ώστε να μπορεί να δρα ως διαπολιτισμικός/η δάσκαλος/α. Οι πυλώνες αυτοί προέκυψαν από την ένωση του τριπολικού μοντέλου του Pentini, που αφορά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και του μοντέλου των τριών τύπων αναγνώρισης (types of recognition) του Honneth. Μέσα σε αυτούς συναντιέται η παιδαγωγική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να ενθαρρύνεται η ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών, η διαπολιτισμική επικοινωνία και η κατανόηση του άλλου.

Ο πρώτος πυλώνας περιλαμβάνει τη *διεισδυτική λογική* (incisive reasoning) - που εμπεριέχει το τρίπτυχο πρόσβαση/συμμετοχή/ευθύνη - και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τα οποία οδηγούν σε ένα σχολικό περιβάλλον που βασίζεται στον σεβασμό και στο δίκαιο. Ο δεύτερος περιλαμβάνει τη *μοναδικότητα του προσώπου* (uniqueness of a person), λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαιτερότητα του, δείχνοντας φροντίδα και ενδιαφέρον και παρέχοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ο τρίτος πυλώνας είναι η *ιδιαιτερότητα της κάθε ομάδας* (particularity of a group), όπου από αυτή αναδύονται τα στοιχεία του σεβασμού και της αλληλεγγύης, τα οποία προκύπτουν από το δυνατό αίσθημα του ανήκειν που δημιουργείται στα μέλη μιας ομάδας και από την επικοινωνία, την εμπειρία και την αλληλεπίδραση με τους άλλους, ή την εμπειρία να μπορεί κάποιος/α να νιώσει όπως ο άλλος/η.

Οι Gleni & Papadopoulos μέσα από το θεωρητικό σχήμα που προτείνουν θέτουν τα κρίσιμα στοιχεία της «λογικής» από την οποία είναι απαραίτητο να διακατέχεται ένας/μια εμψυχωτής/τρια εκφράζοντας ο/η ίδιος/α τη *διαπολιτισμική του ικανότητα*. Η ίση πρόσβαση και συμμετοχή για όλους, η διαπολιτισμική επικοινωνία, η αναγνώριση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας των άλλων, παράλληλα με την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του εαυτού, η αλληλεπίδραση και η ενσυναίσθηση, είναι στοιχεία που το *Θεατρικό Παιχνίδι* φέρνει στην επιφάνεια αβίαστα και τα οποία κάθε εμψυχωτής/τρια είναι απαραίτητο όχι μόνο να καλλιεργεί στους/στις μαθητές/τριες, στο πλαίσιο της ανάπτυξης της *διαπολιτισμικής ικανότητας,* αλλά και ο/η ίδιος/α να εφαρμόζει.

Το *δράμα* ως μέσο καλλιέργειας της *διαπολιτισμικής ικανότητας* είναι ανάμεσα στις πρακτικές που προτείνουν και οι Barrett, M., Byram, M. et al. (2014). Θεωρούν ότι μέσα από αυτό, οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να αντιληφθούν ότι η διαφορετικότητα, σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης, δεν κάνει τους ανθρώπους λιγότερο πολύτιμους. Επίσης, μπορούν να αντιληφθούν τα συναισθήματα κάποιου/ας σε καταστάσεις όπως όταν κάποιοι/ες σε κοιτούν παράξενα, σε επικρίνουν ή σε αποκλείουν. Τονίζουν ότι η συζήτηση στο τέλος τέτοιων δράσεων είναι πολύ σημαντική, καθώς βοηθά στη συνειδητοποίηση και στην κατανόηση. Θεωρούν ότι μερικά από τα αποτελέσματα αυτών των πρακτικών είναι η ανάπτυξη μιας ανοιχτής στάσης απέναντι στο διαφορετικό, η προθυμία για ενσυναίσθηση και αναβολή της κρίσης, η ανάπτυξη της περιέργειας, του σεβασμού και της παρατηρητικότητας. Παράλληλα, αναπτύσσονται οι ικανότητες της ερμηνείας, της προσαρμοστικότητας και μάθησης για τον πολιτισμό του εαυτού και των άλλων πολιτισμών. Μάλιστα, τονίζουν ότι, εάν οι δραστηριότητες αυτές εφαρμοστούν κατάλληλα, οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να αποκτήσουν επίγνωση των πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών, των προκαταλήψεων και των υποθέσεων που υπάρχουν, καθώς και τους λεκτικούς και μη λεκτικούς συμβατικούς τρόπους επικοινωνίας.

Οι Barrett, M., Byram, M. et al. εισάγουν τη σημασία της συζήτησης, ως τελευταίας φάσης στη διαδικασία του *δράματος,* και της ανάγκης δημιουργίας κατάλληλων δράσεων. Πράγματι, η φάση *της ανάλυσης* που αποτελεί την τελευταία φάση του *Θεατρικού Παιχνιδιού*, όπως προσδιορίστηκε στην παρούσα μελέτη, παίζει σημαντικό ρόλο, όχι μόνο σε επικοινωνιακό αλλά και δημιουργικό επίπεδο. Λειτουργεί, κυρίως, ως αναστοχαστική διαδικασία, μέσα από την οποία γίνεται συνειδητός ο τρόπος που διαχειρίστηκε κάθε μέλος ξεχωριστά και όλη η ομάδα τα θέματα που την απασχόλησαν. Η εμπειρία έχει δείξει ότι ο κριτικός και δημιουργικός αυτός αναστοχασμός στη συγκεκριμένη φάση μπορεί να συμβάλει σε περαιτέρω επεξεργασία κρίσιμων θεμάτων που αφορούν τη ζωή των ανθρώπων ή και να θέσει νέα ερωτήματα. Αυτό κατά τη γνώμη μας συμβαίνει διότι η θεατρικότητα μέσα από την οποία βιώνονται οι διάφορες καταστάσεις, συχνά, οδηγεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, σε γνωστική και συναισθηματική σύγκρουση, μέσα από τη διαλεκτική σχέση μεταξύ προσώπου και ρόλου που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της δράσης. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες/ουσες αντιλαμβάνονται ότι παίζοντας έναν ρόλο που υφίσταται μια δυσκολία, οι υπάρχουσες πεποιθήσεις ή στάσεις που έχουν

οι ίδιοι/ες ως πρόσωπα στην πραγματική ζωή, μπορεί να συνηγορούν στη δημιουργία της δυσκολίας αυτής. Έτσι, ταυτόχρονα συνειδητοποιούν ότι υπάρχει ένα κενό που πρέπει να διερευνήσουν, να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν, καθώς νέα δεδομένα για τον/την/το «άλλον/η/ο» εισέρχονται στο γνωστικό και συναισθηματικό τους πεδίο. Αυτά τα νέα δεδομένα, κατά τη φάση της *ανάλυσης* μπορούν να τεθούν προς διερεύνηση και να κατανοηθούν. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε γνωστικό και συναισθηματικό μετασχηματισμό και να άρει υφιστάμενες αρνητικές για τη διαφορετικότητα πεποιθήσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις, βήματα σημαντικά για την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας*.

Όσον αφορά τον ελληνικό χώρο, η Άλκηστις (2008) αναφέρει τους στόχους που μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από τη *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Οι στόχοι αυτοί είναι: α. η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας ως πηγή γνωστικού και συναισθηματικού πλούτου, β. η κατανόηση από τους/τις μαθητές/τριες της αξίας της κριτικής προσέγγισης των διαφόρων θεμάτων, ώστε να απεμπλακούν από πολιτισμικά προσδιορισμένους ρόλους, να τους επαναπροσδιορίσουν και να δημιουργήσουν νέους, και γ. η καλλιέργεια τεσσάρων προσωπικών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης, της ανοχής στις αντιφάσεις, της κριτικής στάσης και της επικοινωνίας.

Επισημαίνει ότι μέσα στις διαδικασίες του *δράματος* οι συμμετέχοντες/ουσες επεξεργάζονται, κατανοούν και εμπλουτίζουν την πολιτιστική τους ταυτότητα και από άλλα πολιτιστικά περιβάλλοντα. Έτσι, αναπτύσσουν τον σεβασμό για τη διαφορετικότητα, ώστε να υπάρχει το κατάλληλο κλίμα για αλληλεπίδραση και ενδεχομένως για κοινωνική και πολιτισμική αλλαγή. Επίσης, θεωρεί ότι η *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές ορολογίες που χρησιμοποιούνται διεθνώς, εμπεριέχει τις αρχές και τις έννοιες της διαπολιτισμικότητας και μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να τις κατακτήσουν, καθώς μέσα από αυτές επιδιώκεται η ενσυναίσθηση, ο διαπολιτισμικός σεβασμός, η αλληλεγγύη και ο μη εθνοκεντρικός τρόπος σκέψης.

Η Σέξτου (2007) αναφέρει ότι τα Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα – σύντομες θεατρικές παραστάσεις - και οι δραστηριότητες *δραματικού παιχνιδιού* που ακολουθούν, μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, να αντιμετωπίσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, ν' αποδεχτούν τις διαφορές γενικότερα και τις φυλετικές ή εθνικές, ειδικότερα. Καθώς η άρση των προκαταλήψεων θεωρείται ως μια πολύ δύσκολη υπόθεση, τονίζει ότι τα Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, ως παιδαγωγικά εργαλεία, μπορούν να παίξουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο. Μέσα σε αυτά μπορούν να εκθέτονται αντιφατικά γεγονότα και πράξεις και οι μαθητές/τριες να παρακινούνται να πάρουν θέση μέσα από μια αφετηρία διαφορετική από τις δικές τους πιθανές προκαταλήψεις. Έτσι, αποκαλύπτεται το «άλλο» και κατανοούν καλύτερα το άγνωστο, γίνονται ενεργοί *κριτικοί μεσολαβητές*, δηλαδή αποκτούν μια κατανόηση τόσο της δικής τους προσωπικότητας όσο και των ρόλων των άλλων, ενώ παράλληλα προσεγγίζουν φυλετικά, σεξιστικά και σχολικά κοινωνικά θέματα στιγματισμού.

Όπως και διεθνώς, έτσι και στην Ελλάδα οι μέθοδοι και οι τεχνικές του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση*, προτείνονται ως ισχυρά διαμεσολαβητικά εργαλεία, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποτελούν συστατικά στοιχεία της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, και για την προσέγγιση ευαίσθητων κοινωνικών θεμάτων. Τόσο η Άλκηστις όσο και η Σέξτου αναδεικνύουν τις δυνατότητες του *δράματος* και των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στον μετασχηματισμό των στόχων της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση σε κατάλληλη παιδαγωγική πρακτική. Επίσης, θα συμφωνήσουμε με την άποψη ότι ανεξάρτητα από τις μεθόδους και τις θεατρικές τεχνικές που αξιοποιούνται κάθε φορά, το *Θέατρο στην Εκπαίδευση* παραμένει ένα ισχυρό εργαλείο στο πεδίο της διαπολιτισμικότητας, εφόσον περιλαμβάνει τις έννοιες και τις αρχές που εμπεριέχονται σε αυτό.

Επιπλέον, αρκετοί/ές άλλοι/ες ειδικοί προτείνουν και περιγράφουν την εφαρμογή του *Θεατρικού Παιχνιδιού* και των διαφόρων μεθόδων του *δράματος* στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είτε ως μέσο ενδυνάμωσης και παρέμβασης είτε ως μέσο ένταξης, διαπολιτισμικής επικοινωνίας, κατανόησης των προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνίας, διερεύνησης και αξιοποίησης της πολυπολιτισμικότητας (βλ. Κανδυλάκη, 2006:242-248 · Γιαννοπούλου, 2006:276-290 · Ιωάννου, 2006:302-311 · Αντιβάση & Λυσικάτου, 2006:315-326).

Είναι προφανές ότι το *Θεατρικό Παιχνίδι*, ή το *δράμα* γενικότερα, θεωρείται και προτείνεται ως ένα ιδιαίτερα δυναμικό μέσο καλλιέργειας της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, βοηθώντας, όταν εφαρμόζεται κατάλληλα και με την κατάλληλη στοχοθεσία, στην ανάπτυξη σημαντικών της στοιχείων. Για τον λόγο αυτό τονίζεται ιδιαίτερα η συμβολή του από τους ανθρώπους που γνωρίζουν τις δυνατότητες και τις διαστάσεις του.

Ως μια μορφή τέχνης μπορεί να φωτίσει την πολυπλοκότητα των καταστάσεων, την πολυπρισματικότητά τους και ν' αποκαλύψει τις πολιτισμικές τους διαστάσεις, μέσα από τη διαδικασία της επιλογής και της απλούστευσης. Παράλληλα, βοηθά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να αποστασιοποιηθούν και να δουν την ανθρώπινη επικοινωνία με νέα κριτήρια (Fleming, 2004:110).

Λόγω της φύσης του, το *Θεατρικό Παιχνίδι* αναδεικνύει μια πολυεπίπεδη ματιά για τον εαυτό, τον/την/το «άλλον/η/ο» και τον κόσμο, ώστε οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορετικότητες να γίνονται αντιληπτές μέσα από μια τέτοια οπτική και όχι μέσα από έναν μονολιθικό τρόπο προσέγγισης. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, αυτή η οπτική είναι απαραίτητη, και το ίδιο αναγκαίος είναι και ο μετασχηματισμός της σε πρακτική. Εντούτοις, αυτή η πρακτική όταν γίνεται τυχαία ή περιστασιακά, χωρίς στοχοθεσία και μέθοδο, όσο καλές προθέσεις και να έχει κάποιος/α, δεν μπορεί να υποστηρίξει πλήρως τη διαπολιτισμική προσέγγιση, ιδιαίτερα, όταν αναφέρεται σε ζητήματα με έντονο εθνοκεντρικό χαρακτήρα, όπως είναι η εθνική και θρησκευτική ταυτότητα. Έτσι, μπορεί να σχεδιάζονται και να δημιουργούνται δράσεις που δεν αναφέρονται ή και δεν σχετίζονται με την έννοια της διαπολιτισμικότητας, αλλά απλά συμπεριλαμβάνουν την ετερότητα σε δράσεις της κυρίαρχης ομάδας, ή δίνουν την

ευκαιρία παρουσίασης της πολυπολιτισμικότητας, μέσα από την προβολή διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, χωρίς, όμως, περαιτέρω επεξεργασία σε επίπεδο διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Όταν, μάλιστα, τα ζητήματα αυτά εμπεριέχονται σε δράσεις που διαδραματίζουν έναν παιδευτικό ρόλο και μπορούν να διαμορφώσουν τη συλλογική ταυτότητα των μαθητών/τριών, όπως είναι οι επετειακοί εορτασμοί, η έννοια της διαπολιτισμικότητας είναι το ζητούμενο, για την ειρηνική συνύπαρξη, τον σεβασμό στην ετερότητα και την κοινωνική συνοχή. Το *Θέατρο στην Εκπαίδευση* χρησιμοποιείται πολύ συχνά για τις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών. Ωστόσο, συνήθως, «χρησιμοποιεί» τη μετασχηματιστική του δύναμη με εθνοκεντρικού χαρακτήρα περιεχόμενο, και καθίσταται, έτσι, μέσο ανάπτυξης μονοπολιτισμικών χαρακτηριστικών. Οι τεχνικές και οι μέθοδοι του, όμως, θα μπορούσαν με βάση τη διαπολιτισμική θεωρητική προσέγγιση και την κατάλληλη στοχοθεσία, να δώσουν οντότητα σε μια πρακτική, προωθώντας τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, αναπτύσσοντας, έτσι, τη *διαπολιτισμική ικανότητα* των μαθητών/τριών. Η παρούσα διατριβή μελετά αυτό ακριβώς το πεδίο, μέσα από τις δυνατότητες που παρέχει η μέθοδος του *Θεατρικού Παιχνιδιού.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4
ΟΙ ΕΠΕΤΕΙΑΚΟΙ ΕΟΡΤΑΣΜΟΙ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

4.1. Οι εθνικοί και θρησκευτικοί επετειακοί εορτασμοί στο ελληνικό σχολείο

Οι σχολικές εκδηλώσεις εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο των συλλογικών εορτασμών, που συνήθως έχουν επετειακό χαρακτήρα. Οι συλλογικοί εορτασμοί, αποτελούν γεγονότα πολιτισμού, που είναι χρονικά και χωρικά προσδιορισμένα και δίνουν τη δυνατότητα επαφής με τα πολιτισμικά στοιχεία μιας κοινωνικής ομάδας, καθώς και ευκαιρίες για αισθητική έκφραση (Stoeltje, 1983:139 ; Kuutma, 2018). Αποτελούν πυκνή συγκέντρωση συμβόλων, που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, ενώ υπάρχουν ποικίλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις του φαινομένου. Κάποιες από αυτές τις θεωρούν ως αντανακλάσεις των κοινών νοημάτων και των βασικών αρχών μιας κοινωνίας, ως εκδηλώσεις διευθέτησης ή αποκατάστασης ενσωματωμένων προβλημάτων ενός λαού, ως αναγκαιότητα παροχής μιας γνωστικής και συναισθηματικής εμπειρίας στο κοινό που μπορεί να γίνει γνωστή μόνο μέσω της πράξης, ή ως παροχή μηνυμάτων στους/στις συμμετέχοντες/ουσες (Handelman, 1998:9).

Οι εορτασμοί εμπεριέχουν δύο βασικά στοιχεία, την τελετουργία και το θέαμα (Kuutma, op.cit.). Η τελετουργία αναφέρεται στην περισσότερο ή λιγότερο αμετάβλητη ακολουθία επίσημων πράξεων (Rappaport 1992:5). Χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της επαναληπτικότητας, η οποία, ιδιαίτερα στους εθνικούς εορτασμούς, συνεπάγεται μια αίσθηση συνέχειας με το παρελθόν. Μάλιστα, αυτή η αίσθηση συνέχειας προβάλλεται και τονίζεται. Εκτός από τις εθνικού περιεχομένου τελετουργίες και οι μεγάλες θρησκείες εκφράζουν έντονα τη τελετουργική επαναλαμβανόμενη μνημόνευση γεγονότων, κυρίως, ιδρυτικής αναφορικότητας (Connerton, 1989:45,48).

Η έννοια του θεάματος είναι μια ευρεία έννοια, η οποία συμπεριλαμβάνει μορφές καλλιτεχνικής δραστηριότητας που μπορεί να αντληθούν από το σύνολο της πολιτιστικής δημιουργίας. Κύρια στοιχεία του είναι η έμφαση στο εικονιστικό επίπεδο και η παρουσία έστω και ενός θεατή. Στο θέαμα, η εικόνα και τα σημαινόμενα της είναι μονοσήμαντα και τέτοια, ώστε να γίνονται κατανοητά χωρίς προσπάθεια από το σύνολο των θεατών. Ένα θέαμα μπορεί να θεωρηθεί μη επιτυχημένο εάν δεν πραγματοποιηθούν τα αναμενόμενα, εφόσον σε τέτοιου είδους παρουσιάσεις οι προσδοκίες του κοινού είναι κυρίως ομοιογενείς (Γραμματάς, 1999β:47-54). Στο θέαμα μπορεί να ενσωματωθεί κάθε μορφή τέχνης (Kuutma, op.cit:2018).

Βέβαια, οι εορτασμοί έχουν ποικίλες μορφές και μπορούν να συμπεριλαμβάνουν από απλές τελετουργίες έως και το θέατρο, ιδιαίτερα στις σύγχρονες κοινωνίες. Ειδικότερα οι εθνικοί εορτασμοί, μεταφέρουν τα κοινωνικά νοήματα της συλλογικής ταυτότητας μιας συγκεκριμένης εθνοτικής ομάδας, γι' αυτό και είναι κοινωνικά ισχυροί. Παρουσιάζουν κυρίως επιλεγμένα και αναγνωρίσιμα στοιχεία της συλλογικής ταυτότητας ενός έθνους και ιδιαίτερα εκείνα που θεωρείται

ότι αποτυπώνουν καλύτερα τα εγγενή στοιχεία του, όπως είναι η παραδοσιακή μουσική και τα τραγούδια, ή μυθικές και ηρωικές μορφές που το χαρακτηρίζουν πολιτιστικά και ιστορικά. Καθώς αυτά τα στοιχεία αποτελούν σύμβολα, παρέχουν ένα αίσθημα ενότητας, ενώ, παράλληλα, όταν αντιπαρατίθενται, εσκεμμένα ή ακούσια, με τα σύμβολα κάποιας άλλης εθνοτικής ομάδας, αυξάνουν τη δύναμη των μηνυμάτων τους, οριοθετώντας την ομάδα και στρέφοντάς της την προσοχή στις έννοιες που αυτά μεταφέρουν. Εντούτοις, τα σύμβολα αυτά επιλέγονται σκόπιμα να εκπροσωπήσουν προς τα έξω την πολιτιστική ταυτότητα της εθνοτικής ομάδας, ενώ άλλα που θεωρούνται ενοχλητικά, αποσιωπώνται. Έτσι, στους εορτασμούς περιλαμβάνονται εκείνα που θεωρούνται ασφαλή ή που θεωρούνται πιο σωστά για την εικόνα της, τα οποία, μάλιστα, η εθνοτική αυτή ομάδα τα θεωρεί πολύτιμα (Frese, 1993:35-38). Το ίδιο, κατ' αναλογία, συμβαίνει και στους θρησκευτικούς εορτασμούς, μέσα από τις αναφορές σε μια ακολουθία ιστορικών γεγονότων (Connerton, op.cit:45-48).

Συνεπώς, οι εθνικοί εορτασμοί περιλαμβάνουν επιλεγμένες στιγμές του παρελθόντος, κυρίως δόξας, που ως βασικό σκοπό έχουν τη διατήρηση της συλλογικής ταυτότητας, μέσα από την ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν» και την ανάδυση κοινών συναισθημάτων (Μουσιάδου, 2014:13). Παράλληλα, είτε έχουν εθνικό είτε θρησκευτικό ή άλλο χαρακτήρα, συμβάλλουν στην ενίσχυση του αισθήματος συνοχής, όχι μόνο σε επίπεδο κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας, αλλά και σε χωρικό επίπεδο, δηλαδή ενισχύουν την αίσθηση των μελών της ομάδας ότι ανήκουν και σε ένα συγκεκριμένο τόπο και περιβάλλον (Jaeger, Reidar Mykletun, 2013:223).

Όσον αφορά το σχολείο, οι επετειακοί εορτασμοί ή *σχολικές γιορτές* είναι εκδηλώσεις της σχολικής ζωής, ενσωματωμένες στους γενικότερους παιδευτικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Ειδικότερα οι εθνικοί και θρησκευτικοί επετειακοί εορτασμοί, είναι κομμάτι της εκπαίδευσης από τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους ως σήμερα. Η επίσημη εισαγωγή στο σχολείο του πρώτου εθνικού επετειακού εορτασμού έγινε στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα, με τον εορτασμό της 25ης Μαρτίου 1821. Ο εορτασμός αυτός προτάθηκε από τον Α. Ευταξία, υπουργό παιδείας της περιόδου εκείνης, ως καινοτομία στον στερεότυπο ως τότε, τρόπο εορτασμού της επετείου, εκτός σχολικού χώρου, ο οποίος είχε ήδη καθιερωθεί από το 1838 με βασιλικό διάταγμα. Η πρόταση αυτή υιοθετήθηκε από τους επόμενους υπουργούς παιδείας και αποτελεί έκτοτε μια από τις επίσημες εθνικές σχολικές γιορτές. Ο εθνικός εορτασμός της 28ης Οκτωβρίου 1940 καθιερώνεται και γιορτάζεται από το 1944, αν και ο πρώτος εορτασμός αναφέρεται ότι έγινε το 1941, με πλήθος κόσμου στην πλατεία Συντάγματος (Μαυρίδου, 2010 · Γιαννάκη, 2011:41). Όσον αφορά τον εορτασμό των Χριστουγέννων, δεν εντοπίστηκε επίσημος χρόνος εισαγωγής του στο σχολείο. Όμως, φαίνεται ότι ο εορτασμός αυτός, όπως και του Πάσχα, ήδη, υπάρχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις αρχές του 20ου αιώνα, όταν εισάγεται και ο εορτασμός των Τριών Ιεραρχών. Βέβαια, εκτός σχολικού χώρου, η πρώτη αναφορά εορτασμού της θρησκευτικής γιορτής των Τριών Ιεραρχών γίνεται στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1844 (Μαυρίδου, ό.π.).

Στη σύγχρονη εποχή, ο εορτασμός των εθνικών και θρησκευτικών επετειακών εορτασμών στο ελληνικό σχολείο ορίζεται από το Προεδρικό Διάταγμα 200 & 201/1998 και πρόσφατα με το Προεδρικό Διάταγμα 70/2017. Σύμφωνα με αυτό οι εθνικού χαρακτήρα επέτειοι και εορτασμοί στο ελληνικό σχολείο είναι η 28η Οκτωβρίου 1940 και η 25η Μαρτίου 1821. Καθώς οι παραπάνω ημερομηνίες ορίζονται ως αργίες, ως ημέρες εορταστικών εκδηλώσεων στο σχολείο καθορίζονται η 27η Οκτωβρίου και η 24η Μαρτίου αντίστοιχα. Ως θρησκευτικός εορτασμός αναφέρεται μόνο η 30 Ιανουαρίου, εορτή των Τριών Ιεραρχών. Παρόλα αυτά είναι γνωστό ότι η μεγάλη πλειονότητα των σχολείων παράγει και παρουσιάζει εκδηλώσεις για τον επετειακό εορτασμό των Χριστουγέννων.

Οι εκδηλώσεις αυτές και εορτασμοί, συνήθως, παρουσιάζονται στο χώρο του σχολείου, και τις παρακολουθούν όλες οι τάξεις. Επίσης, τις παρακολουθούν γονείς και συχνά εκπρόσωποι φορέων της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα, συνδέονται και με άλλες εκδηλώσεις έξω από το σχολείο, όπως είναι ο εκκλησιασμός ή οι παρελάσεις.

Όσον αφορά τη θεωρητική θεμελίωση των εθνικών επετειακών εορτασμών, αυτή συνδέεται με την ανάδυση του εθνικισμού και των εθνών-κρατών, κατά τα τέλη του 18ου και κατά τη διάρκεια του19ου αιώνα. (Κουλούρη, 2012:183). Συγκεκριμένα, ο 19ος αιώνας χαρακτηρίστηκε ως η «εποχή των εθνών», όσον αφορά την Ευρώπη, αφού κατά τη διάρκειά του απέκτησαν υπόσταση αρκετά έθνη-κράτη, αν και ο 20ος αιώνας παρουσίασε, περισσότερο έντονα, μετασχηματισμούς στον παγκόσμιο χάρτη (Χατζόπουλος, 2002:109-110). Την ιδεολογική βάση συγκρότησης των εθνών-κρατών αποτέλεσε ο εθνικισμός. Ως έννοια εμπεριέχει την ανάγκη αυτοπροσδιορισμού μιας ομάδας ως έθνους και την επιδίωξη της να καταστεί κράτος, δηλαδή να έχει πολιτική αυτονομία και αυτοδιάθεση. Επιπλέον, εμπεριέχει και τους παράγοντες που στηρίζουν και την επιβίωση των εθνών-κρατών, όπως είναι η απόλυτη κυριαρχία σε μια συγκεκριμένη εδαφική περιοχή, η διάκριση από άλλα έθνη, η ιδέα της «απελευθέρωσης» ομοεθνών, η ισχυρή άμυνα απέναντι στους «εχθρούς» του έθνους-κράτους, η ενίσχυση της ομοιογένειας των μελών του έθνους και η ανάπτυξη αισθημάτων εθνικής υπερηφάνειας. Η συγγραφή της ιστορίας και η εκπαίδευση αποτέλεσαν, ανάμεσα σε άλλους, τους κύριους μηχανισμούς προώθησης αυτών των παραγόντων (Λέκκας, 1996: 97, 135). Παράλληλα, οι εθνικοί εορτασμοί συμπεριλαμβάνονταν στις πρακτικές που στόχευαν στην ανάπτυξη της συλλογικής εθνικής συνείδησης, παρουσιάζοντας ιστορικό περιεχόμενο, που είχε κατάλληλα επεξεργαστεί και επιλεγεί, ενώ, ταυτόχρονα, ιδιαίτερα στον 19ο αιώνα, αποτελούσαν και ένα μέσο νομιμοποίησης της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας. Η γλώσσα, τα σύμβολα και η θεατρική αναπαράσταση, ήταν τα κύρια μέσα που χρησιμοποιούσαν στους εορτασμούς, για την επίτευξη του σκοπού αυτού. (Κουλούρη, ό.π.:183, 185).

Βέβαια, πριν από την καθιέρωση των εθνικών εορτασμών, οι δημόσιες γιορτές αποτελούσαν μέρος της δημόσιας ζωής. Η Κουλούρη (2012) αναφέρει ότι ο Ναπολέων Γ' εισήγαγε τις πρώτες μεγάλες δημόσιες γιορτές συστηματικά, στις οποίες χρησιμοποιούσαν το δημόσιο θέαμα για την προσέλκυση των μαζών με στόχο την επικύρωση της πολιτικής εξουσίας. Μάλιστα, επισημαίνει ότι μετά το

1848, το ιστορικό περιεχόμενο και η ενεργοποίηση του συναισθήματος μέσω των εικόνων και των συμβόλων αποτέλεσαν καινοτόμα στοιχεία που υπηρετούσαν αυτό τον σκοπό.

Ωστόσο, η ιδέα της επίδρασης που μπορεί να έχουν οι δημόσιοι εορτασμοί στη διαμόρφωση του ατόμου προϋπήρχαν. Ο Ρουσσώ, ήδη, είχε επισημάνει ότι μπορούν να διαμορφώσουν την ηθική υπόσταση του ατόμου (Κουλούρη, ό.π.:188). Επίσης, στη Γαλλική Επανάσταση οι εορτασμοί χρησιμοποιήθηκαν, μαζί με άλλες μεθόδους, όπως οι τελετουργίες, τα σύμβολα και η αναγόρευση ηρώων (Βανδώρος, 2015:113), ως παιδευτικά μέσα, με στόχο την ανάπτυξη της συλλογικής ταυτότητας του λαού. Αυτές οι ιδέες αποτέλεσαν τη βάση της πεποίθησης που ανέπτυξαν οι Γερμανοί εθνικιστές του 19ου αιώνα αναφορικά με τις δημόσιες γιορτές και τον ρόλο που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν στη διαμόρφωση μιας ενιαίας συλλογικής εθνικής ταυτότητας (Κουλούρη, ό.π.:188). Έτσι, σταδιακά, οι γιορτές αυτές, προς το τέλος του 19ου αιώνα, αποτέλεσαν συνειδητή επιλογή των πολιτικών εξουσιών για την ανάπτυξη της εθνικής συνοχής κάθε έθνους-κράτους (Κουλούρη, ό.π.:186). Μάλιστα, στην ίδια αυτή χρονική περίοδο που άρχισαν να καθιερώνονται οι εθνικοί εορτασμοί, άρχισε και η κατασκευή εθνικών μνημείων και μουσείων, η συλλογή έργων εθνικής λογοτεχνίας και η ανάπτυξη του επιστημονικού ενδιαφέροντος για τους πολιτισμούς και τις φυλές (Κιρκινέ, 2014:61).

Όσον αφορά τον χώρο του σχολείου, η καθιέρωση των εθνικών επετειακών εορτασμών ανάγεται στην εθνικιστική παιδαγωγική του 19ου αιώνα, σύμφωνα με την οποία οι γιορτές αυτές συμβάλλουν στην ενίσχυση του πατριωτισμού και στην προετοιμασία των μαθητών/τριών για αυτοθυσία υπέρ της πατρίδας (Μπονίδης, 2008:3).

Βέβαια, στους εθνικούς επετειακούς εορτασμούς συμπορεύονται η μνημόνευση και η λήθη. Η μνημόνευση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αφορά την προβολή επιλεγμένων ιστορικών γεγονότων. Μέσω της γλώσσας των πανηγυρικών λόγων, των συμβόλων, και, συχνά, της θεατρικής αναπαράστασης κωδικοποιείται η εθνική ταυτότητα. Ο ρητορικός λόγος κυριαρχεί και μαζί με τους ιστοριογραφικούς μύθους που συνοδεύουν τα επιλεγμένα ιστορικά γεγονότα, ακυρώνουν την κριτική στάση απέναντι στο ιστορικό παρελθόν. Όσον αφορά τη λήθη, αναφέρεται στα ιστορικά εκείνα γεγονότα του έθνους, που μπορεί να δημιουργούν δυσάρεστα συναισθήματα, όπως ντροπή ή ενοχές ή που ενδεχομένως να είναι ακόμα και απειλητικά για την ίδια την ύπαρξή του έθνους. Έτσι, μέσα από διαδικασίες μνήμης και λήθης το παρελθόν, ουσιαστικά, παραμορφώνεται και χρησιμοποιείται για κοινωνικοπολιτικές σκοπιμότητες (Κουλούρη, 1995 · Κουλούρη, ό.π.:183-184).

Κάτω από αυτή την οπτική, το ζήτημα των *σχολικών γιορτών*, βιβλιογραφικά, ήδη από την περίοδο της εισαγωγής τους στην εκπαίδευση, προσεγγίζεται μέσα από δύο κατευθύνσεις (Γκόλια, 2006). Η πρώτη κατεύθυνση αναφέρεται στην κοινωνικοποιητική τους αξία. Σύμφωνα με αυτή, οι σχολικές γιορτές αποτελούν έναν κοινωνικοποιητικό μηχανισμό, όπως άλλωστε είναι και ο θεσμός του σχολείου. Μέσω αυτών μεταβιβάζονται αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και πρότυπα συμπεριφοράς, με κινητήρια δύναμη την επίδραση που ασκούν στο θυμικό και στη βούληση του/της

μαθητή/τριας. Κύριος σκοπός είναι η διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης. Ο ρόλος τους, δηλαδή, στο σχολείο έχει κυρίως αναπαραγωγικό χαρακτήρα αναφορικά με τις υπάρχουσες, κάθε φορά, κοινωνικές και ηθικές νόρμες. Γι' αυτό χρησιμοποιούνται ως μέσα ενστερνισμού αυτών των αξιακών συστημάτων, αλλά και ως μέσα για την εθνική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών.

Η δεύτερη κατεύθυνση αναφέρεται στη σύνδεση των σχολικών εορτασμών με τη σχολική γνώση. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι σχολικές γιορτές αποτελούν μια μορφή εφαρμογής των σχολικών γνώσεων, ή αποτελούν μια μορφή διδαχής, η οποία επεκτείνεται σε όλα σχεδόν τα μαθήματα καθώς οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στην οργάνωσή τους. Η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών/τριών θεωρείται σημαντική, διαφορετικά οι εορτασμοί τονίζεται ότι θα έχουν τον χαρακτήρα του αυτοσκοπού και της επίδειξης.

Από τις παραπάνω κατευθύνσεις διαφαίνεται ο προβληματισμός για τον ρόλο και τον τρόπο προσέγγισης από τους/τις μαθητές/τριες των σχολικών γιορτών. Ήδη, από τη δεκαετία 1970-1980 τίθεται το ζήτημα της τυποποίησής τους και αρχίζει ένας ουσιαστικός διάλογος για τους σκοπούς τους. Η υποχρεωτική συμμετοχή, η έλλειψη αυτενέργειας, ο εξουσιαστικός ρόλος του εκπαιδευτικού, η στείρα επαναληπτικότητα στον τρόπο εορτασμού και ο καταπιεστικός πολλές φορές χαρακτήρας τους αμφισβητούνται και τίθεται έντονα το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού των στόχων των *σχολικών γιορτών*. Η διαπραγμάτευση αυτή ισχύει και μέχρι σήμερα (Γκόλια, ό.π.)

Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια, οι *σχολικές γιορτές*, ιδιαίτερα οι εθνικές, έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών στην Ελλάδα. Τα ερευνητικά συμπεράσματα ενισχύουν τον διαμορφωτικό τους ρόλο στη συλλογική ταυτότητα των μαθητών/τριών και τον εθνοκεντρικό/εθνικιστικό τους χαρακτήρα, όπως και αναδεικνύουν και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτούς τους εορτασμούς (βλ. Γκόλια, ό.π. · Γκόλια, Κουτσουπιάς, Κυρίδης, κ.ά., 2007 · Μπονίδης, ό.π. · Γκόλια, Αναστασιάδου, 2011 · Γιαννάκη, ό.π. · Διαμάντη, 2013 · Κιρκινέ, 2014 · Michalelis, Tsioumis, Kyridis, et al., 2015 · Χριστόπουλος, 2017). Η ενίσχυση της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της ταύτισης με την ομάδα, μέσω της παροχής και επίδειξης συλλογικών υποδειγμάτων ταυτότητας, η ανάδειξη των εθνοκεντρικών πρακτικών των εκπαιδευτικών που αφορούν τους τρόπους και το περιεχόμενο των εορτασμών και η συσχέτισή τους με τις αρνητικές στάσεις των μαθητών/τριών για άλλους λαούς, η έλλειψη επιμόρφωσης για τη διαπολιτισμικότητα, η ισχυροποίηση μιας εθνικιστικής ιδεολογίας και η αποσιώπηση των ετεροτήτων, η αναπαραγωγή των εθνικών μύθων, η ενίσχυση του εθνικού φρονήματος, η απουσία των διαστάσεων της διαπολιτισμικής αγωγής και της παιδαγωγικής της ειρήνης, είναι κάποια από τα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνών.

Επίσης, καθώς η σχέση των σχολικών γιορτών με το Θέατρο είναι σχεδόν αυτονόητη, εφόσον, όλοι σχεδόν οι εθνικοί και θρησκευτικοί εορτασμοί στο σχολείο περιλαμβάνουν μια θεατρική παράσταση ως μέρος του εορτασμού ή ως κυρίαρχη επιλογή (Μαυρίδου, ό.π.), υπάρχει η ανάγκη ανανέωσης, μετασχηματισμού και αλλαγής του περιεχομένου των θεατρικών αναπαραστάσεων που παρουσιάζονται

σε αυτές, μέσα από το πρίσμα της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας του σύγχρονου σχολείου.

Η πληθώρα, μάλιστα, των θεατρικών έργων/σκετς που υπάρχουν για παρουσίαση, τα οποία έχουν έντονα εθνοκεντρικό και εθνικιστικό χαρακτήρα, είναι μια πραγματικότητα που αντιβαίνει στις παιδαγωγικές αρχές του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Συνήθως, τέτοιου είδους έργων/σκετς, έχουν καταγγελτικό λόγο για τις εθνικές ετερότητες, και συχνά υποβιβάζουν την προσωπικότητα των εθνικών «άλλων», μέσα από μειωτικούς χαρακτηρισμούς (Γραμματάς, 2018). Ωστόσο, το ίδιο το θέατρο ως μορφή τέχνης και δημιουργίας, σε όλες του τις μορφές που εμφανίζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, εμπεριέχει όλους τους παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν σε μια διαπολιτισμική συνείδηση, μέσα από την άρση των διακρίσεων, των αποκλεισμών και τη διαμόρφωση μιας οικουμενικής συνείδησης (Γραμματάς, 2006:14-15).

Βέβαια, σήμερα ο ρόλος των *σχολικών γιορτών*, θεωρητικά τουλάχιστον, δείχνει να διαφοροποιείται. Ξεκινώντας από τη μετονομασία τους από *«Σχολικές Γιορτές»* σε *«Σχολικές και Πολιτιστικές Εκδηλώσεις»* γίνεται φανερό ότι οι γιορτές αυτές γίνεται προσπάθεια να παίξουν έναν διαφορετικό ρόλο στο σύγχρονο σχολείο. Ο ρόλος αυτός αναγράφεται και στο βιβλίο του δασκάλου με τον ομώνυμο τίτλο, όπου αναφέρεται ότι οι πολιτιστικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Γ2/4867/1992 *«πραγματοποιούνται εντός και εκτός του σχολικού χώρου και αποσκοπούν στην πνευματική ανάπτυξη, στην αισθητική καλλιέργεια, στη δημιουργική έκφραση των μαθητών και γενικά στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα πολιτισμού»* σελ. 13. Στις εκδηλώσεις αυτές, βέβαια, εντάσσονται και εκείνες που αναφέρονται στους εθνικούς και θρησκευτικούς επετειακούς εορτασμούς.

Έτσι, αν και η παιδαγωγική τους αξία θεωρείται αναμφισβήτητη, το νόημά τους, ανάλογα με το ιδεολογικό φορτίο που εμπεριέχουν, έχει κατά το πέρασμα του χρόνου λάβει άλλοτε αρνητικές και άλλοτε θετικές σημασιοδοτήσεις, Ωστόσο, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, παρόλο που έχουν ενσωματώσει πρόσθετες ιδεολογικές παιδαγωγικές και κοινωνικές πρακτικές, ουσιαστικά, δεν έχουν χάσει την αρχική τους αποστολή και νοηματοδότηση. Μάλιστα, οι επετειακοί εορτασμοί στηρίζονται ακόμη έντονα στην εθνοκεντρική ιδεολογία και προωθούν την μαθητική ομογενοποίηση (Γκόλια, ό.π.).

Ανακεφαλαιώνοντας, η παιδαγωγική επιστήμη κατά των χρόνων, ανάλογα με τις εξελίξεις στην παιδαγωγική σκέψη, άλλοτε θεωρεί τις σχολικές γιορτές ενισχυτικό παράγοντα παραγωγής και αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας και άλλοτε αμφισβητεί αυτό το σκοπό και θέτει καθαρά παιδαγωγικούς στόχους. Η σημερινή πραγματικότητα, μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό γίγνεσθαι, θέτει ακόμα πιο έντονα το θέμα του ρόλου των σχολικών εορτασμών και κυρίως των εθνικών και θρησκευτικών εορτών, καθώς, οι μετακινήσεις των πληθυσμών κάνουν ορατή την πολυπολιτισμική διάσταση του κοινωνικού γίγνεσθαι και η παιδαγωγική σκέψη οφείλει να ενσωματώνει θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Έτσι, οι *σχολικές γιορτές*, ως μια καθιερωμένη πρακτική, καλούνται να αποβάλλουν τις εθνικές και θρησκευτικές «αγκυλώσεις» που ευνοούν τις διακρίσεις

από το «έτερο» και να ενσωματώνουν έννοιες, αξίες και νοήματα που ενώνουν τους ανθρώπους. Δια μέσω της κριτικής προσέγγισης και της δημιουργικής διαδικασίας, μπορεί να ενθαρρυνθεί η κατανόηση των συνθηκών που μπορεί να χωρίζουν τους ανθρώπους και πώς αυτές οι αξίες είναι απαραίτητες σε μια ειρηνική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση. Σε ένα τέτοιο ανθρωπολογικό επίπεδο, η έννοια της διαπολιτισμικότητας συναντά τις έννοιες τόσο της διαφορετικότητας όσο και της ομοιότητας, ξεκινώντας από το «μικροεπίπεδο» της μοναδικότητας της ύπαρξης κάθε ανθρώπου και φτάνοντας σε «μακροεπίπεδο» της αντίληψης του εαυτού ως μέλους του ανθρώπινου είδους και μέρος του φυσικού κόσμου.

4.2. Ο εορτασμός των εθνικών και θρησκευτικών επετείων στο σχολείο διεθνώς

Τα τελευταία χρόνια ο εορτασμός των εθνικών και θρησκευτικών επετείων, διεθνώς, εντάσσεται στο πλαίσιο της συζήτησης για την πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο. Ειδικότερα για τα ζητήματα αυτά τίθενται ερωτήματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αντιρατσιστική εκπαιδευτική προσέγγιση και τη διαπολιτισμικότητα. Κύριος στόχος σε τέτοιου είδους εκδηλώσεις είναι από τη μία πλευρά η αποφυγή του αισθήματος του αποκλεισμού των μαθητών/τριών που δεν ανήκουν στην πλειονότητα του πληθυσμού και από την άλλη ο μη αποκλεισμός των ιστορικών και θρησκευτικών παραδόσεων.

Όσον αφορά τις εθνικές επετείους, ως θεσμός, υπάρχουν σε ολόκληρο τον κόσμο, αν και τα ιστορικά γεγονότα που επιλέγονται προς εορτασμό ποικίλουν (βλ, Μουσιάδου, ό.π.:24-39 · Κουλούρη, 2012:183-191). Αυτά αναφέρονται άλλοτε σε ημέρες απελευθέρωσης, άλλοτε σε ημέρες ίδρυσης ενός κράτους, ή ψήφισης συντάγματος και άλλοτε σε μέρες ήττας, ή εθνικού πένθους (Κουλούρη, ό.π.:183).

Ο Banks (2010) εντάσσει τους εθνικούς επετειακούς εορτασμούς στο σχολείο στην πρώτη από τις τέσσερις προσεγγίσεις μέσα από τις οποίες εισάγονται θέματα πολυπολιτισμικού περιεχομένου στα αναλυτικά προγράμματα. Σύμφωνα με τον ίδιο, η προσέγγιση αυτή, την οποία ονομάζει ως *προσέγγιση της συνεισφοράς* (*Level 1: The Contributions Approach*) και την κατατάσσει στο πρώτο επίπεδο επεξεργασίας επετειακών ζητημάτων, χαρακτηρίζεται από την ενσωμάτωση εθνικά «αποδεκτών» θεμάτων στο πρόγραμμα, μέσα από την προβολή εθνικών ηρώων και την καθιέρωση ειδικών ημερών, εβδομάδων ή συγκεκριμένων μηνών στο σχολείο, που αναφέρονται σε εθνικά γεγονότα και εορτασμούς. Στους εορτασμούς αυτούς οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με μαθήματα, εμπειρίες και θεάματα, για να τιμήσουν τη μνήμη αυτών των γεγονότων. Ο Banks τονίζει ότι, έτσι, δεν δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες ν' αποκτήσουν μια παγκόσμια θεώρηση για το ρόλο των εθνικών και πολιτισμικών ομάδων στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Τονίζει ότι αυτή η προσέγγιση δεν περιλαμβάνει στο περιεχόμενό της άλλες εθνοτικές ομάδες εκτός από την επικρατούσα και συνήθως, αποφεύγει ν' αγγίξει ζητήματα ρατσισμού, φτώχειας ή καταπίεσης, μη προβάλλοντας τους αντίστοιχους «ήρωες» που αγωνίστηκαν ενάντια σε τέτοια ζητήματα και, συχνά, υποβιβάζει τους άλλους

πολιτισμούς και προωθεί τα στερεότυπα και τις παρερμηνείες (Banks, op, cit.:245-248).

Τη δεύτερη προσέγγιση, η οποία αποτελεί ένα δεύτερο επίπεδο εισαγωγής της πολυπολιτισμότητας στο σχολείο, ο Banks την ονομάζει ως *προσθετική προσέγγιση* (*Level 2: The Additive Approach*), καθώς ενσωματώνει στη διδασκαλία περιεχόμενα, θέματα και στοιχεία και για άλλες εθνοτικές ομάδες, ωστόσο, αυτά παρουσιάζονται μέσα από την οπτική της κυρίαρχης εθνικής ομάδας. Επιπλέον, η ενσωμάτωση αυτών των περιεχομένων δεν αλλάζει τη βασική δομή του προγράμματος διδασκαλίας, παραμένοντας, έτσι, η εθνοκεντρική μορφή της διδασκαλίας.

Η τρίτη προσέγγιση αποτελεί το τρίτο επίπεδο και την ονομάζει ως *προσέγγιση του μετασχηματισμού (Level 3: The Transformation Approach*). Στο επίπεδο αυτό αλλάζει ο τρόπος που παρουσιάζεται το περιεχόμενο της διδασκαλίας, διαφέροντας από τις δύο προηγούμενες προσεγγίσεις, καθώς επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εξετάζουν τα διάφορα θέματα μέσα από τις διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές οπτικές. Στην προσέγγιση αυτή σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη φύση, την εξέλιξη και την πολυπλοκότητα των κοινωνιών.

Η τέταρτη προσέγγιση, *της κοινωνικής δράσης* (*Level 4: The Social Action Approach*), ως τέταρτο επίπεδο, προχωρά πέρα από την κατανόηση, απλά, του ρόλου των εθνο-πολιτισμικών ομάδων στην κοινωνική εξέλιξη και θέτει, ως κύριο στόχο, την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ώστε να μπορούν να προχωρούν σε ενέργειες που στοχεύουν στην κοινωνική αλλαγή. Έτσι, η προσέγγιση αυτή εμπεριέχει όλα τα στοιχεία της προηγούμενης προσέγγισης, αλλά, επιπρόσθετα, ωθεί τους/τις μαθητές/τριες να πάρουν αποφάσεις που σχετίζονται με σημαντικά κοινωνικά ζητήματα, όπως είναι οι προκαταλήψεις και να δράσουν ανάλογα (Banks, op. cit.:248-255).

Βέβαια, ο Banks τονίζει ότι οι παραπάνω προσεγγίσεις, συχνά, αναμιγνύονται στη διδασκαλία. Επίσης, θεωρεί ότι οι προσεγγίσεις αυτές μπορούν ν' αποτελούν τα εξελικτικά επίπεδα της διαχείρισης των εθνικών θεμάτων στο σχολείο (Banks, op. cit.:255).

Τα επίπεδα που προτείνει ο Banks δίνουν σημαντικά στοιχεία για τη διαχείριση των εθνικών επετειακών εορτασμών, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έχουν ληφθεί υπόψη στη διαμόρφωση του περιεχομένου του προγράμματος *Θεατρικού Παιχνιδιού*.

Αναφορικά με τον εορτασμό θρησκευτικών επετείων, οι οδηγίες που δίνονται στις περιφέρειες των δημόσιων σχολείων στην Αμερική (βλ. Haynes, Thomas, 2007:113-120 ; Haynes, 2008:5), που αφορούν τους εορτασμούς για τις διακοπές θρησκευτικού χαρακτήρα, αναφέρουν ότι, όταν κάθε περιφέρεια καταρτίζει την εκπαιδευτική την πολιτική της, θα πρέπει να γίνονται σεβαστά τα ατομικά θρησκευτικά πιστεύω, ώστε να εγγυώνται τη συνταγματική ελευθερία για τη θρησκευτική πίστη.

Στις οδηγίες περιλαμβάνεται ένα νομικό πλαίσιο που εμπεριέχει ζητήματα πρακτικής φύσης και παροτρύνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι να επιδείξουν ευαισθησία

στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Έτσι, προτείνεται από τη μια πλευρά να αποφεύγουν οποιαδήποτε αναφορά σε συγκεκριμένες θρησκείες, ενώ, παράλληλα, από την άλλη πλευρά προτείνεται να προωθούν και να μην παρεμποδίζουν τη θρησκεία. Επισημαίνεται ότι οι θρησκευτικού τύπου αργίες μπορεί ν' αποτελέσουν μια ευκαιρία για διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες, σε ιστορικό επίπεδο και σε επίπεδο πολιτισμών και θρησκευτικών παραδόσεων, στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Ωστόσο, γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και στον εορτασμό συγκεκριμένων θρησκευτικών επετείων, ο οποίος δεν είναι επιτρεπτός. Έτσι, ενώ προτείνεται να γίνονται αναφορές και να δίνονται πληροφορίες στους/στις μαθητές/τριες σχετικά με το πότε και πώς εορτάζονται, για την ιστορία τους και τα γενικότερα νοήματά τους, τονίζεται ότι δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται αυτές οι επέτειοι για προσηλυτισμό τους, μέσα από οποιαδήποτε πρακτική.

Ειδική παράγραφος υπάρχει για τις αργίες του Δεκεμβρίου. Επισημαίνεται ότι αυτές δεν πρέπει να συνοδεύονται από καμία πρακτική εορτασμού ή άλλης έκφρασης ευλάβειας. Ωστόσο, αναγνωρίζεται ότι κάτι τέτοιο, ίσως, να είναι μια μη ρεαλιστική απαίτηση. Το πρόγραμμα, όμως, που θα δημιουργείται για τον εορτασμό τέτοιων επετείων θα πρέπει να υπηρετεί εκπαιδευτικούς σκοπούς και να αφορά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, χωρίς αποκλεισμούς σε εκείνους/ες που δεν ανήκουν στη συγκεκριμένη θρησκεία. Ακόμη τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να είναι έτσι ώστε να μη διακρίνεται η θρησκευτική ταυτότητα κανενός/καμίας μαθητή/τριας. Ως παραδείγματα αναφέρονται οι μουσικές συναυλίες, στις οποίες, όμως, δεν πρέπει να κυριαρχεί η θρησκευτική μουσική, παρόλο που μπορεί να υπάρχουν μουσικά κομμάτια που σχετίζονται με τη χριστιανική θρησκεία, στο πλαίσιο, όμως, μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης του εορτασμού. Επίσης, στις θεατρικές παραστάσεις που παίζουν τα παιδιά, σκηνές, όπως η γέννηση του Χριστού, είναι τελείως ακατάλληλες στο πλαίσιο αυτών των εορτασμών. Έτσι, παρόλο που μπορεί να υπάρχει ενημέρωση στους μαθητές/τριες για τις θρησκευτικές αργίες, οι εορτασμοί που αφορούν τις αργίες του Δεκεμβρίου δεν θα πρέπει να έχουν σκοπό ούτε την προώθηση, αλλά ούτε και την απαγόρευση της θρησκείας. Αυτού του είδους οι εκδηλώσεις θα πρέπει να γίνονται με λιτό και αντικειμενικό τρόπο, ως μέρος της πολιτισμικής και θρησκευτικής κληρονομιάς της συγκεκριμένης επετείου.

Όσον αφορά τη χρήση των θρησκευτικών συμβόλων στους εορτασμούς που αφορούν τις θρησκευτικές σχολικές αργίες, προτείνεται να γίνεται μόνο εάν αυτά δεν περιορίζονται σε μια συγκεκριμένη θρησκεία, αλλά περιλαμβάνουν θρησκευτικά σύμβολα και από άλλες θρησκείες, υποστηρίζοντας, έτσι, την ουδετερότητα και αντανακλώντας τις διαφορετικές πεποιθήσεις (Lofaso, 2009:93-94). Ωστόσο, στον ευρωπαϊκό χώρο η χρήση των θρησκευτικών συμβόλων στα σχολεία αντιμετωπίζεται διαφορετικά από κάθε χώρα (βλ. Luce Pépin,2009:32-33 ; McGoldrick, 2011:476-481).

Γενικότερα, στο πλαίσιο της απαίτησης για σεβασμό στην πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, διεθνώς, προσπαθούν και

διαμορφώνουν προγράμματα εορτασμού που να περιλαμβάνουν όλους τους μαθητές/τριες, χωρίς αποκλεισμούς ή τάση για ομοιογένεια. Για παράδειγμα, η προσέγγιση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων μπορεί να γίνει μέσα από την οικογενειακή παράδοση, κατά την οποία οι μαθητές/τριες, με αφορμή την εκάστοτε θρησκευτικού χαρακτήρα επέτειο, μπορούν να έχουν την ευκαιρία να ερευνήσουν και να παρουσιάσουν σχετικά θέματα, που εμπίπτουν χρονικά και αφορούν τον δικό τους πολιτισμό, με κυρίαρχη πηγή την οικογένεια (Long, 2010).

Συμπερασματικά, με αφορμή αυτές τις επετείους, θεωρείται σημαντική η συνειδητοποίηση από τους/τις μαθητές/τριες, της αξίας της πολυμορφίας των πολιτισμών και της συμβολής τους στην κοινωνική ανάπτυξη. Τα προγράμματα εορτασμού των εθνικοθρησκευτικών επετείων, διεθνώς, σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα, γίνεται προσπάθεια να λαμβάνουν υπόψη και να σέβονται αυτή την πολυμορφία, εισάγοντας τις αρχές της διαπολιτισμικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕΛΕΤΕΣ ΔΙΕΘΝΩΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

5.1. Επισκόπηση μελετών για την αξιοποίηση μεθόδων του Θεάτρου στην Εκπαίδευση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας διεθνώς

Έρευνες που χρησιμοποιούν μεθόδους που εντάσσονται στο *Θέατρο στην Εκπαίδευση* και έχουν κάποια κοινά σημεία με το *Θεατρικό Παιχνίδι*, όπως αυτό πρόκειται να εφαρμοστεί στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιούν όρους όπως, *δημιουργικό δράμα* (creative drama), *δραματικό παιχνίδι* (dramatic play), *εκπαιδευτικό δράμα* (educational drama) και *δράμα* (drama), κ.ά. Η αναζήτηση σχετικών ερευνών στον διεθνή χώρο, που να αφορά παιδιά ή εφήβους, για την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας* με τη χρήση του *δράματος,* κατέδειξε έναν αριθμό μελετών.

Η Choi (2003) πραγματοποίησε συμμετοχική έρευνα δράσης, στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, χρησιμοποιώντας το *δράμα* στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, στην Κορέα. Το δείγμα της έρευνας ήταν 16 μαθητές/τριες, δεκαέξι ετών, οι οποίες συμμετείχαν εθελοντικά. Η διάρκεια της μελέτης ήταν δύο μήνες, με μια συνάντηση κάθε εβδομάδα, ενώ κάθε μάθημα είχε διάρκεια από 90 έως 20 λεπτά. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, ημιδομημένες συνεντεύξεις, ημερολόγια, αυτοαναφορές και φόρμες παρατήρησης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα *ATLAS.ti* , και αξιοποίησε και τη μεθοδολογία της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (Grounded Theory) (Choi, op.cit:110, 125, 127-131,151,158).

Η ερευνήτρια εκκινώντας από τον προβληματισμό για την ευρεία χρήση του *δράματος* στην εκπαίδευση, αλλά και σε άλλους τομείς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική της μελέτη, εξετάζει και αναζητά τον παράγοντα που το κάνει αποτελεσματικό, πώς και γιατί, δηλαδή, είναι αποτελεσματικό, πράγμα το οποίο, όπως αναφέρει, ήταν και το βασικό ερώτημα της μελέτης (Choi, op. cit:96). Επίσης, εστιάζει στη *διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα* και πώς επιδρά το *δράμα* στην καλλιέργειά της και αναλύει τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους οι συμμετέχοντες/ουσες στο *δράμα* μπορούν να ανταποκρίνονται σε καταστάσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας,

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της μελέτης, οι μαθήτριες που συμμετείχαν στη διδασκαλία μέσω του *δράματος* συνειδητοποίησαν περισσότερο τον δικό τους, αλλά και τον έτερο πολιτισμό, και, επίσης, αναγνώρισαν πώς οι ίδιες ανταποκρίνονται σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία. Επιπλέον, το *δράμα* συνέβαλε στο πέρασμα από έναν εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης στην ανάπτυξη εθνοσχετικών στάσεων και στη διαπολιτισμική κατανόηση.

Ακόμη, η ερευνήτρια, από την ανάλυση των διαδικασιών που λάμβαναν χώρα κατά τη διάρκεια του *δράματος,* συμπεραίνει ότι οι εμπειρίες όσων συμμετείχαν είχαν χαρακτήρα καλλιτεχνικό, θεραπευτικό και κοινωνικο-πολιτισμικό/

διαπολιτισμικό (Choi, op. cit.:168-202). Ο καλλιτεχνικός χαρακτήρας θεωρεί ότι υφίσταται, διότι το *δράμα* σχετίζεται με τις αισθήσεις, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τα συναισθήματα. Η σχέση αυτή, η οποία είναι συνεχώς ενεργή κατά τη διάρκεια του *δράματος*, αναπτύσσει την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών στη δραματική έκφραση, με τη χρήση και της φαντασίας. Αυτή η ευαισθητοποίηση, σύμφωνα με την ερευνήτρια, εμπεριέχει το «πάθος» (pathos), το οποίο οδηγεί στο «ήθος» (ethos). Προσδιορίζει το «πάθος» ως τις διαθέσεις και τα συναισθήματα της ιδιοσυγκρασίας κάθε ανθρώπου που έχουν παροδικό χαρακτήρα, ενώ ως «ήθος» τις διαθέσεις/στάσεις και τα συναισθήματα που είναι βαθιά εδραιωμένα στον άνθρωπο. Έτσι, η αισθητική εμπειρία, μέσα από μια διαλεκτική σχέση «πάθους» και «ήθους», επιδρά στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, καθώς από το πρώτο πηγάζει το δεύτερο. Εν ολίγοις, η αισθητική εμπειρία, δηλαδή ο καλλιτεχνικός χαρακτήρας του *δράματος,* μέσα από την ενεργοποίηση των αισθήσεων αρχικά, τη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων και των διαθέσεων/στάσεων στη συνέχεια, που οδηγεί σε μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων/ουσών στις αισθητικές εμπειρίες, συμβάλει στην κατανόηση του εαυτού και των άλλων και στην ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ευαισθησίας*.

Ο θεραπευτικός χαρακτήρας του *δράματος* αναδεικνύεται, όπως τονίζει η ερευνήτρια, εφόσον οι συμμετέχοντες/ουσες μέσα από τη διαδικασία αυτή, απελευθερώνουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, αναστοχάζονται, τα συνειδητοποιούν και διαμορφώνουν το «ήθος» τους. Επίσης, ο κοινωνικο-πολιτισμικός/διαπολιτισμικός του χαρακτήρας υφίσταται, αφού το *δράμα* σχετίζεται όχι μόνο με το προσωπικό, αλλά και το συλλογικό «πάθος» και «ήθος».

Στα γενικότερα συμπεράσματα της μελέτης η ερευνήτρια τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του *διαπολιτισμικού δράματος* (intercultural drama) ως μέσου ευαισθητοποίησης αναφορικά με την έννοια της παγκοσμιότητας και για την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής επικοινωνίας* (Choi, op. cit.:289).

Οι παραπάνω αναλύσεις και τα συμπεράσματα της μελέτης είναι σημαντικά για την κατανόηση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα, σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, σε δράσεις *δράματος* με περιεχόμενο σχετικό με τη *διαπολιτισμική επικοινωνία* και μπορούν να δώσουν μια εικόνα καίριων χαρακτηριστικών του τρόπου λειτουργίας του και των διαδικασιών που βιώνουν οι συμμετέχοντες/ουσες.

Η Salopelto (2008) σε έρευνα δράσης που έχει διεξάγει, στο πλαίσιο μεταπτυχιακής της εργασίας, έχει χρησιμοποιήσει το *δράμα* ως μέσο για την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της ξένης γλώσσας, σε μια ομάδα 19 μαθητών/τριών Γυμνασίου. Η διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης ήταν συνολικά 10 μαθήματα των 45 λεπτών. Ως μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποίησε τη συμμετοχική παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο, το οποίο οι μαθητές/τριες συμπλήρωναν στο τέλος κάθε ημέρας και τη βιντεοανάλυση.

Τα συμπεράσματα της έρευνας βασίστηκαν σε τρία στοιχεία της *διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (intercultural communicative*

competence): α. στη γνώση των μαθητών/τριών για τον δικό τους πολιτισμού, β. στη γνώση των διαφορών μεταξύ των πολιτισμών και γ. στις ικανότητες των μαθητών/τριών να υπερνικούν πιθανά προβλήματα επικοινωνίας που μπορεί να προκύψουν από τη διαφορετικότητα. Σύμφωνα με αυτά, η χρήση του *δράματος* στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας ενέπλεξε τους/τις μαθητές/τριες ενσυναισθητικά στη διαδικασία και βοήθησε κάποιους/ες να αναπτύξουν περισσότερες γνώσεις για τον πολιτισμό τους.

Η παραπάνω μελέτη, όπως και η προηγούμενη, εμπίπτει στο πεδίο της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Βέβαια, όπως επισημαίνεται και από την ερευνήτρια, η διάρκεια της παρέμβασης ήταν μικρή και τα μαθήματα, έτσι όπως σχεδιάστηκαν, δεν έδιναν την ευκαιρία σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να εμπλακούν σε ρόλους – υπήρχαν αρκετοί/ες ως θεατές – με αποτέλεσμα να μην έχουν συναισθηματική εμπλοκή στη δράση. Αυτά τα χαρακτηριστικά της παρέμβασης αποτελούν σημαντικούς περιορισμούς. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει η επισήμανση της ερευνήτριας ότι είναι απαραίτητη η εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις διαδικασίες δραματικής έκφρασης και η απόκτηση των ανάλογων δεξιοτήτων που απαιτούνται, πριν αυτοί/ες εμπλακούν στην επεξεργασία ενός συγκεκριμένου θέματος. Επίσης, τονίζει ότι η έλλειψη χρόνου στο σχολικό περιβάλλον συχνά δεν επιτρέπει τον αναστοχασμό ως προς αυτά που επεξεργάστηκαν οι συμμετέχοντες/ουσες και τον προβληματισμό πάνω σε αυτά που εκφράστηκαν, πράγμα το οποίο αφήνει ανολοκλήρωτη τη διαδικασία σε επίπεδο εννοιολογήσεων.

Η Donelan (2010) πραγματοποίησε μια διετή εθνογραφική μελέτη διερευνώντας τον ρόλο του *δράματος* και του θεάτρου στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η υπόθεση που έκανε ήταν ότι η ενσώματη, συμβολική και αισθητική γλώσσα του *δράματος,* θα διεύρυνε τους πολιτισμικούς ορίζοντες των μαθητών/τριών ενός σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μελβούρνη της Αυστραλίας. Ανέλυσε τις εμπειρίες 40 μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες συμμετείχαν σε εργαστήρια *δράματος* και σε ένα σχέδιο παρουσίασης παράστασης με τον γενικότερο τίτλο *«Το σχέδιο των θεών»* («The Gods Project»). Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν από διαφορετικές εθνικότητες και είχαν μικρή εμπειρία στο θέατρο. Σκοπός του επιμέρους προγράμματος ήταν οι μαθητές/τριες να μελετήσουν και να παρουσιάσουν τις δικές τους ερμηνείες πάνω σ' ένα έργο με τίτλο *«Οι θεοί δεν είναι για να κατηγορούν»* («The Gods Are Not to Blame»), μια διασκευή του αρχαίου δράματος του Οιδίποδα, η οποία έχει γίνει από τον νιγηριανό συγγραφέα Ola Rotimi.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι πολλοί/ες συμμετέχοντες/ουσες είχαν σημαντικά προσωπικά, κοινωνικά, αισθητικά και πολιτισμικά μαθησιακά αποτελέσματα, αναδεικνύοντας το *δράμα* και την προετοιμασία για παρουσίαση παράστασης ως ένα ισχυρό τρόπο για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ένα σημαντικό ερώτημα που προκύπτει από τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής, και δεν επισημαίνεται, είναι κατά πόσο τα θετικά αυτά αποτελέσματα μπορούν να αποδοθούν στις δραστηριότητες *δράματος* ή αν από μόνη της η

διαπολιτισμική συνύπαρξη και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών, οι οποίοι προέρχονταν από διαφορετικές εθνικότητες, αποτέλεσε καίριο παράγοντα για την επίτευξή τους.

Το ερευνητικό πρόγραμμα DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education), το οποίο υποστηρίχθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση, είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης του *εκπαιδευτικού θεάτρου* και του *δράματος* πάνω σε πέντε από τις *οκτώ «Βασικές Ικανότητες της Λισαβόνας»,* ανάμεσα στις οποίες είναι και οι διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες. Επίσης, προστέθηκε από τους εταίρους που υλοποίησαν τη μελέτη και μια έκτη ικανότητα που αναφέρεται στην ικανότητα του να είναι κάποιος ανθρώπινος. Η ικανότητα αυτή θεωρήθηκε απαραίτητη για την κοινωνική συνοχή και τη δημοκρατική διαβίωση, μέσα από την οποία μπορούν να προκύψουν νέες αξίες για μια καλύτερη κοινωνία.

Το πρόγραμμα διήρκησε δύο χρόνια, από το 2008 – 2010, και διεξήχθη από δώδεκα εταίρους με συντονίστρια χώρα την Ουγγαρία, και συμμετέχουσες χώρες την Τσεχία, Ολλανδία, Νορβηγία, Παλαιστίνη, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σερβία, Σλοβενία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο. Για τους σκοπούς της έρευνας αναπτύχθηκαν διάφορα εργαλεία μέτρησης, ερωτηματολόγια για τα παιδιά, τους/τις δασκάλους/ες και τους/τις επαγγελματίες του θεάτρου και του *δράματος* και για τους/τις εξωτερικούς αξιολογητές/τριες. Επίσης, αναπτύχθηκε ένας οδηγός αντικειμενικής παρατήρησης των μαθημάτων *δράματος* και του *εκπαιδευτικού θεάτρου*. Όλα τα ερευνητικά εργαλεία ήταν πανομοιότυπα σε όλες τις χώρες (DICE, 2010:5-6, 17-19).

Συνολικά συμμετείχαν περίπου 4.475 έφηβοι από 13 έως 16 ετών, οι οποίοι συμμετείχαν σε συνολικά 111 διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων *δράματος*. Οι συμμετέχοντες/ουσες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα εφαρμόστηκε μια παρέμβαση που διήρκησε μερικές ώρες στη διάρκεια ενός μήνα, για παράδειγμα έγινε η εφαρμογή ενός *Θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος (ΤiΕ)*, στη δεύτερη ομάδα υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα τεσσάρων μηνών που περιλάμβανε τουλάχιστον 10 εργαστήρια *δράματος* και η τρίτη ομάδα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Σε κάθε ομάδα που συμμετείχε στο πρόγραμμα αντιστοιχούσε και μια ομάδα ελέγχου που είχε σχεδόν ταυτόσημα χαρακτηριστικά (DICE, op. cit:26-33).

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι το *δράμα* και το *εκπαιδευτικό θέατρο* υποστηρίζει σημαντικά και τις πέντε *«Βασικές Ικανότητες της Λισαβόνας»* που μελετήθηκαν, εκ των οποίων και οι διαπροσωπικές, κοινωνικές και διαπολιτισμικές ικανότητες, όπως προσδιορίστηκαν στη μελέτη. Επίσης, όσον αφορά και την έκτη ικανότητα που προστέθηκε, σύμφωνα με τα συμπεράσματα, οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, εμπλέκονταν περισσότερο σε δραστηριότητες κοινωνικού χαρακτήρα από τους/τις μαθητές/τριες που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα ως προς τις διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες που μετρήθηκαν, παρουσιάστηκαν ισχυρές διαφοροποιήσεις που αναφέρονταν στους/στις μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου. Οι διαφοροποιήσεις αυτές ήταν:

α. στην αντίληψη της οπτικής του άλλου μέσω της ενσυναίσθησης, β. στο ενσυναισθητικό ενδιαφέρον για τους άλλους ανθρώπους γ. στις ικανότητες λύσης προβλημάτων δ. στη διαχείριση του άγχους ε. στη λήψη ηγετικής θέσης στην ομάδα ομηλίκων στ. στην αποδοχή των εθνικών εξω-ομάδων και στην κοινωνική αποδοχή ενός άγνωστου για αυτούς/ές έθνους δ. στην προθυμία για ψήφο, ε. στη θετική στάση για ενεργό συμμετοχή σε ακτιβιστικές δράσεις και σε θέματα δημόσιου ενδιαφέροντος (DICE, 2010:13-31, 42-45).

Η συγκεκριμένη μελέτη, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στην ανάδειξη του ρόλου που μπορεί να παίξει η εφαρμογή των μεθόδων του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που μελέτησε το ερευνητικό αυτό πρόγραμμα. Μάλιστα, μια τόσο μεγάλης κλίμακας έρευνα, η οποία χρησιμοποίησε ποιοτικές και ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους, αναδεικνύει τον ρόλο του *δράματος* στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην αποδοχή των εθνικοτήτων/μειονοτήτων, και ειδικότερα αυτών που θεωρούνταν περισσότερο για κάθε χώρα «αντιπαθείς», στοιχεία που εμπεριέχονται στην έννοια της *διαπολιτισμικής ικανότητας*. Τα δεδομένα αυτά είναι σημαντικά για την δική μας έρευνα, αν και οι εθνικότητες που αναφέρονται δεν γνωρίζουμε αν είχαν σχέση με ιστορικά φορτισμένα αρνητικά ζητήματα που εμπίπτουν σε εθνικούς και θρησκευτικούς επετειακούς εορτασμούς κάθε χώρας που συμμετείχε στο πρόγραμμα.

Εκτός από έρευνες που απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους, το *δράμα* έχει χρησιμοποιηθεί ερευνητικά για την καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας* και επικοινωνίας και σε έρευνες που αφορούν ενήλικες και σπουδαστές/τριες (βλ. Carter, 2010 ; Lemmenyane, 2011 ; Papavassiliou-Alexiou & Zourna, 2016). Οι έρευνες που εντοπίστηκαν αφορούν: α. τον τρόπο που συγκεκριμένες πολιτισμικά μορφές του λόγου, όπως αφηγήσεις, ποιήματα, κ.ά., μπορούν να βοηθήσουν τη διαπολιτισμική κατανόηση των δασκάλων, β. πώς η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα μπορούν να εναρμονιστούν στο πλαίσιο του *δράματος* με σπουδαστές, και γ. πώς η εκπαίδευση και η χρήση του *Δράματος στην Εκπαίδευση* (DiE) επηρεάζουν την ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Από την αναζήτηση μελετών, στον διεθνή χώρο, για τη σχέση του *δράματος* με την καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, στο πλαίσιο των επετειακών εθνικών και θρησκευτικών εορτασμών στο σχολείο, δεν εντοπίστηκε καμμιά σχετική έρευνα.

5.2. Επισκόπηση μελετών για την αξιοποίηση μεθόδων του Θεάτρου στην Εκπαίδευση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας στην Ελλάδα

Η εφαρμογή του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση*, μέσα από τις διάφορες τεχνικές και μεθόδους του, είναι ένα πεδίο που στην Ελλάδα έχει απασχολήσει τελευταία τους/τις ερευνητές/τριες. Οι μέθοδοι αυτές, τα τελευταία χρόνια, έχουν λάβει μια κεντρικότερη θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσα από το μάθημα της *Θεατρικής Αγωγής*, αλλά και μέσα από την εφαρμογή τους στα επιμέρους διδακτικά

αντικείμενα, ως εργαλεία μάθησης. Έτσι και στη χώρα μας, η εφαρμογή τους από τους/τις εκπαιδευτικούς έχει παρακινήσει τους/τις ερευνητές/τριες ν' ασχοληθούν με τις διαστάσεις που μπορεί να έχουν και τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στη σχολική ζωή.

Η επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας αναφορικά με τη χρήση τέτοιων μεθόδων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης κατέδειξε ένα μικρό αριθμό ερευνών. Παρόλο που ο αριθμός των ερευνών αυτών είναι ελάχιστος, είναι σημαντική η συνεισφορά τους, τόσο στην κατανόηση όσο και στην εξέλιξη αυτού που, γενικότερα, ονομάζουμε *Θέατρο στην Εκπαίδευση* και *Θεατρικό Παιχνίδι*, ειδικότερα.

Παρακάτω, πρόκειται να παρουσιαστούν αναλυτικά οι μελέτες που περισσότερο σχετίζονται με το αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας έρευνας.

Η Σέξτου (Sextou, 2006) πραγματοποίησε έρευνα, διερευνώντας τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στους/στις μετανάστες/στριες συμμαθητές/τριες τους. Τον Φεβρουάριο του 2005 εφάρμοσε ένα ειδικά σχεδιασμένο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με τίτλο *«Μυρωδιά από κακάο»,* το οποίο, όπως αναφέρει, ήταν το πρώτο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα (Theatre in Education) που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν τη μελέτη ήταν κατά πόσο το *δράμα* μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν πώς είναι να είναι κάποιος/α μετανάστης/τρια και αν αυτή η κατανόηση θα μεταφερόταν και έξω από το σχολείο. Επίσης, τέθηκε το ερώτημα κατά πόσο μπορεί να αλλάξει τις πεποιθήσεις και τα στερεότυπα των μαθητών/τριών για τους/τις μετανάστες/τριες.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 154 αγόρια και 146 κορίτσια, που φοιτούσαν από την Δ' τάξη έως την Στ' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Δημιουργήθηκαν δύο ίσες ομάδες και η μία παρακολούθησε το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα και επεξεργάστηκαν στην τάξη, κατόπιν, με τους/τις δασκάλους/ες, τα ζητήματα που ανέκυψαν από αυτό, μέσα από κάρτες με διλλήματα, σχέδια *εκπαιδευτικού δράματος* και τεχνικές δημιουργικής γραφής. Η άλλη ομάδα άκουσε μια ιστορία που αναφέρονταν στην έννοια της ταυτότητας και σε γεγονότα κοινωνικών διακρίσεων. Ενθαρρύνθηκαν να κάνουν τις δικές τους ερμηνείες στα γεγονότα, να σταθούν κριτικά απέναντι σε αυτά και να γράψουν ποιήματα που σχετίζονταν με την ιστορία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν από ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες έναν μήνα μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Επίσης, για την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν καταγραφές σχετικά με το πώς οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν σωματικά, λεκτικά και συναισθηματικά στο πρόγραμμα.

Σύμφωνα με τ' αποτελέσματα της έρευνας, αν και οι Έλληνες/νίδες μαθητές/τριες δεν έδειξαν τάσεις διακρίσεων κατά των συμμαθητών/τριών τους μεταναστών/τριών, υπήρξαν διαφοροποιήσεις μεταξύ της ομάδας που συμμετείχε στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα και στην ομάδα που δεν συμμετείχε σε αυτό. Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν έδειξαν μεγαλύτερη κατανόηση στην έννοια του σεβασμού για τους/τις μετανάστες/τριες και εμφανίζονταν να θέλουν να

συνεργαστούν πιο εύκολα με αυτούς/ές. Επίσης, εξέφρασαν περισσότερο θετικές εντυπώσεις από τους μαθητές/τριες της άλλης ομάδας.

Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί, ότι στην έρευνα αυτή δεν χορηγήθηκαν αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία πριν την εφαρμογή του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, οπότε τ' αποτελέσματα αυτά, ενδεχομένως, να οφείλονται σε διαφορές που προϋπήρχαν της παρέμβασης του προγράμματος.

Έρευνα του Κουκουνάρα Λιάγκη (2008, 2009, 2011) διερεύνησε, στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, αν και πώς τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα μπορούν ν' αποτελέσουν αποτελεσματικό μέσο για τον σεβασμό του ετέρου. Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η έρευνα – δράση με οινεί πειραματικό χαρακτήρα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τέσσερα τμήματα Α΄ Γενικού Λυκείου, από δύο περιοχές της Θεσσαλονίκης και από την πόλη της Θράκης, όσον αφορά τον πειραματικό σχεδιασμό και ένα άλλο δείγμα για την έρευνα-δράση, στην οποία, χρησιμοποιήθηκαν τα τέσσερα αυτά τμήματα και άλλες δέκα μαθητικές ομάδες, από την πόλη της Θράκης. Το μέγεθος του δείγματος της έρευνας ήταν 212 μαθητές/τριες και 18 εκπαιδευτικοί. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα *«Πέντε μουτζουρωμένα απογεύματα»* των Δαβίδ Άντζελ, Σοφίας Λαμπρινίδου και του ίδιου, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά και νέους από 15-20 ετών και ασχολείται με τη διαφορετικότητα και ειδικότερα με την πολιτισμική – θρησκευτική διαφορετικότητα. Τη θεατροπαιδαγωγική ομάδα την αποτελούσαν ηθοποιοί-εμψυχωτές. Η διάρκεια της εφαρμογής του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος ήταν δύο διδακτικές ώρες σε κάθε σχολείο, ενώ συνολικά έγιναν δέκα εφαρμογές. Παράλληλα, δόθηκε και ένας φάκελος υλικού σχετικός με το πρόγραμμα στους/στις εκπαιδευτικούς των τάξεων για να τον χρησιμοποιήσουν κατά την κρίση τους, μετά το πέρας της εφαρμογής, σε διάρκεια δύο μηνών.

Στόχοι του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η εξοικείωση με τη διαφορετικότητα και η αποδοχή του «άλλου», ο προβληματισμός και η ευαισθητοποίηση των νέων σχετικά με τη θέση του «άλλου» στην κοινωνία και την ψυχολογία του, η κριτική εξέταση των συμπεριφορών απέναντι στο διαφορετικό, η καλλιέργεια της πεποίθησης ότι ο καθένας έχει το δικαίωμα να θεωρεί ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη». Επίσης, στόχευε να συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και στην καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της ευελιξίας της σκέψης και της γλωσσικής έκφρασης.

Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ήταν η παρατήρηση της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας σε όλα τα στάδια της έρευνας και των μαθητών/τριών κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Ακόμη, ως μέθοδοι συλλογής ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν α. το ερωτηματολόγιο πριν και μετά την εφαρμογή, β. η συνέντευξη στους/στις εκπαιδευτικούς πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, γ. η συνέντευξη στους/στις μαθητές/τριες σε focus group καθ' όλη τη διάρκειά του, δ. το ημερολόγιο από τους/τις εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, ε. η αξιολόγηση των γραπτών που παρήχθησαν από τις δραστηριότητες του φακέλου υλικού της τάξης και στ. οι γραπτές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν την τελική φάση του προγράμματος.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σχεδόν όλοι οι μαθητές/τριες αξιολόγησαν θετικά έως πολύ θετικά το πρόγραμμα, ενώ παρακολούθησαν με προσήλωση το παραστατικό μέρος και συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες του προγράμματος με χαρά και ευρηματικότητα.

Επίσης, επηρεάστηκαν θετικά σε κάποιο βαθμό απέναντι στη διαφορετικότητα και ανέπτυξαν προβληματισμούς που ενισχύουν την αλλαγή των στάσεων (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2008:150).

Ακόμη, διαπιστώθηκαν, με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τους/τις εκπαιδευτικούς, μεγάλες αλλαγές στους/στις μαθητές/τριες τόσο κατά τη διάρκεια του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος όσο και στους επόμενους μήνες της έρευνας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν και την επιτυχή επίτευξη των μαθησιακών και διδακτικών στόχων.

Ο ερευνητής τονίζει ότι τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων εκφράζονται μέσα από τις έννοιες του σεβασμού, της αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010).

Η χρήση μεικτών μεθόδων στη συγκεκριμένη έρευνα ισχυροποιεί τα αποτελέσματα της. Αν και οι παρεμβάσεις είχαν μικρή διάρκεια σε κάθε σχολείο, οι δραστηριότητες *εκπαιδευτικού δράματος* που δόθηκαν για περαιτέρω επεξεργασία ενίσχυσαν τον προβληματισμό που τέθηκε από αυτές. Είναι, επίσης, σημαντικό ότι έγιναν οι παρεμβάσεις έγιναν σε ομάδες που είχαν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και η σχέση ή η απόστασή τους με τη θρησκευτική ετερότητα είχε διαφορετικά επίπεδα. Η σύγκριση μεταξύ αυτών των σχολείων, Θεσσαλονίκης και Θράκης, ανέδειξε ότι η γνωριμία με τον/την/το «άλλον/η/ο» αποτελεί το κριτήριο για την ανάπτυξη του σεβασμού, πράγμα το οποίο αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ευαισθησίας* και *ικανότητας*. Επιπλέον, η μελέτη αυτή αφορά κάθε θρησκευτική ετερότητα της μελέτης, αφού ερευνήθηκε πώς βλέπουν το «άλλον» μαθητές/τριες διαφορετικών θρησκευτικών προσανατολισμών, όσο βέβαια αυτό ήταν δυνατόν στις περιορισμένες δυνατότητες έρευνας στον χώρο του σχολείου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η συγκεκριμένη έρευνα και για τη δική μας μελέτη, καθώς η θρησκευτική ετερότητα συμπεριλαμβάνεται στο περιεχόμενο του προγράμματος.

Η Άλκηστις Κοντογιάννη (2008) αναφέρει μια έρευνα δράσης στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με κύριο άξονα τη *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση,* που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας το 2005. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δύο χωριά της Βόρειας Ξάνθης, όπου υπάρχουν οικισμοί Ελλήνων μουσουλμάνων, «Πομάκων». Οι στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν τόσο τους/τις εκπαιδευτές και φοιτητές/τριες που έλαβαν μέρος στην εφαρμογή του προγράμματος όσο και τους μαθητές/τριες στους οποίους απευθύνονταν το πρόγραμμα.

Το δείγμα των μαθητών/τριών αποτέλεσαν συνολικά 90 Έλληνες/νίδες μουσουλμάνοι/ες μαθητές/τριες. Το πρόγραμμα στο ένα χωριό είχε διάρκεια πέντε ώρες σε μια σχολική ημέρα, ενώ στο άλλο χωριό είχε διάρκεια 10 ώρες, οι οποίες κατανεμήθηκαν σε δύο σχολικές ημέρες. Το πρόγραμμα περιλάμβανε έναν συνδυασμό δραστηριοτήτων *Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση*, μουσικής και

εικαστικών. Για την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν καταγραφές κυρίως ασκήσεων της *Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση* και των συζητήσεων με τα παιδιά, τους/τις εκπαιδευτές/τριες και τους/τις φοιτητές/τριες. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν ημερολόγια, βίντεο, φωτογραφίες, ζωγραφική και ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτές/τριες, οι φοιτητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος έγινε συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς, το ίδιο και μετά την εφαρμογή του για την αξιολόγησή του.

Τα συμπεράσματα της αξιολόγησης του προγράμματος ανέδειξαν τη θετική συμβολή της *Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση,* σε συνδυασμό και με τις άλλες τέχνες, στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και στην ενδυνάμωση των μειονοτήτων. Αναπτύχθηκε ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και καλλιεργήθηκε η αντίσταση στην ομογενοποίηση. Συνέβαλε στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό, ενίσχυσε την αυτοεικόνα τους, συνειδητοποίησαν στοιχεία του εαυτού τους άγνωστα μέχρι τότε σε αυτούς/ές, αναστοχάστηκαν σε θέματα της ταυτότητάς τους και μπόρεσαν να υπερνικήσουν δυσκολίες έκφρασης που είχαν λόγω της γλωσσικής τους ετερότητας μέσα από τη διαδικασία της σωματικής έκφρασης. Επίσης, συνέβαλε στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, στην ανάπτυξη θετικής συνεργατικής στάσης και στην άρση των προκαταλήψεων των φοιτητών/τριών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα, ενώ στους/στις εκπαιδευτές/τριες του προγράμματος ενίσχυσε την κοινωνικο-συναισθηματική τους γνώση και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίησή τους.

Η ερευνητική αυτή μελέτη χρησιμοποίησε τη μεθοδολογική προσέγγιση της της έρευνας δράσης, αξιοποιώντας τη *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση* - τον συγκεκριμένο όρο χρησιμοποιεί η Άλκηστις Κοντογιάννη, ο οποίος αναφέρεται στη χρήση θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία - σε συνδυασμό και με άλλες τέχνες, για την ανάπτυξη θετικών διαθέσεων/στάσεων ανάμεσα σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική μειονότητα και στους συντελεστές του προγράμματος. Γι΄αυτό, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι από τις παρεμβάσεις του προγράμματος ευαισθητοποιήθηκαν όλοι/ες όσοι/ες συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Βέβαια, η συγκεκριμένη παρέμβαση, όπως επισημαίνεται και από την ερευνήτρια, ήταν πολύ μικρής διάρκειας. Έτσι, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε, εάν σε μεγαλύτερης διάρκειας παρέμβαση θα προέκυπταν ζητήματα που θα δυσχέραιναν την ανάπτυξη των παραπάνω αποτελεσμάτων. Εντούτοις, αναδεικνύεται η ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, με την αξιοποίηση των μεθόδων και των τεχνικών του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση*, οι οποίες δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη θετικών στάσεων προς την ετερότητα, παρέχοντας θετικές συνθήκες επικοινωνίας, μέσα από τα συναισθήματα, τη σωματική έκφραση και το ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα που παρέχουν.

Άλλη έρευνα σχετικά με την ανίχνευση πιθανών επιδράσεων διαχρονικού χαρακτήρα στη διαπολιτισμική επικοινωνία συγκεκριμένων δράσεων που σχετίζονται με Θεατρικά Δρώμενα και τους Παραδοσιακούς Χορούς έγινε από τη Γρηγορίου Ι. (2009).

Σύμφωνα με την ερευνήτρια η μελέτη διενεργήθηκε στο πλαίσιο του μονόωρου μαθήματος των παραδοσιακών χορών και του *Θεατρικού Παιχνιδιού* σε ένα ολοήμερο Δημοτικό σχολείο, στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη. Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκησε όλη τη σχολική χρονιά. Η παρέμβαση βασίστηκε στην ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών/τριών, όπου παρουσιάστηκαν από τους/τις μαθητές/τριες ήθη και έθιμα του τόπου τους, εορταστικές και ενδυματολογικές συνήθειες και επισημάνθηκε η ύπαρξη κοινών στοιχείων ή και τοπικών διαφοροποιήσεων. Στη συνέχεια δραματοποιήθηκαν τα έθιμα εκείνα που μπορούσαν να αναπαρασταθούν, ώστε με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες της κυρίαρχης κουλτούρας, σύμφωνα με την ερευνήτρια, να «μπουν στα παπούτσια» των μειοψηφούντων μαθητών/τριών. Στους παραδοσιακούς χορούς τα παιδιά δίδαξαν στους/στις συμμαθητές/τριές τους ιδιαίτερους τοπικούς τους χορούς και κάποιοι εντάσσονταν και μέσα στα θεατρικά δρώμενα.

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Σύμφωνα με τ' αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι υπήρξε αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών προς την επιθυμητή κατεύθυνση της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Ωστόσο, στη δεύτερη μελέτη, όπως επισημαίνεται από την ερευνήτρια, στην οποία χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο και η συμμετοχική παρατήρηση και διερευνήθηκε κατά πόσο τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει το παραπάνω πρόγραμμα με την πάροδο μιας διετίας εξακολουθούσαν να εμφανίζουν αλλαγή στη συμπεριφορά τους προς την κατεύθυνση της εξάλειψης των πολιτισμικών προκαταλήψεων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε μακροχρόνια επίδραση στους/στις μαθητές/τριες.

Στην έρευνα αυτή, όπως διαφαίνεται μέσα από το περιεχόμενο της παρέμβασης, αν και χρησιμοποιήθηκε ο όρος *Θεατρικό Παιχνίδι,* ουσιαστικά χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία της αναπαράστασης μιας κατάστασης, πράγμα το οποίο δεν εμπεριέχει καίριες δυνατότητες του *Θεατρικού Παιχνιδιού*, ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές, που μπορεί να βιώσει κάποιος/α σε μια τέτοια δράση, όπως προσδιορίστηκε στην παρούσα μελέτη. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα, στόχευε να αμβλύνει τις πολιτισμικές προκαταλήψεις των μαθητών/τριών, δια μέσω δράσεων αναπαράστασης ή προσομοίωσης ηθών και εθίμων διαφορετικών πολιτισμών και μέσω της παρουσίασης των παραδοσιακών χορών τους, αναπτύσσοντας έτσι τη γνώση σχετικά με τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Βέβαια, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι, σύμφωνα και με άλλες μελέτες, ο συγκεκριμένος τρόπος προσέγγισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας, δηλαδή μέσα από την ανάπτυξη μόνο της γνώσης για τους διαφορετικούς πολιτισμούς, έχει μικρή και βραχυπρόθεσμη επίδραση στην αλλαγή στάσεων (βλ. κεφ. 2.3.)

Έρευνα των Παππαγιάννη και Ρέππα (2013) αναφέρεται στην αξιολόγηση της επίδρασης των προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής στο πλαίσιο της *Θεατρικής Αγωγής*, για την απόκτηση των δεξιοτήτων που αναφέρονται στην ενδυνάμωση της ταυτότητας του/της μαθητή/τριας, ανάμεσα στις οποίες είναι η αποδοχή της ετερότητας, η συνεργατικότητα, η επικοινωνία, η αυτοαντίληψη και η

αίσθηση κοινωνικής επάρκειας, όπως αυτά εμφανίζονται στο Αναλυτικό πρόγραμμα Γλώσσας, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν όλοι/ες οι μαθητές/τριες ενός δημόσιου Δημοτικού σχολείου της Αττικής, οι οποίοι/ες χωρίστηκαν σε δύο ισάριθμες ομάδες. Η μία ομάδα παρακολούθησε πρόγραμμα *Θεατρικής Αγωγής*, με αριθμό συναντήσεων από 8 έως 25 ανά εβδομάδα, ενώ η άλλη όχι. Και στις δύο ομάδες έγινε προέλεγχος και μετα-έλεγχος και μέτρηση διατήρησης. Στις παρατηρήσεις–συμπεράσματα αναφέρουν ότι τα παιδιά των τάξεων που παρακολούθησαν το πρόγραμμα ήταν πιο συσπειρωμένα και γενικότερα το πρόγραμμα είχε αξιοσημείωτα αποτελέσματα.

Ωστόσο, στην έρευνα αυτή δε γίνεται αναφορά στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στον προέλεγχο, στον μεταέλεγχο και στη μέτρηση διατήρησης, παρά μόνο παρατίθενται κάποιες παρατηρήσεις περιστατικών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος. Συνεπώς, δεν είναι ξεκάθαρο πώς προέκυψαν τα συμπεράσματα που αναφέρουν. Επίσης, δεν δίνουν συγκεκριμένες πληροφορίες για το δείγμα και δεν είναι ξεκάθαρο το περιεχόμενο των προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, όπως αναφέρεται, που εφαρμόστηκαν.

Οι Kompiadou, Lenakakis, Tsokalidou (2017) διενήργησαν μια πιλοτική εφαρμογή - μελέτη περίπτωσης, στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος με την ονομασία *«Διάδραση»* για την προώθηση του κοινωνικού και ψηφιακού εγγραμματισμού σε μικτές ομάδες παιδιών και γονέων. Σκοπός του προγράμματος ήταν η δημιουργία γέφυρας επικοινωνίας μεταξύ των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και της τοπικής κοινωνίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν πέντε παιδιά ηλικίας 8 έως 12 ετών και πέντε μητέρες ηλικίας 32-43 χρονών. Η παρέμβαση είχε διάρκεια 10 ώρες συνολικά, οι οποίες κατανεμήθηκαν σε δύο ημέρες. Η ομάδα εμπεριείχε την ελληνική την αλβανική και τη ρωσική εθνικότητα. Η παρέμβαση περιελάβανε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες δύο επιπέδων/σταδίων. Το πρώτο στάδιο αποτελούσε την εισαγωγική φάση, με παιχνίδια και ασκήσεις αυτοέκφρασης και επικοινωνίας. Στη δεύτερη φάση τα μέλη της ομάδας εισάγονταν στο σενάριο με τίτλο *«Πέντε συναντήσεις στη σκηνή»,* το οποίο είχε σχεδιαστεί ως μια διαπολιτισμική συνάντηση αλληλεπίδρασης, με την αξιοποίηση του αυτοσχεδιασμού πραγματικών καταστάσεων. Μέσα από τις σχετικές οδηγίες, οι συμμετέχοντες/ουσες καθοδηγούνταν, ώστε να επιλέξουν τα θεατρικά «υλικά» του αυτοσχεδιασμού που θα παρουσίαζαν.

Στο τέλος κάθε επιπέδου/σταδίου κατέγραφαν ελεύθερα τις εμπειρίες τους και τη γνώμη τους γι΄αυτό που βίωσαν, σε ένα ανοιχτό ερωτηματολόγιο και κατά τη διάρκεια των δράσεων γίνονταν λήψη φωτογραφιών. Επίσης, αναλύθηκαν τα γραπτά και προφορικά κείμενα των συμμετεχόντων που παρήγαγαν κατά τη διάρκεια των δράσεων.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, δημιουργήθηκε ένα περιβάλλον συνεργασίας, εμπιστοσύνης, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Οι συμμετέχοντες/ουσες αναγνώρισαν την ποικιλία των γλωσσών, αλλά και των πολιτισμών, ξεπερνώντας τα εμπόδια στην επικοινωνία. Μέσα από το πολυαισθητηριακό και θεατροπαιδαγωγικό περιβάλλον της παρέμβασης,

δημιουργήθηκαν γέφυρες μεταξύ της επίσημης γλώσσας του σχολείου και της γλώσσας της μητρικής γλώσσας των γονέων, όπου όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες βίωσαν εμπειρίες εμπλουτισμού, μέσα σε νέα πλαίσια και διαστάσεις.

Η πιλοτική αυτή μελέτη του προγράμματος είχε διαπολιτισμικό χαρακτήρα, και αξιοποίησε τις τεχνικές του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν διαφορετικών ηλικιών και εθνικοτήτων είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον.

Όλες οι παραπάνω μελέτες τόσο από τον διεθνή χώρο όσο και αυτές που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, είχαν παρεμβατικό χαρακτήρα και αξιοποίησαν τις διάφορες μεθόδους του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* είτε στο πλαίσιο της διδασκαλίας ενός μαθήματος είτε ως αυτόνομο μάθημα, είτε ως ξεχωριστή δράση έξω από το σχολείο. Η γνώση για τον πολιτισμό του εαυτού και των άλλων πολιτισμών, η ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως της ενσυναίσθησης και διαθέσεων/στάσεων, όπως της άρσης των προκαταλήψεων για τις εθνικές και τις θρησκευτικές ετερότητες, είναι κάποια από τα στοιχεία, που σύμφωνα με τις έρευνες αυτές αναπτύχθηκαν. Αν και οι περισσότερες είχαν πολύ μικρή διάρκεια παρέμβασης και ελάχιστες χρησιμοποίησαν τη σύγκριση δύο ομάδων, ώστε να γίνει περισσότερο «εμφανής» η σχέση των μεθόδων του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* που εφάρμοσαν με την ανάπτυξη των μεταβλητών που σημειώνουν ότι αναπτύχθηκαν, τα στοιχεία των αποτελεσμάτων που παραθέτουν είναι σημαντικά και για τη δική μας μελέτη, καθώς αποτελούν μέρος της έννοιας της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, όπως την προσδιορίσαμε.

Έτσι, με βάση τα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνών, και εφόσον, όπως αναδεικνύεται από αυτά, οι μέθοδοι του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* αποτελούν θετικό παράγοντα ανάπτυξης γνώσεων, δεξιοτήτων/ικανοτήτων και στάσεων, που προάγουν τη διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση, τέθηκε το ερώτημα αν ένα πρόγραμμα *Θεατρικού Παιχνιδιού*, θα ήταν δυνατόν, στο πλαίσιο του πεδίου των εθνικών και θρησκευτικών επετειακών εορτασμών, να συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, προωθώντας, έτσι, τις αρχές της διαπολιτισμικότητας στο σχολείο. Στο πεδίο αυτό, όπως αναλύθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, εφαρμόζονται κυρίως μονοπολιτισμικές προσεγγίσεις, που προωθούν την ομοιογένεια και, συχνά, αποκτούν έναν εθνικιστικό χαρακτήρα, όπως έχει αναδειχτεί από ανάλογες μελέτες. Γι' αυτό, τόσο αυτού του τύπου και σκοπού δραστηριότητες όσο και το περιεχόμενό τους έχει αμφισβητηθεί έντονα τα τελευταία χρόνια, μέσα από το πρίσμα της πολυπολιτισμικής σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής κληρονομιάς, παράλληλα με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης, αποτελούν βασικούς προβληματισμούς στο σύγχρονο σχολείο. Εντούτοις, η διαχείρισή τους, κάποιες φορές, στην καθημερινή διδακτική πρακτική, αποδεικνύεται δύσκολη.

Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η παρούσα μελέτη έρχεται να συνεχίσει τον ερευνητικό προβληματισμό για τον ρόλο του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* σε θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα, εφόσον καμία μελέτη δεν έχει προσεγγίσει το πεδίο των εθνικών και θρησκευτικών επετειακών εορτασμών σε σχέση με αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6
Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

6.1. Τα προγράμματα

Η λέξη «πρόγραμμα» προσδιορίζεται, κύρια, ως ένα σύνολο μιας σειράς σχεδιασμένων ενεργειών, σαφώς καθορισμένων, συναφών και συμπληρωματικών μεταξύ τους, οι οποίες θεωρούνται κατάλληλες για την επίτευξη κάποιου σκοπού και απευθύνονται σε μια ομάδα – στόχο (Μπαμπινιώτης, ό.π.:1474 ; McGuire, 2016:5). Έχοντας ως συστατικά στοιχεία τη δράση και τον σχεδιασμό, τα προγράμματα, σύμφωνα με τον Owen (2006), μπορούν να θεωρηθούν ως μια σκόπιμη προσπάθεια αλλαγών σε αυτούς που συμμετέχουν και στο πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζονται. Ανάλογα με το εύρος αυτού του πλαισίου, ο Owen τα κατατάσσει σε τρία βασικά επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο ανήκουν τα μεγάλης κλίμακας (mega level) προγράμματα, που στοχεύουν σε ολική παρέμβαση και αλλαγή, για παράδειγμα οικονομική ή κοινωνική. Στο δεύτερο επίπεδο ανήκουν τα μεσαίας κλίμακας (macro level) προγράμματα, που απευθύνονται σε κάποιο τμήμα ενός μεγαλύτερου πλαισίου. Στο τρίτο επίπεδο είναι τα μικρής κλίμακας (micro level) προγράμματα που αφορούν μεμονωμένες μονάδες εργασίας ή άτομα. Κάθε επίπεδο στη διαδικασία της αξιολόγησης της επίδρασης του προγράμματος, αξιολογεί διαφορετικά στοιχεία που αντιστοιχούν στο πλαίσιο που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα. Επίσης, τα επίπεδα αυτά μπορούν να αλληλοσυνδέονται.

Ο Owen θεωρεί ότι τα προγράμματα είναι μια μορφή κοινωνικής παρέμβασης και διακρίνονται σε εκείνα που εστιάζουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς, ώστε να επιτευχθεί ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα και σε εκείνα που στοχεύουν στην ικανοποίηση κάποιας ανάγκης, παρέχοντας ένα προϊόν ή μια υπηρεσία. Διακρίνει πέντε ειδικούς τύπους παρεμβάσεων: α. τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία στοχεύουν στην απόκτηση πληροφοριών, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων, β. τα συμβουλευτικά προγράμματα, που ενδιαφέρονται για την επικοινωνία και τη μαζική εκπαίδευση του κοινού, γ. τα ρυθμιστικά προγράμματα, τα οποία επηρεάζουν τη συμπεριφορά, μέσω της διαδικασίας της αποτροπής, δ. τα προγράμματα διαχείρισης ατομικών περιπτώσεων ή μιας ομάδας, και ε. τα προγράμματα παροχής προϊόντων ή υπηρεσιών. Οι ειδικοί αυτοί τύποι παρεμβάσεων μπορούν να συνδυάζονται, ανάλογα το εύρος και τους στόχους κάθε προγράμματος.

Ως βασικά συστατικά στοιχεία ενός προγράμματος θεωρούνται τα τμήματα που αναφέρονται στους στόχους, στις δραστηριότητες, στις πηγές και στους δείκτες αποτελεσματικότητας. Οι πηγές αφορούν όλα εκείνα που είναι απαραίτητα για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος, δηλαδή, τα υλικά, τα μέσα, το προσωπικό που θα το εφαρμόσει, ο απαραίτητος εξοπλισμός, οι αναγκαίες εγκαταστάσεις, κ.ά. Οι δείκτες επιτυχίας είναι όλα εκείνα που καταδεικνύουν την επίτευξη των δραστηριοτήτων και των στόχων (Smith, 1989:5-6).

Έχουν αναδειχτεί κάποιες βασικές συνιστώσες που ενυπάρχουν σε ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης. Αυτές αφορούν τον βαθμό που κάθε παρέμβαση (Chinman, Imm, Wandersman, 2004:82):

α. είναι περιεκτική και ολοκληρωμένη, περιλαμβάνοντας πολλαπλές πτυχές της κατάστασης στην οποία παρεμβαίνει,

β. χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους, που καλλιεργούν τις ικανότητες των συμμετεχόντων,

γ. είναι επαρκής σε ποσοστά, ώστε να προκύψουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, για παράδειγμα σε ποσοστό αυτών που πραγματικά συμμετείχαν, ή σε ποσοστό δραστηριοτήτων ή ωρών παρέμβασης που έγιναν, κ.α,

δ. στον σχεδιασμό της βασίζεται σε μια θεωρία ή και υποστηρίζεται από τη σχετική έρευνα,

ε. ενισχύει τις θετικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων,

στ. υλοποιείται πριν την εμφάνιση της προβληματικής κατάστασης,

ζ. είναι προσαρμοσμένη στην ηλικία των συμμετεχόντων,

η. η διάρκειά της είναι επαρκής,

θ. είναι κοινωνικοπολιτισμικά κατάλληλη,

ι. χρησιμοποιεί τα άμεσα αποτελέσματα για να αξιολογήσει τους σκοπούς και τους στόχους της, και

κ .εφαρμόζεται από καλά εκπαιδευμένους ανθρώπους.

6.2. Η Θεωρία του Προγράμματος

Κάθε πρόγραμμα έχει μια λογική, δηλαδή μια δομή, διαδικασίες και λειτουργίες που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων του. Αυτή η λογική ονομάζεται *Θεωρία του Προγράμματος* (Program Theory). Αποτελεί θεμελιώδη έννοια σε όλα τα στάδια ανάπτυξης κάθε προγράμματος (Rossi, Freeman, Lipsey, 1999:156).

Η έννοια της θεωρίας προσδιορίζεται ως ένα *«σύνολο προτάσεων, υποθέσεων, αρχών, ιδεών, που είναι οργανωμένες σε ένα λογικό σύστημα, το οποίο περιγράφει ή και ερμηνεύει ένα φαινόμενο, γεγονός, ή τρόπο δράσης»* (Μπαμπινιώτης, ό.π.:754). Οι Rossi, Freeman, Lipsey (1999) επιλέγουν από διάφορα λεξικά έναν περισσότερο γενικό ορισμό ως καταλληλότερο, ο οποίος προσδιορίζει τη θεωρία ως *«μια συγκεκριμένη αντίληψη ή άποψη για κάτι που πρέπει να γίνει ή για τη μέθοδο που πρέπει να γίνει»,*p. 98-99. Θεωρούν ότι αυτός ο συγκεκριμένος ορισμός αντικατοπτρίζει περισσότερο αυτό που κάνει η Θεωρία του Προγράμματος. Ο Chen (1990), την προσδιορίζει ως *«μια σειρά αλληλένδετων υποθέσεων, αρχών, ή/και προτάσεων που εξηγούν ή καθοδηγούν τις κοινωνικές ενέργειες»*, p.40. Ωστόσο, διακρίνει δύο διαφορετικού περιεχομένου εννοιολογικούς προσδιορισμούς, που αντιστοιχούν στην *περιγραφική (*descriptive) και στην *κανονιστική* (prescriptive) *θεωρία*. Η πρώτη, περιγράφει και εξηγεί ένα φαινόμενο, δηλαδή ορίζει τι είναι κάτι, ενώ η δεύτερη ορίζει τι πρέπει να γίνει ή πώς να γίνει κάτι

καλύτερο. Οι δύο αυτοί τύποι της θεωρίας συγκροτούν μια *Θεωρία του Προγράμματος*.

Το τμήμα που σχετίζεται με την *κανονιστική θεωρία*, ο Chen το ονομάζει *θεωρία των κανόνων* (normative theory) και αφορά τη δομή του προγράμματος. Περιλαμβάνει τις παρεμβάσεις, τα αποτελέσματα, τις διαδικασίες εφαρμογής και τις αξίες που διαπερνούν το πρόγραμμα. Διαμορφώνει τον σχεδιασμό, τη διατύπωση και την εφαρμογή του προγράμματος. Το τμήμα που σχετίζεται με την *περιγραφική θεωρία* το ονομάζει *θεωρία της αιτιότητας* (causality theory), στην οποία καθορίζονται οι συνθήκες που πρέπει να υπάρχουν, που αποτελούν την αιτία για να μπορούν να προκύψουν συγκεκριμένες διαδικασίες και κάποια πιθανά αποτελέσματα. Αναπαριστάνει, δηλαδή τις αιτιακές σχέσεις μεταξύ των παρεμβάσεων και των αποτελεσμάτων.

Είναι σαφές ότι η Θεωρία του Προγράμματος αφορά το εννοιολογικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο το πρόγραμμα αναπτύσσει την πρακτική εφαρμογή του. Συνδέει, δηλαδή, τη θεωρία με την πράξη. Το εννοιολογικό αυτό πλαίσιο μπορεί να προέρχεται από μια ή περισσότερες θεωρίες (Savage, 2004).

Έτσι, ως Θεωρία του Προγράμματος ορίζεται μια κατασκευή λογικών πλαισίων, τα οποία καταδεικνύουν το πώς ένα πρόγραμμα υποτίθεται ότι θα λειτουργήσει. Εξηγεί, γιατί το πρόγραμμα κάνει αυτό που κάνει, παρέχοντας το σκεπτικό της επιλογής των συγκεκριμένων τρόπων, που θα φέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αποτελείται από περιγραφικές δηλώσεις, υποθετικής μορφής, που βασίζονται, όμως, σε αποδεικτικά στοιχεία και εξηγούν το γιατί, το πώς και κάτω από ποιες συνθήκες το πρόγραμμα θα επιτύχει τους στόχους που έθεσε. Επιπλέον, ορίζει και τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε να λειτουργήσει με τον επιθυμητό τρόπο (Bickman, 1987:5 ; McGuire, op. cit.:5 ; Rossi, Freeman, Lipsey, op. cit:156 ; Sharpe, 2011:72). Περιγράφει με σαφήνεια τι πρέπει να γίνει, ποιες δυσκολίες αναμένεται να εμφανιστούν, πώς οι στόχοι και οι δραστηριότητες θα μπορούσαν ν' αναπτυχθούν και με ποιον τρόπο θα μπορούν να είναι αποτελεσματικές. Παρέχει, δηλαδή, μια βήμα προς βήμα ανάλυση όλης της διαδικασίας του προγράμματος, βασισμένη στη θεωρία (Savage, op. cit).

Οι Rossi, Freeman, Lipsey (1999), αναφέρουν, επίσης, δύο βασικά μέρη της Θεωρίας του Προγράμματος. Το πρώτο είναι *η θεωρία της επίδρασης* (impact theory) του προγράμματος και το δεύτερο *η θεωρία της ανάπτυξης* (process theory) του προγράμματος.

Η θεωρία *της επίδρασης του προγράμματος* περιγράφει μια ακολουθία αιτιών και αποτελεσμάτων, μέσα από την οποία καταδεικνύεται ότι, ως αιτίες που ενδεχομένως να προκαλούν τα αποτελέσματα του προγράμματος, είναι οι συγκεκριμένες δράσεις που σχεδιάστηκαν. Καταγράφονται μια σειρά υποθέσεων σχετικά με το πώς οι δράσεις που παρέχει το πρόγραμμα ενεργοποιούν και διευκολύνουν την προβλεπόμενη αλλαγή.

Η θεωρία *της ανάπτυξης του προγράμματος* αποτελεί μια συνολική περιγραφή των υποθέσεων και των προσδοκιών σχετικά με τους τρόπους που θα λειτουργήσει το πρόγραμμα. Είναι ο συνδυασμός δύο υποκατηγοριών, του

οργανωτικού πλάνου (organizational plan) του προγράμματος και του *πλάνου χρήσης των υπηρεσιών* (service utilization plan) που παρέχει το πρόγραμμα.

Το *οργανωτικό σχέδιο* σχετίζεται με τον προσδιορισμό και την οργάνωση των πηγών και των πόρων που θα στηρίξουν την εφαρμογή του προγράμματος. Περιλαμβάνει τις δράσεις και το ανθρώπινο δυναμικό, τα οικονομικά στοιχεία και τα φυσικά μέσα που απαιτούνται για να πραγματοποιηθούν αυτές οι δράσεις. Αναλύει τις βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή του προγράμματος και για τη συνεχή στήριξή του. Αρχικά, καταγράφονται οι στόχοι που απευθύνονται σε συγκεκριμένες δράσεις, ποιες δράσεις προβλέπονται να υλοποιηθούν, σε ποιους απευθύνονται, πώς πρέπει να παρέχονται και ποιο είναι το χρονοδιάγραμμα εφαρμογής τους. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι πόροι και τα προαπαιτούμενα που είναι απαραίτητα για την ολοκληρωμένη εφαρμογή του προγράμματος. Συνήθως, το οργανωτικό σχέδιο απεικονίζεται με τη μορφή διαγράμματος, το οποίο περιλαμβάνει τις εισροές (inputs), δηλαδή τις πηγές, τους περιορισμούς του προγράμματος και τις δράσεις (activities).

Το *σχέδιο χρήσης των υπηρεσιών* του προγράμματος σχετίζεται με την οργάνωση του τρόπου με τον οποίο ο πληθυσμός, στον οποίο απευθύνεται το πρόγραμμα, θα έρθει σε επαφή με αυτό, ώστε να επωφεληθεί και να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Περιγράφει μια αλληλουχία δράσεων, μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες θα έρθουν σε επαφή, πλήρως, με τις υπηρεσίες του προγράμματος. Εστιάζει στο πώς και στο γιατί οι συμμετέχοντες θα εμπλακούν στο πρόγραμμα, ώστε να υπάρξει η αλλαγή που αναμένεται, με βάση τη θεωρία της επίδρασης. Στο σχέδιο αυτό μπορούν να καταγραφούν και υποθετικοί λόγοι, για τους οποίους οι συμμετέχοντες μπορεί να μην επωφεληθούν από το πρόγραμμα, όπως, για παράδειγμα, το πρόγραμμα να μη γίνει ευρέως γνωστό, να λήξει πρόωρα ή ακόμα και να μην γίνει αποδεκτό. Παράλληλα, όμως, καταγράφονται και οι τρόποι που μπορούν να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες, ώστε το πρόγραμμα να λειτουργήσει, όπως προβλέπεται.

Όσον αφορά τη διαδικασία συγκρότησης της *Θεωρίας του Προγράμματος*, η αποσαφήνιση και η διαμόρφωση του εννοιολογικού υπόβαθρου του προγράμματος, είναι το πρώτο στάδιο ανάπτυξης. Μέσα από την ανάλυση αυτή, στη συνέχεια, θ' αναδυθούν τόσο οι ενδιάμεσοι όσο και οι τελικοί στόχοι του προγράμματος (Sharpe, op. cit:72). Οι αιτιώδεις μηχανισμοί που διέπουν τους στόχους, τις δράσεις και τα αποτελέσματα του προγράμματος, μπορούν να εντοπιστούν ή να αναδυθούν από τη σχετική βιβλιογραφία, ή από όσους εμπλέκονται στο πρόγραμμα. Ωστόσο, εάν μια *Θεωρία του Προγράμματος* βασίζεται μόνο σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, ενδέχεται να μην συμπεριλάβει πιθανές ακούσιες, μη αναμενόμενες επιδράσεις και αλλαγές. Έτσι, μπορεί να μην λάβει υπόψη της τους αιτιώδεις μηχανισμούς και μεταβλητές που επηρεάζουν το πρόγραμμα, οι οποίες είναι εξίσου σημαντικές με αυτές που έχουν ήδη συμπεριληφθεί. Αυτές οι δυνητικές επιδράσεις μπορούν να εντοπιστούν μέσα από ποιοτικές μεθόδους που έχουν αναπτυχθεί από διάφορους ειδικούς (Davidson, 2000:20).

Η Davidson (2000) αναφέρει τρεις μεθόδους: τη *μέθοδο του τρόπου λειτουργίας* (modus operandi method) του προγράμματος, την *καταγραφή των*

ιχνών της πορείας (process tracing method) του προγράμματος και την *ποιοτική μοντελοποίηση των αιτιών* (qualitative causal modeling). Καθώς οι μέθοδοι αυτές έχουν ισχυρές ομοιότητες, η Davidson αναλύει την *μέθοδο του τρόπου λειτουργίας*, την οποία θεωρεί περισσότερο ξεκάθαρη, όσον αφορά τη λογική που χρησιμοποιούν όλες. Η μέθοδος αυτή, η οποία αντιστοιχείται μεταφορικά στις διαδικασίες που χρησιμοποιεί ένας ντέντεκτιβ για να εξιχνιάσει ένα έγκλημα, στηρίζεται στην άποψη ότι τα αιτιώδη γεγονότα, συχνά, αφήνουν ίχνη, δηλαδή έχουν κάποιες επιδράσεις. Υπάρχουν δύο τρόποι, που τα ίχνη μπορούν να στοιχειοθετήσουν μια αιτιακή αλυσίδα. Στον πρώτο, ως αρχικά ίχνη θεωρούνται τα αποτελέσματα του προγράμματος, τα οποία σταδιακά οδηγούν στις πιθανές αιτίες, που μπορεί να τα προκάλεσαν. Για τον εντοπισμό των δυνητικών αιτιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφοροι τρόποι, για παράδειγμα, συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, η παρατήρηση συμπεριφορών, κ.ά. Ο δεύτερος τρόπος ξεκινά από το ίδιο το πρόγραμμα και τους στόχους του και προχωρά βήμα βήμα σε μια αιτιακή αλυσίδα, με σκοπό να γίνει φανερό, ποιες επιδράσεις πιθανόν να έχουν αυτές οι αιτίες και μέσα από ποιους μηχανισμούς θα λειτουργήσουν. Εάν οι τελικές επιδράσεις του προγράμματος είναι συμβατές με τα αποτελέσματα που προβλέφθηκαν στον σχεδιασμό του προγράμματος, τότε ενισχύεται η πιθανότητα η αιτιακή αλυσίδα να ισχύει.

Ανεξάρτητα από τον τρόπο που θα ακολουθήσει κάποιος, ο εντοπισμός των πιθανών αιτιών, μέσα από την εφαρμογή της *μεθόδου του τρόπου λειτουργίας,* μπορεί να γίνει μέσα από δύο μεθόδους που περιγράφονται από τον Scriven (1974, στο Davidson, op. cit:21). Η πρώτη, την οποία ονομάζει *συμπέρασμα από μια λίστα αιτιολόγησης* (causal list inference), συνίσταται στην κατάρτιση μιας λίστας όλων των πιθανών αιτιών που μπορεί να παράγουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Εάν το αποτέλεσμα συμβεί και εμφανιστεί μια μόνο αιτία από αυτές που υπάρχουν στη λίστα, τότε είναι πιθανό η αιτία αυτή να είναι αληθινή. Η δεύτερη μέθοδος είναι το *συμπέρασμα από τον τρόπο λειτουργίας* (modus operandi inference). Εάν εμφανιστούν περισσότερες από μια πιθανές αιτίες, αλλά μόνο μια αιτιακή αλυσίδα φαίνεται να σχετίζεται με το αποτέλεσμα, τότε θεωρείται πιθανή.

Η Davidson αναφέρει και άλλα κριτήρια για τον προσδιορισμό πιθανών αιτιακών σχέσεων, που περιγράφονται από τον φιλόσοφο David Hume και από τους Huberman & Miles.

Ο Hume (1921) θεωρεί ότι η αιτιολόγηση συνίσταται στη *«σύγκριση και στην ανακάλυψη εκείνων των σχέσεων, είτε σταθερών είτε ασυνεχών, που φέρουν μεταξύ τους δύο ή περισσότερα αντικείμενα»* p. 190. Ως σημαντικά κριτήρια ύπαρξης αιτιακής σχέσης μεταξύ δύο αντικειμένων, αναφέρει τη *συνάφεια* (contiguity), την *προτεραιότητα* (priority) και τη *σταθερή συσχέτιση* δύο αντικείμενων ή πράξεων. Το κριτήριο της *συνάφειας* αφορά τη λογική διασύνδεση δύο αντικειμένων, ιδεών, ή γεγονότων, που θα πρέπει να εντοπίζεται και να γίνεται ορατή, ακόμα και αν αυτά είναι φαινομενικά απομακρυσμένα. Το δεύτερο κριτήριο, της *προτεραιότητας*, αφορά το χρονικό προβάδισμα ενός γεγονότος από ένα άλλο και στηρίζεται στο γεγονός ότι η αιτία εμφανίζεται πριν το αποτέλεσμα. Το τρίτο κριτήριο, της *σταθερής συσχέτισης*, είναι καθοριστικό, καθώς ο Hume τονίζει ότι τα δύο πρώτα δεν

εξασφαλίζουν από μόνα τους μια αιτιακή σχέση. Εάν, όμως, ένα αποτέλεσμα εμφανίζεται κάθε φορά πριν από ένα άλλο γεγονός, τότε το γεγονός αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως πιθανή αιτία.

Οι Huberman & Miles (1998, στο Davidson, op. cit:21) αναφέρουν *τη δύναμη της συσχέτισης* (strength of association), τη *βιολογική κλίση* (biological gradient), τη *συνέπεια* (coherence) και την *αναλογία* (analogy) ως επιπλέον κριτήρια για τον εντοπισμό πιθανών αιτών. Η *δύναμη της συσχέτισης* αναδεικνύεται όταν η πιθανή αιτία εμφανίζεται να προκαλεί πολύ περισσότερη αύξηση του αποτελέσματος, απ' ότι όταν εμφανίζονται άλλες πιθανές αιτίες. Η *βιολογική κλίση* αφορά την αναλογική αύξηση του αποτελέσματος, όταν αυξάνεται και το πιθανό αίτιο. Η *συνέπεια* γίνεται εμφανής όταν η σχέση της αιτίας-αποτελέσματος ταιριάζει με οτιδήποτε είναι γνωστό για την αιτία και το αποτέλεσμα ξεχωριστά. Τέλος, η *αναλογία* υφίσταται όταν το αίτιο και το αποτέλεσμα μπορούν να παράγουν την ίδια αιτιακή σχέση, αν αντιγραφούν σε ένα διαφορετικό γεγονός.

Γενικότερα, η συγκρότηση μιας *Θεωρίας του Προγράμματος* και ιδιαίτερα το μέρος της θεωρίας της επίδρασης, βασίζεται στη συνθήκη «εάν - τότε». Εάν γίνει κάτι, τότε θα υπάρξει μια συνέπεια, κάτι θα αλλάξει. Επιπλέον, όμως, θα πρέπει να δικαιολογείται με σαφήνεια, γιατί αναμένεται να γίνει αυτή η αλλαγή (Wilder Research, 2009:2).

Βέβαια, μια *Θεωρία του Προγράμματος* που βασίζεται στη θεωρία, συνήθως, έχει, λεπτομερείς και κατανοητές περιγραφές. Υπάρχουν, όμως, και προγράμματα που δεν παρουσιάζουν μια θεωρία, παρά μόνο τις λειτουργίες και τις πρακτικές, που απλώς φαίνονται λογικές για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, χωρίς να εξηγούν τον τρόπο με το οποίο το πρόγραμμα θα λειτουργήσει. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν έχουν κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο. Τέτοιου είδους προγράμματα εμπεριέχουν μια άρρητη, υπονοούμενη θεωρία, η οποία πρέπει να αναδυθεί, ιδιαίτερα κατά τη φάση της αξιολόγησης του προγράμματος. Υπονοούμενη ή άρρητη θεωρία είναι οι υποθέσεις και οι προσδοκίες που αναδύονται από τις δράσεις ενός προγράμματος, αλλά δεν έχουν αναλυθεί και καταγραφεί. Η θεωρία αυτή είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστεί, ιδιαίτερα κατά τη φάση της αξιολόγησης (Rossi, Freeman, Lipsey, op. cit:154, 160).

Αν και είναι σαφές ότι η *Θεωρία του Προγράμματος* θα πρέπει να συγκροτείται πριν την εφαρμογή του προγράμματος, ώστε να διασφαλίζεται περισσότερο η αποτελεσματικότητά του, αυτό μπορεί να γίνει και κατά τη διάρκεια υλοποίησής του, ή τουλάχιστον πριν την αξιολόγησή του. Η *Θεωρία του Προγράμματος* είναι απαραίτητη, διότι, μέσα από αυτή μπορεί να γίνει κατανοητό γιατί επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει ένα πρόγραμμα, εάν πρέπει να βελτιωθεί και ποια σημεία του προγράμματος χρειάζονται αυτή τη βελτίωση. Αποσαφηνίζει την προοπτική του προγράμματος, πάνω στην οποία βασίζεται και η αξιολόγηση της ποιότητάς του. (Sharpe, op.cit.:72-73 ; Rogers, Petrosino,et al., 2000:7).

Είναι φανερό ότι κάθε πρόγραμμα εκφράζει και βασίζεται στη δική του *Θεωρία Προγράμματος*. Δηλαδή, κάθε *Θεωρία Προγράμματος*, αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα. Παρόλα αυτά, μια σαφώς διατυπωμένη *Θεωρία Προγράμματος* που έχει αξιολογηθεί και κριθεί επιτυχής, θα μπορεί ν' αποτελέσει τη

βάση για τη δημιουργία παρόμοιων προγραμμάτων, αφού η ανάπτυξη και η αξιολόγηση είναι μια αρκετά περίπλοκη διαδικασία (Sharpe, op. cit.:75)

6.3. Τα *λογικά μοντέλα*

Η αποτύπωση της *Θεωρίας του Προγράμματος* γίνεται μέσα από διαγράμματα, τα λογικά μοντέλα (logic models), όπως ονομάζονται, τα οποία εικονοποιούν αυτή τη θεωρία (Wilder Research, op. cit.:1). Τα λογικά μοντέλα, αποτελούν μια τεχνική, με την οποία παρουσιάζονται επιγραμματικά όλα τα μέρη του προγράμματος, οι στόχοι, τα προαπαιτούμενα, οι δράσεις, τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς και οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ αυτών των στοιχείων. Χρησιμοποιούνται ως εργαλεία τόσο στη φάση του σχεδιασμού του προγράμματος, όσο και στη φάση της αξιολόγησης. Αποτελούν σημαντική πτυχή στη *Θεωρία του Προγράμματος*, ως οργανωτικά στοιχεία, καθώς, κάνουν άμεσα κατανοητό το πρόγραμμα, εστιάζουν στα σημαντικά του σημεία, προσδιορίζουν ποια ερωτήματα πρέπει να τεθούν για την αξιολόγηση του προγράμματος και για ποιο λόγο, και ποιο στοιχείο του προγράμματος είναι το πιο βασικό για την αξιολόγησή του προγράμματος, ώστε να μετρηθεί (McLaughlin, Jordan, 2004:7).

Οι Rogers, Petrosino, et al. (2000), μετά από σχετική μελέτη, αναφέρουν, ότι οι περισσότερες *Θεωρίες του Προγράμματος* παρουσιάζουν διαγράμματα αιτιακής σχέσης. Τα πιο απλά διαγράμματα δείχνουν μόνο ένα ενδιάμεσο αποτέλεσμα, το οποίο θεωρείται ότι αποτελεί την αιτία του τελικού αποτελέσματος. Πιο πολύπλοκα διαγράμματα παραθέτουν μια σειρά ενδιάμεσων αποτελεσμάτων, με πολλαπλά σκέλη, που συνθέτουν την αιτία, ώστε να υπάρξει το τελικό αποτέλεσμα.

Μια βασική μορφή αποτύπωσης ενός λογικού μοντέλου περιλαμβάνει τις *εισροές ή πηγές* (inputs/resourses), τις *διαδικασίες ή δραστηριότητες* (processes/activities), τις *εκροές* (outputs), τους *δέκτες* (customers) και τα *αποτελέσματα* (outcomes), ως κύρια μέρη του προγράμματος. Οι *εισροές/πηγές* αφορούν τις προϋποθέσεις υλοποίησης του προγράμματος σε υλικούς, ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους, δηλαδή παρουσιάζουν τι χρειάζεται ένα πρόγραμμα για να λειτουργήσει. Οι *διαδικασίες/δραστηριότητες* αναφέρονται στις βήμα προς βήμα δράσεις, που είναι απαραίτητες για να υπάρξουν οι εκροές του προγράμματος. Οι *εκροές* αφορούν τις υπηρεσίες που παρέχονται από το πρόγραμμα και τα παραδοτέα της εφαρμογής του. Συνήθως, εκφράζονται σε ποσοτική μορφή, για παράδειγμα πόσοι μπορούν να είναι ή ήταν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, πόσες ώρες θα συμμετέχουν ή συμμετείχαν σε αυτό, ποιο και πόσο υλικό θα παραχθεί ή θα κατανεμηθεί, κ.ά. Οι *εκροές* στηρίζονται στη *Θεωρία του Προγράμματος*, περιγράφοντας το πώς θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα. Κατόπιν, προσδιορίζονται ποιοι είναι οι δέκτες του προγράμματος, δηλαδή, ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται το πρόγραμμα. Τέλος, τα αποτελέσματα αφορούν τις αλλαγές ή τα οφέλη που θα προκύψουν ή προέκυψαν από τις δραστηριότητες και τις εκροές (Rogers, Petrosino, et al., op. cit.:8 ; McLaughlin, Jordan, op. cit.:8-9 ; Wilder Research, op. cit.:5-7 ; Milwaukee Public Schools, 2004:18-19).

Συνήθως, στο τμήμα των επιδράσεων του προγράμματος, τα λογικά διαγράμματα παρουσιάζουν μια διαδοχική μορφή αποτελεσμάτων, ξεκινώντας από τα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα (short-term outcomes), συνεχίζουν με τα μεσοπρόθεσμα αποτελέσματα (intermediate outcomes) και καταλήγουν στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (long-term outcomes). Τα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα είναι εκείνα που συνδέονται άμεσα με τις εκροές του προγράμματος, ενώ τα μεσοπρόθεσμα προκύπτουν από τα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα και τα μακροπρόθεσμα, που αφορούν τις τελικές επιδράσεις του προγράμματος, προκύπτουν από τα μεσοπρόθεσμα αποτελέσματα. Τα τρία πρώτα μέρη, δηλαδή οι *εισροές*, οι *δραστηριότητες* και οι *εκροές* συνθέτουν την *θεωρία της ανάπτυξης*, ενώ το τμήμα των αποτελεσμάτων συνθέτει το κομμάτι της *θεωρίας της επίδρασης*, αποτελώντας, έτσι, τα δύο κύρια μέρη *της Θεωρίας του Προγράμματος*, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω (McLaughlin, Jordan, op. cit:9 ; Milwaukee Public Schools, op. cit.:7, 13-14).

Τα στάδια ανάπτυξης ενός *λογικού μοντέλου* συνοψίζονται ως εξής (McLaughlin, Jordan, op. cit.:14 - 25):

I. *Στάδιο 1:* Συλλογή πληροφοριών σχετικών με το θέμα του προγράμματος. Είναι σημαντικό οι πηγές των πληροφοριών να είναι ποικίλες και να προέρχονται από όλους τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα. Μπορούν να προέρχονται μέσα από συνεντεύξεις, ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προηγούμενα σχετικά προγράμματα και σχεδιασμούς, σχετικές νομοθεσίες, κανονισμούς, κ.ά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα διαφανούν οι πολλαπλές πλευρές και όψεις του θέματος που θα απασχολήσει το πρόγραμμα.

II. *Στάδιο 2:* Περιγραφή του προβλήματος που αναμένεται να λύσει το πρόγραμμα και του πλαισίου, στο οποίο υφίσταται. Αποτελεί ένα βασικό στάδιο που πάνω του θα στηριχτούν όλα τα επόμενα. Ο σαφής προσδιορισμός του προβλήματος, που δημιουργεί την ανάγκη παρέμβασης, μέσω ενός προγράμματος, πρέπει να περιλαμβάνει, όχι μόνο μια ξεκάθαρη κατανόηση του προβλήματος, αλλά και το ποιοι είναι οι εμπλεκόμενοι σε αυτό, και ποιες αιτίες το δημιουργούν. Επειδή πολλά προβλήματα είναι ιδιαίτερα περίπλοκα και αρκετοί είναι οι παράγοντες που τα δημιουργούν, είναι σημαντικό να εντοπιστούν και να συμπεριληφθούν όλοι στο πρόγραμμα, για να είναι δυνατά τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Διαφορετικά, όσοι παράγοντες δεν έχουν ελεγχθεί θα λειτουργήσουν αρνητικά στην εξέλιξη του προγράμματος. Η μελέτη και ανάλυση προγραμμάτων που έχουν ασχοληθεί με το ίδιο θέμα, μπορεί να είναι ιδιαίτερα βοηθητική στο στάδιο αυτό.

III. *Στάδιο 3*: Προσδιορισμός και καταγραφή των στοιχείων του μοντέλου σε έναν πίνακα. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν από το προηγούμενο στάδιο, κατηγοριοποιούνται και καταγράφονται σε έναν πίνακα με στήλες ή σε «κουτιά», που αντιστοιχούν στα βασικά μέρη ενός λογικού μοντέλου. Καταγράφονται οι *εισροές, οι δράσεις, οι δέκτες, οι εκροές, τα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, τα μεσοπρόθεσμα αποτελέσματα και τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.* Βέβαια, περιλαμβάνονται μόνο εκείνα τα

στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά για την κατανόηση της λειτουργίας του προγράμματος. Ο έλεγχος της πληρότητας του *λογικού μοντέλου* σε αυτό το στάδιο και της κατανόησης που παρέχει για το πρόγραμμα, μπορεί να γίνει μέσα από τη διαδικασία *χαρτογράφησης προς τα εμπρός και προς τα πίσω* (forward and backward mapping). Εάν όλα τα ερωτήματα του τύπου «πώς» και «γιατί», μπορούν να απαντηθούν μέσα στο *λογικό μοντέλο,* τότε αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί πλήρες. Σε αντίθετη περίπτωση, θα πρέπει να προστεθούν και άλλοι παράγοντες που θα μπορούν να απαντήσουν σε αυτά τα ερωτήματα.

IV. *Στάδιο 4*: Σχεδιασμός του *λογικού μοντέλου*. Το σχέδιο του *λογικού μοντέλου,* στην τελική του μορφή, μοιάζει με ένα δίκτυο που αναπαριστάνει τη λογική ροή και τις διασυνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ των κύριων στοιχείων του προγράμματος. Υπάρχουν διάφορες μορφές αποτύπωσης ενός λογικού μοντέλου. Πιο συνηθισμένες είναι ο σχεδιασμός ενός πίνακα με στήλες και γραμμές ή «κουτιών», όπου μέσα γράφονται, με μικρές φράσεις ή προτάσεις, τα βασικά μέρη του προγράμματος, όπως έχουν περιγράφει παραπάνω.

V. *Στάδιο 5:* Επαλήθευση του *λογικού μοντέλου*. Στο στάδιο αυτό ελέγχεται όλη η διαδικασία κατάρτισης του *λογικού μοντέλου*. Ελέγχεται αν το επίπεδο λεπτομέρειας είναι επαρκές για την κατανόηση των στοιχείων του προγράμματος και των αλληλεξαρτήσεών τους, αν αντιπροσωπεύονται όλα τα στοιχεία του προγράμματος και αν «ταιριάζουν» μεταξύ τους λογικά. Επίσης, εξετάζεται αν υπάρχουν άλλοι τρόποι επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων, αν όλοι οι σχετικοί εξωτερικοί παράγοντες έχουν αναγνωριστεί και αν οι πιθανές επιδράσεις τους έχουν περιγραφεί. Επιπλέον, επαληθεύεται εάν η δομή του ανταποκρίνεται σε όλες τις υποθετικές δηλώσεις της μορφής «εάν – τότε».

Τα *λογικά μοντέλα*, δεν είναι όλα τα ίδια, ούτε ο σκοπός για τον οποίο σχεδιάζονται. Υπάρχουν τρεις κύριοι τύποι *λογικών μοντέλων* (Shakman & Rodriguez, 2015:12 ; W.K. Kellogg Foundation, 2004:9-10). Ο πρώτος είναι το *Μοντέλο της Θεωρητικής Προσέγγισης* (Theory Approach Model), το οποίο περιγράφει τη γενική θεωρία της αλλαγής που αναμένεται από το πρόγραμμα, παρέχοντας μια γενική εικόνα της *Θεωρίας του Προγράμματος*. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στη φάση του σχεδιασμού, καθώς αποσαφηνίζει τους λόγους για τους οποίους οι σχεδιαστές του προγράμματος πιστεύουν ότι το πρόγραμμα θα επιτύχει τους σκοπούς του.

Ο δεύτερος τύπος είναι το *Μοντέλο της Πρακτικής Προσέγγισης* (Activities Approach Model), που εστιάζει στις δραστηριότητες του προγράμματος και αναπαριστάνει τις σχέσεις που έχουν μεταξύ τους και με τους τελικούς στόχους, την αλληλουχία που έχουν και το χρονοδιάγραμμα εφαρμογής τους. Αυτά τα *λογικά μοντέλα* είναι πολύ χρηστικά για τη διαχείριση και την παρακολούθηση του προγράμματος.

Ο τρίτος τύπος, το *Μοντέλο της Αποτελεσματικότητας* (Outcomes Approach Model), εξετάζει τα αποτελέσματα και το πώς αυτά σχετίζονται με τις

δραστηριότητες, κάνοντας υποθέσεις για το πώς το πρόγραμμα οδηγεί στα επιθυμητά αποτελέσματα. Το μοντέλο αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στη φάση της αξιολόγησης του προγράμματος.

Γενικότερα, τα *λογικά μοντέλα* παρέχουν αρκετά πλεονεκτήματα σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης, εφαρμογής και αξιολόγησης ενός προγράμματος. Αναλυτικότερα, αποτελούν: α. μια εύκολα κατανοητή περιγραφή του προγράμματος, β. ορίζουν τις βασικές παραδοχές και υποθέσεις που το διαπερνούν, γ. βεβαιώνουν και οικοδομούν την αλληλοσύνδεση και συνάφεια των δραστηριοτήτων του προγράμματος, δ. καθοδηγούν αυτούς/ες που το εφαρμόζουν, ώστε να προσεγγίσουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, ε. ελέγχουν και διασφαλίζουν τη συνέπεια στην τήρηση του προγράμματος, στο πλαίσιο που έχουν τεθεί για την επίτευξη των στόχων και στ. αποτελούν μια βάση για την αξιολόγηση (Wilder Research, op. cit.).

Ωστόσο, τα *λογικά μοντέλα* έχουν θεωρηθεί ως ένας χρονοβόρος, άκαμπτος και γραμμικός τρόπος αναπαράστασης ενός προγράμματος, ενώ στην πραγματική ζωή δεν «λειτουργούν» έτσι τα πράγματα και οι άνθρωποι. Απέναντι σε αυτή την κριτική, προτείνονται διάφοροι τρόποι που βοηθούν στην αποφυγή της ανάπτυξης αυτών των χαρακτηριστικών, έστω και μερικώς. Έτσι, για τον ισχυρισμό ότι ένα *λογικό μοντέλο* είναι πολύ χρονοβόρο για να δημιουργηθεί και χρειάζεται πολλές και ποικίλες πηγές πληροφοριών, προτείνεται η μη λεπτομερής ανάπτυξή του, και η επικέντρωση στα κύρια στοιχεία του προγράμματος. Επίσης, ένα *λογικό μοντέλο* δεν είναι απαραίτητο να είναι άκαμπτο, καθώς θα μπορούσε να ενσωματώνει νέες πληροφορίες κατά διαστήματα και να αναθεωρείται σε τακτά διαστήματα, εφόσον αλλάζουν οι περιστάσεις. Όσον αφορά το χαρακτηριστικό της εμφάνισης γραμμικών σχέσεων, αρκετοί μελετητές προτείνουν διαφορετικούς τρόπους περιγραφής της λογικής ενός προγράμματος, όπως για παράδειγμα ο *χάρτης αλληλουχίας*, όπου αναπαρίσταται πότε αναμένεται να εμφανιστούν κάποια γεγονότα κατά τη διάρκεια του προγράμματος και ο *χάρτης της λογικής του προγράμματος* (McLaughlin, Jordan, op. cit.:25-26).

6.4. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων

Υπάρχει ποικιλία ορισμών σχετικά με την έννοια του σχεδιασμού προγραμμάτων. Μερικοί/ες μελετητές/τριες την ορίζουν ως μια δραστηριότητα λύσης προβλημάτων που κατευθύνεται από τους εκάστοτε στόχους, ως μια διαδικασία λήψης αποφάσεων, ως προσομοίωση όσων κάποιος/α θέλει να κάνει, πριν την πραγματοποίησή τους, ή ως μια δημιουργική δραστηριότητα που δημιουργεί κάτι νέο και χρήσιμο (Jones, 1992:3-4). Ορισμένοι άλλοι ορισμοί θεωρούν τον σχεδιασμό ως τη δημιουργία ενός σεναρίου δράσης βήμα προς βήμα που διαμορφώνει ένα πρόγραμμα (Rossman & Schlatter, 1989:194), ή ως ένα εργαλείο παραγωγής επιθυμητών αλλαγών και μετασχηματισμών στη δομή ή στον τρόπο λειτουργίας ενός οργανισμού (Ewing, 1969:6). Ακόμα, θεωρείται και ως η εισαγωγή μιας αλλαγής σε πράγματα που έχουν δημιουργηθεί ή προκληθεί από τον άνθρωπο (Jones, op. cit.:6), ή ως μια διαδικασία που χρησιμοποιείται για τη

δημιουργία ενός σχεδίου προγράμματος, δηλαδή ενός πλάνου δραστηριοτήτων που πρόκειται να εφαρμοστεί, με συγκεκριμένους στόχους (McGuire, op. cit:5). Αρκετά συχνά ο προσδιορισμός του όρου συνδέεται με συγκεκριμένα πεδία από τους/τις ειδικούς, για παράδειγμα με το εκπαιδευτικό, το κοινωνικό, το οικονομικό, πεδίο, κ.ά.

Κύρια στοιχεία του σχεδιασμού ενός προγράμματος είναι οι σκοποί και οι στόχοι, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι αρχές που διέπουν το πρόγραμμα, οι δράσεις που θα εφαρμοστούν, τα προαπαιτούμενα στοιχεία που προκύπτουν ως απαραίτητα για την υλοποίησή του και οι ειδικοί που είναι κατάλληλοι να το σχεδιάσουν (McGuire, op. cit.:5,8). Όλα αυτά τα στοιχεία συνθέτουν τον τελικό σκοπό που είναι η παραγωγή ενός προϊόντος, του προγράμματος. Ο Fujimoto (1990, στο Jerrard, Trueman, et al.,1999:vii) επισήμανε ότι σε κάθε σχεδιασμό, είτε το τελικό προϊόν έχει υλική διάσταση, είτε άυλη, για να θεωρηθεί επιτυχημένο θα πρέπει να φέρει το χαρακτηριστικό της *πληρότητας (*integrity). Το χαρακτηριστικό αυτό, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι ένας συνδυασμός της δυνατότητας του προϊόντος να παραχθεί, της χρηστικότητάς του και της καταλληλότητάς του για τη συγκεκριμένη κατάσταση που απευθύνεται.

6.4.1.Τα στάδια σχεδιασμού

Είναι φανερό ότι ο σχεδιασμός πρέπει ν' αποτελεί μια συστηματική διαδικασία, ώστε να δημιουργηθούν οι μετασχηματισμοί, οι αναδιαμορφώσεις ή οι αλλαγές που στοχεύει ένα πρόγραμμα και που αναγνωρίζονται ως επιθυμητές. Για τον λόγο αυτό έχουν αναπτυχθεί πολλές και ποικίλες μεθοδολογίες σχεδιασμού. Οι μεθοδολογίες δίνουν κατευθύνσεις ως προς την πορεία που θα ακολουθηθεί, προτείνοντας συγκεκριμένες ρουτίνες που καθοδηγούν τη διαδικασία και προλαμβάνουν ή επιλύουν ποικίλα προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν. Έτσι, βοηθούν να γίνει αποτελεσματικότερος ο σχεδιασμός, χωρίς, όμως, να δίνουν προκατασκευασμένες λύσεις (Frascara, 2004: 93).

Όλες οι μεθοδολογίες έχουν δομήσει διάφορα στάδια σχεδιασμού που κυμαίνονται από τρία έως επτά ή και περισσότερα (Karjaluoto, 2014:60). Ο αριθμός και το περιεχόμενο των σταδίων ποικίλει, ανάλογα με τον τομέα που αναφέρεται ο σχεδιασμός και το εύρος ανάλυσης της διαδικασίας(βλ. Fawcett, Suarez, et al., 1994:25-54 ; Frascara, op. cit.: 95-112 ; Thomet, Vozza, 2010:17-19 ; Karjaluoto, op. cit.:61-64 ; Bartholomew Eldredge, 2016:12-20 ; McGuire, op. cit.:7-10 ; Office of U.S. Foreign Assistance Resources (F) & Bureau of Budgetand Planning (BP), 2017:7-70). Ωστόσο, τα βασικά στάδια που παρουσιάζονται από κάθε μέθοδο θα μπορούσαν να συνοψισθούν σε δύο κύρια:

Στάδιο 1. Ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης (situation analysis).

Το στάδιο αυτό έχει διερευνητικό και αναγνωριστικό χαρακτήρα. Γίνεται μια περιεκτική ανασκόπηση του θέματος, ώστε να προσδιοριστούν οι επικρατούσες συνθήκες και τα πρώτα κριτήρια για την ανάπτυξη του σχεδιασμού. Το φυσικό, ανθρώπινο και θεσμικό περιβάλλον παίζει έναν εξαιρετικά κρίσιμο ρόλο στις καταστάσεις στις οποίες το πρόγραμμα πρόκειται να παρέμβει. Ο Rossman (1993)

αναφέρει έξι κριτήρια που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πριν από κάθε σχεδιασμό προγράμματος. Αυτά είναι: α. οι άνθρωποι που θα συμμετέχουν και θα αλληλοεπιδράσουν στο πρόγραμμα, β. η φύση του περιβάλλοντος όπου θα λάβει χώρα το πρόγραμμα, γ. τα αντικείμενα, υλικά και άυλα, που ήδη υπάρχουν, πάνω στα οποία θα στηριχτεί το πρόγραμμα, δ. οι κανόνες, οι συνήθειες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που έχουν οι συμμετέχοντες/ουσες ε. οι σχέσεις που ήδη υφίστανται μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών και στ. η εμψύχωση του προγράμματος, ή η δυναμική που θα δημιουργηθεί κατά την ανάπτυξή του μέσα στον χρόνο. Τα έξι αυτά κριτήρια αποτελούν τη βάση κάθε σχεδιασμού και αν κάποιο από αυτά αλλάξει, τότε επηρεάζεται όλο το πρόγραμμα.

Παράλληλα, αναγνωρίζονται και οι ανάγκες που το πρόγραμμα πρόκειται να καλύψει, μέσα από την ανάλυση, με συστηματικό τρόπο, δεδομένων από διαφορετικές πηγές, για παράδειγμα μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, συνεργασία με ειδικούς, ανασκόπηση σχετικών μελετών, κ.ά.. Επισημαίνονται οι παράγοντες που δημιουργούν την κατάσταση και οι λόγοι που τους έχουν διαμορφώσει, καθώς και οι προτεραιότητες που πρέπει να τεθούν. Επιπλέον, διερευνάται εάν υπάρχουν ήδη σχετικά προγράμματα και πώς αυτά έχουν λειτουργήσει.

Έτσι, γίνεται προσπάθεια να υπάρξει κατανόηση του θέματος, όχι μόνο της συγκεκριμένης κατάστασης που απευθύνεται το πρόγραμμα, αλλά και του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο εντάσσεται το αντικείμενο του σχεδιασμού. Γι' αυτό και το στάδιο αυτό θεωρείται από τα πιο σημαντικά βήματα. Η πληροφοριακή βάση που δημιουργείται θα βοηθήσει αργότερα στον καθορισμό των κύριων γραμμών του προγράμματος, ευθυγραμμίζοντάς το με τις υπάρχουσες στρατηγικές, τις οποίες προτίθεται το πρόγραμμα ν' αναβαθμίσει, να εξελίξει ή και να μετασχηματίσει.

Στάδιο 2. Ανάπτυξη του σχεδίου του προγράμματος

Το σχέδιο του προγράμματος παίρνει μορφή σε αυτή τη φάση, βασιζόμενο στην κατανόηση που αποκτήθηκε στο προηγούμενο στάδιο. Ως πρώτο βήμα είναι η σαφής περιγραφή του προβλήματος ή των αναγκών που έχουν εντοπιστεί, ώστε να διαφανεί πού επικεντρώνεται το πρόγραμμα και οι λόγοι που το καθιστούν αναγκαίο. Στη συνέχεια προσδιορίζονται οι κύριοι και οι επιμέρους στόχοι, οι οποίοι είναι δηλώσεις που εκφράζουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, παρουσιάζοντας την ιδεατή μορφή της κατάστασης που αναφέρεται το πρόγραμμα. Για να μπορεί να ενεργοποιηθεί ένας στόχος είναι απαραίτητο να φέρει κάποια χαρακτηριστικά. Αυτά αντιστοιχούν στα αρχικά της λέξης *SMART* (*Specific, Measureable, Achievable, Relevant, Time-bound*). Έτσι, κάθε στόχος θα πρέπει να είναι εξειδικευμένος, μετρήσιμος, εφαρμόσιμος, σχετικός με την κατάσταση και χρονικά οριοθετημένος (βλ. Office of U.S. Foreign Assistance Resources (F) & Bureau of Budget and Planning (BP), op. cit.:28). Με βάση τους στόχους, ορίζονται οι δράσεις, τα παραγόμενα από κάθε δράση ενδιάμεσα αποτελέσματα, υλικά ή άυλα, και τα επιθυμητά τελικά αποτελέσματα, τα οποία αντιστοιχούν στα οφέλη που το πρόγραμμα αναμένεται να παρέχει στην ομάδα στόχο. Παράλληλα με τον βασικό σχεδιασμό, μπορεί να περιλαμβάνονται και εναλλακτικές δράσεις και αναλύσεις.

Επίσης, σχεδιάζεται η στρατηγική που θα ακολουθηθεί για την αξιολόγηση του προγράμματος και οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο επίτευξης κάθε στόχου ξεχωριστά.

Στη φάση αυτή αναπτύσσεται η *Θεωρία του Προγράμματος*, σχεδιάζεται το *λογικό μοντέλο*, το οποίο με σαφή, αναλυτικό και οργανωμένο τρόπο δείχνει τη λογική της λειτουργίας του προγράμματος. Επίσης, σχεδιάζεται και το πλάνο εργασίας, δηλαδή όλη τη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος. Η απεικόνιση του λογικού μοντέλου αποτελεί το πιο κρίσιμο βήμα, καθώς εξηγεί το πώς και το γιατί θεωρείται ότι το πρόγραμμα θα λειτουργήσει σύμφωνα με τους στόχους του. Επιπλέον, αποτελεί τη βάση της αξιολόγησης όλου του προγράμματος.

Η ολοκλήρωση του σχεδιασμού συμβαίνει μετά και τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων, που θα θεωρηθούν ως αναγκαίες. Για τον σκοπό αυτό υπάρχουν διάφοροι τρόποι διερεύνησης, που μπορεί να οδηγήσουν σε πιθανές διορθώσεις ή στη συμπλήρωση του σχεδίου με νέα στοιχεία. Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος, όταν αυτό είναι εφικτό, είναι ένας τρόπος και αποτελεί σημαντική παράμετρο επαναπροσδιορισμού του προγράμματος, ιδιαίτερα στους σχεδιασμούς που αφορούν προγράμματα παρέμβασης. Επίσης, η παρουσίαση του προγράμματος στα ενδιαφερόμενα μέρη, για παράδειγμα σε ειδικούς ή σε αυτούς που απευθύνεται το πρόγραμμα, μπορεί να οδηγήσει σε πιθανές διαφοροποιήσεις του αρχικού σχεδιασμού, ώστε να πάρει την τελική του μορφή, πριν τη φάση της εφαρμογής.

Η έλλειψη χρόνου για τη συλλογή σχετικών με το θέμα πληροφοριών με πληρότητα και για την ανάλυσή τους, η δυσκολία εντοπισμού σφαλμάτων πριν την πλήρη ανάπτυξη του σχεδιασμού, το υψηλό κόστος τροποποίησης ή αλλαγής ενός σχεδιασμού, είναι κάποιοι κοινοί, στα περισσότερα είδη σχεδιασμών, περιορισμοί (Jones, 1966:296).

Ωστόσο, σημαντική παράμετρος και στα δύο στάδια του σχεδιασμού, είναι ο εντοπισμός συγκεκριμένων επιμέρους στοιχείων που επιδρούν έμμεσα στην υφιστάμενη κατάσταση, ώστε να επικεντρωθεί η παρέμβαση σε αυτά. Τα προγράμματα παρέμβασης σπάνια μπορούν να ασκήσουν πλήρη και άμεσο έλεγχο πάνω στις συνθήκες ή καταστάσεις που επιθυμούν να επιδράσουν. Για τον λόγο αυτό, γενικά, προτείνεται να σχεδιάζονται στόχοι και δράσεις που επιδρούν έμμεσα, δηλαδή πάνω στα διαχειρίσιμα στοιχεία που εντοπίστηκαν, τα οποία με τη σειρά τους αναμένεται να επηρεάσουν την κατάσταση στην οποία απευθύνεται το πρόγραμμα, ώστε να συμβεί μια σημαντική βελτίωση (Rossi, Freeman, Lipsey op. cit.:102). Ο εντοπισμός και η διαχείριση αυτών των στοιχείων προλαμβάνει ή μειώνει τους περιορισμούς του σχεδιασμού.

6.4.2. Μέθοδοι και τεχνικές σχεδιασμού προγραμμάτων

Για την παραγωγή και ανάπτυξη των ιδεών που θα οδηγήσουν σε συγκεκριμένες κατάλληλες δράσεις, υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων και τεχνικών, που καθοδηγούν τη διαδικασία του σχεδιασμού, σε όλα τα επιμέρους βήματα. Κάποιες μέθοδοι έχουν αναπτύξει μια άκαμπτη δομή, ενώ κάποιες άλλες

είναι περισσότερο ανοιχτές στον αυτοσχεδιασμό. Άλλες στηρίζονται στην παρατήρηση του θέματος που πρόκειται να ασχοληθούν και άλλες εμπλέκουν και τα πρόσωπα στα οποία απευθύνεται το πρόγραμμα (Karjaluoto, op. cit:60). Παρόλο που οι μέθοδοι και τεχνικές αυτές μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά πεδία, για παράδειγμα από τον σχεδιασμό υλικών προϊόντων, ή το σχεδιασμό υπηρεσιών, υπάρχουν αρκετές που μπορούν να εφαρμοστούν ανεξάρτητα από το πεδίο από το οποίο προέρχονται.

Η *περσόνα του χρήστη (User Persona),* η οποία είναι μια μέθοδος που προτείνεται από την *προσέγγιση που είναι επικεντρωμένη στον χρήστη*, είναι ένα παράδειγμα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον σχεδιασμό ενός υλικού προϊόντος ή/και στον σχεδιασμό ενός προγράμματος αλλαγής της συμπεριφοράς, όπως για την υιοθέτηση υγιεινών συνηθειών. Η *περσόνα* είναι ένας φαντασιακός χαρακτήρας που δημιουργεί ο σχεδιαστής μετά από έρευνα, και θεωρείται ως αντιπροσωπευτικός μιας ομάδας. Μπορούν να δημιουργηθούν διαφορετικοί τύποι *περσόνας*, ώστε να αντιπροσωπεύονται όσο το δυνατόν περισσότεροι τύποι χρηστών, των προϊόντων, των εφαρμογών, των υπηρεσιών, κ.ά. που πρόκειται να σχεδιαστούν (Design & Evaluation, 2017 ; Dam, Siang, 2017).

Το ίδιο και η μέθοδος *φανταστικές αλληλεπιδράσεις (imagined interactions),* η οποία προτείνεται από το πεδίο δημιουργίας προγραμμάτων που αναφέρονται στον ελεύθερο χρόνο. Η μέθοδος αυτή οδηγεί τη σκέψη, συνειδητά, σε διαφορετικά σενάρια κοινωνικής αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Μέσα από την *οπτικοποίηση* (visyualization) και την *εικονοποίηση (imagery*), με την έννοια των συνειδητών αναπαραστάσεων και όχι της ονειροπόλησης ή του οραματισμού, δημιουργούνται οι φαντασιακές αλληλεπιδράσεις. Αυτή η διαδικασία κατευθύνει τους σχεδιαστές στη λήψη σημαντικών αποφάσεων αναφορικά με τη μορφή που θα έχει το πρόγραμμα και τις εναλλακτικές κατευθύνσεις που θα μπορούσε να πάρει. Έτσι, δημιουργούνται τα *υποψήφια σχέδια (candidate plans)* για το πρόγραμμα. Η σύνθεση αυτών των σχεδίων μπορεί να δημιουργήσει το τελικό πρόγραμμα (Rossman, op.cit.).

Ειδικότερα για τον σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης, μεγάλης ή μικρής κλίμακας, κάποιες από τις τεχνικές που αναφέρονται είναι, η *ανάλυση της ομάδας ενδιαφέροντος* (stakeholder analysis), η *SWOT ανάλυση* (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats), η *ανάλυση του δέντρου του προβλήματος* (problem tree analysis) και ο π*ίνακας ανάλυσης των στόχων* (objectives analysis table), *ο πίνακας του λογικού πλαισίου* του προγράμματος (logical framework matrix), (International Federation of Red Crossand Red Crescent Societies, 2010:15-41). Οι τρείς πρώτες τεχνικές χρησιμοποιούνται κατά το πρώτο στάδιο του σχεδιασμού, *της ανάλυσης της υφιστάμενης κατάστασης*.

Με την πρώτη τεχνική, *της ανάλυσης της ομάδας ενδιαφέροντος*, μελετώνται και αξιολογούνται τα βασικά προβλήματα, τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες, οι δυνατότητες, οι αλληλεπιδράσεις, αν υπάρχουν παρόμοιες παρεμβάσεις, κ.ά.

Με τη δεύτερη τεχνική, τη *SWOT ανάλυση,* εντοπίζονται και αναλύονται τέσσερα πεδία που αφορούν το θέμα του προγράμματος. Το πρώτο πεδίο είναι τα δυνατά σημεία της υπάρχουσας κατάστασης που μπορούν να ευνοήσουν τους

στόχους του προγράμματος, ενώ το δεύτερο πεδίο αφορά τα αδύναμα σημεία. Το τρίτο πεδίο είναι οι ευκαιρίες που η δεδομένη κατάσταση μπορεί να παρουσιάζει και που μπορούν να βοηθήσουν το πρόγραμμα. Το τέταρτο πεδίο αναφέρεται στις απειλές που υπάρχουν, ή ενδέχεται να εμφανιστούν και να επηρεάσουν το πρόγραμμα κατά την εφαρμογή του. Η τεχνική αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, διότι μπορεί να αποκαλύψει πολύτιμα δεδομένα που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν στο στάδιο του σχεδιασμού.

Η τρίτη τεχνική, η ανάλυση του *δέντρου του προβλήματος*, έχει ως σκοπό μια σαφέστερη κατανόηση του προβλήματος της υπάρχουσας κατάστασης, μέσα από την οπτικοποίηση του, χρησιμοποιώντας την αναλογία ενός δέντρου. Ο κορμός αναπαριστάνει την υπάρχουσα προβληματική κατάσταση, οι ρίζες τις αιτίες αυτής της κατάστασης και τα κλαδιά τις συνέπειές της. Με την τεχνική αυτή εξετάζονται οι σχέσεις αιτίας αποτελέσματος, χωρίς να εξηγείται, όμως, η πολυπλοκότητα των σχέσεων αυτών.

Η ίδια οπτικοποίηση μπορεί να εφαρμοστεί και στη φάση του ορισμού των στόχων του προγράμματος, ως τεχνική του *δέντρου των στόχων* (objectives tree). Σε αυτή, χρησιμοποιείται το *δέντρο των προβλημάτων*, όπου κάθε πρόβλημα που έχει καταγραφεί μετατρέπεται σε θετική επιθυμητή κατάσταση. Έτσι δημιουργούνται οι στόχοι του προγράμματος. Στη συνέχεια αφού ελεγχθεί η σαφήνειά τους, είναι δυνατόν να προστεθούν και άλλοι στόχοι. Καθώς, οι επιδιωκόμενοι στόχοι ενδέχεται να είναι πολλοί, είναι απαραίτητο να γίνει η επιλογή των βασικών στόχων.

Η τέταρτη τεχνική, ο *πίνακας ανάλυσης των στόχων (objectives analysis table),* είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται για την επιλογή των καταλληλότερων προτάσεων παρέμβασης. Σε έναν πίνακα διπλής εισόδου καταγράφονται, οριζόντια, οι πιθανές λύσεις του προβλήματος και κάθετα καταγράφονται ερωτήματα που σχετίζονται με τους στόχους του προγράμματος. Κάθε πιθανή λύση βαθμολογείται για την καταλληλότητα της σε αυτούς τους στόχους. Όσο μεγαλύτερη βαθμολογία έχει κάποια λύση, τόσο καταλληλότερη κρίνεται για να προχωρήσει προς τη φάση του σχεδιασμού και της εφαρμογής.

Ο *πίνακας του λογικού πλαισίου (Logical Framework Matrix)* του προγράμματος είναι, επίσης, ένας πίνακας διπλής εισόδου. Οριζόντια υπάρχουν οι εξής στήλες: α. οι *δείκτες μέτρησης* της αλλαγής που επιδιώκεται από το πρόγραμμα, β. τα *μέσα επαλήθευσης* της αλλαγής που αναμένεται, δηλαδή τα μέσα συλλογής των δεδομένων, και γ. οι *υποθέσεις,* που αναφέρονται στους εξωτερικούς παράγοντες που είναι έξω από τον έλεγχο της παρέμβασης, αλλά είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη, καθώς μπορούν να συνεισφέρουν στο πρόγραμμα. Κάθετα υπάρχουν οι στήλες που αντιπροσωπεύουν τους στόχους του προγράμματος. Οι στήλες αυτές είναι: α. ο *τελικός σκοπός* του προγράμματος, β. *τα κύρια αποτελέσματα (outcomes)* που αναμένονται, ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός του προγράμματος, συνήθως σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων, συμπεριφορών, κ.ά. γ. *τα άμεσα απτά αποτελέσματα (outputs)*, όπως τα προϊόντα, ή οι υπηρεσίες που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των αποτελεσμάτων, και δ. οι *δράσεις* που πρέπει να γίνουν για να επιτευχθούν αυτά τα αποτελέσματα.

Όλες οι οριζόντιες στήλες συμπληρώνονται αναφερόμενες στα κριτήρια των κάθετων στηλών. Έτσι, καταγράφονται οι δείκτες μέτρησης, τα μέσα συλλογής δεδομένων, οι εξωτερικοί παράγοντες που δεν ελέγχονται, σε σχέση με τον τελικό σκοπό, τα κύρια αποτελέσματα που αναμένονται, τα προϊόντα και τις υπηρεσίες που πρέπει να παραχθούν για την υλοποίηση του προγράμματος. Μόνο στη στήλη που αφορά τους δείκτες μέτρησης, σε σχέση με τις δράσεις του προγράμματος, καταγράφονται *οι πηγές*, *τα υλικά* και γενικότερα *οι προϋποθέσεις* που χρειάζονται για την υλοποίηση του προγράμματος. Επίσης, στη στήλη που αφορά τα μέσα επαλήθευσης σε σχέση με τις δράσεις, καταγράφεται *το κόστος τα δράσεων* και των προϋποθέσεων για την υλοποίησή τους.

6.4.3. Προσεγγίσεις ανάπτυξης του σχεδιασμού

Εκτός από τις διάφορες μεθόδους σχεδιασμού υπάρχουν και διαφορετικές προσεγγίσεις, οι οποίες εκφράζουν τη λογική που κατευθύνει τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των ανάλογων τεχνικών και μεθόδων. Η Main (2011) κάνοντας μια βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφέρει τρεις διακριτές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό προγραμμάτων. Η πρώτη, η οποία αποτελεί και ένα από τα πιο πρώιμα πλαίσια σχεδιασμού προγραμμάτων, είναι η ακαδημαϊκή, η οποία περιλαμβάνει τους ερευνητικούς σχεδιασμούς παρεμβάσεων κοινωνικής αναφοράς.

Η δεύτερη προσέγγιση στηρίζεται στον τομέα της επιστήμης της αξιολόγησης προγραμμάτων. Χρησιμοποιεί τις βέλτιστες πρακτικές που έχουν αναδειχτεί και επισημανθεί από τα συμπεράσματα που έχουν προκύψει από τις αξιολογήσεις προγραμμάτων.

Η τρίτη προσέγγιση, η οποία είναι και η πιο πρόσφατη, εμπεριέχει δύο επιμέρους προσεγγίσεις. Η μία αφορά τις πρακτικές σχεδιασμών που στηρίζονται σε τεκμηριωμένη γνώση (evidence-informed), και η άλλη στον σχεδιασμό προγραμμάτων που κατευθύνεται από την προσπάθεια επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων (effectiveness-informed). Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων της πρώτης επιμέρους προσέγγισης βασίζεται σε επιστημονικές θεωρίες που έχουν εφαρμοστεί σε ποικίλα περιβάλλοντα (evidence-based programs). Επέκταση αυτού είναι η διοχέτευση των γνώσεων και των αρχών των προγραμμάτων αυτών σε άλλα υφιστάμενα προγράμματα, ώστε να γίνουν περισσότερο ποιοτικά και αποτελεσματικά. Αντιθέτως, τα προγράμματα που βασίζονται στην αποτελεσματικότητα, δεν στηρίζονται σε θεωρητικά σχήματα, αλλά για ν' ανταποκριθούν στα επιθυμητά αποτελέσματα, συλλέγουν και αναλύουν δεδομένα για να διαπιστώσουν αν ένα πρόγραμμα θα λειτουργήσει ή όχι, ή αν χρειάζεται αλλαγές ένας ήδη υπάρχων σχεδιασμός (effectiveness-based program).

Οι Stern, Stame, Mayneet. et al. (2012) αναφέρουν επιπλέον προσεγγίσεις σχεδιασμού προγραμμάτων, όπως την *πειραματική* προσέγγιση, τη *στατιστική*, την προσέγγιση που είναι *βασισμένη στη θεωρία* (theory-based), την προσέγγιση που

είναι *βασισμένη σε μια περίπτωση* (case-based), τη *συμμετοχική* προσέγγιση και τις *μελέτες σύνθεσης*.

Σε κάθε προσέγγιση παραθέτουν μερικές συγκεκριμένες εκδοχές σχεδιασμού. Στην *πειραματική προσέγγιση* παραθέτουν τον *RCT* (Randomized Controlled Trial) σχεδιασμό, τους φυσικούς και τους οιωνοί πειραματικούς σχεδιασμούς. Στη *στατιστική προσέγγιση*, αναφέρουν τη στατιστική μοντελοποίηση, τις μεγάλου γεωγραφικού εύρους μελέτες και την οικονομετρία. Στην προσέγγιση *που βασίζεται στη θεωρία*, περιλαμβάνουν τα σχέδια που απεικονίζουν τον αιτιακό μηχανισμό που συνδέει την αιτία με τα αποτελέσματα του προγράμματος, όπως είναι η ανάλυση της συνάφειας. Στην ίδια προσέγγιση περιλαμβάνονται και τα σχέδια που αναπαριστάνουν την πορεία της αιτιακής αλυσίδας που παράγει τα αποτελέσματα, όπως, για παράδειγμα, είναι η πορεία των ιχνών που αφήνουν οι αιτίες, ξεκινώντας είτε από τα αποτελέσματα προς τους στόχους ή αντίστροφα. Στην προσέγγιση *που βασίζεται σε μία μόνο περίπτωση*, περιλαμβάνονται τα ερμηνευτικού τύπου σχέδια, όπως η εθνογραφία και τα δομημένα σχέδια, όπως οι προσομοιώσεις και η ανάλυση δικτύου. Στη *συμμετοχική προσέγγιση* παραθέτουν κανονιστικούς σχεδιασμούς, όπως του μοντέλου αξιολόγησης *της ενδυνάμωσης* από το πρόγραμμα και της συνεργατικής έρευνας δράσης. Στην προσέγγιση *που αφορά τις μελέτες σύνθεσης* παραθέτουν τα σχέδια που αντιστοιχούν στη μετα-ανάλυση, στην αφηγηματική και στη βασισμένη στην πραγματικότητα σύνθεση.

Γενικότερα, ο σχεδιασμός προγραμμάτων μοιράζεται παρόμοιες ή κοινές μεθόδους και τεχνικές, είτε ποσοτικού, είτε ποιοτικού χαρακτήρα, ή και τα δύο, με τον σχεδιασμό της αξιολόγησης του προγράμματος, ο οποίος, σχεδιάζεται, συνήθως, εξ' αρχής, δηλαδή στη φάση του σχεδιασμού του προγράμματος.

6.5. Η εφαρμογή των προγραμμάτων

Η εφαρμογή αποτελεί τον πιο κρίσιμο παράγοντα επίτευξης της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος. Ακόμα και αν έχει σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα με όλους τους ποιοτικούς όρους, εάν η εφαρμογή είναι ελλειμματική, μη ευέλικτη, ή ανολοκλήρωτη, τότε η αποτελεσματικότητα του προγράμματος θα είναι μερική ή μη επιτεύξιμη.

Ως εφαρμογή θεωρείται η υλοποίηση μιας συγκεκριμένης σειράς δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο ενός προγράμματος ή μιας δράσης, οι οποίες περιγράφονται λεπτομερώς και έχουν συγκεκριμένο μέγεθος και διάρκεια (Fixsen, Naoom, et al., 2005:5).

Υπάρχουν αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη διαδικασία της εφαρμογής, οι οποίες έχουν προκύψει από την ανάγκη αναγνώρισης των μηχανισμών, με τους οποίους είναι περισσότερο πιθανό να επιτύχει μια εφαρμογή. Έτσι, αρκετά πρόσφατα, έχει αναπτυχθεί ένα νέο επιστημονικό πεδίο που ασχολείται με τον τομέα αυτόν.

Ο Nilsen (2015) αναφέρει πέντε κατηγορίες θεωρητικών προσεγγίσεων για την εφαρμογή προγραμμάτων. Η πρώτη κατηγορία επικεντρώνεται στην περιγραφή και στον προσδιορισμό την πορείας της εφαρμογής. Η περιγραφή αυτή προέρχεται

από τα ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα που έχουν αναδυθεί από τη μελέτη της πρακτικής της εφαρμογής προγραμμάτων. Περιλαμβάνει *μοντέλα διαδικασιών (process models*), τα οποία καθορίζουν τα βήματα ή τις στρατηγικές υλοποίησης της εφαρμογής.

Η δεύτερη προσέγγιση αφορά τα πλαίσια των *καθοριστικών παραγόντων* (*determinant frameworks*) που επηρεάζουν τα αποτελέσματα μιας εφαρμογής, κατανοώντας τον ρόλο που παίζει καθένα.

Η τρίτη προσέγγιση βασίζεται στις θεωρίες από διάφορα επιστημονικά πεδία *(classic theories*), όπως της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, για την κατανόηση των διαφόρων πτυχών της διαδικασίας της εφαρμογής.

Η τέταρτη προσέγγιση αφορά τις θεωρίες για την εφαρμογή, που έχουν αναπτυχθεί από τους ερευνητές που μελετούν επιστημονικά το πεδίο της εφαρμογής *(implementation theories*).

Η πέμπτη προσέγγιση επικεντρώνεται στις πτυχές της διαδικασίας της εφαρμογής, που αν αξιολογηθούν, θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε συμπεράσματα για την επιτυχία ή όχι μιας εφαρμογής (*evaluation frameworks)*.

Τα παραπάνω πλαίσια μπορούν να λειτουργήσουν και ως πρότυπα δράσης, καθοδηγώντας τις πρακτικές της εφαρμογής, αλλά να χρησιμοποιηθούν και για την αξιολόγηση της εφαρμογής, καθώς μπορεί να περιλαμβάνουν σημαντικές πτυχές.

Μερικοί από τους παράγοντες που συμβάλλουν σε μια επιτυχή εφαρμογή, είναι: α. οι σαφώς προσδιορισμένοι στόχοι, β. η δέσμευση προς το πρόγραμμα και η ομαλή συνεργασία με την ηγεσία και τους συμμετέχοντες, γ. η πολύ καλή διαχείριση του προγράμματος, μέσα από την προσεκτική παρακολούθηση της πορείας του με το πλάνο εργασίας, δ. η καλή προετοιμασία και εκπαίδευση των συμμετεχόντων για τις αλλαγές που στοχεύει να επιτύχει το πρόγραμμα, ε. οι κατάλληλοι άνθρωποι που θα το εφαρμόσουν, καθώς και στ. οι κατάλληλοι δείκτες αξιολόγησης, (Umble, Haft, et al., 2003:244-247).

Επιπλέον καθοριστικούς παράγοντες, που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα μιας εφαρμογής, ειδικότερα στις παρεμβάσεις που αφορούν τη συλλογική συμπεριφορά και δράση, επισημαίνονται από τους May & Finch, (2007). Οι παράγοντες αυτοί είναι:

α. Η *ικανότητα διαδραστικής εργασίας* (interactional work ability) της παρέμβασης, η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα για αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων μεταξύ τους και στα αποτελέσματα αυτών των αλληλεπιδράσεων.

β. Ο βαθμός *ενσωμάτωσης* (relational integration) της παρέμβασης στις ήδη υπάρχουσες σχέσεις και γνώσεις που υπάρχουν στον φορέα που απευθύνεται η παρέμβαση. Ο παράγοντας αυτός σχετίζεται και με το ποιοι και πώς αναλαμβάνουν την ευθύνη για την παρέμβαση και τα αποτελέσματά της, δείχνοντας εμπιστοσύνη στην αξιοπιστία της.

γ. Το *σύνολο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων* (skillset workability) αυτών που συμμετέχουν στην παρέμβαση, το οποίο αναφέρεται στην υπάρχουσα κατανομή εργασίας, πριν την παρέμβαση, και πώς αυτή θα επηρεαστεί από το πρόγραμμα.

δ. Ο βαθμός *ενσωμάτωσης* όσων συνδέονται με την εφαρμογή (contextual integration), της παρέμβασης. Αφορά τις πρακτικές λεπτομέρειες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της εφαρμογής.

Ο Schultz, et al. (1987) παραθέτουν δέκα κρίσιμους παράγοντες που ενυπάρχουν στην ανάπτυξη μιας επιτυχημένης εφαρμογής. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

α. η αποστολή του έργου, η οποία θα πρέπει να είναι σαφώς προσδιορισμένη μέσα από τους στόχους που τίθενται,

β. η υποστήριξη από την διοικητική ηγεσία,

γ. το πλάνο εργασίας, το οποίο θα πρέπει να περιλαμβάνει όλα τα βήματα της εφαρμογής,

δ. η συνεργασία με τα ενδιαφερόμενα μέρη, ώστε να διαφανούν πιθανές ιδιαιτερότητες που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την εφαρμογή,

ε. το προσωπικό που θα σχηματίσει την ομάδα έργου και θα υποστηρίξει την εφαρμογή,

στ. οι τεχνικού τύπου εργασίες που πρέπει να υποστηρίζονται από ειδικούς,

ζ. η αποδοχή του προγράμματος,

η. η παρακολούθηση της εφαρμογής και η ανατροφοδότηση σχετικά με την πορεία της σε σύγκριση με τους αρχικούς στόχους,

θ. η τυπική και άτυπη επικοινωνία μεταξύ της ομάδας που υλοποιεί την εφαρμογή, αλλά και με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη,

ι. η αντιμετώπιση των προβλημάτων που σε όλες τις εφαρμογές προγραμμάτων εμφανίζονται και θα πρέπει να προβλέπονται και να υπάρχουν σχετικές λύσεις από τον αρχικό σχεδιασμό.

Επίσης, θετική σύνδεση με τη συνολική αποτελεσματικότητα της εφαρμογής, εκτός από τα παραπάνω, έχει η οικονομική στήριξη του προγράμματος και το ότι το πρόγραμμα βασίζεται σε επιστημονικά στοιχεία. Αρνητική σύνδεση με την αποτελεσματικότητα υπάρχει όταν αναφέρονται αλλαγές κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος (National Implementation Research Network, 2007).

Βέβαια, αν και οι παραπάνω παράγοντες λειτουργούν ως *καθοριστικά πλαίσια* στη διαδικασία της εφαρμογής, δεν εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο συμβαίνει η επιθυμητή αλλαγή, ή γενικότερα τον τρόπο λειτουργίας των αιτιωδών μηχανισμών. Επίσης, αμφισβητείται κατά πόσο αυτοί οι παράγοντες και στην πραγματικότητα είναι τόσο καθοριστικοί όσο εμφανίζονται στα συμπεράσματα ερευνών που προέρχονται, κυρίως από την ανάλυση ερωτηματολογίων. Ωστόσο, αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της εφαρμογής ενός προγράμματος και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της (Nilsen, op.cit.).

Όσον αφορά τη διαδικασία εφαρμογής προτείνονται κάποια διακριτά στάδια που εμπεριέχουν συγκεκριμένα στοιχεία, που η έρευνα έχει αναδείξει ως κοινά στις επιτυχημένες εφαρμογές. Αυτά τα στοιχεία οικοδομούν τα σημεία αναφοράς (drivers) για την πραγματοποίηση μιας εφαρμογής. Τα στάδια που αναφέρονται είναι (Fixsen, Naoom, et al., op. cit.:15-17 ; National Implementation Research Network, op. cit. ; Blasé, VanDyke, et al., 2012:15):

1. *Στάδιο της διερεύνησης* (exploration stage). Στο στάδιο αυτό διερευνάται κατά πόσο υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των αναγκών ενός πληθυσμού, ή ενός φορέα και του προγράμματος που πρόκειται να εφαρμοστεί. Επίσης, διερευνάται, εάν είναι «έτοιμος» ο φορέας, ή οι συμμετέχοντες/ουσες να δεχτούν το πρόγραμμα. Εάν διαπιστωθεί ότι δεν υπάρχει η κατάλληλη ετοιμότητα για να εφαρμοστεί το πρόγραμμα, θα πρέπει να γίνουν οι κατάλληλες δράσεις, ώστε αυτό να επιτευχθεί. Το στάδιο αυτό θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμο για την αποτελεσματικότητα της υλοποίησης, ιδιαίτερα όταν τα προγράμματα απευθύνονται σε μεγάλους πληθυσμούς. Προτείνονται έξι παράγοντες που μπορούν να εξεταστούν, ώστε να προκύψει η ετοιμότητα ή μη των φορέων για ένα πρόγραμμα. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν α. οι ανάγκες του φορέα ή εκείνων που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα, β. ο βαθμός που το πρόγραμμα ταιριάζει με τις τρέχουσες δομές, προτεραιότητες, αξίες ή άλλα προγράμματα που υλοποιούνται παράλληλα, γ. η διαθεσιμότητα των προαπαιτούμενων για την υλοποίηση του προγράμματος, δ. η ύπαρξη στοιχείων που να αποδεικνύουν ότι θα παραχθούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, εάν εφαρμοστεί σωστά το πρόγραμμα, ε. ο βαθμός ετοιμότητας αναπαραγωγής του προγράμματος, στ. ο βαθμός ετοιμότητας υλοποίησης του προγράμματος.

Η τελική φάση του σταδίου αυτού είναι ο ακριβής σχεδιασμός των απαραίτητων βημάτων για να ξεκινήσει η εφαρμογή. Έτσι, τα στοιχεία που λαμβάνονται σε αυτό το στάδιο είναι σημαντικά για μια επιτυχή εφαρμογή.

2. *Στάδιο της εγκατάστασης* (installation stage). Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, εξασφαλίζονται τα προαπαιτούμενα για την πραγματοποίηση της εφαρμογής, όπως η επιλογή και η εκπαίδευση προσωπικού, η εύρεση χώρων και εξοπλισμού, κ.ά., δηλαδή γίνεται η προετοιμασία της εφαρμογής.

3. *Αρχική εφαρμογή* (initial implementation). Στο στάδιο αυτό εφαρμόζεται το πρόγραμμα και εισάγονται οι δράσεις που αναμένεται να οδηγήσουν στην αλλαγή που το πρόγραμμα προωθεί. Θεωρείται ένα κρίσιμο στάδιο, καθώς μπορεί να εμφανιστούν διάφορες δυσκολίες και εμπόδια που να ωθήσουν στην εγκατάλειψη του προγράμματος από τους συμμετέχοντες/ουσες. Ο φόβος της αλλαγής, η αδράνεια, ή άλλοι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τα πρόσωπα, μπορεί να παίξουν καθοριστικό ρόλο. Σε αυτές τις περιπτώσεις για να συνεχιστεί το πρόγραμμα, αλλά και για να διατηρηθούν οι ενδεχόμενες αλλαγές που έχει επιτύχει σε επίπεδο πρακτικής, είναι σημαντική η συνεχής υποστήριξη των συμμετεχόντων/ουσών από τους υπεύθυνους του προγράμματος που το υλοποιούν. Οι αλλαγές, ιδιαίτερα σε επίπεδο δεξιοτήτων και πρακτικών, απαιτούν χρόνο, ωρίμανση, εκπαίδευση και υποστήριξη από τις οργανωτικές δομές στις οποίες εφαρμόζονται.

4. *Πλήρης εφαρμογή* (full implementation). Στο στάδιο αυτό η αλλαγή και οι νέες πρακτικές που εισήγαγε το πρόγραμμα εφαρμόζονται στην καθημερινότητα, τουλάχιστον από το 50% και άνω των συμμετεχόντων. Οι νέες πρακτικές έχουν ενσωματωθεί και στο στάδιο αυτό θα αρχίσουν να εμφανίζονται τα οφέλη, για τα οποία σχεδιάστηκε το πρόγραμμα.

Σύμφωνα με τους Fixsen, Naoom, et al. (2005) η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος θα πρέπει να γίνεται κατά το τελευταίο

στάδιο της εφαρμογής, δηλαδή στο τελευταίο στάδιο της *πλήρους εφαρμογής* και όχι σε προηγούμενα στάδια. Αυτό θεωρείται απαραίτητο, διότι, συνήθως, ένα πρόγραμμα που εφαρμόζεται για πρώτη φορά, ενδεχομένως να αξιολογηθεί ως αναποτελεσματικό, ή με ανεπαρκή αποτελέσματα, όχι γιατί η εφαρμογή του είναι αναποτελεσματική, αλλά γιατί αξιολογήθηκε πριν αναπτύξει πλήρως τη λειτουργικότητά του.

Η διαδικασία της εφαρμογής, σε όλα τα στάδια, βασίζεται σ' ένα πλάνο εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει επιμέρους πίνακες. Ένας τέτοιος πίνακας μπορεί να καταγράφει αναλυτικά τους ενδιάμεσους στόχους, τις αντίστοιχες σε κάθε στόχο δράσεις και δραστηριότητες, τους υπεύθυνους υλοποίησης ανά δραστηριότητα, το χρονοδιάγραμμα και τις προϋποθέσεις υλοποίησης κάθε δραστηριότητας (Thomet, Vozza, op. cit:67). Επιπλέον επιμέρους πίνακες, που καθοδηγούν την εφαρμογή και μπορούν να υποδεικνύουν κατά πόσο έγινε όπως σχεδιάστηκε, περιλαμβάνουν τις δραστηριότητες της παρέμβασης, ως τα βασικά συστατικά στοιχεία του προγράμματος, και ποια άμεσα αποτελέσματα (outcomes) αναμένονταν κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος να παραχθούν από κάθε μία δραστηριότητα. Αυτά τα στοιχεία αντιπαραβάλλονται με έναν άλλο επιμέρους πίνακα, που μπορεί να καταρτιστεί κατά την εφαρμογή της παρέμβασης, και περιλαμβάνει τα πραγματικά άμεσα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή κάθε δραστηριότητας. Με τον τρόπο αυτό ελέγχεται η ποιότητα της εφαρμογής και μπορούν να σχεδιαστούν πιθανές λύσεις που δεν περιλαμβάνονταν στον αρχικό σχεδιασμό ή να χρησιμοποιηθούν ήδη σχεδιασμένες λύσεις που έχουν προβλεφθεί για το ενδεχόμενο της εμφάνισης διαφόρων δυσκολιών. Επίσης, αυτοί οι πίνακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο κατά την αξιολόγηση της ποιότητας της εφαρμογής όσο και κατά τη γενικότερη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

Άλλοι επιμέρους πίνακες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλάνο εργασίας είναι σχετικοί με τη συνεργασία αυτών που θα υλοποιήσουν το πρόγραμμα και τον ρόλο που θα έχει καθένας, τους τρόπους ενσωμάτωσης του προγράμματος στο υπάρχον σύστημα, ή κατάσταση, ή στα ήδη υπάρχοντα προγράμματα, το κόστος κάθε δραστηριότητας, τα εμπόδια που ενδέχεται να εμφανιστούν και οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης τους (Chinman, Imm, Wandersman, op. cit.:82-92).

6.6. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων

Ο προσδιορισμός της αξιολόγησης ως έννοιας εντοπίζεται σε ποικίλα πεδία, καθώς είναι πολλοί οι τομείς που αφορά και βασίζεται σε διαφορετικές οπτικές, σκοπούς και χρήσεις. Συνέπεια αυτού είναι να μην υπάρχει ένας κοινός ορισμός, αλλά ο εκάστοτε τομέας να προσδιορίζει την έννοια, ανάλογα με τα δικά του δεδομένα. Ωστόσο, σε κάθε προσδιορισμό, η αξιολόγηση εμπεριέχει κάποιες κοινές ιδέες που προέρχονται κυρίως από τέσσερα διαφορετικά πεδία. Έτσι, από το πεδίο της επιστημονικής έρευνας, δανείζεται πολλές από τις βασικές της ιδέες, αλλά και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές και πολιτικές επιστήμες, από την οικονομική θεωρία προέρχονται οι έννοιες της αποτελεσματικότητας, των πόρων και της συνολικής επίδρασης των παρεμβάσεων, από τη θεωρία της

διαχείρισης (management theory) χρησιμοποιεί τις έννοιες της εφαρμογής και της παράδοσης προγραμμάτων, και από τις πολιτικές επιστήμες την έννοια της λογοδοσίας, κ.ά. (Calidoni-Lundberg, 2006:17-18).

Γενικότερα, η αξιολόγηση προσδιορίζεται ως μια σχεδιασμένη μελέτη, που σκοπό έχει την εκτίμηση της αξίας ενός αντικειμένου (Stufflebeam, 2001:11). Ως πρακτική εμφανίζεται πριν από περίπου τέσσερις χιλιάδες χρόνια στην Κίνα ως μια διαδικασία αξιολόγησης δημόσιων προγραμμάτων, ενώ ως ξεχωριστός τομέας εμφανίζεται τη μεταπολεμική περίοδο του 20ου αιώνα, όταν εφαρμόστηκαν επιστημονικές μέθοδοι για την αξιολόγηση προγραμμάτων (Calidoni-Lundberg, op. cit.:10). Ως πρώτη τεκμηριωμένη επίσημη χρήση εμφανίζεται στα τέλη του 18ου αιώνα, όπου χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά, για να αξιολογήσει την απόδοση μαθητών, με τη μορφή της ποσοτικής βαθμολόγησης (Lance Hogan, 2007).

Η αξιολόγηση προγραμμάτων, ειδικότερα, θεωρείται ως μια διαδικασία κρίσης για την αξία ενός προγράμματος. Η αξία αυτή απορρέει από τη σύγκριση αποδεικτικών στοιχείων, που δείχνουν τι πραγματικά είναι το πρόγραμμα, σε σχέση με αυτό που θα έπρεπε να είναι (Steele, 1970:5). Αποτελεί μια συστηματική διαδικασία εκτίμησης της αξίας του σχεδιασμού, της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων μιας παρέμβασης, που είτε έχει ολοκληρωθεί, είτε υλοποιείται ακόμα. Έχει τρεις κύριους σκοπούς, τη μάθηση, τη λογοδοσία και την παροχή ενός πλαισίου συζήτησης μεταξύ των ενδιαφερομένων για το πρόγραμμα. Η μάθηση αντλείται από τα συμπεράσματα της διαδικασίας της αξιολόγησης, τα οποία χρησιμοποιούνται ως ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των υφιστάμενων ή των μελλοντικών προγραμμάτων. Η λογοδοσία αποτελεί τη βάση για την ενημέρωση ως προς την επιτυχία ή την αποτυχία ενός προγράμματος, ώστε να παρθούν οι κατάλληλες αποφάσεις σχετικά με τη συνέχιση ή όχι του προγράμματος από τα ενδιαφερόμενα μέρη (Ministry for Foreign Affairs of Finland, 2013:13).

Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τον σκοπό και τον τρόπο της αξιολόγησης προγραμμάτων, οι οποίες στηρίζονται σε τρεις κύριες φιλοσοφικές κατευθύνσεις (Guba, Lincoln, 2001:1-3 ; Stern, 2004:24-29 ; Katz, Newton, et al., 2016:6-8 ; Calidoni-Lundberg, op. cit.:12-14). Η πρώτη κατεύθυνση, ο *θετικισμός,* προτείνει τη χρήση επιστημονικών μεθόδων στην αξιολόγηση των κοινωνικών φαινομένων. Ο Ralph Tyler, ένας από τους πρώτους που εισήγαγε συστηματικά την έννοια της αξιολόγησης, βασίστηκε σε αυτή την κατεύθυνση, επικεντρώνοντάς την στην αντικειμενική μέτρηση των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος. Σκοπός της αξιολόγησης σε αυτή την προσέγγιση είναι να εντοπιστούν κανονικότητες και νόμοι που αφορούν τα ανθρώπινα περιβάλλοντα, όπως στις φυσικές επιστήμες. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται, η δυνατότητα γενίκευσης και η αυστηρότητα στη μεθοδολογία καθορίζουν και την ποιότητα της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση ξεκινά από το μερικό και τις μεμονωμένες συμπεριφορές, για να δώσει την εικόνα του όλου. Μέσα από αυτή διαφαίνεται, με μετρήσιμα στοιχεία, η σχέση μεταξύ των εισροών και των αποτελεσμάτων τους. Οι περιορισμοί αυτής της προσέγγισης αφορούν τις δυσκολίες στη μέτρηση αποτελεσμάτων που είναι κρίσιμα για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, την

πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων και την ελλιπή γνώση για τον τρόπο που αυτές λειτουργούν.

Η δεύτερη φιλοσοφική κατεύθυνση είναι η *κονστρουκτιβιστική ή του εποικοδομισμού*. Η μεταθετικιστική αυτή θεώρηση αντιτίθεται στην υπόθεση του θετικισμού για αντικειμενική γνώση. Υποστηρίζει ότι οι γνώσεις, ανεξάρτητα από τα μέσα και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, είναι ανθρώπινες κατασκευές, και γι' αυτό προβληματικές και συνεχώς μεταβαλλόμενες. Δεν υπάρχει μια τελική πραγματικότητα. Η πραγματικότητα και η αλήθεια εξαρτώνται από το σύνολο των πληροφοριών-νοημάτων και τον βαθμό της εμπειρίας των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτά. Για την παραγωγή της γνώσης χρησιμοποιείται η ερμηνευτική και διαλεκτική μέθοδος και θεωρείται ότι τόσο οι ποιοτικές όσο και οι ποσοτικές ερευνητικές μέθοδοι μπορούν να είναι εξίσου κατάλληλες σε όλες τις μορφές αξιολογικής κρίσης.

Με βάση αυτές τις παραδοχές, η οπτική του/της παρατηρητή/τριας παίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης. Τα συμπεράσματα που εξάγονται από αυτή «κατασκευάζονται», καθώς ο/η αξιολογητής/τρια τα δημιουργεί φέρνοντας σε επαφή διαφορετικές ομάδες ενδιαφερομένων, που έχουν διαφορετικές οπτικές και θεωρήσεις για το θέμα που αξιολογείται. Ωστόσο, το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο η «αλήθεια» του/της αξιολογητή/τριας είναι αυτή που πρέπει να ισχύει.

Η τρίτη φιλοσοφική κατεύθυνση είναι του *ρεαλισμού*. Σύμφωνα με αυτή, η πραγματικότητα υπάρχει έξω από τις ανθρώπινες παρατηρήσεις και γι' αυτό υπάρχουν κάποια τακτικά πρότυπα λειτουργίας της, τα οποία θα μπορούσαν να εντοπιστούν. Έτσι, η αξιολόγηση, αναζητά τους αιτιώδης μηχανισμούς που εξηγούν τις κανονικότητες που παρουσιάζονται στα κοινωνικά φαινόμενα στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα που συμβαίνουν, τα οποία αναγνωρίζονται ως πολυεπίπεδες διαδικασίες. Ωστόσο, αναγνωρίζει ότι κάποιοι αιτιώδεις μηχανισμοί που λειτουργούν σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα μπορεί να μην λειτουργούν σε άλλα, συνδέοντάς τους, έτσι, με το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο.

Ουσιαστικά, η κατεύθυνση αυτή συνεχίζει τη θεωρητική βάση και την κατεύθυνση του θετικισμού, έχοντας, παράλληλα, μια διαφορετική μεθοδολογική οπτική. Μέσα από τη σύγκριση των μηχανισμών και των κοινωνικών πλαισίων σε σχέση με τα παρατηρούμενα αποτελέσματα, μπορεί να γίνει κατανοητό το πώς λειτούργησε το πρόγραμμα. Έτσι, αναγνωρίζοντας ποιοι μηχανισμοί οδήγησαν στην επιθυμητή αλλαγή, ή όχι, μπορούν να παρθούν αποφάσεις για το πού θα πρέπει να εστιαστεί μια πιθανή βελτίωση του προγράμματος, ή πώς θα πρέπει να διαφοροποιηθεί το πρόγραμμα για να λειτουργήσουν οι αιτιώδεις μηχανισμοί προς την επιθυμητή κατεύθυνση, ή με ποιο τρόπο θα πρέπει να επηρεαστεί το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα λειτουργήσει το πρόγραμμα, ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν οι αιτιώδεις μηχανισμοί της αποτελεσματικότητας. Παράλληλα, όμως, αναγνωρίζεται ότι τα προγράμματα εφαρμόζονται σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο, γι' αυτό και η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος μπορεί να ανατραπεί, ή και ενισχυθεί από την παρέμβαση απροσδόκητων αιτιωδών δυνάμεων. Μέσα από αυτή την αναγνώριση, η κατεύθυνση του *ρεαλισμού*, δεν εστιάζει στην αξιακή αντίληψη της

αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος, αλλά στην ενσωμάτωσή του στη ροή του κοινωνικού γίγνεσθαι και το συνδέει με κοινωνικές και χωροχρονικές μεταβλητές.

Οι τρεις αυτές κύριες φιλοσοφικές κατευθύνσεις μπορούν να αλληλοσυμπληρώνουν την αξιολόγηση προγραμμάτων. Στην πράξη, καμιά αξιολόγηση δεν λειτουργεί αποκλειστικά και μόνο στο πλαίσιο μίας προσέγγισης, παρόλο που υπερισχύει πάντα κάποια από αυτές.

6.6.1.Τύποι αξιολόγησης προγραμμάτων

Ανάλογα με τον σκοπό, το είδος των πληροφοριών που απαιτούνται, τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται και σε ποια φάση του προγράμματος εφαρμόζεται η αξιολόγηση, προκύπτει μια ποικιλία τύπων αξιολόγησης. Έτσι, ανάλογα με τον χρόνο ή το στάδιο του προγράμματος που εφαρμόζεται, διακρίνεται σε *διαμορφωτική αξιολόγηση* (formative evaluation) και σε *συνολική αξιολόγηση* (summative evaluation) (Scriven, 1966:3-6).

Η *διαμορφωτική αξιολόγηση* μπορεί να εφαρμόζεται πριν την έναρξη και κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του προγράμματος. Είναι μια συνεχής διαδικασία, ιδιαίτερα χρήσιμη για την τροποποίηση ή τη βελτίωση του προγράμματος, καθώς αποτελεί πηγή ανατροφοδότησης σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του (Scriven, op. cit. ; Gordon, Guez, Allen, nd:34-35 ; Center for Disease Control and Prevention, 2001:E6-E9 ; Frechtling, et al., 2002::7-13 ; Trochim, 2006 ; University of Minnesota, 2017). Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται διάφοροι άλλοι τύποι αξιολόγησης όπως (Frechtling, op. cit. ; Trochim, op. cit.):

α. Η *εκτίμηση αναγκών* (needs assessment), κατά την οποία εκτιμώνται διάφοροι παράμετροι, όπως αν και ποιοι χρειάζονται το πρόγραμμα, ποιες δράσεις θα το κάνουν να λειτουργήσει και με ποιο τρόπο, ώστε να καλυφθούν αυτές τις ανάγκες.

β. Η *δομημένη εννοιολόγηση* (structured conceptualization), η οποία δίνει τη δυνατότητα στους σχεδιαστές του προγράμματος να προσδιορίσουν το πρόγραμμα, τους συμμετέχοντες και τα πιθανά αποτελέσματα.

γ. Η *εκτίμηση της αξιολόγησης* (evaluation assesment), η οποία προσδιορίζει αν και πώς η αξιολόγηση είναι εφικτή.

δ. Η *αξιολόγηση της εφαρμογής* (implementation evaluation), ή η *αξιολόγηση της πορείας* (process evaluation), η οποία μελετά την πιστότητα της εφαρμογής σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό. Διερευνώνται οι διαδικασίες που γίνονται στην πραγματικότητα κατά την εφαρμογή του προγράμματος, και κατά πόσο αυτές είναι αποτελεσματικές. Εντοπίζονται πιθανές ανεπάρκειες, ώστε να γίνουν οι κατάλληλες εναλλακτικές ενέργειες και γίνεται φανερή η πραγματική κατάσταση του προγράμματος.

ε. Η *αξιολόγηση της προόδου* (progress evaluation) αφορά την εκτίμηση της προόδου ως προς τους στόχους του προγράμματος, αξιολογώντας σχετικά σημεία αναφοράς. Είναι πολύ χρήσιμη καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, ωστόσο είναι ιδιαίτερα βοηθητική κατά τη φάση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος, όταν ακόμα είναι άγνωστο πώς λειτουργεί το πρόγραμμα.

Η *συνολική ή τελική αξιολόγηση,* διενεργείται μετά το πέρας της υλοποίησης του προγράμματος. Τεκμηριώνει τον βαθμό υλοποίησης των στόχων του προγράμματος, παρέχοντας πληροφορίες για την αποτελεσματικότητά του. Με βάση αυτή μπορούν να παρθούν αποφάσεις σχετικά με τη συνέχιση, επέκταση, βελτίωση ή εγκατάλειψη του προγράμματος. Τα αποτελέσματα, επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μια αξιολόγηση εκτίμησης αναγκών, για τον σχεδιασμό αλλαγών σ' ένα ήδη υφιστάμενο παρόμοιο πρόγραμμα, ή για την εισαγωγή νέων προγραμμάτων ή παρεμβάσεων (Frechtling, et al., op. cit: ; Wall, 2017:1 ; Trochim, op. cit. ; University of Minnesota, op. cit.). Τύποι αξιολόγησης που περιλαμβάνονται σε αυτό το είδος αξιολόγησης είναι (Trochim, op. cit.):

α. Η *αξιολόγηση των αποτελεσμάτων* (outcomes evaluation). Μελετάται ο βαθμός επίτευξης των μακροπρόθεσμων στόχων που έθεσε το πρόγραμμα ως τελικά αποτελέσματα, κατά τον αρχικό σχεδιασμό του.

β. Η *αξιολόγηση της επίδρασης* (impact evaluation). Εκτιμάται η συνολική επίδραση που είχε η παρέμβαση του προγράμματος στους συμμετέχοντες, προσδιορίζοντας, στη βάση αιτίας – αποτελέσματος, τις μεταβολές που παρατηρούνται μετά το πέρας του προγράμματος. Προσδιορίζει κατά πόσο οι αλλαγές που ενδεχομένως παρατηρήθηκαν στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων οφείλονται ή όχι στο πρόγραμμα.

γ. Η αξιολόγηση που αφορά τη *σχέση κόστους - αποτελεσματικότητας* και *κόστους με τα οφέλη του προγράμματος* (cost-effectiveness, cost-benefit analysis).

δ. Η αξιολόγηση δευτέρου επιπέδου, όπως είναι η *δευτερογενής ανάλυση* και η *μετα-ανάλυση*. Οι αξιολογήσεις αυτές δίνουν απαντήσεις σε νέα ερωτήματα που μπορεί να προκύψουν για το πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας τα υπάρχοντα δεδομένα με νέο τρόπο ή μεθόδους.

Άλλοι τύποι αξιολόγησης, ανάλογα με τη θέση του/της αξιολογητή/τριας, είναι η *εσωτερική* (internal) και η *εξωτερική* (external) αξιολόγηση. Στην εσωτερική αξιολόγηση ο/η αξιολογητής/τρια ανήκει στο πλαίσιο που αξιολογείται, ενώ στην εξωτερική δεν ανήκει σε αυτό (Κάραλης, Παπαγεωργίου, 2012:111-112).

Ακόμη, ανάλογα με τη συμμετοχή των ενδιαφερόμενων μερών του προγράμματος - χρηματοδοτών, δικαιούχων του προγράμματος, υπεύθυνων λήψης αποφάσεων, κ.ά. - η αξιολόγηση μπορεί να είναι *συμμετοχική* (participatory evaluation) ή *μη συμμετοχική*. Στη συμμετοχική αξιολόγηση, τα ενδιαφερόμενα μέρη του προγράμματος, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της εφαρμογής της αξιολόγησης. Συμμετέχουν στον προσδιορισμό των κατάλληλων ερωτημάτων που θα απαντηθούν μέσω της αξιολόγησης, στον σχεδιασμό και στην επιλογή των μεθόδων, καθώς και στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (Zukoski, Luluquisen, 2002).

Επιπλέον, ανάλογα σε ποια στοιχεία του προγράμματος εστιάζει η αξιολόγηση διακρίνεται στους παρακάτω τύπους (McNamara, 2017 ; Κάραλης, Παπαγεωργίου, ό.π.: 114-116):

α. *Αξιολόγηση με βάση του στόχους* του προγράμματος (goal-based evaluation). Αξιολογεί τον τρόπο συγκρότησης των στόχων του προγράμματος, κατά πόσο

υλοποιούνται σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό και το χρονοδιάγραμμα και τον βαθμό επίτευξής τους.
β. *Αξιολόγηση ανεξάρτητη από τους στόχους* του προγράμματος (goal – free evaluation). Σε αυτόν τον τύπο αξιολόγησης ο/η αξιολογητής/τρια παρακολουθεί και καταγράφει τι πραγματικά συμβαίνει στο πρόγραμμα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη ή να έχει ως σημείο αναφοράς τους προκαθορισμένους στόχους του, οι οποίοι είναι και αυτοί υπό αξιολόγηση (Youker, Ingaham, 2013:51).
γ. *Αξιολόγηση της πορείας* (process evaluation). Η αξιολόγηση επικεντρώνεται στην πορεία και στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο πρόγραμμα. Διαφέρει από τη διαμορφωτική αξιολόγηση στο ότι η δεύτερη επιδιώκει να επηρεάσει την εξέλιξη του προγράμματος, ενώ η *αξιολόγηση της πορείας* δεν έχει παρεμβατικό χαρακτήρα. Κύριοι στόχοι της είναι η περιγραφή, η παρακολούθηση και η διασφάλιση της ποιότητας του προγράμματος. Μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε χρονικό σημείο του προγράμματος, συμπεριλαμβανομένου και του τέλους. Επιπλέον, στόχος της είναι να βοηθήσει στην κατανόηση των λόγων που οι στόχοι του προγράμματος επιτεύχθηκαν ή απέτυχαν και σε ποιο βαθμό μπορεί γι' αυτό να ευθύνεται το ίδιο το πρόγραμμα ή όχι (Royse, Thyer, Padgett, 2014:129-131).
δ. *Αξιολόγηση με βάση τα αποτελέσματα* (outcome-based evaluation). Η αξιολόγηση επικεντρώνεται στις αλλαγές ή στα οφέλη που ενδεχομένως προέκυψαν μετά την υλοποίηση του προγράμματος. Δίνει απαντήσεις σχετικά με το αν το πρόγραμμα παρήγαγε τα επιθυμητά αποτελέσματα, επιβεβαιώνοντας, έτσι, την καταλληλότητα ή όχι των δραστηριοτήτων του προγράμματος και γενικότερα την αξία του (McNamara, op. cit.).

6.6.2. Προσεγγίσεις και μοντέλα αξιολόγησης προγραμμάτων

Στο πεδίο της επιστήμης της αξιολόγησης έχει αναπτυχθεί ένας αρκετά μεγάλος αριθμός πλαισίων, τα οποία καθοδηγούν τη διαδικασία. Τα εννοιολογικά και κανονιστικά αυτά πλαίσια αποτελούν τα μοντέλα αξιολόγησης (Worthen, 1990:43), ή τις προσεγγίσεις αξιολόγησης. Οι Stufflebeam & Shinkfield (2007) ορίζουν ως μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων μια ιδανική σχηματοποίηση της διεξαγωγής μιας αξιολόγησης, η οποία έχει προκύψει μετά από δοκιμές, πρακτικές ανάπτυξης δημιουργικών ιδεών και άλλους παράγοντες. Ο όρος «προσέγγιση», παρόλο που συχνά ταυτίζεται με τον όρο «μοντέλο», γενικότερα θεωρείται πιο ευρεία έννοια, ενώ η έννοια του μοντέλου απαιτεί έναν πιο σαφή καθορισμό του πλαισίου, θεωρητικού και μεθοδολογικού, της διαδικασίας της αξιολόγησης (Stufflebeam, op. cit.:9).

Σύμφωνα με τους Stufflebeam & Coryn (2014), οι προσεγγίσεις/μοντέλα μπορούν να ταξινομηθούν σε πέντε μεγάλες κατηγορίες. Μετά τη μελέτη είκοσι τριών μοντέλων αξιολόγησης προγραμμάτων, στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνουν τις προσεγγίσεις/μοντέλα που δεν παρουσιάζουν αξιόπιστα αποτελέσματα και τις ονομάζουν *ψευδοαξιολογήσεις (*pseudoevaluations). Στις επόμενες τέσσερις κατηγορίες κατατάσσουν τα μοντέλα εκείνα που συμφωνούν με

την έννοια της αξιολόγησης με επιστημονικούς, δεοντολογικούς και ηθικούς όρους. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

α. *Οιονεί αξιολογήσεις* (quasi-evaluations). Η αξιολογήσεις αυτές περιορίζονται σε συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία μπορεί να αντλούνται από τους στόχους του προγράμματος και συνήθως χρησιμοποιούν μια μέθοδο ή μια ερευνητική τεχνική για να τα ερευνήσουν και για να συλλέξουν δεδομένα, όπως για παράδειγμα ένα πειραματικό σχέδιο, ή τη χρήση ενός τυποποιημένου τεστ, κ.ά.

β. Αξιολογήσεις *προσανατολισμένες στη βελτίωση και στη λογοδοσία* (improvement and accoundability oriented). Οι αξιολογήσεις αυτές έχουν διττό σκοπό. Να δρουν προληπτικά, βελτιώνοντας το σχεδιασμό ενός προγράμματος και εκ των υστέρων, να κρίνουν την αξία του. Έτσι, παρέχουν τις κατάλληλες πληροφορίες που θα καθορίσουν τις αποφάσεις για το μέλλον του προγράμματος.

γ. Αξιολογήσεις *θεμάτων της κοινωνικής ατζέντας και υπεράσπισης*. Σκοπός αυτών των αξιολογήσεων είναι να αυξήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη, επιδιώκοντας να εξασφαλίσουν ότι όλα τα κοινωνικά στρώματα θα έχουν ίση πρόσβαση σε όλες τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες και υπηρεσίες. Αυτό θεωρούν ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσω των αξιολογήσεων των προγραμμάτων που παρέχουν αντιστάθμιση στον υποβιβασμό αυτών των προσβάσεων ή σε προνομιακές μεταχειρίσεις συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων. Η διαδικασία της αξιολόγησης βασίζεται στις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων μερών στο πρόγραμμα, τόσο των συμμετεχόντων σε αυτό όσο και των διαφόρων με τον τομέα ειδικών.

δ. *Επιλεκτικές αξιολογήσεις* (eclectic evaluation). Οι θεωρητικοί αυτών των προσεγγίσεων δεν χρησιμοποιούν κάποια συγκεκριμένη φιλοσοφική ή μεθοδολογική κατεύθυνση, ούτε έχουν κάποιο σκοπό που έχουν αντλήσει από την κοινωνική ατζέντα. Αντίθετα, επιλέγουν από ένα ευρύ φάσμα μεθόδων, τεχνικών και κατευθύνσεων της αξιολόγησης, τις ιδέες και τις διαδικασίες εκείνες που θα τους βοηθήσουν να διαπραγματευτούν με όλες τις πτυχές της αξιολόγησης που είναι αναγκαίες και κατάλληλες.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται και άλλες, διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις μοντέλων, που έχουν δημιουργηθεί με διαφορετικά κριτήρια, όπως για παράδειγμα, με βάση τους σκοπούς, τις μεθόδους ή τον σχεδιασμό που έχει κάθε μοντέλο. Έτσι, μια άλλη κατηγοριοποίηση περιλαμβάνει τρεις κύριες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τα *μοντέλα αποτελεσματικότητας*, η δεύτερη τα *οικονομικά μοντέλα* και η τρίτη, τα *επαγγελματικά μοντέλα* (professional) ή *της αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες* (actors' models). Τα μοντέλα της πρώτης κατηγορίας επικεντρώνονται στα αποτελέσματα του προγράμματος. Περιλαμβάνουν μοντέλα που εστιάζουν στον βαθμό που το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό σε σχέση με τους προκαθορισμένους στόχους και μοντέλα που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα με βάση τα πραγματικά αποτελέσματα που εμφανίζονται, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι στόχοι. Τα οικονομικά μοντέλα αξιολογούν αν η αποτελεσματικότητα και η χρησιμότητα ενός προγράμματος είναι ικανοποιητική σε σχέση με το κόστος του. Τα μοντέλα της τρίτης κατηγορίας αποδίδουν κεντρικό ρόλο

στην αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα και γενικότερα από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (Calidoni-Lundberg op.cit.:24-25).

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά και άλλες κατηγορίες μοντέλων, οι οποίες αναφέρονται περισσότερο στη βιβλιογραφία (Worthen, op. cit.:43-45 ; Γραμματικόπουλος, 2006:239 ; Ross, 2010:482-484 ; Dart, 2017 ; Wagner, Aglahmie, et al., 2017 ; Μαγγόπουλος, 2015:57-102).

6.6.2.1. Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στους σκοπούς

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται μοντέλα στα οποία η αξιολόγηση επικεντρώνεται στον βαθμό που οι στόχοι του προγράμματος επιτυγχάνονται, δηλαδή στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Ο πρώτος που εισήγαγε ένα τέτοιο δομημένο μοντέλο αξιολόγησης, στον τομέα της εκπαίδευσης, ήταν ο Ralph Tyler. Ο Tyler (1949) προτείνει, οι σκοποί και οι στόχοι ενός προγράμματος να προσδιορίζονται, μετά από διερεύνηση και μελέτη. Εφόσον καθοριστούν και κριθεί ποιοι από αυτούς είναι οι πιο σημαντικοί, θα πρέπει να μετατρέπονται σε δηλώσεις, με λειτουργικούς όρους, με τη μορφή ξεκάθαρων και συγκεκριμένων ενεργειών και συμπεριφορών. Οι συμπεριφορές αυτές θα πρέπει να είναι εφικτό να μετρηθούν, με τυποποιημένα ή κατασκευασμένα από τον/την αξιολογητή/τρια μέσα. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέγονται από τα μέσα μέτρησης και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με τους στόχους του προγράμματος, γίνεται φανερός ο βαθμός επίτευξης των επιθυμητών στόχων.

Στο μοντέλο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση τόσο στην εξεύρεση των στόχων όσο και στον βαθμό επίτευξής τους.

Με βάση τη δομή του μοντέλου του Tyler έχουν δημιουργηθεί αρκετές παραλλαγές και από άλλους μελετητές όπως τους Bloom, Englehart, Furst, Hill, and Krathwohl το 1956, Metfessel & Michael το 1967, Popham το 1969, Provus το 1971, Hammond το 1972 και Steinmetz το 1983. Θεωρείται από τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις στην αξιολόγηση προγραμμάτων, λόγω της ευκολίας στην εφαρμογή και στη λογική ανάπτυξής της. Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι τα μοντέλα που ακολουθούν αυτή την προσέγγιση, δεν επαρκούν για την αξιολόγηση της σημασίας ενός προγράμματος. Επίσης, εφόσον μόνο στο τέλος του προγράμματος μπορεί να γίνει η μελέτη των αποτελεσμάτων, η αξιολόγηση αυτή δεν είναι ούτε έγκαιρη, ούτε κατάλληλη για τη βελτίωση της εφαρμογής του προγράμματος. Ακόμη, θεωρείται ότι δεν αποκαλύπτει θετικές ή αρνητικές μεταβλητές που μπορεί να επέδρασσαν στην επίτευξη ή μη των στόχων (Stufflebeam & Coryn, op. cit.:135-137).

Ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο μοντέλο, που θα μπορούσε να συμπεριληφθεί σε αυτή την κατηγορία, είναι το μοντέλο του Donald Kirkpatrick, το οποίο επικεντρώνεται στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος, στον βαθμό, δηλαδή, επίτευξης των σκοπών του προγράμματος. Το μοντέλο αυτό δίνει μια διαφορετική διάσταση στην προσέγγιση αυτή, αποδομώντας τη διαδικασία της αξιολόγησης σε τέσσερα επίπεδα.

Δημιουργήθηκε για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης στα μέσα της δεκαετίας του 1950, και έχει ευρεία εφαρμογή στον τομέα αυτόν (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016:vii). Τα επίπεδα που προτείνει ο Kirkpatrick (2007) και αξιολογούνται ξεχωριστά είναι α. *της αντίδρασης* (Reaction), β. *της μάθησης* (Learning), γ. *της συμπεριφοράς* (Behavior), δ. *των αποτελεσμάτων* (Results). Οι αξιολογήσεις είναι ανεξάρτητες η μια από την άλλη και όλες αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα κάθε επιπέδου ξεχωριστά.

Το πρώτο επίπεδο αξιολόγησης, *της αντίδρασης,* αφορά τον βαθμό αποδοχής και ικανοποίησης από το πρόγραμμα, καθώς για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα θα πρέπει να αντιδρούν οι συμμετέχοντες/ουσες ευνοϊκά σε αυτό. Η μέτρηση του επιπέδου αυτού είναι σημαντική, αφού αποτελεί μια πολύτιμη ανατροφοδότηση για την αξιολόγηση του προγράμματος και για τη βελτίωση πρακτικών σε μελλοντικά προγράμματα, δημιουργώντας, έτσι, κάποια πρότυπα στον σχεδιασμό και την εφαρμογή.

Το δεύτερο επίπεδο, *της μάθησης*, αξιολογείται ο βαθμός απόκτησης γνώσεων, ή ο βαθμός ανάπτυξης των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων ή των στάσεων των συμμετεχόντων/ουσών, μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Το τρίτο επίπεδο, *της συμπεριφοράς,* αφορά τον βαθμό που οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν τα νέα δεδομένα που παρουσίασε το πρόγραμμα, στην καθημερινή τους πρακτική, κατά πόσο, δηλαδή, άλλαξαν συμπεριφορά στην καθημερινότητα τους. Η αλλαγή αυτή μπορεί, όμως, να συμβεί είτε άμεσα είτε μετά από κάποιο, πιθανόν μεγάλο, χρονικό διάστημα.

Στο τέταρτο επίπεδο, *των αποτελεσμάτων*, αξιολογούνται τα αποτελέσματα, τα οποία αναδεικνύουν τη συνολική επίδραση του προγράμματος στον φορέα, ως αποτέλεσμα της μαθησιακής παρέμβασης. Βέβαια, ενδεχομένως τ' αποτελέσματα ενός προγράμματος να δείχνουν ότι δεν έχει επέλθει διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων/ουσών και να χαρακτηριστεί το πρόγραμμα αναποτελεσματικό. Ωστόσο, είναι πολύ πιθανό το πρόγραμμα να είναι επιτυχές στο πρώτο και δεύτερο επίπεδο, δηλαδή να έχει θετική ανταπόκριση από τους συμμετέχοντες/ουσες και οι μαθησιακοί στόχοι να έχουν επιτευχθεί, αλλά οι όροι και συνθήκες για την επίτευξη του επιπέδου τρία και τέσσερα να μην υφίστανται στην παρούσα στιγμή.

Σύμφωνα με τους D. & J.Kirkpatrick (2010) για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα, ένας βασικός όρος είναι οι συμμετέχοντες/ουσες να αποδέχονται και να αντιδρούν θετικά σε αυτό. Ιδιαίτερα, όμως, στον τομέα της συμπεριφοράς, ο Kirkpatrick, τονίζει ότι για να επέλθει η αλλαγή θα πρέπει να πληρούνται τέσσερις βασικοί όροι: α. να υπάρχει επιθυμία του ατόμου για αλλαγή, β. το άτομο να γνωρίζει τη διαδικασία της αλλαγής, δηλαδή, να γνωρίζει τι να κάνει, τους τρόπους και τις πρακτικές που θα πρέπει να ακολουθήσει για να επέλθει η αλλαγή, γ. να βρίσκεται και να δρα στο κατάλληλο περιβάλλον και δ. να υπάρχει κάποιου είδους ανταμοιβή για αυτή την αλλαγή.

Αυτό το μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο είναι ένα από τα πιο γνωστά και ευρέως εφαρμοσμένα μοντέλα, έχει δεχτεί διάφορες κριτικές. Μια από τις βασικές κριτικές είναι ότι υποδηλώνει μια ιεραρχία στην αξία του προγράμματος, που

σχετίζεται με τα διαφορετικά επίπεδα αξιολόγησης. Επίσης, ότι υποθέτει ότι υπάρχει μια αιτιακή σχέση μεταξύ των επιπέδων, ενώ δεν παρέχει ερευνητική απόδειξη για αυτό. Επιπλέον, άλλες κριτικές επικεντρώνονται στο ότι δεν ορίζει τι να αξιολογηθεί και πώς να συνδεθούν τα αποτελέσματα με τη συνολική στρατηγική του προγράμματος. Επίσης, θεωρείται ότι δεν ενσωματώνει σύγχρονα ευρήματα της ψυχολογίας για τη διαδικασία της μάθησης και την καλλιέργεια ικανοτήτων, δεν προσδιορίζει με σαφήνεια λειτουργικά τα επίπεδα, ώστε να μπορούν να μετρηθούν και ότι αποτελεί περισσότερο μια ταξινόμηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης ενός προγράμματος, παρά ένα μοντέλο αξιολόγησης (Tamkin, Yarnall, Kerrin, 2002:4-5).

6.6.2.2. Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στη διαχείριση αποφάσεων

Κεντρική θέση, σε αυτά τα μοντέλα αξιολόγησης, έχουν οι αποφάσεις που πρέπει να παρθούν από τους ενδιαφερόμενους φορείς που οργανώνουν την αξιολόγηση, σχετικά με συγκεκριμένα ερωτήματα (Worthen, op. cit.:44). Στηρίζονται στη βασική παραδοχή ότι σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση ενός προγράμματος και παράλληλα να εκτιμούν την αξία του. Η συνεργασία του/της αξιολογητή/τριας με τον υπεύθυνο διαχείρισης του προγράμματος είναι σημαντική. Μέσα από τη συλλογή, μελέτη και ανάλυση επαρκών δεδομένων, εντοπίζονται τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τόσο του προγράμματος, όσο και των εναλλακτικών λύσεων. Έτσι, μέσα από την καταγραφή αναλυτικών εκθέσεων, με επαρκείς και έγκυρες πληροφορίες για το πρόγραμμα, οι ενδιαφερόμενοι φορείς μπορούν να λάβουν τις σχετικές αποφάσεις (Stufflebeam & Coryn, op. cit.:174-181).

Κύριος εκπρόσωπος της είναι ο Stufflebeam (Worthen, op.cit.:44), ο οποίος ανέπτυξε το μοντέλο CIPP (Context, Input, Process, Product) στα τέλη της δεκαετίας του 1960, θέλοντας να δώσει μια εναλλακτική προοπτική στις προσανατολισμένες στους στόχους αξιολογήσεις και στα πειραματικά σχέδια αξιολόγησης (Stufflebeam, 1983:117). Το ίδιο και ο Alkin με το UCLA μοντέλο που ανέπτυξε (Worthen, op. cit.:44), προσδιορίζει την αξιολόγηση ως τη συλλογή των κατάλληλων πληροφοριών, για τη στοιχειοθέτηση μιας συνοπτικής έκθεσης που θα είναι χρήσιμη σε αυτούς που λαμβάνουν αποφάσεις, κατά την επιλογή μιας από τις εναλλακτικές επιλογές που έχουν (Alkin, Woolley, 1969:2).

Το ευρέως διαδεδομένο CIPP μοντέλο, σύμφωνα με τον Stufflebeam (2003) αποτελεί μια διαδικασία σε συνεχή πορεία, καθοδηγώντας τόσο τη *διαμορφωτική* όσο και την *αθροιστική ή τελική* αξιολόγηση. Απευθύνεται σε τέσσερα σημαντικά στοιχεία του προγράμματος που είναι το *πλαίσιο,* οι *εισροές*, η *πορεία* και το *προϊόν*.

Η αξιολόγηση που αφορά το πλαίσιο εντοπίζει και εκτιμά τις ανάγκες, τη δυναμική, τα προβλήματα, τους υλικούς πόρους, τις αδυναμίες και τις ευκαιρίες που εμπεριέχονται στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Έτσι, βοηθά στο να ληφθούν αποφάσεις για τις προτεραιότητες που πρέπει να δοθούν, ώστε να τεθούν οι στόχοι του προγράμματος, οι οποίοι θα ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν καλύτερα στις συνθήκες του συγκεκριμένου πλαισίου.

Η αξιολόγηση των εισροών συγκρίνει και εκτιμά εναλλακτικές προσεγγίσεις δράσης και διάφορες πρακτικές και σχέδια. Επίσης, αξιολογεί τη σχέση κόστους – αποτελεσματικότητας ως προς τις στοχοθετημένες ανάγκες, ώστε να βοηθήσει αυτούς που λαμβάνουν αποφάσεις να κρίνουν τα σχέδια.

Η αξιολόγηση της διαδικασίας αξιολογεί την εφαρμογή των σχεδίων και αποτελεί πηγή ανατροφοδότησης σχετικά με τον τρόπο και την έκταση υλοποίησης του προγράμματος. Έτσι, μπορούν να εντοπιστούν διάφορα ζητήματα, ώστε αν χρειαστεί να υπάρξει η κατάλληλη προσαρμογή των σχεδίων, με σκοπό την εξασφάλιση της ποιότητας του προγράμματος. Η τεκμηρίωση αυτής της αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να κριθεί, εάν πιθανά ελλείμματα και αδυναμίες τους προγράμματος οφείλονται στον σχεδιασμό ή στην εφαρμογή του και για την αναπροσαρμογή του προγράμματος από τους μελλοντικούς χρήστες, στα κατάλληλα σημεία.

Η αξιολόγηση του προϊόντος μελετά τα επιδιωκόμενα και μη, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος. Μέσα από αυτή, κρίνεται η επιτυχή ή όχι έκβαση της εφαρμογής και κατά πόσο οι επιδιωκόμενοι στόχοι επιτεύχθηκαν. Έτσι, εκτιμάται η επίδραση, η αποτελεσματικότητα, η βιωσιμότητα και η γενίκευση του προγράμματος, ώστε να παρθούν οι κατάλληλες αποφάσεις.

Οι Alkin & Woolley (1969) παραθέτουν όμοια πεδία, στα οποία κινείται η αξιολόγηση, που έχει ως σκοπό τη λήψη αποφάσεων. Τα πεδία αυτά είναι: α. *η αξιολόγηση των συστημάτων*, β. ο *σχεδιασμός του προγράμματος*, γ. η *εφαρμογή του προγράμματος*, δ. η *βελτίωση του προγράμματος* και ε. η *πιστοποίηση του προγράμματος*.

6.6.2.3. Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στην κρίση του/της αξιολογητή/τριας

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η αξία ενός προγράμματος προσδιορίζεται από επαγγελματίες ειδικούς εμπειρογνώμονες (expertice–oriented evaluation), που προβαίνουν σε κρίσεις, μετά από επιτόπια πραγματογνωμοσύνη, παρακολούθηση της εφαρμογής του προγράμματος και των αποτελεσμάτων που παράγει, ή με άλλους τρόπους συλλογής κατάλληλων δεδομένων, που θα μπορούν να στοιχειοθετήσουν την κρίση τους για το πρόγραμμα.

Η συνεισφορά του Scriven στην επιστημονική αναβάθμιση αυτής της κατεύθυνσης και της αποδέσμευσης της από ιδιοτελείς σκοπούς και μεθόδους είναι σημαντική (Worthen, op. cit.:44). Ο Scriven (2007) υποστηρίζει ότι η κρίση του/της αξιολογητή/τριας, η οποία είναι απαραίτητη στην αξιολόγηση, θα πρέπει να αποδεσμευτεί από τους στόχους του προγράμματος και να εστιάσει στα πραγματικά αποτελέσματα. Θεωρεί ότι οι στόχοι διαμορφώνονται για να καθοδηγούν τον σχεδιασμό, τη δράση και τη διαχείριση του προγράμματος και δεν πρέπει να αποτελούν βασικό ζήτημα για τους/τις αξιολογητές/τριες, αν και μπορούν να προβαίνουν σε κάποιους σχολιασμούς σχετικά με αυτούς. Οι αξιολογητές/τριες θα πρέπει να επικεντρώνονται στις συνέπειες και στο νόημα που είχε το πρόγραμμα

σε αυτούς που συμμετείχαν, ανεξάρτητα από το εάν οι στόχοι που τέθηκαν θα έπρεπε να οδηγήσουν σε αυτά ή άλλα αποτελέσματα. Θεωρεί ότι η άποψη του/της καταναλωτή/τριας, σε αυτή την περίπτωση αυτού/ής που συμμετέχει στο πρόγραμμα, είναι πρωταρχική.

Επίσης, ο Scriven υποστηρίζει ότι οι αξιολογητές/τριες θα πρέπει να είναι ανεξάρτητοι/ες, για να μπορούν να καταλήγουν σε κρίσεις για την αξία αυτού που αξιολογούν και όχι απλά να περιγράφουν αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι. Έχει προτείνει τις βασικές μεθόδους αξιολόγησης όπως, η βαθμολόγηση, η ταξινόμηση και η κατάταξη και τονίζει ότι ο/η αξιολογητής/τρια καταλήγει σε αξιολογικά συμπεράσματα συνθέτοντας στοιχεία και αξίες. Θεωρεί τον πειραματικό σχεδιασμό ως ένα σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης, χωρίς, όμως, να παραβλέπει και άλλες μεθόδους εξαγωγής συμπερασμάτων. Παράλληλα, έχει αναπτύξει μια πλούσια σειρά μεθόδων και εννοιών, οι οποίες θέτουν ως σκοπό της αξιολόγησης την αντιμετώπιση των αναγκών των καταναλωτών (consumer-oriented evaluation). Θεωρεί ότι οι αξιολογητές/τριες πρέπει να είναι εξοπλισμένοι/ες με τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να μπορούν να συλλέγουν, να ερμηνεύουν και να αιτιολογούν τις αξιολογήσεις τους, μέσα στο πρίσμα μιας ηθικής βάσης, με σκοπό το κοινό καλό. Έχει καταρτίσει τη *Βασική Λίστα Ελέγχου Αξιολόγησης* (Key Evaluation Checklist, KEC), η οποία αποτελεί ένα πρακτικό εργαλείο αξιολόγησης. Προτείνει, τα συμπεράσματα σχετικά με την αξία και τη σημαντικότητα ενός προγράμματος, να προκύπτουν από δύο σύνολα αξιολογήσεων, ανεξάρτητα από τους στόχους που έχουν τεθεί στο πρόγραμμα. Το ένα σύνολο αποτελείται από τα αποτελέσματα του προγράμματος και το άλλο από τις ανάγκες των καταναλωτών/τριών. (Stufflebeam & Coryn, op. cit.:341-342).

Όπως ο Scriven, ο Stake (2017) θεωρεί την κρίση του/της αξιολογητή/τριας ως μια από τις δύο βασικές πράξεις της αξιολόγησης, μαζί με την περιγραφή, ως δεύτερη πράξη. Παράλληλα, όμως, στη διαμόρφωση της κρίσης του/της αξιολογητή/τριας εμπλέκει και τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, προτείνοντας το μοντέλο *των διαφορετικών όψεων* (countenance model). Με αυτό εισάγει τις παρατηρήσεις από τους διαφορετικούς εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα, στην τελική κρίση του/της αξιολογητή/τριας.

6.6.2.4. Συμμετοχικές αξιολογήσεις

Τα μοντέλα αξιολόγησης αυτής της προσέγγισης (participant-oriented evaluation), δίνουν έμφαση στις ανάγκες των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα, τους οποίους εμπλέκουν στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Ο Stake θεωρείται ο πρώτος που εισήγαγε αυτή την προσέγγιση, αρχικά με το μοντέλο *των διαφορετικών όψεων*, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, και στη συνέχεια, με το μοντέλο *αξιολόγησης της ανταπόκρισης* (responsive evaluation). Κύρια εστίαση του μοντέλου είναι η ανταπόκριση της αξιολόγησης στις ανάγκες των ενδιαφερόμενων μερών του προγράμματος για πληροφόρηση (Ross, op. cit.:483 ; Wagner, Aglahmie, et al., op. cit.). Μάλιστα, ο Stake (1975) υποστηρίζει ότι ίσως να

μειώνεται λίγο η ακρίβεια των μετρήσεων, αλλά αυξάνεται η χρησιμότητα των ευρημάτων σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Οι παρατηρήσεις των διαφόρων προσώπων που εμπλέκονται με το πρόγραμμα βοηθούν στη στοιχειοθέτηση της αξιολόγησης, μέσα από τις διαφορετικές οπτικές που παρέχουν, αλλά παράλληλα βοηθούν και στον εντοπισμό των αναγκών τους. Τα ευρήματα της αξιολόγησης ελέγχονται, ξανά, από τα ενδιαφερόμενα μέρη. Με αυτόν τον συμμετοχικό τρόπο, μέσα από τις διαφορετικές πηγές πληροφοριών, διαμορφώνεται η κρίση του/της αξιολογητή/τριας, ανταποκρινόμενη, κάθε φορά, στις διαφορετικές ανάγκες των ενδιαφερόμενων μερών του προγράμματος.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και άλλα μοντέλα αξιολογήσεων όπως η αξιολόγηση που είναι *επικεντρωμένη στη χρηστικότητα* (utilization-focused evaluation), η *αξιολόγηση της ανάπτυξης* (developmental evaluation), η *νατουραλιστική* (naturalistic evaluation) ή *κονστρουκτιβιστική* αξιολόγηση (constructivist evaluation) και η *αξιολόγηση για την ενδυνάμωση* (empowerment evaluation). Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζονται παρακάτω:

Αξιολόγηση επικεντρωμένη στη χρηστικότητα

Η *επικεντρωμένη στη χρηστικότητα* αξιολόγηση βασίζεται στην παραδοχή ότι οι αξιολογήσεις θα πρέπει να κρίνονται από το πόσο χρήσιμες είναι στην πραγματική ζωή και από το πώς οι άνθρωποι εφαρμόζουν τα ευρήματα στην καθημερινότητά τους (Patton, 2013).

Η προσέγγιση αυτή, σύμφωνα με τον Patton (2012), δεν ακολουθεί κάποια συγκεκριμένο περιεχόμενο, μέθοδο, μοντέλο ή χρήση, αλλά αποτελεί μια διαδικασία που επιτρέπει σε αυτούς που τη χρησιμοποιούν να επιλέξουν εκείνοι ποιο είναι το πιο κατάλληλο περιεχόμενο, η πιο κατάλληλη μέθοδος, θεωρία και χρήση για τη συγκεκριμένη κατάσταση που αξιολογείται, λαμβάνοντας ιδιαίτερα υπόψη το πλαίσιο που εντάσσεται. Οι αξιολογητές/τριες και οι χρήστες της αξιολόγησης είναι σε συνεχή αλληλεπίδραση, ώστε να παίρνονται αποφάσεις σχετικά με το τι αξιολόγηση χρειάζονται, ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί. Έτσι, η ενεργός εμπλοκή των ενδιαφερόμενων μερών του προγράμματος είναι απαραίτητη.

Ο Patton (2010) έθεσε, επίσης, μια λίστα αρκετών κριτηρίων που οφείλει να έχει κάθε αξιολόγηση. Το πρωταρχικό κριτήριο είναι της *χρησιμότητας* (utility), δηλαδή, η εξασφάλιση ότι η αξιολόγηση έχει συνάφεια με το αντικείμενο που αξιολογείται και θα αξιοποιηθεί από τα ενδιαφερόμενα μέρη. Ακόμη, ως κύρια κριτήρια της αξιολόγησης αναφέρει την *εφαρμοσιμότητα* (feasibility), η οποία θα πρέπει να είναι ρεαλιστική και όχι πολύπλοκη, την *ορθότητα* (propriety), δηλαδή, να έχει νομιμότητα και να ακολουθεί τους ηθικούς κανόνες, και την *ακρίβεια* (accuracy), η οποία αναφέρεται στην τεχνική επάρκεια της διαδικασίας, ώστε να μπορεί να προσδιοριστεί η αξία του προγράμματος.

Αξιολόγηση της ανάπτυξης

Ο Patton (2011) έχει προτείνει και την *αξιολόγηση της ανάπτυξης* (developmental evaluation), που επικεντρώνεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων,

στη λήψη αποφάσεων και στη συνεχή αλληλεπίδραση με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη του προγράμματος. Στην προσέγγιση αυτή, η αξιολόγηση υποστηρίζει την ανάπτυξη της καινοτομίας, χρησιμοποιώντας τα ευρήματά της, για να κατευθύνει τις δράσεις του προγράμματος, ώστε να επιφέρουν την αναγκαία κάθε φορά αλλαγή, στις αναδυόμενες και δυναμικές πραγματικότητες που εμφανίζονται στα σύνθετα περιβάλλοντα. Η συλλογή των δεδομένων της αξιολόγησης γίνεται σε πραγματικό χρόνο. Η επεξεργασία τους λειτουργεί ως επανατροφοδότηση για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις επόμενες δράσεις του προγράμματος, οι οποίες δεν είναι προκαθορισμένες, αλλά διαμορφώνονται συνεχώς. Κύριο έργο του/της αξιολόγησή/τριας είναι να θέτει κατάλληλα ερωτήματα, σκέψεις και δεδομένα στα ενδιαφερόμενα μέρη του προγράμματος σχετικά με την αξιολόγηση, να επεξεργάζεται τα δεδομένα με συστηματικό τρόπο, ώστε να διευκολύνει την λήψη αποφάσεων και τη διαδικασία ανάπτυξης του προγράμματος.

Δεν υπάρχει *συνολική ή τελική* αξιολόγηση, αλλά ούτε εφαρμόζεται η *διαμορφωτική*. Ο Patton (2017) διαχωρίζει τη *διαμορφωτική* αξιολόγηση από την *αξιολόγηση της ανάπτυξης*, αναφέροντας ότι η *διαμορφωτική* αξιολόγηση γίνεται και εκείνη κατά τη διάρκεια της εφαρμογής, αλλά απλά παρακολουθεί την πορεία της εφαρμογής του προγράμματος και μπορεί να εντοπίσει σε ποιο σημείο άρχισαν οι αλλαγές, υποβοηθώντας, έτσι, τη βελτίωση της εφαρμογής, ώστε να σταθεροποιηθεί και να πάρει μια τυποποιημένη μορφή, για να γίνει η *συνολική* αξιολόγηση. Η *αναπτυξιακή*, όμως, αξιολόγηση, έχει ως βασικό σκοπό την επανατροφοδότηση των υπεύθυνων του προγράμματος, για τον συνεχή σχεδιασμό δράσεων, που να είναι κατάλληλες στο συγκεκριμένο πλαίσιο, ώστε οι παρεμβάσεις να εξελίσσονται με τέτοιον τρόπο, που να επιφέρουν αλλαγές. Έτσι, ενώ η *διαμορφωτική* αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση του ήδη υπάρχοντος προγράμματος, η *αναπτυξιακή* επικεντρώνεται στην προσαρμοστική ανάπτυξη, κάνοντας το πρόγραμμα κάθε φορά διαφορετικό. Αυτό προκύπτει καθώς νέα δεδομένα εισέρχονται στο πρόγραμμα, όπως, για παράδειγμα, όταν το πλαίσιο ή οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν αλλάξει σημαντικά, ή έχει βρεθεί μια καινοτόμος εναλλακτική λύση σε μια δυσκολία του προγράμματος.

Νατουραλιστική ή κονστρουκτιβιστική αξιολόγηση

Το μοντέλο της *νατουραλιστικής* αξιολόγησης αναπτύχθηκε κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1970, από διάφορους/ες ερευνητές/τριες και χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση πολλών εκπαιδευτικών, μουσειακών και κοινωνικών προγραμμάτων (Rubin, 1982:57). Βασίζεται στην κονστρουκτιβιστική μεθοδολογία και στις παραδοχές της αξιολόγησης *της ανταπόκρισης* και θεωρείται, σύμφωνα με τους Guba & Lincoln (1989), ως η *τέταρτη γενιά αξιολόγησης*. Η πρώτη γενιά αφορά την περίοδο της εκκίνησης της επίσημης αξιολόγησης, η οποία εμφανίζεται κυρίως στο σχολικό περιβάλλον. Η δεύτερη γενιά προσδιορίζεται από την στοχοκεντρική προσέγγιση και την περιγραφή προτύπων που εμπεριέχουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του προγράμματος σε σχέση με τους στόχους. Η τρίτη γενιά περιλαμβάνει προσεγγίσεις που είναι *προσανατολισμένες στην κρίση του/της*

αξιολογητή/τριας, ως βασικό τρόπο αξιολόγησης, προσεγγίσεις που είναι *προσανατολισμένες στη διαχείριση αποφάσεων*, αξιολογήσεις *αποδεσμευμένες από τους στόχους*, αξιολογήσεις *προσανατολισμένες στην επίδραση του προγράμματος* και μοντέλα *κοινωνικού πειραματισμού*.

Το *νατουραλιστικό* μοντέλο, ως τέταρτη γενιά αξιολόγησης, υποστηρίζει ότι όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, παίζουν εξίσου καθοριστικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία, καθοδηγώντας τον προσδιορισμό του είδους των πληροφοριών που θα παρέχει η αξιολόγηση. Η διαδικασία της αξιολόγησης υλοποιείται μέσα από τις μεθοδολογικές αρχές του κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος έρευνας (Guba, Lincoln, op. cit:42-50), το οποίο αναφέρεται και ως νατουραλιστικό, ή ανθρωπολογικό, ή φαινομενολογικό ή εθνογραφικό παράδειγμα έρευνας (Guba, 1981:75).

Οι Guba & Lincoln (2001), αναφέρουν δύο κύριες φάσεις της *νατουραλιστικής ή κονστρουκτιβιστικής αξιολόγησης*. Η πρώτη φάση είναι *της ανακάλυψης,* στην οποία ο/η αξιολόγησής/τρια προσπαθεί να περιγράψει το συγκεκριμένο πλαίσιο και να οργανώσει τη διαδικασία με βάση τις ανάγκες που αναδύονται από τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η δεύτερη φάση είναι *της αφομοίωσης*, όπου γίνεται προσπάθεια να ενσωματωθούν οι νέες ανακαλύψεις στις ήδη υπάρχουσες κατασκευές, μέσα από μια ερμηνευτική/διαλεκτική διαδικασία.

Ομάδα ερευνητών/τριών, τα τελευταία χρόνια, διαμορφώνει την *πέμπτη γενιά αξιολόγησης,* η οποία, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, μετατοπίζει το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα, εξελίσσοντάς το σε *κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικό* παράδειγμα. Σύμφωνα με αυτό, δεν επηρεάζουν μόνο οι ερευνητές/τριες την έρευνα, αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση, επηρεάζει τους/τις ερευνητές/τριες και την έρευνα. Έτσι, το στοιχείο της ουδετερότητας και της αντικειμενικότητας δεν υφίσταται. Η αξιολόγηση αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή, όπου όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη συμμετέχουν σε αυτή, με κύριο στόχο να δημιουργήσουν καλύτερες πρακτικές. Η γλώσσα, ως κοινωνική κατασκευή που δημιουργεί πραγματικότητες, παίζει σημαντικό ρόλο.

Στις αξιολογήσεις αυτές υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ των ερευνητών/τριών και των συμμετεχόντων/ουσών, των οποίων οι εμπειρίες και οι γνώσεις παίζουν σημαντικό ρόλο. Η αξιολόγηση έχει την πορεία από κάτω προς τα πάνω, με κύριο στόχο την «ενδυνάμωση» όλων των μερών και την ενθάρρυνση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας. Ακόμα, μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη κατανόησης δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη να μπορούν να διαμορφώνουν και να εφαρμόζουν τη διαδικασία της αξιολόγησης. Η έρευνα δράσης αποτελεί ένα παράδειγμα αυτής της γενιάς αξιολόγησης (El Dessouky, 2016:20-22).

Βέβαια, ως διαδραστική διαδικασία, η αξιολόγηση *πέμπτης γενιάς,* δεν αξιολογεί μόνο, αλλά χρειάζεται να αξιολογείται και αυτή από τα ενδιαφερόμενα μέρη και παράλληλα ο/η αξιολογητής/τρια να συναξιολογεί (co-evaluate) μαζί τους. Δύο βασικά της στοιχεία είναι η αυτοαξιολόγηση, που βασίζεται στις έννοιες της αναγνώρισης και της βελτίωσης (accredit and augment) και η συν-αξιολόγηση. Με την αυτοαξιολόγηση κάθε συμμετέχων, λαμβάνοντας υπόψη μια σειρά κανόνων,

κριτηρίων και στόχων, αναγνωρίζει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του και έτσι μπορεί να προσδιορίσει σε ποιο σημείο βρίσκεται και πού θέλει να φτάσει. Δηλαδή, αναλαμβάνει την ευθύνη της εξέλιξής του, θέτοντας στόχους. Ωστόσο, παράλληλα, είναι απαραίτητη και η συν-αξιολόγηση, η οποία μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να κατανοήσουν, να αξιολογήσουν και άλλες αθέατες ή μη κατανοητές προς αυτά καταστάσεις, συμπληρώνοντας, έτσι, την προσωπική τους στοχοθεσία, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις της μαθησιακής διαδικασίας (Munoz-Cuenca, Mata-Toledo, 2017).

Αξιολόγηση της ενδυνάμωσης

Η *αξιολόγηση της ενδυνάμωσης* έχει προταθεί από τον David Fetterman το 1994. Θεωρητικά και πρακτικά βασίζεται στην κοινωνική ψυχολογία, στην ανθρωπολογία και στις συμμετοχικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης (Miller, Lennie, 2005:19). Ο Fetterman (1996) την προσδιορίζει ως μια καινοτόμο αξιολόγηση που έχει σκοπό την αυτοδιάθεση και την πρόοδο, μέσα από τη βελτίωση των προγραμμάτων. Δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να βοηθήσουν τους εαυτούς τους, μέσα από την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχασμό. Έτσι, οι συμμετέχοντες/ουσες στο πρόγραμμα παράγουν τη δική τους αξιολόγηση και ο/η εξωτερικός/ή αξιολογητής/τρια έχει τον ρόλο, κυρίως, του/της διευκολυντή/τριας ή του/της εκπαιδευτή/τριας, ανάλογα με τις ικανότητες των συμμετεχόντων/ουσών. Η διαδικασία της αξιολόγησης έχει έναν βαθιά δημοκρατικό χαρακτήρα, καθώς είναι απαραίτητη η συμμετοχή αυτών που βιώνουν το πρόγραμμα και απασχολείται με θέματα που αφορούν όλη την κοινότητα, μέσα από ανοιχτές δημόσιες συζητήσεις. Αποτελεί μια συνεχή αλληλεπιδραστική διαδικασία.

Ο Fetterman (2001) αναφέρει τρία βήματα στη διαδικασία της αξιολόγησης της ενδυνάμωσης. Το πρώτο βήμα είναι η ανάπτυξη και δημιουργία μιας αποστολής ή ενός οράματος, και η σύνδεση των αποτελεσμάτων που επιδιώκονται με συγκεκριμένες δράσεις. Το δεύτερο βήμα είναι η αξιολόγηση, το οποίο περιλαμβάνει την αναγνώριση των πιο σημαντικών δράσεων του προγράμματος και τη βαθμολόγησή τους από όλους τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Έτσι, εντοπίζονται οι αδυναμίες και τα δυνατά σημεία του προγράμματος. Το τρίτο βήμα αποτελεί μια χαρτογράφηση του μέλλοντος, θέτοντας στόχους και σχεδιάζοντας στρατηγικές και δράσεις που θα φέρουν πιο κοντά την πραγματοποίηση του οράματος που έχει η κοινότητα. Οι αξιολογητές/τριες βοηθούν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να προσδιορίσουν τι είδους δεδομένα και αποδεικτικά στοιχεία θα τεκμηριώσουν την πρόοδο του προγράμματος.

6.6.2.5. Αξιολογήσεις βασισμένες στη θεωρία

Η προσέγγιση της αξιολόγησης που είναι *βασισμένη στη θεωρία* (theory-based evaluation) ή της *θεωρίας της αλλαγής* (change theory), όπως αλλιώς ονομάζεται, (Stern, op. cit:25), ξεκινά από τον Tyler, την δεκαετία του 1930.

Εμφανίζεται ξανά στις δεκαετίες του 1960 και 1970, ώσπου γίνεται ευρέως γνωστή το 1990 από τον Chen (Coryn, C., Noakes, L., et al., 2011:200).

Σύμφωνα με την οπτική που προβάλλει, η *Θεωρία του Προγράμματος*, ενσωματώνεται στη διαδικασία της αξιολόγησης (Chen, 1990:39-40). Η θεωρία μπορεί να αντληθεί από τα ενδιαφερόμενα μέρη του προγράμματος, από τις κοινωνικές επιστήμες, ή από άλλου τύπου θεωρίες. Καθοδηγεί τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την ερμηνεία της αξιολόγησης (Coryn, C., Noakes, L., et. al., op. cit.:201). Ο Chen (2012) διαχωρίζει αυτή την προσέγγιση από δύο, άλλου τύπου αξιολογήσεις, την *αξιολόγηση του μαύρου κουτιού* (black-box evaluation) και την *αξιολόγηση που κατευθύνεται από τη μέθοδο* (method-driven evaluation). Η πρώτη αξιολογεί κυρίως εάν η παρέμβαση είχε αντίκτυπο στα αποτελέσματα, χωρίς να ενδιαφέρεται για τις διαδικασίες μετασχηματισμού μεταξύ παρέμβασης και αποτελεσμάτων. Στον δεύτερο τύπο αξιολόγησης, ο σχεδιασμός της αξιολόγησης καθοδηγείται κυρίως από την ερευνητική μέθοδο, ποιοτική, ποσοτική ή μεικτή, χωρίς να λαμβάνει υπόψη κάποια θεωρία.

Η *αξιολόγηση βασισμένη στη θεωρία* περιλαμβάνει την αξιολόγηση δύο κύριων πεδίων του προγράμματος (Treasury Board of Canada, 1998:12 ; Chen, op. cit.:18). Το πρώτο πεδίο αφορά τη θεωρία που στηρίχτηκε το πρόγραμμα, το σκεπτικό του, τη δομή του και τις εναλλακτικές λύσεις που μπορεί να υπάρχουν. Αποτελείται από περιγραφικές υποθέσεις για τις αιτιώδεις διαδικασίες που αναμένονται και που θα κάνουν το πρόγραμμα να λειτουργήσει προς την επίτευξη των στόχων του. Το πεδίο αυτό ονομάζεται *μοντέλο της αλλαγής* (change model). Το δεύτερο πεδίο, ονομάζεται *μοντέλο της δράσης* (action model). Αφορά τις ενέργειες που το πρόγραμμα θα πρέπει να κάνει για να υπάρξουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Έτσι, η αξιολόγηση εξετάζει πώς επέδρασσαν οι δράσεις και κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος.

Στο σημείο αυτό εντάσσονται ζητήματα που αφορούν τους τρόπους μέτρησης των αποτελεσμάτων, την αιτιώδη σχέση μεταξύ προγράμματος και αποτελεσμάτων και τον βαθμό επίδρασης του προγράμματος.

Όσον αφορά την αναζήτησης της αιτιώδους σχέσης, είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί εάν η επιτυχία ή η αποτυχία ενός προγράμματος οφείλεται στην επιτυχία ή την αποτυχία της θεωρίας του προγράμματος ή της εφαρμογής ή και στα δύο. Επίσης, είναι σημαντικό να προσδιοριστεί εάν τα αποτελέσματα, αρνητικά, θετικά, ή ουδέτερα, προκλήθηκαν από το πρόγραμμα και όχι από άλλες συνθήκες. Συνήθως, για τον προσδιορισμό αυτό χρησιμοποιούνται πειραματικοί σχεδιασμοί με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Ωστόσο, δεν είναι δυνατό να εξασφαλίσουν την εγκυρότητα της αιτιώδους σχέσης, εφόσον δεν είναι ποτέ εφικτό να εφαρμοστεί μια τέλεια ισοδυναμία μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου. Έτσι, η αξιολόγηση μπορεί μόνο να αποδείξει ότι το πρόγραμμα είναι μια πιθανή εξήγηση για την εμφάνιση των αποτελεσμάτων, εάν δεν υπάρχουν άλλα στοιχεία που να δίνουν μια διαφορετική εξήγηση. Ένας άλλος τρόπος εύρεσης αιτιώδους σχέσης είναι και η εκτίμηση του τι θα συνέβαινε εάν το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν είχε εφαρμοστεί (Treasury Board of Canada, op. cit.:12-15).

Ο Chen (1990) αναφέρει έξι σύνθετους τύπους αξιολόγησης που προκύπτουν από την ενσωμάτωση της θεωρίας στη διαδικασία της αξιολόγησης. Οι τύποι αυτοί είναι:

α. Η *αξιολόγηση της κανονιστικής παρέμβασης* (normative treatment evaluation), τη συσχέτιση, δηλαδή, της φύσης και του τρόπου παρέμβασης, όπως έχει αναπτυχθεί στη θεωρία, με αυτά που εφαρμόστηκαν.

β. Η *αξιολόγηση του κανονιστικού πλαισίου εφαρμογής* του προγράμματος (normative implementation environment evaluation), με την οποία διαπιστώνεται η συσχέτιση μεταξύ του πλαισίου που στη θεωρία θεωρήθηκε κατάλληλο για να εφαρμοστεί το πρόγραμμα και του πραγματικού περιβάλλοντος που εφαρμόστηκε.

γ. Η *αξιολόγηση των κανονιστικών αποτελεσμάτων* (normative outcome evaluation), η οποία με συστηματικό τρόπο βοηθά στην αναγνώριση των στόχων του προγράμματος ή των αποτελεσμάτων που αναμένονται.

δ. Η *αξιολόγηση της επίδρασης* (impact evaluation) του προγράμματος, με την οποία εκτιμάται, μέσα από πολλαπλές μεθόδους τεκμηρίωσης που κατευθύνονται από τη θεωρία, η επίδραση του προγράμματος στα αποτελέσματα, επιδιωκόμενα και μη, και εντοπίζονται αιτιώδη συμπεράσματα.

ε. Η *αξιολόγηση του μηχανισμού παρέμβασης* (intervening mechanism evaluation), η οποία παρέχει πληροφορίες για τις τυχαίες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στο πρόγραμμα και στα αποτελέσματα.

στ. Η *αξιολόγηση της γενικευσιμότητας* (generalization evaluation) του προγράμματος, με την οποία παρέχονται πληροφορίες για το πλαίσιο και τους μηχανισμούς που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, ώστε να μπορεί να γενικευτεί και σε άλλα θέματα, καταστάσεις ή πληθυσμό που ενδιαφέρουν τα ενδιαφερόμενα μέρη του προγράμματος.

Επίσης, ο ίδιος περιγράφει δύο μοντέλα της αξιολόγησης αυτής της προσέγγισης: το *γραμμικό* και το *δυναμικό μοντέλο*. Το *γραμμικό μοντέλο* το οποίο θεωρείται πολύ δημοφιλές στα προγράμματα παρέμβασης, βασίζεται στην υπόθεση ότι το πρόγραμμα θα επηρεάσει έναν, τουλάχιστον, καθοριστικό παράγοντα, την κύρια, δηλαδή, μεταβλητή, και αυτός με την σειρά του θα επηρεάσει το αποτέλεσμα. Ο αριθμός και η αιτιώδης διαδοχή των μεταβλητών, που δεν έχουν αμοιβαία, αλλά γραμμική συσχέτιση, καθορίζουν το σχέδιο αξιολόγησης. Αντίθετα, η αλληλεπίδραση μεταξύ του καθοριστικού παράγοντα με το αποτέλεσμα είναι η βασική υπόθεση στο *δυναμικό μοντέλο* (Chen, 2012:23-26).

6.7.Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της αξιολόγησης

Ο Stern (2004) παραθέτει τέσσερα πεδία που εμπεριέχουν θεωρίες που σχετίζονται με την αξιολόγηση και θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη κάθε αξιολογητής/τρια κατά τον σχεδιασμό της αξιολόγησης. Το πρώτο πεδίο περιλαμβάνει *θεωρίες αξιολόγησης*, που αναγνωρίζουν τους μηχανισμούς που δρουν για την επίτευξη μιας επιθυμητής αλλαγής και οι οποίοι πρέπει να γίνουν κατανοητοί στο συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο που εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα. Το δεύτερο αφορά τις *θεωρίες σχετικά με την αξιολόγηση*, τον σχεδιασμό, την

πρακτική, τη χρήση της κ.ά. Το τρίτο πεδίο αναφέρεται στις *θεωρίες σχετικά με τη γνώση*, που παρουσιάζονται στα κύρια επιστημολογικά παραδείγματα. Το τέταρτο περιλαμβάνει τις *θεωρίες του εκάστοτε επιστημονικού πεδίου* και αφορούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα που εφαρμόζεται. Τέλος, το πέμπτο πεδίο περιλαμβάνει τις *θεωρίες για την εφαρμογή* του προγράμματος και τις *θεωρίες της αλλαγής*.

Από τα παραπάνω πεδία προκύπτει μια σειρά θεμάτων, με τα οποία ασχολείται η αξιολόγηση. Η θεματολογία αυτή περιλαμβάνει την εφαρμογή, την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα των δραστηριοτήτων, την αιτιώδη σχέση μεταξύ των δραστηριοτήτων του προγράμματος και της επίτευξης των στόχων, την ανάλυση του κόστους σε σχέση με τα οφέλη του προγράμματος και την αποτελεσματικότητα κάθε στόχου του προγράμματος (Salabarría-Peña, Apt, Walsh, 2007:6). Επίσης, προκύπτουν και μεθοδολογικά θέματα καθώς και θέματα επιστημονικής ενημερότητας και επάρκειας.

Έτσι, είναι φανερό ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της αξιολόγησης προγραμμάτων αποτελεί μια προσεκτικά σχεδιασμένη διαδικασία. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται η πορεία της αξιολόγησης προγραμμάτων δομημένη σε φάσεις ή στάδια, ο αριθμός των οποίων ποικίλει (Treasury Board of Canada, op. cit.:2-3 ; Milstein, Wetterhall, & CDC Evaluation Working Group, 2000:221-223 ; Linnan, Steckler, 2002:15-21 ; Saunders, Evans, Joshi, 2005:137-145 ; U.S. Department of Health and Human Services Centers for Disease Control and Prevention. Office of the Director, Office of Strategy and Innovation, 2011:13-90 ; Wall, op. cit.:2-19). Ως κύριες φάσεις μπορούν να θεωρηθούν οι παρακάτω:

Α' Φάση: Ανάλυση του προγράμματος. Αποτελεί ένα στάδιο προετοιμασίας της αξιολόγησης. Ο/η αξιολογητής/τρια συλλέγει πληροφορίες από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, ώστε να εντοπιστούν τομείς που ενδεχομένως έχουν διαφορετικές ιδέες σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος. Επίσης, αποσαφηνίζει τη θεωρία που διαπερνά το πρόγραμμα, το περιγράφει με λεπτομέρειες, δημιουργεί ένα λογικό μοντέλο, ώστε να γίνουν εμφανή τα πεδία της αξιολόγησης.

Β' Φάση: Σχεδιασμός της αξιολόγησης. Στη φάση αυτή προσδιορίζεται ο σκοπός της αξιολόγησης και επιλέγονται οι κύριες μεταβλητές και τα ερωτήματα που θα πρέπει να απαντηθούν μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης, καθώς είναι αδύνατον να δοθούν απαντήσεις σε όλα. Ακόμη, επιλέγονται οι κατάλληλες μέθοδοι συλλογής των δεδομένων της αξιολόγησης και αναπτύσσονται τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία.

Γ' Φάση: Εφαρμογή και ανάλυση της αξιολόγησης. Στη συγκεκριμένη φάση, γίνεται η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων, ώστε να προκύψουν τα συμπεράσματα της αξιολόγησης.

Δ' Φάση: Χρήση της αξιολόγησης. Στην τελευταία αυτή φάση, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση χρησιμοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων. Με βάση αυτά λαμβάνεται η απόφαση για το μέλλον του προγράμματος, κατά πόσο θα συνεχιστεί, θα τροποποιηθεί, ή θα εγκαταλειφθεί.

Κατά τη διάρκεια αυτής της πορείας ο/η αξιολογητής/τρια λαμβάνουν διάφορες κρίσιμες αποφάσεις, όπως ποια προσέγγιση ή μοντέλο αξιολόγησης θα ακολουθήσει και ποια ερευνητική μέθοδος είναι η καταλληλότερη.

Η Calidoni-Lundberg (2006) αναφέρει ότι ανάλογα με τον σκοπό, προσδιορίζεται και το θέμα στο οποίο θα επικεντρωθεί η αξιολόγηση, το μοντέλο αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθεί και οι μέθοδοι που θα εφαρμοστούν. Εάν ο σκοπός είναι η βελτίωση των πρακτικών, τότε η αξιολόγηση θα αναλύσει τη δομή του προγράμματος, αξιολογώντας κάθε μέρος του, με ένα μοντέλο που επικεντρώνεται στην αποτελεσματικότητα. Εάν είναι η λογοδοσία, για τη λήψη αποφάσεων, θα εστιάσει στα αποτελέσματα και στην επίδραση του προγράμματος, υιοθετώντας ένα μοντέλο αξιολόγησης που θα εκτιμήσει τη σχέση της παραγωγικότητας και της χρησιμότητας του προγράμματος σε σχέση με το κόστος του. Εάν ο σκοπός είναι η παραγωγή γνώσης, η αξιολόγηση θα εστιάσει στον σχεδιασμό και θα χρησιμοποιήσει ένα μοντέλο αξιολόγησης που αποσκοπεί στη δημιουργία κατανόησης και εξήγησης. Ανεξάρτητα, όμως, από τον σκοπό της αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποσοτικές, ή ποιοτικές μέθοδοι συλλογής και ερμηνείας των δεδομένων ή συνδυασμός και των δύο. Επίσης, ο συνδυασμός των σκοπών, των θεμάτων στα οποία επικεντρώνεται η αξιολόγηση, των μοντέλων αξιολόγησης και των μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν, παράγει έναν τεράστιο αριθμό τεχνικών αξιολόγησης.

Όσον αφορά την επιλογή της μεθόδου που θα ακολουθηθεί στην αξιολόγηση, αυτή εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Δύο, όμως, παράγοντες είναι οι πιο κύριοι: α. ο σκοπός της αξιολόγησης και β. η προσέγγιση που θα ακολουθήσει. Ορισμένοι μελετητές/τριες όπως οι Stufflebeam & Shinkfield (βλ. στο Elahi, Kalantari, et al., 2015:21), έχουν προτείνει ποιες είναι οι κατάλληλες μέθοδοι, ανάλογα με την προσέγγιση αξιολόγησης που θα ακολουθήσει ο/η κάθε αξιολογητής/τρια, ενώ άλλοι/ες ταξινομούν τις μεθόδους ανάλογα με τον σκοπό της αξιολόγησης.

Ωστόσο, αρκετοί/ές ερευνητές/τριες πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν ιδανικές μέθοδοι αξιολόγησης, καθώς οι περισσότερες έχουν κάποιους περιορισμούς. Οι χρήση πολλαπλών μεθόδων μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση αυτών των περιορισμών που εμφανίζει κάθε μέθοδος ξεχωριστά (Elahi, Kalantari, et al., op. cit.:22).

Μια άλλη κρίσιμη απόφαση στη φάση του σχεδιασμού της αξιολόγησης σχετίζεται με το ποια στοιχεία ή δείκτες του προγράμματος θα αξιολογηθούν, δηλαδή ποιες πληροφορίες για το πρόγραμμα θα προκύψουν από την αξιολόγηση. Με βάση αυτή τη απόφαση προσδιορίζονται και τα ερωτήματα της αξιολόγησης. Οι Proctor, Silmere, et al. (2011), έχουν αναπτύξει ένα πλαίσιο οκτώ εννοιολογικών πεδίων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες αξιολόγησης. Τα πεδία αυτά είναι:

α. Η αποδεκτικότητα. Αφορά τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων/ουσών από το πρόγραμμα. Αξιολογεί τις διάφορες διαστάσεις της εφαρμογής, για παράδειγμα την πολυπλοκότητα, το περιεχόμενο, την αξιοπιστία, ή την άνεση. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να γίνει μέσω συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίων, κ.ά.

β. Η υιοθέτηση ή πρόσληψη ("uptake"). Αναφέρεται στην εφαρμογή από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες των νέων πρακτικών που εισήγαγε το πρόγραμμα. Μετριέται από αυτούς που παρείχαν το πρόγραμμα, μέσω συνεντεύξεων , κ.ά.
γ. Η καταλληλότητα. Αφορά τη συνάφεια, τη συμβατότητα, το πόσο ταιριάζει το πρόγραμμα με το υπάρχον περιβάλλον και το πρόβλημα που θέλει να αντιμετωπίσει.
δ. Το κόστος, το οποίο ποικίλει ανάλογα με την πολυπλοκότητα και το εύρος της εφαρμογής.
ε. Η εφαρμοσιμότητα. Το πλαίσιο αυτό αναφέρεται στο κατά πόσο η εφαρμογή μπόρεσε να υλοποιηθεί. Η εφαρμοσιμότητα μπορεί να αποτελέσει και μια εξήγηση για την επιτυχία ή την αποτυχία ενός προγράμματος, καθώς κάποιες φορές μπορεί μια εφαρμογή να είναι κατάλληλη, αλλά να αντιμετωπίσει σοβαρές δυσκολίες, για παράδειγμα λόγω κόστους.
στ. Η πιστότητα. Πρόκειται για ένα σημαντικό κριτήριο, που αφορά τον βαθμό στον οποίο υλοποιήθηκε μια εφαρμογή, όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί, ή τον βαθμό που διαφοροποίησε σημαντικές συνιστώσες του προγράμματος. Η μέτρηση του πεδίου αυτού μπορεί να γίνει μέσω αυτοαναφορών, άμεσων παρατηρήσεων, αποκωδικοποίηση ηχητικών ή οπτικών δεδομένων από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων του προγράμματος, κ.ά.
ζ. Η διείσδυση. Αφορά την ενσωμάτωση μιας πρακτικής σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Συνήθως ο βαθμός ενσωμάτωσης των πρακτικών ενός προγράμματος, μετράται διαιρώντας τον αριθμό όσων εφαρμόζουν τις νέες πρακτικές που εισήγαγε το πρόγραμμα, με τον αριθμό όσων συμμετείχαν σε αυτό και εκπαιδεύτηκαν πάνω σ' αυτές.
η. Η βιωσιμότητα. Το πεδίο αυτό σχετίζεται με το κατά πόσο η εφαρμογή των νέων πρακτικών που εισάγει ένα πρόγραμμα, διατηρείται στον χρόνο ή θεσμοθετείται ως πρακτική. Η βιωσιμότητα αποτελεί και το τελικό στάδιο της διάχυσης της εφαρμογής, κατά το οποίο το πρόγραμμα εγκαθίσταται ως καθημερινή πρακτική.

Παράλληλα με τα παραπάνω πεδία, προτείνουν η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής να μελετάται μέσα από ένα φάσμα παραγόντων, όπου η επιτυχία μιας εφαρμογής να προσδιορίζεται από τον βαθμό αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, συν τον βαθμό αποτελεσματικότητας στα παραπάνω πεδία. Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα και πολυπαραγοντικότητα μιας επιτυχούς εφαρμογής, η οποία δεν εξαρτάται μόνο από την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, αλλά και άλλους παράγοντες όπως είναι ο βαθμός αποδεκτικότητας, καταλληλότητας, διάχυσης, κ.ά. Γι' αυτό, θεωρούν ότι η ταξινόμηση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα παραπάνω οκτώ εννοιολογικά πεδία, αποτελεί μια οργάνωση των κύριων μεταβλητών μιας εφαρμογής, που η μέτρησή τους μπορεί να βοηθήσει στον προσδιορισμό των αιτιωδών σχέσεων και των μηχανισμών που επιδρούν σε μια επιτυχή εφαρμογή, εξελίσσοντας, έτσι, και την επιστήμη της εφαρμογής.

Οι Rockwell και Bennett (2004) προτείνουν τα παρακάτω επτά επίπεδα του προγράμματος, στα οποία μπορεί να επικεντρωθεί, σε ένα ή περισσότερα, η

αξιολόγηση, απαντώντας στα ερωτήματα που απορρέουν από αυτά. Τα επίπεδα έχουν ιεραρχική δομή και είναι:

Επίπεδο 1. Οι πόροι (resources). Αφορούν τον χρόνο, τα χρήματα που δαπανήθηκαν, το προσωπικό που ήταν αναγκαίο σε όλη τη διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης και τις υλικοτεχνικές ανάγκες του προγράμματος.

Επίπεδο 2. Οι δράσεις (activities). Αναφέρονται σε όλα τα συμβάντα και στις στρατηγικές δράσης που υλοποιεί το πρόγραμμα, οι οποίες καθορίζονται από την ανάγκη επίτευξης των επιθυμητών αλλαγών και υποστηρίζονται από τους πόρους του προγράμματος.

Επίπεδο 3. Η συμμετοχή (participation). Η επάρκεια της συμμετοχής των προσώπων στα οποία απευθύνεται το πρόγραμμα, εξαρτάται από τη διάρκεια, τη συνέπεια, τη συνέχεια, τη συχνότητα της συμμετοχής και επηρεάζει τον βαθμό αλλαγής των συμμετεχόντων.

Επίπεδο 4. Οι αντιδράσεις (reactions). Από τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με το πρόγραμμα, εκτιμάται ο βαθμός θετικού ή αρνητικού ενδιαφέροντος για όλα τα στοιχεία του προγράμματος.

Επίπεδο 5. Γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, επιδιώξεις (Knowledge, Attitude, Skills, Aspirations, KASA). Οι γνώσεις αναφέρονται στις πληροφορίες και στην κατανόηση που έλαβαν οι συμμετέχοντες/ουσες στο πρόγραμμα, οι στάσεις αναφέρονται στις ιδέες και στις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων, οι δεξιότητες αφορούν την ικανότητα να χρησιμοποιούν νέες ή εναλλακτικές πρακτικές και οι επιδιώξεις σχετίζονται με τις επιθυμίες και τους στόχους που θέτουν οι συμμετέχοντες.

Επίπεδο 6. Οι πρακτικές (practices). Αφορούν τις συμπεριφορές που υιοθετούν οι συμμετέχοντες/ουσες στο πρόγραμμα και συνηγορούν στην επιθυμητή αλλαγή.

Επίπεδο 7. Οι κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές συνθήκες (Social, Economic, and, Environmental conditions, SEE). Η βελτίωση και η αλλαγή αυτών των παραγόντων είναι ο τελικός σκοπός κάθε προγράμματος. Ο βαθμός επίτευξης αυτού του σκοπού εξαρτάται από το προηγούμενο επίπεδο, δηλαδή από τον βαθμό εφαρμογής των επιθυμητών πρακτικών.

Τα προτεινόμενα από τους μελετητές/τριες πεδία κάνουν σαφές ότι η αξιολόγηση, σε όλα τα στάδια υλοποίησής της είναι ένα εγχείρημα που πρέπει να λαμβάνει υπόψη πλείστους παράγοντες. Η παρέμβαση ενός προγράμματος μέσα σε ένα παγιωμένο σύστημα, με συγκεκριμένη φιλοσοφία, αξίες και πρακτικές, αντιμετωπίζει μια πολυπλοκότητα που πρέπει να περιλαμβάνεται στη σχηματοποίηση και διαμόρφωση της αξιολογικής διαδικασίας. Στη διαμόρφωση αυτή, ποικίλες σημαντικές αποφάσεις πρέπει να ληφθούν, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό εξαρτώνται από το φιλοσοφικό και θεωρητικό υπόβαθρο του/της αξιολογητή/τριας, καθώς και από την εμπειρία του/της. Παράλληλα, η φύση του προγράμματος, που διέπεται από μια ρητή ή και άρρητη θεωρία, σε συνδυασμό με τον σκοπό της αξιολόγησης, δίνουν επιπλέον κριτήρια στις μεθοδολογικές αποφάσεις, στην επιλογή της προσέγγισης ή του μοντέλου αξιολόγησης που θα εφαρμοστεί και κατ' επέκταση στην τελική μορφή της πορείας που θα ακολουθήσει η αξιολόγηση.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

7.1. Ο σχεδιασμός του προγράμματος

Για τον σχεδιασμό του προγράμματος ακολουθήθηκαν τα στάδια σχεδιασμού προγραμμάτων, όπως περιγράφηκαν στο κεφάλαιο έξι.

Στο πρώτο στάδιο σχεδιασμού, *της ανάλυσης της υφιστάμενης κατάστασης*, μετά τον εντοπισμό του προβλήματος, στο οποίο αναφέρεται το πρόγραμμα παρέμβασης προτείνοντας έναν τρόπο επίλυσης ή βελτίωσης της κατάστασης, περιλαμβάνονταν τα παρακάτω βήματα:

Ι. Θεωρητική μελέτη του εννοιολογικού πλαισίου του προβλήματος: Ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και των μελετών που σχετίζονταν με αυτό.

ΙΙ. Εντοπισμός κύριων επιμέρους στοιχείων, συναφών με το πρόβλημα της υφιστάμενης κατάστασης:

α. Εντοπισμός, μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία των επιμέρους στοιχείων που εμφανίζονται να επιδρούν έμμεσα στην υφιστάμενη κατάσταση, δηλαδή, των κύριων μεταβλητών, στις οποίες θα επικεντρωνόταν η παρέμβαση του προγράμματος, ώστε να επιτευχθεί ο τελικός σκοπός. Η διαχείριση αυτών των μεταβλητών αποτέλεσε τη βάση διαμόρφωσης των ενδιάμεσων στόχων της παρέμβασης.

β. Θεωρητική μελέτη για τα επιμέρους στοιχεία που επιλέχτηκαν ως κύριοι παράγοντες που πιθανόν να επηρεάσουν θετικά τον τελικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους του προγράμματος.

γ. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τον εντοπισμό ήδη υπαρχόντων σχετικών προγραμμάτων.

Στο δεύτερο στάδιο, *της ανάπτυξης του σχεδίου του προγράμματος* περιλαμβάνονταν τα παρακάτω βήματα:

Ι. Ανάπτυξη της Θεωρίας του Προγράμματος

α. Ανάπτυξη της προβληματικής του προγράμματος.

β. Καταγραφή του σκοπού και των στόχων του προγράμματος.

ζ. Δημιουργία των λογικών μοντέλων.

γ. Ανάπτυξη των δραστηριοτήτων του προγράμματος. Επιλογή και διάρθρωση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων, μετά από εκτενή ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, τόσο για την καταλληλότητα του όσο και για τη διδακτική μεθοδολογία των γνωστικών αντικειμένων που σχετίζονται με το πρόγραμμα. Αναλυτική καταγραφή των δραστηριοτήτων του προγράμματος.

ΙΙ. Σχεδιασμός της εφαρμογής του προγράμματος

α. Ανάπτυξη του πλάνου εφαρμογής.

ΙΙΙ. Σχεδιασμός της αξιολόγησης του προγράμματος

α. Σχεδιασμός της μεθοδολογικής προσέγγισης της αξιολόγησης του προγράμματος.

β. Σχεδιασμός των μεθόδων και των ερευνητικών μέσων συλλογής των δεδομένων της αξιολόγησης. Εντοπισμός ήδη σχεδιασμένων ερευνητικών μέσων και κατασκευή νέων.

7.2. Η ανάπτυξη της *Θεωρίας του Προγράμματος*

Η μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας και η αποσαφήνιση των εννοιών που σχετίζονταν με το θέμα του προγράμματος, αποτέλεσε την εκκίνηση και τη βάση του σχεδιασμού και της ανάπτυξής του.

Μέσα από τη μελέτη αυτή, αφού εντοπίστηκαν τα επιμέρους στοιχεία, που με βάση τη θεωρία, ήταν πιθανόν να επηρεάσουν τον επιθυμητό μετασχηματισμό της υφιστάμενης κατάστασης, δια μέσω του προγράμματος, αναπτύχθηκε η *θεωρία της επίδρασης* και η *θεωρία της ανάπτυξης* του προγράμματος.

Στη *θεωρία της επίδρασης* αναπτύχθηκε η προβληματική του προγράμματος, οι στόχοι και οι σκοποί του και έγιναν εμφανείς οι δυνητικοί αιτιώδης μηχανισμοί που συνδέουν, σύμφωνα με τη θεωρία, τους στόχους του προγράμματος με τα αποτελέσματα. Οι αιτιώδης αυτοί μηχανισμοί αποτέλεσαν και τη βάση ανάπτυξης τόσο των δραστηριοτήτων όσο και της αξιολόγησης του προγράμματος. Στη *θεωρία της ανάπτυξης* καταρτίστηκε το οργανωτικό πλάνο της εφαρμογής του προγράμματος, το οποίο περιλαμβάνει τα προαπαιτούμενα, τις δραστηριότητες αναλυτικά, το χρονοδιάγραμμα και τους περιορισμούς. Επίσης, περιλαμβάνει το πρόγραμμα χρήσης του προγράμματος, όπου προβλέπονταν, αναλυτικά, η επαφή των μαθητών/τριών με το πρόγραμμα, οι πιθανές δυσκολίες και η αντιμετώπισή τους.

Παρακάτω παρουσιάζονται, αναλυτικά, τα μέρη της *Θεωρίας του Προγράμματος*, και τα *λογικά μον*τέλα που προέκυψαν από την ανάπυξή της στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση του προγράμματος.

7.2.1. Η προβληματική του προγράμματος παρέμβασης

Στο σχέδιο έκθεσης της Επιτροπής Πολιτισμού και Παιδείας του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου με θέμα: «Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης 2007/2013 (INI))», το οποίο αποτέλεσε πρόταση ψηφίσματος, τονίζεται ότι *«ο ρόλος του σχολείου, ιδίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να λαμβάνει υπόψη πρωτίστως τις αρχές του διαπολιτισμού και της παιδείας για την ειρήνη, αξίες που χαρακτηρίζουν μια υβριδική ευρωπαϊκή ταυτότητα»*

Η έννοια του διαπολιτισμού εμπεριέχεται σε ένα ευρύ φάσμα της καθημερινής ζωής, σε πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο και η προσέγγισή της έχει μια διεπιστημονική αντιμετώπιση. Αποτέλεσμα αυτής είναι η ανάδυση διαφόρων νέων επιστημονικών κλάδων όπως η Διαπολιτισμική Φιλοσοφία, η Διαπολιτισμική Ψυχολογία, η Διαπολιτισμική Θεολογία, η Διαπολιτισμική Επικοινωνιολογία κ.ά. (Καρασαββίδου, 2009). Η συνάντηση του διαπολιτισμού με την εκπαίδευση γεννά έναν νέο κλάδο, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή Παιδαγωγική.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση αποτελεί σήμερα την κύρια προσέγγιση για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σύγχρονο σχολείο, στο πλαίσιο του δημοκρατικού πνεύματος. Σκοπεύει, όχι στην παθητική συνύπαρξη, ή απλά στην ανοχή του πολιτισμικά «άλλου», αλλά σ’ έναν βιώσιμο τρόπο συμβίωσης

των διαφορετικών πολιτισμών και, παράλληλα, στην ανάπτυξη, μέσα από την κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο (Unesco, op. cit).

Η προσέγγιση αυτή στην προσπάθεια της ν' ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από τις συνεχείς πληθυσμιακές μετακινήσεις και την ανάπτυξη της τεχνολογίας, που μετατρέπει τον πλανήτη σ' ένα «παγκόσμιο χωριό», αναπόφευκτα, έρχεται αντιμέτωπη με τις προϋπάρχουσες μονοπολιτισμικές κοινωνίες και τις ήδη διαμορφωμένες προσωπικές και κοινωνικές ταυτότητες των μελών της. Οι διαμορφωμένες συλλογικές ταυτότητες έχουν ενσωματώσει τόσο τις πρακτικές και τις νόρμες των κοινωνικών σχέσεων, όσο και εθνογραφικές μεταβλητές, όπως η εθνικότητα, η γλώσσα, η θρησκεία. Παράλληλα, συνήθως, λειτουργούν κάτω από το πρίσμα της κοινωνικής κατηγοριοποίησης, μέσα από την οποία οι άνθρωποι τείνουν να δημιουργούν γενικά σύνολα ανθρώπων ως ομάδα που ανήκουν (ενδοομάδα) και σύνολα έξω από την ομάδα που ανήκουν (εξωομάδα), τα οποία είναι προς σύγκριση. Η κοινωνική κατηγοριοποίηση, στις μονοπολιτισμικές κοινωνίες, έχει δημιουργήσει ποικίλα στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους διάφορους πολιτισμούς. Συνέπεια αυτών είναι η δυσπιστία απέναντι σε ομάδες που είναι έξω από την ενδοομάδα. Μάλιστα, η έρευνα έχει δείξει ότι τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε μια κατηγοριοποιημένη κοινωνική ομάδα γίνονται η κυρίαρχη πτυχή αυτής της ομάδας, ακόμα κι όταν αποδεικνύεται κάτι διαφορετικό. Αυτό κάνει φανερή τη σπουδαιότητα της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, καθώς πολλές φορές η μη συνειδητή κατηγοριοποίηση και τα αυτοματοποιημένα στερεότυπα που αυτή δημιουργεί μπορεί να οδηγήσουν στην προκατάληψη, στη σύγκρουση, στη δυσπιστία και να καταστρέψουν τις σχέσεις των ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Gifford, Gocsal, et al., op. cit.).

Ειδικότερα, τα στερεότυπα σχετικά με την εθνικότητα και τη θρησκεία είναι από τα κύρια κριτήρια, στα οποία απευθύνονται οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Όμως, όπως κάθε άλλης κατηγορίας στερεότυπα, μπορεί να οδηγήσουν σε προκαταλήψεις που προωθούν διακρίσεις και κατ' επέκταση σε κοινωνικές αδικίες, που προκύπτουν από τον «περιορισμένο» τρόπο σκέψης από τον οποίο χαρακτηρίζονται τα στερεότυπα. Οι διακρίσεις αυτές μπορεί να κυμαίνονται από απλές και «αθώες» εκδηλώσεις συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα ένα ανέκδοτο, έως τις ακραίες καταστάσεις που μπορούν να περιγραφούν από τη λέξη «εθνοκάθαρση» (Δραγώνα, 2004). Στις ακραίες αυτές καταστάσεις εντάσσεται και ο εθνοκεντρισμός, ο οποίος στη σημερινή εποχή, σχεδόν ταυτίζεται με τις έννοιες του αυταρχισμού και του πολιτικο-κοινωνικού συντηρητισμού, καθώς και του αντιδημοκρατικού πνεύματος. Σύμφωνα με την ανθρωπολογική προσέγγιση, για την ερμηνεία του εθνοκεντρισμού, μια τέτοια στάση όχι μόνο δεν ενδυναμώνει τις σχέσεις των μελών μιας συγκεκριμένης ομάδας, αλλά, μακροπρόθεσμα, θα μπορούσε να τις καταστρέψει, λειτουργώντας δυσλειτουργικά στην επιβίωσή τους. Επίσης, η ψυχολογική προσέγγιση θεωρεί τον εθνοκεντρισμό ως μια «κανονική» αντίδραση προς τις ομαδικές και κοινωνικές καταστάσεις, που συνδέεται, όμως, στενά με την προκατάληψη (Φλουρής, Καλογιαννάκη, 2009). Εντούτοις, ως έννοια θα μπορούσαμε να πούμε ότι

προσδιορίζεται, κυρίως, από έναν κατ' αναλογία εγωκεντρικό τρόπο σκέψης που στη συλλογική του μορφή γίνεται κοινωνικο-κεντρική σκέψη (sociocentric thinking). Η κοινωνικο-κεντρική σκέψη χαρακτηρίζεται από (Paul, Elder, 2008):

α. την τάση των ατόμων να θεωρούν άκριτα το δικό τους πολιτισμό, έθνος και θρησκεία, ανώτερα από άλλα,

β. την τάση να επιλέγουν, άκριτα, θετικές περιγραφές για τον εαυτό τους και αρνητικές για αυτούς που σκέφτονται διαφορετικά,

γ. την τάση να οικειοποιούνται, άκριτα, κανόνες και πεποιθήσεις,

δ. την τάση να προσαρμόζονται τυφλά στους περιορισμούς μιας ομάδας πολλοί από τους οποίους είναι αυθαίρετοι,

ε. αδυναμία να σκεφτούν πέρα από τις παραδοσιακές προκαταλήψεις του πολιτισμού τους,

στ. αδυναμία να μελετήσουν και να εσωτερικεύσουν τη γνώση άλλων πολιτισμών αναπτύσσοντας, έτσι, το εύρος και το βάθος της δικής τους σκέψης,

ζ. αδυναμία να διαχωρίσουν την παγκόσμια ηθική από τις σχετικές πολιτισμικές απαιτήσεις,

η. αδυναμία να αντιληφθούν ότι τα ΜΜΕ κάθε χώρας διαμορφώνουν τις ειδήσεις από την άποψη του συγκεκριμένου πολιτισμού,

θ. αδυναμία να σκέφτονται ιστορικά και ανθρωπολογικά,

ι. αδυναμία να αντιληφθούν ότι ο κοινωνικο-κεντρικός τρόπος σκέψης αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην πνευματική ανάπτυξη

Η καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας* και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μπορούν να μειώσουν έναν τέτοιο τρόπο σκέψης.

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους επίσημους θεσμούς των κρατών μέσα από τον οποίο μπορεί να διοχετευτούν εθνοκεντρικές ιδέες. Το σχολικό πρόγραμμα και τα βιβλία, αλλά και η στάση των εκπαιδευτικών, όπως έχει διαφανεί από μελέτες, αποτελούν τα κύρια μέσα ανάπτυξής τους (Φλουρής, Καλογιαννάκη, ό.π.). Αποτέλεσμα μιας τέτοιας εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι όχι μόνο η αίσθηση της απομόνωσης των μαθητών/τριών που ανήκουν σε διαφορετικά έθνη, αλλά και η διαμόρφωση στους μαθητές/τριες μιας περιορισμένης αντίληψης για τον κόσμο. Σ' ένα τέτοιο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, δεν υφίσταται η έννοια του διαπολιτισμού υπονομεύεται και η ίση αλληλοσυσχέτιση των πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Όμως, η ίση συμμετοχή των πολιτισμών προϋποθέτει την άρση των προκαταλήψεων που συνοδεύουν, συνήθως, τον εθνοκεντρισμό. Επίσης, προϋποθέτει την ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων όπως, η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και, παράλληλα, τη συνειδητοποίηση από τους/τις μαθητές/τριες αυτών που ενώνουν τον παγκόσμιο πολιτισμό και όχι η εμμονή στην ανακάλυψη των διαφορών (Κωστούλα-Μακράκη, Μακράκης, ό.π.:75)**.** Υπάρχει, δηλαδή, ανάγκη για διαμόρφωση μιας οικουμενικής αντίληψης του κόσμου. Εφόσον η εθνική ταυτότητα δεν προσδιορίζεται οντολογικά, αλλά είναι μια ιστορική κατασκευή και είναι προϊόν μιας πολύπλοκης διαχρονικής διαδικασίας, είναι σημαντικό κάθε εθνική ομάδα να αντιλαμβάνεται ότι δεν αποτελεί μια πάγια οντότητα (Κυρίδης, Ανδρέου, 2005:116). Αυτό είναι απαραίτητο, όχι μόνο για την αναγνώριση της ετερότητας, αλλά και για την κοινωνική συνοχή και εξέλιξη.

Μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, το επίσημο αλλά και το λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα, το σχολείο, αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης των συλλογικών ταυτοτήτων, αυτό που ονομάζουμε «εμείς». Έτσι στο ελληνικό σχολείο μαθήματα όπως η Ιστορία, η Γεωγραφία, τα Θρησκευτικά και η Γλώσσα, αλλά, παράλληλα, και οι στάσεις και αξίες που λαμβάνουν οι μαθητές μέσα από το καθημερινό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, διαμορφώνουν την εθνοτική και θρησκευτική τους ταυτότητα. Οι συλλογικές αυτές ταυτότητες, ακόμη και σήμερα, προωθούνται με διάφορους τρόπους μέσα από την αξία της ομοιογένειας (Ανδρούσου, Ασκούνη, 2004:15 · Παπαπέτρου, Γερογιάννης, 2009), ακολουθώντας ουσιαστικά ένα αφομοιωτικό μοντέλο, αναφορικά με τη διαφορετικότητα.

Όσον αφορά την εθνική ταυτότητα, αυτή διαμορφώνεται μέσα από τη βεβαιότητα της εθνικής ομοιογένειας που αντιλαμβάνεται τα έθνη *«ως «φυσικές» οικουμενικές οντότητες ανεξάρτητες από χώρο και χρόνο»* (Ανδρούσου & Ασκούνη, ό.π.:16). Η αντίληψη αυτή συνυπάρχει και με την αίσθηση της πολιτισμικής υπεροχής των Ελλήνων απέναντι σε άλλους λαούς και στη βεβαιότητα ότι η ελληνικότητα δεν έχει υποστεί καμία επίδραση στην ιστορία της από άλλα έθνη, δίνοντας έτσι ιδιαίτερη έμφαση στην αναλλοίωτη διατήρηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της. Έμμεσα, λοιπόν, δημιουργείται η αντίληψη ότι η αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς, σημαντική παράμετρος της πολιτισμικής εξέλιξης, θεωρείται ως αλλοίωση και μόνο όταν επιδρά ο ελληνικός πολιτισμός σε εθνοτικά «άλλους» αποδεικνύει την ανωτερότητά του (Ανδρούσου & Ασκούνη, ό.π.:16-20). Τέτοιου είδους αντιλήψεις, όμως, έχουν οδηγήσει σε ξενοφοβικά αισθήματα και αντίκεινται στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μάλιστα, συνδέονται άμεσα με το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων (Ανδρούσου & Ασκούνη, ό.π.:21 · Παπαπέτρου, Γερογιάννης, ό.π.).

Μέσα από την ίδια οπτική, αναδεικνύεται και το θέμα του θρησκευτικής ταυτότητας, ως σημαντικό κομμάτι των συλλογικών ταυτοτήτων στο ελληνικό σχολείο. Παρόλο που σύμφωνα με το νόμο 1566/85 υποστηρίζεται ρητά η ελευθερία της θρησκευτικότητας μέσα από την πρόταση *«Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη.»* Κεφάλαιο Α΄ Άρθρο 1, στην ίδια παράγραφο η θρησκευτική ομοιογένεια προωθείται από την αμέσως παραπάνω πρόταση, στην οποία αναφέρεται ότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να υποβοηθούνται για να διακατέχονται από *«τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης»*. Ωστόσο, το αίτημα της θρησκευτικής συνύπαρξης και του διαλόγου των θρησκειών στις μέρες μας προτείνεται όλο και περισσότερο, καθώς ο θρησκευτικός πλουραλισμός υφίσταται όλο και περισσότερο (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009).

Ανάμεσα στις πρακτικές που χρησιμοποιεί το ελληνικό σχολείο για την προώθηση της ομοιογένειας, σε εθνοτικό και θρησκευτικό επίπεδο, είναι και ο εορτασμός των εθνικών και θρησκευτικών επετείων μέσα από εκδηλώσεις, τις λεγόμενες «σχολικές γιορτές». Οι εκδηλώσεις αυτές αφορούν τη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου που προωθούν τη μάθηση πέρα από την παραδοσιακή διδασκαλία και αποτελούν, ανάμεσα σε άλλες, αντικείμενο κριτικής και πεδίο αλλαγών για τους εκφραστές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Γκότοβος,

2002:41)**.** Μέσα από αυτές, ουσιαστικά, οι μαθητές/τριες οφείλουν να εκ-δηλώνουν την ελληνικότητα και τη θρησκευτικότητά τους. Ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας αυτών των εορτασμών έχει διαπιστωθεί από αρκετούς/ες ερευνητές/τριες (βλ. κεφ 4). Μέσα από αυτές τις πρακτικές, οι αρχές της διαπολιτισμικότητας όχι μόνο δεν ενυπάρχουν ή εφαρμόζονται, αλλά τονίζεται η μονοπολιτισμικότητα.

Εκτός από του τελετουργικού χαρακτήρα εκδηλώσεις που προβλέπονται σε διάφορες εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, πολύ συνηθισμένος τρόπος εορτασμού είναι η χρήση του Θεάτρου. Το Θέατρο από τα παιδιά αποτελεί μια πάγια τακτική εορτασμού και έχει, σχεδόν, ταυτιστεί με αυτές τις επετείους. Οι σχολικές παραστάσεις, ως μια μορφή έμπρακτου ενστερνισμού της εθνικής και θρησκευτικής ιδεολογίας και πίστης, συνεχίζουν να υφίστανται, παρόλο που σήμερα έχει επαναπροσδιοριστεί τόσο ο ρόλος και οι εφαρμογές του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση*, όσο και η μονοπολιτισμική οπτική που ακολουθούν.

Στην παρούσα μελέτη, ο επαναπροσδιορισμός αυτών των εκδηλώσεων προσεγγίστηκε μέσα από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, το πέρασμα από τον εθνοκεντρικό στον εθνοσχετικό εαυτό και μέσα από την αντίληψη της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας μέσα σ' ένα ευρύτερο κοσμοσύστημα. Το *Θεατρικό Παιχνίδι*, το οποίο αποτελεί μια από τις πλέον σύγχρονες μεθόδους *δια του θεάτρου εμψύχωσης*, αποτέλεσε το μέσο για το πέρασμα στις διαπολιτισμικές αξίες που, σήμερα, αποτελούν επιτακτική ανάγκη.

Το *Θεατρικό Παιχνίδι* επιλέχτηκε διότι, μέσα από αυτό τα παιδιά μπορούν να προσεγγίσουν βιωματικά τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, να εκφράσουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, να εξερευνήσουν ζητήματα ταυτότητας και ετερότητας, ώστε μέσα από τη διαδικασία της ενσυναίσθησης, - «μπαίνω στα παπούτσια του άλλου» - να προβληματιστούν πάνω σ' αυτά, ν' αναστοχαστούν και να μπορέσουν να αντιτίθενται στον μονοπολιτισμικό τρόπο σκέψης (Άλκηστις, ό.π.:216).

Το ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα *Θεατρικού Παιχνιδιού* της μελέτης εφαρμόστηκε στο πλαίσιο των εκδηλώσεων που αφορούν τις επετείους της 28^{ης} Οκτωβρίου 1940, της 25^{ης} Μαρτίου 1821 και των Χριστουγέννων. Οι εορτασμοί αυτοί, εκ προοιμίου, έχοντας εθνικό και θρησκευτικό χαρακτήρα ενισχύουν έντονα έναν εθνοκεντρικό/κοινωνικο-κεντρικό τρόπο σκέψης, με μονοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η τάξη για την οποία σχεδιάστηκε το πρόγραμμα αυτό είναι η ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου, καθώς, οι μαθητές/τριες αυτής της ηλικιακής ομάδας έχουν ήδη διαμορφώσει στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με τις εξω-ομάδες (Μιτίλης, 1997:88). Παράλληλα, βρίσκονται σε μια ηλικία που μπορούν να επεξεργαστούν κριτικά και να αναστοχαστούν πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας.

7.2.2. Αναγκαιότητα και επικαιρότητα του προγράμματος

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες, έχει έρθει αντιμέτωπη με μια νέα κοινωνική πραγματικότητα, αυτή της πολυπολιτισμικότητας. Στην προσπάθειά της ν' ακολουθήσει αυτές τις εξελίξεις, αλλά και παράλληλα να

προετοιμάσει τους μαθητές/τριες να ζήσουν ως ενεργοί πολίτες σε ένα κοινωνικό γίγνεσθαι συνοχής, ελευθερίας και δημοκρατίας, έχει θεσπίσει διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Ωστόσο, παραμένουν προς διαπραγμάτευση ακόμη πλείστα ζητήματα που αφορούν το διαπολιτισμικό της χαρακτήρα, που ανάμεσα στα άλλα αφορούν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Ένα από αυτά αφορά τον εθνικό και θρησκευτικό της χαρακτήρα, ο οποίος ακόμα εκφράζεται έντονα, μέσα από τον εορτασμό των εθνικών και θρησκευτικών επετείων. Ο εορτασμοί αυτοί, καλλιεργούν, ακόμα, μονοπολιτισμικού τύπου αξίες και στάσεις και δεν προωθούν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, βασικής ικανότητας για τη διαμορφωτική διαδικασία της ταυτότητας, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ενσυναίσθηση.

Επομένως, το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι εθνικές και θρησκευτικές επέτειοι στο Δημοτικό σχολείο, κρίνεται απολύτως αναγκαίο, ανταποκρινόμενο σε μια όχι μόνο κοινωνική ανάγκη, αλλά και στην παιδαγωγική αναγκαιότητα της διαπολιτισμικότητας. Παράλληλα, το ζήτημα αυτό εμπίπτει στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Παιδαγωγική, το οποίο στις μέρες μας είναι αντικείμενο όλο και μεγαλύτερου προβληματισμού στην Παιδαγωγική επιστήμη και πρακτική.

7.2.3. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία του προγράμματος

Στην εποχή μας, η ανάπτυξη ικανοτήτων που θα καταστήσουν τα πρόσωπα ικανά ν' ανταποκρίνονται και να συμμετέχουν στην κοινωνική ανάπτυξη, αποτελεί σημαντική προτεραιότητα. Μια από τις ικανότητες αυτές είναι και η διαπολιτισμική. Η καλλιέργειά της στο χώρο του σχολείου μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες, ως πρόσωπα, που ήδη ζουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, αλλά και ως αυριανούς πολίτες, ν' ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αποβάλλοντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, που οι μονοπολιτισμικές κοινωνίες καλλιεργούν.

Η ικανότητα αυτή, συνδέεται άμεσα με την παροχή μιας ποιοτικής εκπαίδευσης και μπορεί να καλλιεργηθεί με πολλαπλούς τρόπους στο σχολείο. Οι εκδηλώσεις που παρουσιάζονται στις «σχολικές γιορτές» αποτελούν ιδιαίτερης σημασίας δραστηριότητες στη σχολική ζωή. Εφόσον, «*η εκπαίδευση στο σχολείο έχει ως σκοπό να καλλιεργήσει το μαθητή ατομικά και ομαδικά σε όλους τους τομείς του πολιτισμού»*, και αυτό επιδιώκεται «*τόσο μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος, όσο και με τις πολιτιστικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις»* (Μώρου, Μουγιακάκος, 2010:13), οι εκδηλώσεις αυτές αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα. Μάλιστα, όταν λειτουργούν όχι ως αυτοσκοπός ή ευκαιρία για διδακτισμό και προώθηση των κυρίαρχων ιδεολογιών και σκοπιμοτήτων, μπορούν ν' αποτελέσουν ένα υποστηρικτικό μέσο ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας στους/στις μαθητές/τριες,.

Η επιλογή μεθόδων, όπως στην παρούσα μελέτη του *Θεατρικού Παιχνιδιού*, για την ανάπτυξη και παρουσίαση εκδηλώσεων που αναφέρονται σε εθνικές και θρησκευτικές επετείους, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της

διαπολιτισμικότητας. Διότι μέσα από την εμπειρία της βίωσης, τη δυνατότητα έκφρασης προβληματισμών και επιλογών, η διαπολιτισμική θεώρηση της ιστορικής και θρησκευτικής πραγματικότητας μπορεί να γίνει πιο στέρεη.

Παρόλο που υπάρχουν αρκετές έρευνες που αναφέρονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, δε φαίνεται να έχει μελετηθεί ερευνητικά κάποιο πρόγραμμα *Θεατρικού Παιχνιδιού*, που να αναφέρεται στην επεξεργασία θεμάτων που σχετίζονται με τους επετειακούς εορτασμούς εθνικού και θρησκευτικού χαρακτήρα στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο, που να στηρίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικότητας.

7.2.4. Σκοποί και στόχοι του προγράμματος

Κύριος σκοπός του προγράμματος είναι η προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας, μέσα από την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, στο πλαίσιο της επεξεργασίας θεμάτων ιστορικής και θρησκευτικής αναφοράς επετειακού χαρακτήρα, που έχουν ως στόχο τη δημιουργία εκδηλώσεων στο Δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, σκοπός είναι, το ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα *Θεατρικού Παιχνιδιού* να μπορεί να αποτελέσει μια μεθοδολογική και παιδαγωγική εναλλακτική πρόταση στην επεξεργασία θεμάτων επετειακού χαρακτήρα, ώστε να είναι δυνατή η συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, χωρίς αποκλεισμούς, ή διαχωρισμούς, μιας από τις πρωταρχικές βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας.

Κύριοι στόχοι του περιεχομένου του προγράμματος είναι οι μαθητές/τριες:

- Να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τις γνώσεις που ορίζονται από την ιστορική και θρησκευτική θεώρηση των συγκεκριμένων επετείων.
- Να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν τις εθνικές και θρησκευτικές αξιών του ελληνικού έθνους, χωρίς δογματισμούς, προκαταλήψεις και απορρίψεις του ετέρου.
- Να βιώσουν και να αντιληφθούν τις πολλαπλές όψεις των ιστορικών γεγονότων και τη θρησκευτική παγκοσμιότητα.
- Ν' αντιληφθούν, να διακρίνουν και να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στον σεβασμό σε κάθε ανθρώπινη ύπαρξη και στον σεβασμό στις πράξεις των ανθρώπων, ο οποίος έχει όρια, όταν οι πράξεις αυτές καταπατούν τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα.
- Να περιλαμβάνουν υπερκείμενες έννοιες στην επεξεργασία των γεγονότων, τόσο σε ιστορικό (π.χ. κοινωνικές ανάγκες ή συγκυρίες που οδηγούν στα ιστορικά γεγονότα) όσο και σε θρησκευτικό επίπεδο (π.χ. την έννοια της πίστης).
- Να συνδέσουν τη γνώση με τη ζωή στη σύγχρονη πραγματικότητα και να την αντιληφθούν ως ερέθισμα για κριτική σκέψη, αναστοχασμό και για εύρεση λύσεων στα προβλήματα διαπροσωπικού ή κοινωνικού χαρακτήρα, με κύριο μέσο τον διάλογο.
- Να δημιουργήσουν και να εκφραστούν μέσα και από τη διαδικασία της ενσυναίσθησης, λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα της κοινωνικής

ζωής, τις πολλαπλές όψεις και οπτικές των καταστάσεων, αντιλαμβανόμενοι/ες παράλληλα και την προσωπική τους «θέση» σε σχέση με αυτές.

- Να εκφράσουν δημιουργικούς και ειρηνικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων κοινωνικού χαρακτήρα.
- Να αναδείξουν στα δρώμενα που θα σχεδιάσουν για τις εκδηλώσεις αυτές τις αξίες του σεβασμού στην ετερότητα, του διαλόγου, των ειρηνικών τρόπων επίλυσης προβλημάτων, ως βασικών αξιών που απορρέουν από τον αναστοχασμό κατά την επεξεργασία των θεμάτων των επετειακών εορτασμών.

7.2.5. Βασικός άξονας της διαπολιτισμικής προσέγγισης του περιεχομένου του προγράμματος παρέμβασης

Ο βασικός άξονας πάνω στον οποίο στηρίχτηκε η δομή του προγράμματος παρέμβασης ήταν το *μοντέλο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης* που προτείνει ο Bennett (1979, 1998). Σύμφωνα με τον ίδιο, η ικανότητα της ενσυναίσθησης μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός καταλληλότερου κλίματος στη διαπολιτισμική επικοινωνία, βασισμένου στην ευαισθησία προς τον άλλο και στον σεβασμό, δίνοντας ώθηση στην άμβλυνση του εθνοκεντρισμού. Σκοπός του μοντέλου αυτού είναι η ανατροπή της υποθετικής αντίληψης της «ομοιότητας» με τις ετερότητες και το πέρασμα από την απλή κατανόηση (sympathy) στην ενσυναίσθηση (empathy). Η ενσυναίσθηση αφορά την πραγματική κατανόηση της οπτικής του άλλου, η οποία μπορεί να είναι διαφορετική από τη δική μας. Με αυτήν, η αντίληψη του άλλου προσώπου δεν γίνεται μέσα από τις δικές μας εμπειρίες και συναισθήματα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε καταστάσεις που τείνουν στην ομογενοποίηση. Η κατανόηση του άλλου γίνεται μέσα από τη δική του οπτική, πράγμα το οποίο είναι η βασική προϋπόθεση για την αντίληψη της διαφορετικότητας. Το μοντέλο αποτελείται από έξι στάδια, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στην κατανόηση της διαφορετικότητας. Τα στάδια είναι τα εξής (Bennett, 1979:419-421):

Βήμα Α: Υποθέτοντας τη διαφορετικότητα (Assuming Difference). Στο στάδιο αυτό το άτομο έρχεται σε επαφή με διαφορετικές πραγματικότητες. Δεν μπαίνει απλώς στη θέση του άλλου, αλλά προσπαθεί να αναγνωρίσει τη διαφορετική πραγματικότητα που ζει και να σκεφτεί ή να αισθανθεί ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν. Στον βαθμό που μπορεί να ευθυγραμμίσει την οπτική που φαντάζεται ότι έχει ο άλλος, με αυτή που έχει πραγματικά, μπορεί να αναπτύξει την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Βέβαια, το να φανταζόμαστε ότι είμαστε ένας άλλος άνθρωπος, διαφορετικός από αυτό που είμαστε, είναι κάτι δύσκολο, όμως, αυτό είναι απαραίτητο για να γίνει κατανοητή η διαφορετικότητα. Αν μπορούμε ν' αποδεχτούμε ότι θα ήμασταν διαφορετικοί, κάτω από διαφορετικές περιστάσεις και κοινωνικές δομές, αυτό μπορεί να μας βοηθήσει να φανταστούμε τις σκέψεις και τα συναισθήματα που θα είχαμε κάτω από αυτές τις συνθήκες.

Βήμα Β: Γνωρίζοντας τον εαυτό μας (Knowing Self). Το στάδιο αυτό αναφέρεται στη απόκτηση γνώσης σχετικά με τον εαυτό, όπως αυτή διαμορφώνεται από τις αξίες και τα πιστεύω του δικού μας πολιτισμού, τα οποία αφορούν τον προσδιορισμό της δικής μας ταυτότητας. Η γνώση του δικού μας πολιτισμού εκμηδενίζει το φόβο για την ακύρωση της ταυτότητας μας, που υποθέτουμε ότι μπορεί να επέλθει μέσα από τη διαδικασία της ενσυναίσθησης. Εντούτοις, μέσα από αυτή, πιθανόν, να επέλθουν επιλεγμένες αλλαγές στον εαυτό μας, αλλά κάτι τέτοιο δεν σημαίνει το ανεξέλεγκτο χάσιμο της ταυτότητας. Το στάδιο αυτό είναι απαραίτητο και για τους ανθρώπους που, ενδεχομένως, να μπαίνουν σε μια διαδικασία ανεξέλεγκτης ενσυναίσθησης και που δεν μπορούν να προσδιορίσουν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων ως κάτι ξένο και όχι δικό τους. Έτσι, μέσα από τη διαδικασία της ενασχόλησης με θέματα που αφορούν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα, στο στάδιο αυτό, μπορούν να βοηθηθούν, ώστε να επαναφέρουν τον εαυτό τους σ' αυτή, όταν αυτό είναι αναγκαίο. Είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι, στο συγκεκριμένο στάδιο, η υπερβολική εξύψωση του εαυτού εμποδίζει την προσωρινή «παραμέριση» του εαυτού, απαραίτητης κατάστασης στο επόμενο στάδιο.

Βήμα Γ: Παραμερίζοντας προσωρινά τον εαυτό (Suspending Self). Το στάδιο αυτό είναι απαραίτητο για την κατάργηση των ορίων μεταξύ του εαυτού και του περιβάλλοντος. Η παραμέριση του εαυτού είναι προσωρινή, για να μπορέσει το άτομο να επεκτείνει τα προσωπικά του όρια, τις περιορισμένες, ενδεχομένως, οπτικές του. Η ταυτότητα γίνεται αντιληπτή ως ένα όριο που διαιτητεύει μεταξύ του εαυτού μας και του κόσμου, συμπεριλαμβανομένου και των άλλων ανθρώπων. Το στάδιο αυτό επικεντρώνεται στην τροποποίηση και στην επέκταση των ορίων που έχουν, μερικώς, διευκρινιστεί στο προηγούμενο στάδιο και όχι στην προσωρινή κατάργηση του περιεχομένου της ταυτότητας, δηλαδή των αξιών, των πεποιθήσεων, των συμπεριφορών, κ.ά. Επίσης, στο στάδιο αυτό διαφαίνεται και η αναγκαιότητα των δύο προηγούμενων σταδίων. Το δεύτερο στάδιο βοηθά στην αναγνώριση και συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά για να μη δημιουργήσει αυτό έναν κοινωνικο-κεντρικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς είναι απαραίτητο να προηγηθεί το πρώτο στάδιο, η αντίληψη δηλαδή της πολλαπλής πραγματικότητας.

Βήμα Δ: *Ακολουθώντας την κατευθυνόμενη φαντασία (Allowing Guided Imagination*). Στο στάδιο αυτό το άτομο έχοντας επεκτείνει τα προσωπικά του όρια, έχοντας εξαλείψει το συνηθισμένο διαχωρισμό μεταξύ υποκειμενικού και αντικειμενικού, είναι ελεύθερο να διερευνήσει τις διάφορες εξωτερικές πραγματικότητες και φυσικά και τους άλλους ανθρώπους. Έτσι, μπορεί να μπει μέσα στα γεγονότα και όχι να σταθεί φαινομενικά σ' αυτά, όπως γίνεται συνήθως. Αυτή η διείσδυση μέσα σε φαινόμενα που δε σχετίζονται με τον εαυτό μας, μπορεί να γίνει εφικτή μόνο χρησιμοποιώντας τη φαντασία. Η διαίσθηση, όπως αυτή λειτουργεί όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι μ' ένα δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα, είναι ένα άλλο κρίσιμο κριτήριο σ' αυτό το στάδιο. Κατά τη λειτουργία της φαντασίας και της διαίσθησης μπορεί να κατακλυστούμε από μια ξαφνική αίσθηση της ολιστικής αντίληψης της πραγματικότητας που διερευνούμε. Έτσι, ενώ έχουμε την

αίσθηση ότι είμαστε έξω από το πρόβλημα ή το πρόσωπο, ξαφνικά αισθανόμαστε ότι βρισκόμαστε μέσα σ' αυτό, κοιτώντας έξω.

Βήμα Ε: Ακολουθώντας την εμπειρία της ενσυναίσθησης (Allowing Empathetic Experience). Ζώντας μια εμπειρία από την πλευρά του άλλου, παρόλο που αυτή είναι μέσα από τη φαντασία, μπορεί να είναι εξίσου έντονη, όπως, σα να ήταν δική μας. Τα συναισθήματα μιας εμπειρίας ενσυναίσθησης, την ίδια στιγμή είναι και οικεία και ξένα προς εμάς. Έτσι, μπορεί να ζούμε με τη φαντασία μας μια εμπειρία γνωστή, όμως, αυτή είναι κάτω από άλλες συνθήκες, ενώ παράλληλα νιώθουμε ότι δεν είναι δική μας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδύονται διαφορετικά συναισθήματα και σκέψεις. Μόνο με την εμπειρία της ενσυναίσθησης μπορούμε να ζήσουμε μια πολύ λίγο ορατή περιοχή του άλλου, αυτή της δικής του εμπειρίας.

Βήμα ΣΤ: *Αναπροσανατολίζοντας τον εαυτό (Reestablishing Self)*. Στο συγκεκριμένο στάδιο το άτομο επανέρχεται στην προσωπική του ταυτότητα. Η ενσυναίσθηση στη διαπροσωπική επικοινωνία συμβαίνει για συγκεκριμένο σκοπό, την κατανόηση των άλλων. Η επαναφορά στην προσωπική μας ταυτότητα επιτυγχάνεται επαναφέροντας το διαχωρισμό μεταξύ του εαυτού μας και των άλλων. Αυτόματα, το περιεχόμενο της δικής μας ταυτότητας αναδύεται ξανά. Αναγνωρίζουμε ότι τα συναισθήματα και οι σκέψεις, στη διαδικασία της ενσυναίσθησης, ανήκουν στον άλλο. Μάλιστα, είναι χρήσιμο στη φάση αυτή ν' αντιπαραβάλλουμε το πώς είχαμε αντιληφθεί την κατάσταση ή το άλλο πρόσωπο, πριν την εμπειρία της ενσυναίσθησης, ώστε να γίνει πιο ξεκάθαρη η αντίληψη της διαφορετικότητας. Μ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται περισσότερο η ικανότητα της ενσυναίσθησης.

Τα παραπάνω βήματα καθοδήγησαν τον σχεδιασμό του προγράμματος Θεατρικού Παιχνιδιού και συνδέθηκαν με τα ιστορικά και θρησκευτικά θέματα που αφορούν τις συγκεκριμένες επετείους. Έτσι, σχεδιάστηκαν τρία επιμέρους προγράμματα, ένα για κάθε επετειακό εορτασμό, τα οποία αναπτύχθηκαν σε πέντε προσεγγίσεις. Οι τέσσερις προσεγγίσεις εμπεριείχαν τα έξι βήματα, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω. Ωστόσο, κρίθηκε απαραίτητο, στα παραπάνω βήματα να προστεθεί και ένα επιπλέον, ως εισαγωγική προσέγγιση.

Αναφορικά με τις εθνικές επετείους, οι προσεγγίσεις αναπτύχθηκαν ως εξής:

Εισαγωγική Προσέγγιση: Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με το ιστορικό πλαίσιο της εποχής και εκφράζουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, καθώς και τις στάσεις τους για τα ιστορικά γεγονότα και για τις εθνικές ετερότητες της ιστορικής αναφοράς.

Προσέγγιση Α - Βήμα Α (Υποθέτοντας τη διαφορετικότητα): Οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν τις ιστορικές συγκυρίες που οδήγησαν στην ανάγκη της δημιουργίας των κρατών και τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που οδηγούν στη διεκδίκηση άλλων εδαφών. Επίσης, έρχονται σε επαφή με τις διαφορετικές συνθήκες των συγκεκριμένων χωρών της ιστορικής αναφοράς, στις συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, ώστε να αντιληφθούν ότι οι διαφορετικές ιστορικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες παράγουν διαφορετικές πεποιθήσεις και συγκυρίες, που δημιουργούν τα συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα.

Προσέγγιση Β - Βήμα Β (Γνωρίζοντας τον εαυτό μας): Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με τις διαχρονικές αξίες που εμπεριέχονται στον ελληνικό πολιτισμό, που

έχουν προκύψει από τις συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες. Επίσης, προσεγγίζουν την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και εντοπίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα που καταπατήθηκαν κατά τη διάρκεια του πολέμου. Στόχος είναι να διακρίνουν και να κατανοήσουν τη διαφορά στον σεβασμό σε κάθε ανθρώπινη ύπαρξη και στον σεβασμό στις πράξεις των ανθρώπων, ο οποίος έχει όρια, όταν οι πράξεις αυτές καταπατούν τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Προσέγγιση Γ - Βήμα Γ, Δ, & Ε (Παραμερίζοντας προσωρινά τον εαυτό, ακολουθώντας την κατευθυνόμενη φαντασία & ακολουθώντας την εμπειρία της ενσυναίσθησης). Στόχος είναι οι μαθητές/τριες ν' αντιληφθούν και να βιώσουν μέσα από την επεξεργασία ιστορικών πηγών, τις πολλαπλές όψεις και τη σχετικότητα στην αντίληψη μιας έννοιας, όπως αυτή της ελευθερίας, τις πολλαπλές υποκειμενικές και συλλογικές πραγματικότητες. Να αντιληφθούν ότι στην υποκειμενική πραγματικότητα των ανθρώπων (σκέψεις, συναισθήματα, αποφάσεις, αξίες, στάσεις) παίζει ρόλο και το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Επίσης, στόχος είναι να βιώσουν την εμπειρία της ενσυναίσθησης μέσα από ρόλους που αφορούν πρόσωπα, πραγματικά ή φανταστικά, των ιστορικών γεγονότων και από τις δύο εμπλεκόμενες πλευρές.

Προσέγγιση Δ - Βήμα ΣΤ (Αναπροσανατολίζοντας τον εαυτό): Οι μαθητές/τριες επανέρχονται στις αξίες και τα πιστεύω του δικού τους πολιτισμού. Στόχος δεν είναι να κρίνουν αρνητικά ή θετικά τα ιστορικά γεγονότα, αλλά να σκεφτούν και να εκφράσουν τρόπους ειρηνικής συνύπαρξης στο σήμερα. Επίσης, στόχος είναι να είναι σε θέση να διαμορφώνουν μια ολιστική άποψη για τα ιστορικά γεγονότα, ιδωμένα πλέον και μέσα από την εμπειρία της ενσυναίσθησης και της επεξεργασίας, μέσα από τη βίωση, της πολύπλευρης και πολυεπίπεδης πραγματικότητας των ιστορικοκοινωνικών συνθηκών και να μεταφέρουν αυτόν τον τρόπο αντίληψης και στο σήμερα. Δημιουργούν τη δική τους σκηνική αναπαράσταση όπου εκφράζουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους και τα μηνύματα που απορρέουν από την επεξεργασία των ιστορικών θεμάτων.

Αναφορικά με τις θρησκευτικές επετείους:

Εισαγωγική Προσέγγιση: Στόχος είναι να εκφράσουν οι μαθητές/τριες τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους αναφορικά με τις θρησκείες.

Προσέγγιση Α - Βήμα Α (Υποθέτοντας τη διαφορετικότητα): Γίνεται προσπάθεια οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν την ανάγκη του ανθρώπου ανά τους αιώνες να προσεγγίσει το θείο, το υπερβατικό, και να έρθουν σ' επαφή με τους διαφορετικούς τρόπους που οι άνθρωποι έχουν δώσει μορφή σ' αυτή την ανάγκη, μέσα από τις διάφορες θρησκείες. Επίσης, στόχος είναι να αντιληφθούν ότι η έκφραση της θρησκευτικότητας αναπαριστάνεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, μέσα από τις τελετές και τους τρόπους ζωής που προτείνουν οι διάφορες θρησκείες, ως βασικό πολιτισμικό στοιχείο.

Προσέγγιση Β - Βήμα Β (Γνωρίζοντας τον εαυτό μας): Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με τις αξίες που απορρέουν από την ελληνική θρησκευτική παράδοση και άλλων θρησκειών που πιθανόν υπάρχουν στην τάξη.

Προσέγγιση Γ - Βήμα Γ, Δ & Ε (Παραμερίζοντας προσωρινά τον εαυτό, ακολουθώντας την κατευθυνόμενη φαντασία & ακολουθώντας την εμπειρία της

ενσυναίσθησης): Οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται την έννοια της αγάπης και τους διάφορους τρόπους έκφρασής της. Μέσα από τη φαντασία και την εμπειρία της ενσυναίσθησης βιώνουν και αναστοχάζονται αναφορικά με την έννοια αυτή ή και άλλων αξιών που αναδεικνύονται από την επεξεργασία του θέματος.
Προσέγγιση Δ - Βήμα ΣΤ (Αναπροσανατολίζοντας τον εαυτό). Οι μαθητές/τριες εντοπίζουν και εμπεδώνουν ό,τι καινούριο έμαθαν, σχετικά με τη θρησκευτική διαφορετικότητα, και εντοπίζουν κοινές ανάγκες των ανθρώπων, ανεξάρτητα από τη θρησκεία τους. Δημιουργούν μια σκηνική αναπαράσταση όπου αναδεικνύονται οι έννοιες της αγάπης και της αλληλεγγύης ως βασικές έννοιες και αξίες που απορρέουν από αυτή την επέτειο.

7.3. Τα λογικά μοντέλα του προγράμματος

Μετά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και της συγκρότησης *της Θεωρίας του Προγράμματος,* σχεδιάστηκαν τα λογικά μοντέλα του προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο σχεδιασμού και τους τύπους των λογικών μοντέλων, όπως παρουσιάζονται στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. W.K. Kellogg Foundation, op. cit. ; Shakman & Rodriguez, op. cit. ; Rogers, 2008:33-45).

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται το λογικό μοντέλο της *θεωρίας της επίδρασης* του προγράμματος, όπως αναπτύχθηκε παραπάνω.

Συνοπτικά, το πρόβλημα του προγράμματος αναφέρεται στον εθνοκεντρικό χαρακτήρα των εθνικών και θρησκευτικών επετειακών εορτασμών του ελληνικού σχολείου, οι οποίοι, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, καλλιεργούν μονοπολιτισμικού τύπου αξίες και στάσεις και δεν ευνοούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό γίγνεσθαι, ιδιαίτερα στις μέρες μας, όπου η τεχνολογία έχει φέρει κοντά, περισσότερο από ποτέ, τους πολιτισμούς. Παράλληλα, συνήθως, εστιάζουν στην απλή παράθεση ιστορικών και θρησκευτικών γεγονότων και σε τελετουργικού τύπου εκδηλώσεις, ενώ η συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως καταγωγής ή θρησκείας, δεν εξασφαλίζεται ή ακολουθείται το αφομοιωτικό μοντέλο προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας.

Συμπερασματικά, ένα σύγχρονο σχολείο που θα παρέχει μια ποιοτική, δημοκρατική εκπαίδευση, είναι αναγκαίο να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο και το σκεπτικό των επετειακών αυτών εορτασμών και εκδηλώσεων, καθώς είναι απαραίτητο να ανταποκριθεί στην κοινωνική και παιδαγωγική αναγκαιότητα της διαπολιτισμικότητας και στην ανάπτυξη ικανοτήτων που να ανταποκρίνονται σε αυτή, όπως είναι η *διαπολιτισμική ικανότητα*. Επίσης, μαθησιακά πεδία, όπως αυτά της ιστορίας και της θρησκείας, θα μπορούσαν από τη μια πλευρά να αναδεικνύουν τη διαφορετικότητα των πολιτισμών και τις συνθήκες που οδηγούν σε αυτή και από την άλλη πλευρά να αποτελούν ενωτικούς παράγοντες, μέσα από μια ανθρωπολογική οπτική, αναζητώντας ομοιότητες, και αναδεικνύοντας τρόπους επικοινωνίας και αξίες που είναι απαραίτητες για έναν ειρηνικό και δημιουργικό τρόπο συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, και όχι να αποτελούν σημείο διαχωρισμού ή και σύγκρουσης για τους μαθητές/τριες, εφόσον ο

εθνοκεντρικός χαρακτήρας τους διατηρεί στερεότυπα και προκαταλήψεις και αποκλείει έτερες εθνικότητες και θρησκείες.

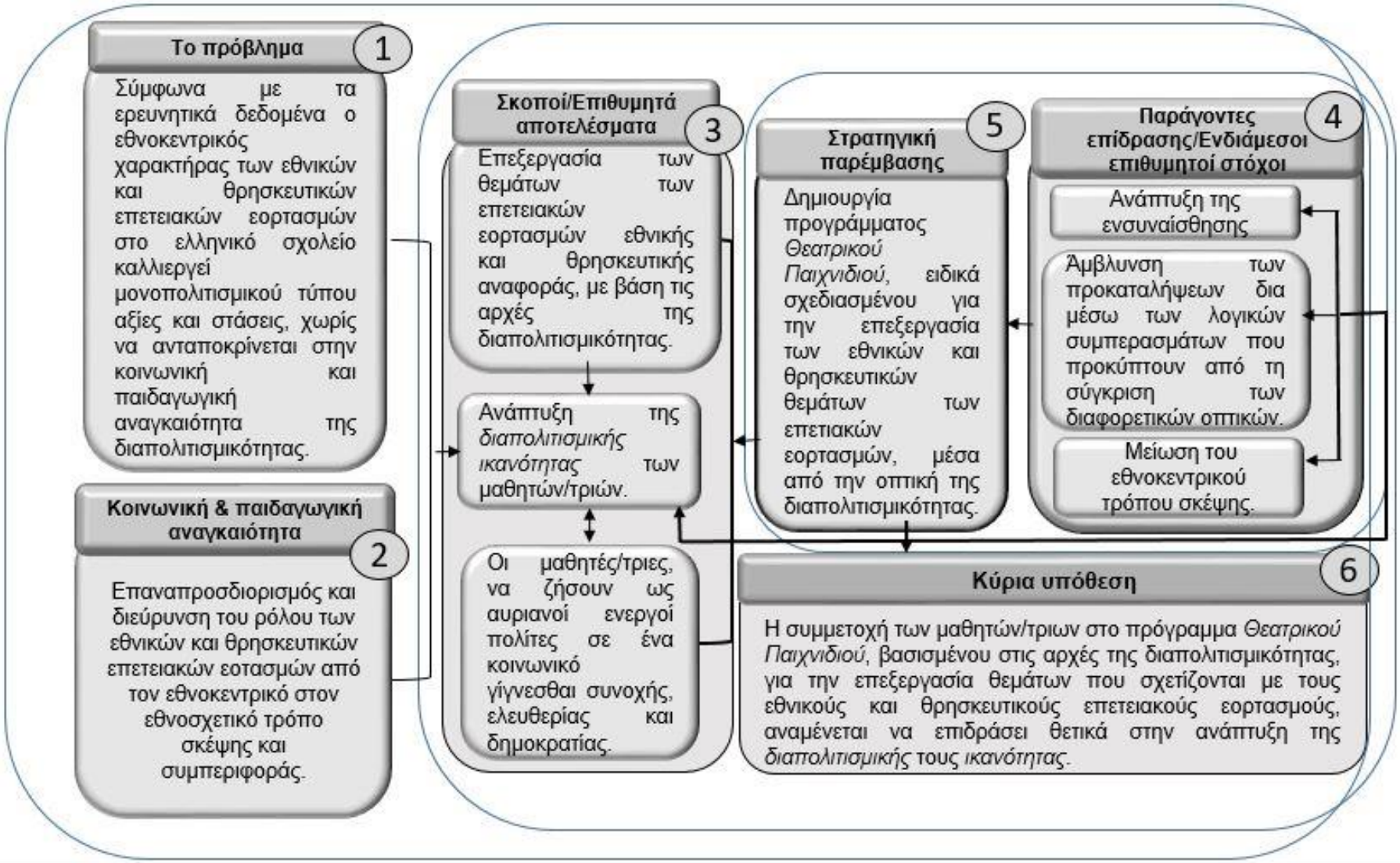
Με βάση αυτή την αναγκαιότητα, η στρατηγική που επιλέχτηκε, ήταν η δημιουργία ενός προγράμματος *Θεατρικού Παιχνιδιού*, ειδικά σχεδιασμένου, του οποίου τόσο το περιεχόμενο όσο και η πορεία ανάπτυξής του, μέσα από *το μοντέλο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης* του Bennett, ακολουθεί μια διαπολιτισμική προσέγγιση, ενσωματώνοντας τις αρχές της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση και ενθαρρύνοντας την καλλιέργεια ικανοτήτων κατάλληλων για μια εποικοδομητική διαπολιτισμική επικοινωνία. Το *Θεατρικό Παιχνίδι* και γενικότερα οι μέθοδοι και τεχνικές του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* έχουν προταθεί από αρκετούς/ες μελετητές/τριες ως μέσα ανάπτυξης ικανοτήτων και στάσεων που ευνοούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία (βλ. κεφ. 3.4 & κεφ. 5).

Ο κύριος σκοπός που τέθηκε ήταν η προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας, μέσα από την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας,* όπως προσδιορίστηκε στην παρούσα μελέτη (βλ. κεφ. 2.2), ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό γίγνεσθαι, με κύριο χαρακτηριστικό την πολυπολιτισμικότητα, να ενεργούν με σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και ως αυριανοί πολίτες να ζουν αρμονικά και δημιουργικά, χωρίς να δεσμεύονται από προκαταλήψεις και έναν εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, σε έναν κόσμο συνοχής, ελευθερίας και δημοκρατίας.

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαφάνηκε ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στη διαμόρφωση της *διαπολιτισμικής ικανότητας* (Fantini, op. cit. ; Deardorff. op. cit. ; Bennett, op. cit.) και επιλέχτηκε ως έμμεσος παράγοντας επίδρασης, καθώς ο βιωματικός χαρακτήρας του *Θεατρικού Παιχνιδιού*, μέσα από το παιχνίδι των ρόλων, ευνοεί ιδιαίτερα την κατανόηση του «άλλου». Επιπλέον, σύμφωνα με τον Bennett, η ενσυναίσθηση συνηγορεί στην άμβλυνση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, δημιουργώντας ένα ευνοϊκό κλίμα στη διαπολιτισμική επικοινωνία και ικανότητα. Στο μοντέλο των έξι σταδίων που προτείνει, βασίστηκε ο σχεδιασμός των επιμέρους προγραμμάτων, προσθέτοντας ένα ακόμα εισαγωγικό στάδιο, με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών. Επίσης, η άμβλυνση των αρνητικών στερεότυπων και των προκαταλήψεων υποβοηθείται από την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, όπως έχουν δείξει ερευνητικές μελέτες (Konrath, Grynberg, 2013:7-8, 26 ; Pagotto, 2010:103-107).

Η κύρια υπόθεση του προγράμματος παρέμβασης ήταν ότι το ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα *Θεατρικού Παιχνιδιού* θα επιδράσει θετικά στην ανάπτυξη των παραγόντων που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Έτσι, το πρόγραμμα αυτό και τα κριτήρια σχεδιασμού του θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια πρόταση για τον τρόπο επεξεργασίας θεμάτων που σχετίζονται με τους επετειακούς εορτασμούς.

Πίνακας 1: Λογικό μοντέλο της «θεωρίας της επίδρασης» του προγράμματος



Στον πίνακα 2 παραθέτονται συνοπτικά τα κύρια μέρη του προγράμματος, δηλαδή τα προαπαιτούμενα ή εισροές, οι δραστηριότητες, τα άμεσα αποτελέσματα, τα βραχυπρόθεσμα, τα μεσοπρόθεσμα και τα μακροπρόθεσμα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ως εισροές για την υλοποίηση του προγράμματος ήταν:

Α. Η έγκριση και η συναίνεση, όλων των ενδιαφερομένων μερών, ως εξής:

1. Έγκριση άδειας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για την υλοποίηση του προγράμματος, σε δημοτικά σχολεία της πόλης του Ηρακλείου.

2. Ενημέρωση και συναίνεση του/της Διευθυντή/τριας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των Σχολικών Συμβούλων των περιφερειών, στα οποία ανήκαν τα σχολεία που θα υλοποιούνταν το πρόγραμμα.

3.Συναίνεση για την υλοποίηση του προγράμματος των Διευθυντών/τριών των Δημοτικών σχολείων που επελέγησαν και των εκπαιδευτικών.

4. Συναίνεση των γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών/τριών της ΣΤ΄ τάξης των Δημοτικών σχολείων στα οποία υλοποιήθηκε το πρόγραμμα για τη συμμετοχή τους σε αυτό.

Β. Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος των Εργαστηρίων *Θεατρικού Παιχνιδιού*, ως εξής:

1. Επιμέρους πρόγραμμα για την επεξεργασία θεμάτων σχετικών με τον επετειακό εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου 1940.

2. Επιμέρους πρόγραμμα για την επεξεργασία θεμάτων σχετικών με τον εορτασμό των Χριστουγέννων.

3. Επιμέρους πρόγραμμα για την επεξεργασία θεμάτων σχετικών με τον επετειακό εορτασμό της 25ης Μαρτίου 1821.

Οι δραστηριότητες του προγράμματος αποτελούνταν από τα τρία παραπάνω επιμέρους προγράμματα εργαστηρίων *Θεατρικού Παιχνιδιού*.

Οι εκροές που προβλέπονταν από τον σχεδιασμό ήταν:

1. Τριάντα συνολικά ώρες εφαρμογής Εργαστηρίων *Θεατρικού Παιχνιδιού*, δέκα ώρες για κάθε επετειακό εορτασμό, που κατανεμήθηκαν σε πέντε δίωρα εβδομαδιαία Εργαστήρια, όπως φαίνεται και στον πίνακα 2.
2. Δημιουργία σκηνικών αυτοσχεδιασμών από τους μαθητές/τριες στα δεκαπέντε συνολικά Εργαστήρια και τριών τελικών παραστασιακών δρώμενων, ένα για κάθε επετειακό εορτασμό, από κάθε πειραματική ομάδα. που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες στα Εργαστήρια *Θεατρικού παιχνιδιού*.

Το κύριο μακροχρόνιο επιθυμητό αποτέλεσμα του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας* των μαθητών/τριών, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν με ανθρώπους της «έξω-ομάδας», χωρίς προκαταλήψεις και στεγανά, με κριτική σκέψη και διαπολιτισμική ευαισθησία.

Μέσα από τη θεωρητική μελέτη και τη μελέτη ερευνών, αναδύθηκαν τα βραχυπρόθεσμα και τα μεσοπρόθεσμα επιθυμητά αποτελέσματα, τα οποία αποτέλεσαν και τους κύριους ενδιάμεσους παράγοντες στη *θεωρία της αλλαγής ή της επίδρασης* του προγράμματος.

Έτσι, τα βραχυπρόθεσμα επιθυμητά αποτελέσματα της παρέμβασης του προγράμματος ήταν:

α. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.
β. Η άμβλυνση των προκαταλήψεων για τις εθνικότητες της ιστορικής αναφοράς των επετειακών εορτασμών και τις θρησκευτικές ετερότητες, μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό ως προς την έννοια της διαφορετικότητας και την ενασχόληση με τρόπους ειρηνικής συνύπαρξης που βασίζονται σε αξίες που προκύπτουν από την επεξεργασία των ιστορικών και θρησκευτικών ζητημάτων.
γ. Η άμβλυνση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, μέσα από την αναγνώριση των πολλαπλών οπτικών που διέπουν τα ιστορικά γεγονότα και τη θρησκευτική πίστη.

Ως κύριο επιθυμητό μεσοπρόθεσμο αποτέλεσμα ήταν η ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, η οποία αφορούσε τόσο γνώσεις και ικανότητες όσο και τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στις διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές και φυλετικές ομάδες, τις οποίες το πρόγραμμα ευελπιστούσε να επηρεάσει θετικά, ιδιαίτερα εκείνες τις εθνικότητες που ήταν ενδεχομένως αρνητικά φορτισμένες, λόγω της εμπλοκής τους στα θέματα των εθνικών επετειακών εορτασμών.

Το μακροπρόθεσμο επιθυμητό αποτέλεσμα του προγράμματος ήταν οι μαθητές/τριες να μπορούν, ως ενεργοί πολίτες, να λειτουργούν κριτικά και να επικοινωνούν δημιουργικά σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό γίγνεσθαι, σε έναν κόσμο συνοχής ελευθερίας και δημοκρατίας.

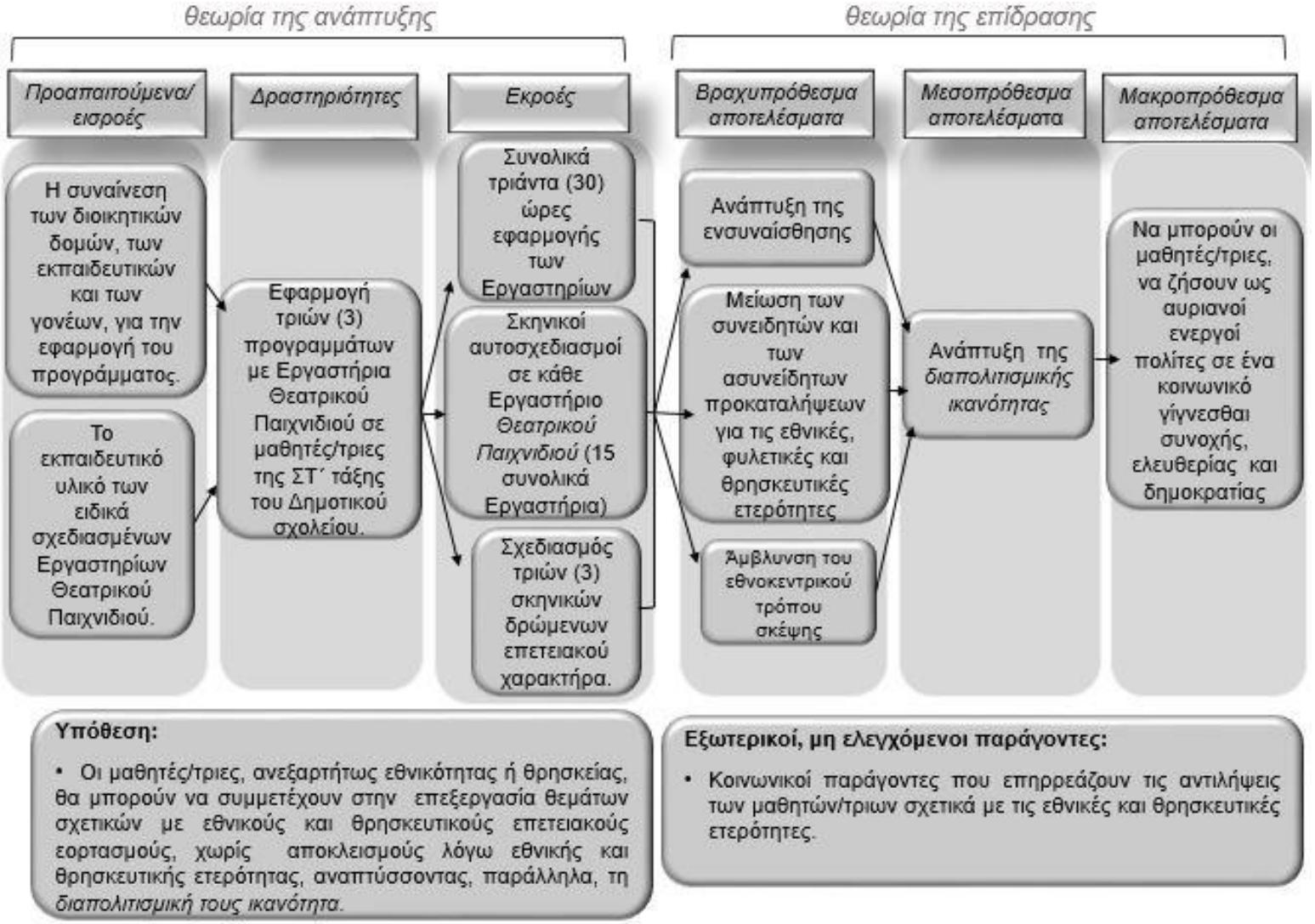
Η βασική υπόθεση του προγράμματος παρέμβασης ήταν ότι η επεξεργασία θεμάτων σχετικών με τους εθνικούς και θρησκευτικούς επετειακούς εορτασμούς, θα μπορούσε να γίνει μέσα από την οπτική της διαπολιτισμικότητας, χωρίς να δημιουργούνται εθνικά και θρησκευτικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, όπως η έρευνα έχει αναδείξει, και να μπορούν να συμμετέχουν σε αυτή όλοι/ες οι μαθητές/τριες ανεξαρτήτως εθνικότητας ή θρησκείας, αναπτύσσοντας, παράλληλα, τη *διαπολιτισμικής τους ικανότητα*.

Για την επίτευξη αυτών των σκοπών, μετά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το πρόγραμμα επικεντρώθηκε στο *μοντέλο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης* του Bennett, καθώς η ενσυναίσθηση είναι ένα από τα βασικά συστατικά στοιχεία της *διαπολιτισμικής ικανότητας*.

Παράλληλα, η ενσυναίσθηση, η οποία ενισχύεται και μέσα από τον βιωματικό χαρακτήρα του *Θεατρικού Παιχνιδιού*, εμπεριέχει την παρουσίαση της οπτικής του άλλου και την κατανόηση των πολλαπλών όψεων της πραγματικότητας, και στη συγκεκριμένη μελέτη, της ιστορικής και θρησκευτικής πραγματικότητας.

Επιπλέον, η θεματολογική προσέγγιση των επετειακών εορτασμών του προγράμματος, δίνει έμφαση στην έννοια της διαφορετικότητας, αλλά και στην έννοια της ομοιότητας ως προς τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες και ακολουθώντας την τρίτη και τέταρτη προσέγγιση εισαγωγής θεμάτων πολυπολιτισμικού περιεχομένου στο σχολείο που έχει προτείνει ο Banks (βλ. κεφ. 4.2) προχωρά όχι μόνο στην ανάδειξη των πολλαπλών οπτικών, αλλά και στην ανάδειξη αξιών που απορρέουν από τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, και αναδύονται από αυτές τις επετείους, θέτοντας τον προβληματισμό

Πίνακας 2: Λογικό μοντέλο της Θεωρίας του Προγράμματος της παρέμβασης



στους/στις μαθητές/τριες πώς αυτά, στη σύγχρονη εποχή, μπορούν να καθοδηγούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τον διάλογο. Μέσα σε μια τέτοια διαδικασία δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργηθούν ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις που ενδυναμώνουν τους εποικοδομητικούς και ειρηνικούς τρόπους συμπεριφοράς σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε στηριζόμενο στην υπόθεση, ότι, όσο θα αναπτύσσεται η κατανόηση, τόσο θα μειώνεται και ο βαθμός της πιθανής προκατάληψης των μαθητών/τριών σχετικά με την ετερότητα, γενικότερα, και τις εθνικές και θρησκευτικές ετερότητες που περιλαμβάνονται στους επετειακούς εορτασμούς ειδικότερα, διαμέσω των λογικών συμπερασμάτων που θα απορρέουν από αυτή την κατανόηση. Επίσης, αναλογικά, θεωρήθηκε ότι θα μειώνεται και ο βαθμός εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, εφόσον οι μαθητές/τριες θα εκτίθενται σε οπτικές των έτερων πλευρών και μέσα από τη διαδικασία της ενσυναίσθησης θα μπορούν να αντιληφθούν ότι είναι απαραίτητη η αναζήτηση όλων των οπτικών σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία.

Οι μη ελεγχόμενοι παράγοντες που, ενδεχομένως, να επηρεάζουν την επίδραση του προγράμματος είναι πλείστοι, αφού η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί μια συνιστώσα περίπλοκων αλληλεπιδραστικών σχέσεων και πολλαπλών παραγόντων, οι οποίοι είναι αδύνατον να ελεγχθούν όλοι.

Έτσι, η αναζήτηση της σχέσης του προγράμματος παρέμβασης με τη *διαπολιτισμική ικανότητα* μόνο ενδείξεις μπορεί να αναδείξει. Εντούτοις, όσον αφορά τη χρήση του προγράμματος ως εναλλακτικής πρότασης για την επεξεργασία εθνικών και θρησκευτικών θεμάτων επετειακού χαρακτήρα,, είτε ως περιεχόμενο είτε ως πρότυπο ανάπτυξης ανάλογων σχετικών προγραμμάτων, αυτή μπορεί να αναδειχτεί, εφόσον το πρόγραμμα έχει συγκροτηθεί με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους που λαμβάνουν υπόψη τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση και την καλλιέργεια ικανοτήτων, απαραίτητων σε μια δημιουργική διαπολιτισμική επικοινωνία.

7.4. Η εφαρμογή του προγράμματος

Για την εφαρμογή του προγράμματος ακολουθήθηκαν τα στάδια, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο έξι. Το αρχικό στάδιο *της διερεύνησης*, ήδη, είχε ξεκινήσει από τον αρχικό σχεδιασμό, αφού εξ' αρχής απευθύνονταν σε συγκεκριμένες δομές, ανάγκες και πληθυσμό, τα οποία αποτέλεσαν τη βάση του προγράμματος, ώστε το πρόγραμμα να είναι συμβατό με αυτά. Επιπλέον, διερευνήθηκαν και καθορίστηκαν οι προτεινόμενες ώρες εφαρμογής και αξιολόγησης του προγράμματος και δημιουργήθηκε το *πλάνο εφαρμογής*. Επίσης, εξασφαλίστηκε η συναίνεση όλων των διοικητικών δομών για την εφαρμογή του. Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται το συνοπτικό *οργανωτικό πλάνο εφαρμογής*, δηλαδή της *θεωρίας της ανάπτυξης* του προγράμματος.

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η άμβλυνση των προκαταλήψεων των μαθητών/τριών αναφορικά με τις εθνικές και θρησκευτικές ετερότητες και κατ' επέκταση και τις φυλετικές, και η μείωση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης κατ' αντιστοιχία με τον κοινωνικο-κεντρικό τρόπο σκέψης, ήταν οι ενδιάμεσοι στόχοι του προγράμματος.

Οι δραστηριότητες του ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος Θεατρικού Παιχνιδιού, εμπεριείχαν τρία επιμέρους προγράμματα, δύο ιστορικής αναφοράς και ένα θρησκευτικής. Τα επιμέρους αυτά προγράμματα είναι τα παρακάτω:

1. *«Στο μονοπάτι του χρόνου: Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στην Ευρώπη και στην Ελλάδα»*. Το περιεχόμενό του σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της επεξεργασίας θεμάτων που αναφέρονται στον εορτασμού της ελληνικής εθνικής επετείου της 28ης Οκτωβρίου 1940. Συνοπτικά, το περιεχόμενο του αφορά τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και τα γεγονότα που σχετίζονται με την εμπλοκή της Ελλάδας στον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο. Επίσης, παρουσιάζονται οι οπτικές που κάθε χώρα εμφανίζει, μέσα από τις ιστορικές πηγές σχετικά με τη συμμετοχή της, ενώ έρχονται σε επαφή και αναστοχάζονται πάνω στις έννοιες και αξίες που αναδύονται από τα ιστορικά γεγονότα και τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, και προτείνουν δράσεις και μηνύματα διασφάλισής τους.
2. *«Ο Ύμνος της αγάπης στον κόσμο».* Σχεδιάστηκε με άξονα τον θρησκευτικό επετειακό εορτασμό των Χριστουγέννων. Το περιεχόμενο του στοχεύει στην ανάπτυξη θετικών διαθέσεων/στάσεων απέναντι στη θρησκευτική διαφορετικότητα και στην αναγνώριση από τους/τις μαθητές/τριες του δικαιώματος στην πίστη ή μη σε μια θρησκεία. Επιπλέον στόχος είναι οι μαθητές/τριες να μπορούν να αναστοχαστούν αναφορικά με την έννοια της αγάπης, η οποία απορρέει από τον επετειακό εορτασμό, να διερευνήσουν τους πολλαπλούς τρόπους έκφρασής της και να φανταστούν έναν κόσμο που δρα με γνώμονα την έννοια αυτή.
3. *«Η Ελευθερία: Υπέρτατο αγαθό, ανθρώπινο δικαίωμα».* Τα θέματα επεξεργασίας αφορούν, όπως και στον προηγούμενο εθνικό επετειακό εορτασμό, τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της εποχής, τις πολλαπλές οπτικές της συλλογικής πραγματικότητας και τις αξίες που εμπεριέχονται στον επετειακό εορτασμό.

Τα άμεσα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν δέκα διδακτικές ώρες εφαρμογής για κάθε επετειακό εορτασμό, η δημιουργία σκηνικών αυτοσχεδιασμών κατά τη διάρκεια των δεκαπέντε Εργαστηρίων και τριών παραστασιακών δρώμενων από τους μαθητές/τριες από κάθε πειραματική ομάδα, στο τέλος κάθε επιμέρους προγράμματος.

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται το χρονοδιάγραμμα της εφαρμογής του προγράμματος. Συνολικά, εφαρμόστηκαν δεκαπέντε Εργαστήρια *Θεατρικού Παιχνιδιού,* τα οποία κατανεμήθηκαν σε πέντε εβδομάδες για κάθε επέτειο, ένα διδακτικό δίωρο ανά εβδομάδα.

Πίνακας 3: Λογικό μοντέλο του οργανωτικού πλάνου του προγράμματος παρέμβασης

Ενδιάμεσοι στόχοι	Δραστηριότητες	Άμεσα αποτελέσματα	Χρονοδιάγραμμα	Προαπαιτούμενα	Υπεύθυνοι υλοποίησης	Πιθανά εμπόδια/ αντιμετώπιση
1.Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. 2. Άμβλυνση των προκαταλήψεων σχετικά με τις εθνικές θρησκευτικές και φυλετικές ετερότητες. 3. Μείωση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης.	1.Επιμέρους Πρόγραμμα για τον επετειακό εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου 1940. 2.Επιμέρους Πρόγραμμα για τον επετειακό εορτασμό των Χριστουγέννων. 3.Επιμέρους Πρόγραμμα για τον επετειακό εορτασμό της 25ης Μαρτίου 1821.	1.Δέκα (10) διδακτικές ώρες, ανά επετειακό εορτασμό. 2.Δημιουργία σκηνικών αυτοσχεδιασμών & τριών (3) παραστασιακών δρώμενων σχετικών με τα θέματα που επεξεργάστηκαν στα επιμέρους προγράμματα.	1.Συνολικός χρόνος υλοποίησης 15 εβδομάδες (5 εβδομάδες για κάθε επιμέρους πρόγραμμα). 2. Συνολικά 30 διδακτικές ώρες (2 διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα για πέντε εβδομάδες σε κάθε επιμέρους πρόγραμμα).	1. Συναίνεση των διοικητικών δομών, των γονέων & των μαθητών/τριών για την υλοποίηση και τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. 2. Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος. 3. Η υλικοτεχνική υποδομή των Εργαστηρίων Θεατρικού Παιχνιδιού.	Ο/η δάσκαλος/α της τάξης ή η ερευνήτρια.	1.Ελλειμματική εφαρμογή λόγω έκτακτων γεγονότων στη σχολική ζωή (π.χ. εκδρομές, επισκέψεις, κ.α.)/ αναπλήρωση των ωρών μετά από συνεννόηση με τους/τις υπεύθυνους/ες εκπαιδευτικούς και τους/τις διευθυντές/τριες των σχολείων.

Πίνακας 4: Χρονοδιάγραμμα της εφαρμογής του προγράμματος ανά επετειακό εορτασμό

Εβδομάδες εφαρμογής ανά επετειακό εορτασμό	**ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ ΑΝΑ ΕΠΕΤΕΙΑΚΟ ΕΟΡΤΑΣΜΟ**			**ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ**
	28η ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1940	ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΑ	25η ΜΑΡΤΙΟΥ 1821	
1η εβδομάδα	2	2	2	
2η εβδομάδα	2	2	2	
3η εβδομάδα	2	2	2	
4η εβδομάδα	2	2	2	
5η εβδομάδα	2	2	2	
Σύνολο	10	10	10	30

Το χρονοδιάγραμμα σχεδιάστηκε με αυτή τη διάρκεια, καθώς ο χρόνος αυτός κρίθηκε απαραίτητος, τόσο για να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές/τριες πάνω στη μέθοδο του *Θεατρικού Παιχνιδιού*, όσο και για να μπορέσουν να δομήσουν και να παρουσιάσουν ένα σκηνικό αποτέλεσμα.

Άλλωστε, όπως διαφαίνεται από τη μελέτη ερευνών ή εφαρμογών που έχουν χρησιμοποιήσει το *Θεατρικό Παιχνίδι* ή κάποια άλλη μέθοδο του Θεάτρου στην Εκπάιδευση, ο αριθμός των ωρών είναι από 15-25 (Κουρετζής, 1991 . Beauchamp, ό.π. . Άλκηστις, 2000 . Τσιάρας, 2003 . Freeman, Sullivan & Fulton, 2003 ; Chasen, 2003 . Μέλλου, 2006), διάρκειας από 40 έως και 90 λεπτά, καθεμία. Έτσι, η διάρκεια των 30 διδακτικών ωρών της χρήσης της μεθόδου του *Θεατρικού Παιχνιδιού* μπορεί να υποστηριχθεί, παρόλο που η δυναμική κάθε ομάδας είναι διαφορετική και ο χρόνος ευαισθητοποίησης των προσώπων που συμμετέχουν επηρεάζεται αναλόγως. Εντούτοις, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ομάδες στις οποίες εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, ήδη, ήταν εξοικειωμένες με μεθόδους και τεχνικές του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση*, λόγω του μαθήματος της *Θεατρικής Αγωγής* που διδάσκονταν.

Όσον αφορά τα προαπαιτούμενα για την εφαρμογή του προγράμματος, αρχικά απαιτούνταν μια διαδικασία έγκρισης. Έτσι, η εφαρμογή του προγράμματος ξεκίνησε αφού εξασφαλίστηκε η άδεια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η συναίνεση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου, των Διευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών των τάξεων των Δημοτικών σχολείων που είχαν επιλεγεί, των Σχολικών Συμβούλων των αρμόδιων περιφερειών εκπαίδευσης και η έγγραφη έγκριση των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/τριών.

Το εκπαιδευτικό υλικό των τριών επιμέρους προγραμμάτων με την αναλυτική πορεία κάθε Εργαστηρίου *Θεατρικού Παιχνιδιού* ήταν, επίσης, απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή. Το ίδιο και η υλικοτεχνική υποδομή κάθε Εργαστηρίου. Ως χώροι κατάλληλοι για την εφαρμογή επιλέχθηκαν οι αίθουσες πολλαπλών χρήσεων των σχολείων ή η αίθουσα *Θεατρικής Αγωγής*, εάν υπήρχε ή η αίθουσα διδασκαλία με μια μικρή, κάθε φορά, διαμόρφωση των θρανίων, ώστε να υπάρχει χώρος για κίνηση. Τα υλικά που χρειάζονταν για την υλοποίηση κάθε Εργαστηρίου αναγράφονται αναλυτικά σε κάθε Εργαστήριο ξεχωριστά.

Η εφαρμογή των Εργαστηρίων αν και μπορούσε να γίνει από τους/τις υπεύθυνους/ες δασκάλους/ες των τμημάτων, καθώς όλα τα Εργαστήρια ήταν πολύ αναλυτικά καταγεγραμμένα, έγινε από την ερευνήτρια. Είχαν προβλεφθεί πιθανά εμπόδια, ή περιορισμοί που θα μπορούσαν να εμφανιστούν στη διαδικασία της εφαρμογής και οι τρόποι αντιμετώπισής τους. Το κύριο εμπόδιο που προβλέφθηκε ήταν να μην μπορεί να ολοκληρωθεί κάποιο επιμέρους πρόγραμμα, λόγω πιθανών αλλαγών στη σχολική ζωή, όπως, εκπαιδευτικές επισκέψεις, παρακολούθηση θεαμάτων, και άλλων έκτακτων γεγονότων. Η αναπλήρωση αυτών των ωρών αποτέλεσε μια πιθανή λύση, ώστε να υπάρξει ολοκλήρωση των βημάτων, όπως είχαν σχεδιαστεί.

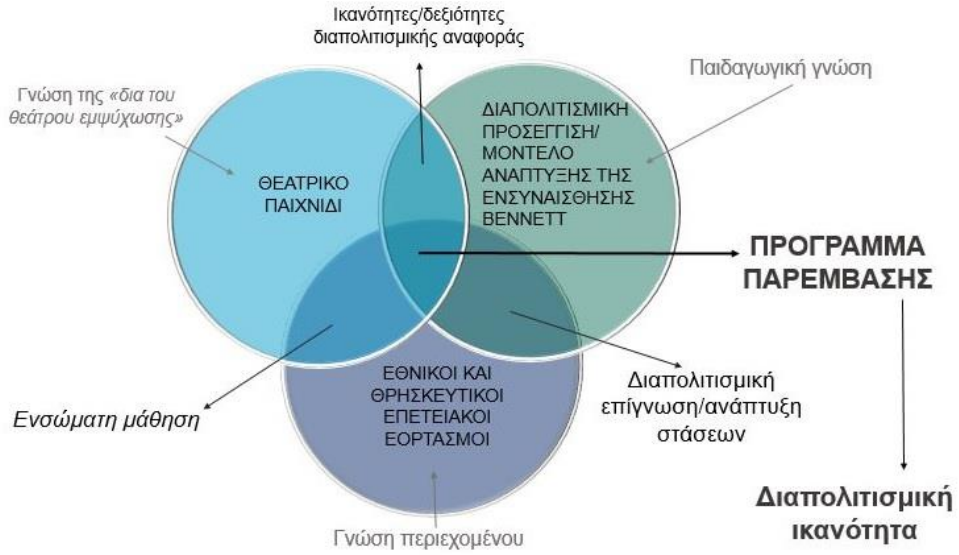
7.5. Το περιεχόμενο των επιμέρους προγραμμάτων του προγράμματος παρέμβασης

Ο κύριος σκοπός του σχεδιασμού του προγράμματος ήταν να αποτελέσει έναν εναλλακτικό τρόπο επεξεργασίας από τους/τις μαθητές/τριες των θεμάτων που σχετίζονται με τους εθνικούς και θρησκευτικούς επετειακούς εορτασμούς, ανταποκρινόμενο στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού των τρόπων επεξεργασίας τέτοιων θεμάτων, κυρίως εθνοκεντρικού χαρακτήρα, λαμβάνοντας υπόψη την πολυπολιτισμικότητα και την έννοια της διαπολιτισμικότητας και συμπερίληψης, προωθώντας έτσι τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν η άμβλυνση των ενδεχόμενων αρνητικών προκαταλήψεων και στάσεων των μαθητών/τριών απέναντι στις ετερότητες, γενικότερα, και στις εθνικές και θρησκευτικές ετερότητες, ειδικότερα, η άμβλυνση του εθνοκεντρισμού και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, με στόχο την ανάπτυξη *της διαπολιτισμικής ικανότητας*.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού και στόχων το περιεχόμενο του προγράμματος και η μεθοδολογική ανάπτυξη κάθε επιμέρους προγράμματος, όπως παρουσιάζεται και στην εικόνα 1, προέκυψε από τη συνάντηση τριών κύριων πεδίων: α. τη διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, η οποία στη μελέτη βασίστηκε στο μοντέλο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης του Bennett, β. το *Θέατρο στην Εκπαίδευση* μέσα από τη μέθοδο του *Θεατρικού Παιχνιδιού* που η μελέτη αξιοποίησε και γ. το πεδίο των εθνικών και θρησκευτικών επετειακών εορτασμών.

Για να είναι, όμως, εφικτός ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του προγράμματος, ή και οποιουδήποτε, θεωρούμε, προγράμματος που στοχεύει να αξιοποιήσει τις τέχνες για την προώθηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, ήταν απαραίτητη η γνώση και στα τρία εμπλεκόμενα πεδία. Έτσι, το πεδίο των εθνικών και θρησκευτικών επετειακών εορτασμών, αποτέλεσε τη γνώση του περιεχομένου του προγράμματος. Το μοντέλο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης του Bennett, αποτέλεσε την απαραίτητη παιδαγωγική γνώση για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στο γνωστικό περιεχόμενο του προγράμματος, δηλαδή τη μεθοδολογική βάση για την ανάπτυξη μιας τέτοιας προσέγγισης. Η μέθοδος του *Θεατρικού Παιχνιδιού*, αποτέλεσε τη γνώση της *«δια του θεάτρου εμψύχωσης»,* η

οποία ως ένα δυναμικό μέσο από το πεδίο των τεχνών, συνέδεσε το περιεχόμενο των επετειακών εορτασμών με το μοντέλο του Bennet, αποτελώντας το κύριο μέσο για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.



Εικόνα 1: Μεθοδολογική ανάπτυξη του προγράμματος παρέμβασης

Η συνάντηση και των τριών πεδίων μαζί, και όχι μόνο ανά δυάδα, θεωρούμε ότι ήταν απολύτως απαραίτητα για την επίτευξη των σκοπών του προγράμματος. Από τη συνάντηση του *Θεατρικού Παιχνιδιού* με το γνωστικό περιεχόμενο των επετειακών εορτασμών μπορεί να προκύψει η *ενσώματη μάθηση,* ως σημαντική παράμετρος στη μαθησιακή διαδικασία. Από τη συνάντηση της διαπολιτισμικής διάστασης μέσω του μοντέλου του Bennett με το *Θεατρικό Παιχνίδι* μπορεί να προκύψει η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα όπως η ενσυναίσθηση, οι επικοινωνιακές ικανότητες, οι δεξιότητες συνεργασίας, κ.ά. Από τη συνάντηση της διαπολιτισμικής διάστασης με το πεδίο των εθνικών και θρησκευτικών επετειακών εορτασμών θα μπορούσε να προκύψει η διαπολιτισμική επίγνωση και η κατανόηση με την ανάπτυξη αντίστοιχων στάσεων, τα οποία, όμως μπορούν να ενισχυθούν σημαντικά με την ενσώματη δράση του *Θεατρικού Παιχνιδιού*.

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα τρία επιμέρους προγράμματα που συγκροτούν το πρόγραμμα παρέμβασης. Κάθε επιμέρους πρόγραμμα παρουσιάζεται πολύ αναλυτικά στον β τόμο της μελέτης, όπου εμπεριέχονται τα παρατήματα. Στη παρακάτω συνοπτική παρουσίαση, για κάθε επιμέρους πρόγραμμα, περιλαμβάνονται οι/τα πέντε (5) προσεγγίσεις/δίωρα εργαστήρια και σε κάθε μία/ένα προσέγγιση/εργαστήριο αναγράφεται ποιο ή ποια από τα βήματα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης του Bennet αντιστοιχούν σε αυτή. Επίσης, καταγράφονται οι βασικοί στόχοι κάθε προσέγγισης/μαθήματος τα βασικά σημεία του περιεχομένου του, δηλαδή ο θεματολογικός άξονας πάνω στον οποίο αναπτύχθηκε σε κάθε φάση του *Θεατρικού Παιχνιδιού* και οι θεατρικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν.

7.5.1. Συνοπτικό περιεχόμενο του 1ου επιμέρους προγράμματος

Το πρώτο επιμέρους πρόγραμμα με τίτλο *«Στο μονοπάτι του χρόνου: Ο Β Παγκόσμιος Πόλεμος στην Ευρώπη και στην Ελλάδα»,* όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αναφέρεται στην επεξεργασία θεμάτων που σχετίζονται με τον εθνικό επετειακό εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου 1940.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **1ο δίωρο Εργαστήριο**			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας.	❖ Επικοινωνία σε δυάδες, τετράδες, οκτάδες, όλη η ομάδα. ❖ Συντονισμός της ομάδας.	✓ Κινητικοί ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί.
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Γνωστική και ψυχολογική προετοιμασία για το θέμα της ιστορικής αναφοράς, μέσα από: α. την έκφραση των προϋπαρχουσών γνώσεων. β. την έκφραση στάσεων για τις εθνικότητες των ιστορικών γεγονότων του επετειακού εορτασμού.	❖ Εισαγωγή στην έννοια του ιστορικού χρόνου, μέσα από ένα «ταξίδι» στο «μονοπάτι του χρόνου». Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν στιγμές του ιστορικού χρόνου που γνωρίζουν. ❖ Εισαγωγή στο θέμα του Β Παγκόσμιου Πολέμου μέσα από την παρατήρηση φωτογραφιών της εποχής και την αναπαράσταση στιγμών, όπως φαντάζονται ότι έχουν συμβεί. ❖ Επεξεργασία κατάλληλου υλικού για τη δημιουργία σκηνικών αυτοσχεδιασμών με	✓ Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης. ✓ Κατευθυνόμενοι ομαδικοί αυτοσχεδιασμοί. ✓ *Παγωμένη εικόνα.* ✓ Οπτικοακουστικά ερεθίσματα (φωτογραφίες & μουσική). ✓ Σωματική έκφραση. ✓ Ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί σε δυάδες. ✓ Οπτικά ερεθίσματα (φωτογραφίες, γελοιογραφίες εποχής).

		θέματα που αναφέρονται στον Β Παγκόσμιο Πόλεμο, ανά ομάδες.	✓ Εισαγωγή κειμένου ως ερέθισμα για δράση (ημιτελές κείμενο & τίτλος εφημερίδας εποχής). ✓ Παραγωγή κειμένων.
Γ ΦΑΣΗ: ***«σκηνικός αυτοσχεδιασμός»***	❖ Θεατρική έκφραση της προϋπάρχουσας γνώσης, ανά ομάδες.	❖ Σκηνική έκφραση κάθε ομάδας των ιστοριών εποχής που δημιουργήσαν, ανάλογα το υλικό που επεξεργάστηκαν, το οποίο σχετίζονταν με την ημέρα έναρξης του ελληνοτουρκικού πολέμου (28 Οκτωβρίου 1940) και με τα ηγετικά ιστορικά πρόσωπα (Μουσολίνι, Χίτλερ).	✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί/ θεατρικά δρώμενα.
Δ ΦΑΣΗ» ***«ανάλυση»***	❖ Έκφραση στάσεων για τις εθνικότητες που σχετίζονται με τον επετειακό εορτασμό.	❖ Επέκταση της δράσης: - Καταγραφή σκέψεων και συναισθημάτων παρατηρώντας φωτογραφίες προσώπων της ιστορικής εποχής.	✓ Οπτικά ερεθίσματα (φωτογραφίες εποχής).

Α ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **2ο δίωρο Εργαστήριο** **ΒΗΜΑ Α** **(M. Bennett)** ***"Υποθέτοντας τη διαφορετικότητα"*** ***(Assuming Difference)***			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Ανάπτυξη της αυτοσυγκέντρωσης και της φαντασίας. ❖ Ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας.	❖ Ασκήσεις αυτοσυγκέντρωσης και κατευθυνόμενης φαντασίας. ❖ Ασκήσεις επικοινωνίας και συντονισμού σε δυάδες και τετράδες .	✓ Σωματική έκφραση. ✓ Παντομίμα.
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Οι μαθητές/τριες να μπορούν να διερευνούν και να αναγνωρίζουν τις πολλαπλές οπτικές των χωρών των ιστορικών γεγονότων, λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο κάθε εμπλεκόμενης πλευράς.	❖ Σε μικρές ομάδες, οι μαθητές/τριες, έχοντας έναν δεδομένο χώρο που έχει οριοθετήσει η εμψυχώτρια με κόκκινες κορδέλες ως «σύνορα», ο οποίος είναι σε άλλες μεγαλύτερος και σε άλλες μικρότερος, διερευνούν τις πιθανές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που μπορεί να οδηγήσουν στη διεκδίκηση άλλων εδαφών, τα οποία διαπραγματεύονται μέσα από ρόλους. ✓ Οι μαθητές/τριες, ανά ομάδες, έρχονται σε επαφή, με τις διαφορετικές	✓ Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης. ✓ Ελεύθεροι ομαδικοί αυτοσχεδιασμοί. ✓ Εισαγωγή κειμένων ως ερέθισμα για δράση.

		κοινωνικοπολιτικές συνθήκες των συγκεκριμένων χωρών της ιστορικής αναφοράς (Ελλάδα, Ιταλία, Γερμανία), μέσα από ειδικά διαμορφωμένα φυλλάδια που περιλαμβάνουν ιστορικές πηγές, (κείμενα και φωτογραφίες εποχής), όπου καταγράφονται οι συνθήκες της εποχής του μεσοπολέμου. Ως άνθρωποι αυτής της εποχής γράφουν ένα «γράμμα» σε κάποιον/α φίλο/η τους, ο/η οποίος/α διαμένει σε άλλη χώρα και εξηγούν πώς ζουν και τι συμβαίνει στη χώρα τους. ❖ Κάθε ομάδα δημιουργεί μια ιστορία, όπου άνθρωποι των χωρών της εποχής συζητούν για τα ζητήματα της χώρας τους, σύμφωνα με τα κείμενα και τις πηγές που έχουν επεξεργαστεί.	✓ Παραγωγή κειμένων.
Γ ΦΑΣΗ: ***«σκηνικός αυτοσχεδιασμός»***	❖ Θεατρική έκφραση των συμπερασμάτων κάθε ομάδας-χώρας για τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της χώρας που εκπροσωπούν.	❖ Παρουσίαση από τις ομάδες των διαλόγων που δημιούργησαν ως άνθρωποι των χωρών της ιστορικής αναφοράς.	✓ Λεκτικοί σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί/ σκηνικά δρώμενα.

Δ ΦΑΣΗ: ***«ανάλυση»***	❖ Αναστοχασμός. Συμπεράσματα.	❖ Κάθε ομάδα τοποθετεί το «γράμμα» της στο «σεντούκι του χρόνου», λέγοντας μια λέξη ή φράση που συμπυκνώνει τα συμπεράσματά τους για τις συνθήκες που επικρατούσαν στις χώρες της ιστορικής αναφοράς.	✓ Εκφώνηση επιλεκτικού-περιληπτικού λόγου.

Β ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **3ο δίωρο Εργαστήριο** **ΒΗΜΑ Β** **(M. Bennett)** ***«Γνωρίζοντας τον εαυτό μας»*** ***(Knowing Self)***			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Ανάπτυξη συντονισμένης ομαδικής κίνησης. ❖ Εισαγωγή στην έννοια της έλλειψης ελευθερίας.	❖ Κινητικές ασκήσεις χωρικού προσανατολισμού. ❖ Κατευθυνόμενη κίνηση και εκφώνηση πάνω σε «σκακιέρα» την οποία έχει διαμορφώσει η εμψυχώτρια.	✓ Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης.
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Οι μαθητές/τριες: α. Να αναγνωρίζουν τις διαχρονικές αξίες και τα πιστεύω του ελληνικού πολιτισμού, που έχουν προκύψει από τις συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες και να τις μεταφέρουν στο σήμερα. β. Να αναγνωρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα που καταπατήθηκαν κατά τη διάρκεια του πολέμου.	❖ Ανάγνωση από την εμψυχώτρια αποσπασμάτων από τα βιβλία *«Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου»* της Άλκης Ζέη, *«Ο Άκης και οι άλλοι»* του Κυριάκου Ντελόπουλου, *«Όταν ο ήλιος...»* της Ζωρζ Σαρρή. Με ερέθισμα τα αποσπάσματα αυτά οι μαθητές/τριες αναπαριστάνουν με ήχους, λέξεις ή/και φράσεις στιγμές της ιστορικής εποχής στην Ελλάδα. ❖ Ανάγνωση μερικών βασικών άρθρων από την *Οικουμενική*	✓ Ανάγνωση κειμένων ως ερέθισμα για δράση. ✓ Δημιουργία ηχο-τοπίων. ✓ Ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί.

		Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (απλοποιημένη έκδοση) και αναπαράσταση, ανά ομάδες, με κίνηση και λόγο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που θεωρούν καταπατήθηκαν κατά τη διάρκεια του Β Παγκοσμίου Πολέμου. ❖ Οι μαθητές/τριες δημιουργούν, σε μικρές ομάδες, ιστορίες που παρουσιάζουν καταστάσεις της σύγχρονης εποχής, στις οποίες μπορεί να καταπατώνται ανθρώπινα δικαιώματα, προτείνοντας λύσεις.	✓ Ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί.
Γ ΦΑΣΗ: ***«σκηνικός αυτοσχεδιασμός»***	❖ Θεατρική έκφραση, ανά ομάδες, όσων επεξεργάστηκαν στις προηγούμενες φάσεις.	❖ Παρουσίαση από τις ομάδες των θεμάτων που δημιούργησαν, αναφορικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα.	✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί/ σκηνικά δρώμενα.
Δ ΦΑΣΗ: ***«ανάλυση»***	❖ Αναστοχασμός αναφορικά με τις αξίες που απορρέουν από την επέτειο, σε σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα. ❖ Έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων.	❖ Προβολή ειδικά επιλέγμένου βίντεο για τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο στην Ελλάδα και την υπεράσπιση της ελευθερίας από τους Έλληνες. ❖ Εικαστική ή λεκτική αποτύπωση για τις αξίες που απορρέουν από την επέτειο.	✓ Οπτικοακουστικά ερεθίσματα (βίντεο).

Γ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **4ο δίωρο Εργαστήριο** **ΒΗΜΑ Γ, Δ & Ε** **(M. Bennett)** ***«Παραμερίζοντας προσωρινά τον εαυτό» (Suspending Self)*** ***«Ακολουθώντας την κατευθυνόμενη φαντασία» (Allowing Guided Imagination) &*** ***«Ακολουθώντας την εμπειρία της ενσυναίσθησης» (Allowing Empathetic Experience)***			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Εισαγωγή στην έννοια της ελευθερίας.	❖ Ασκήσεις κινητικής ελευθερίας, κινητικού περιορισμού και παιχνίδια έκφρασης σε ζευγάρια.	✓ Σωματική έκφραση. ✓ Παντομίμα.
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Οι μαθητές/τριες: α. να αναγνωρίζουν τις πολλαπλές όψεις και τη σχετικότητα στην αντίληψη μιας έννοιας. β. να βιώσουν και να αντιληφθούν τις πολλαπλές υποκειμενικές και συλλογικές πραγματικότητες μέσα από την εμπειρία της ενσυναίσθησης**.**	❖ Οι μαθητές/τριες διαβάζουν σε μικρές ομάδες ιστορικές πηγές που αναδεικνύουν τις διαφορετικές οπτικές ως προς την έννοια της ελευθερίας στις δύο χώρες των ιστορικών γεγονότων που σχετίζονται με τις επετείους (Ιταλία, Γερμανία). Γράφουν και αναπαριστάνουν διαλόγους στους οποίους καταγράφουν τι μπορεί να σκέφτονταν και να αισθάνονταν οι πολίτες των χωρών αυτών, σύμφωνα με όσα επεξεργάστηκαν. ❖ Ανθρώπινα δικαιώματα και	✓ Εισαγωγή κειμένων ως ερέθισμα για δράση. ✓ Παραγωγή κειμένων. ✓ Δραματοποίηση των κειμένων που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες.

		ελευθερία. Οι μαθητές/τριες συζητούν πώς αλλιώς θα μπορούσαν να πράξουν οι δύο ηγέτες και οι πολίτες των δύο χωρών της ιστορικής αναφοράς (Ιταλία, Γερμανία), σύμφωνα με την έννοια της ελευθερίας της *Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη*. Παρουσιάζουν με αυτοσχεδιασμούς αυτά που συζήτησαν και κατέγραψαν.	✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί.
		❖ Λεκτικοί και κινητικοί αυτοσχεδιασμοί, ανά ομάδες, «μπαίνοντας στη θέση» προσώπων που απεικονίζονται σε φωτογραφίες εποχής σε μεγάλη επιφάνεια, ώστε να μπορούν οι μαθητές/τριες να «μπουν» στην εικόνα και να τη «ζωντανέψουν».	✓ Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης με οπτικοακουστικά ερεθίσματα (μουσική και προβολή με προτζέκτορα φωτογραφιών του Ολλανδού ιστορικού Jo Hedwig Teeuwisse, ο οποίος συνδύασε ιστορικές φωτογραφίες με φωτογραφίες που λήφθηκαν στο ίδιο ακριβώς σημείο στο σήμερα). ✓ Ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί.
		Ενώνονται ανά δύο οι ομάδες και συνθέτουν μια ιστορία με πρόσωπα εποχής.	

Γ ΦΑΣΗ: «σκηνικός αυτοσχεδιασμός»	❖ Θεατρική έκφραση, της εμπειρίας της ενσυναίσθησης.	❖ Παρουσίαση από τις ομάδες των στιγμών ανθρώπων της συγκεκριμένης ιστορικής εποχής που δημιουργήσαν.	✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί/ θεατρικά δρώμενα
Δ ΦΑΣΗ: ***«ανάλυση»***	❖ Αναστοχασμός αναφορικά με την εμπειρία της ενσυναίσθησης.	❖ Αναπαράσταση ενός κύριου συναισθήματος των ανθρώπων της εποχής, μετά από συζήτηση για την εμπειρία της ενσυναίσθησης.	✓ Σωματική έκφραση.

Δ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **5ο δίωρο Εργαστήριο** **ΒΗΜΑ ΣΤ** **(M. Bennett)** ***«Αναπροσανατολίζοντας τον εαυτό»*** ***(Reestablishing Self)***			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας. ❖ Αυτοσυγκέντρωση, επικοινωνία.	❖ Κινητικές ασκήσεις σε δυάδες, τετράδες, οκτάδες και με ολόκληρη την ομάδα. ❖ Ασκήσεις σωματικής έκφρασης.	✓ Ηχο-τοπία. ✓ *Παγωμένη εικόνα*. ✓ Λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί.
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Οι μαθητές/τριες α. Να αναγνωρίσουν και να εμπεδώσουν ό, τι καινούριο έμαθαν σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα. β. Να συνδέσουν τη γνώση με τη ζωή μέσα από την εύρεση λύσεων στα προβλήματα διαπροσωπικού ή κοινωνικού χαρακτήρα, που προάγουν τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. γ. Να αναδείξουν στις εκδηλώσεις που θα δημιουργήσουν αξίες που απορρέουν από την επέτειο.	❖ Οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται, αποτυπώνουν γραπτά ή εικονογραφούν τα στοιχεία που υπάρχουν στο «σεντούκι του χρόνου» για τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο και έχουν επεξεργαστεί σε προηγούμενα εργαστήρια. Επιλέγουν και παρουσιάζουν κάποια από αυτά, σε μικρές ομάδες, με έναν τρόπο ρυθμικό, λεκτικό ή κινητικό ή και τα δύο. ❖ Οι μαθητές/τριες αποτυπώνουν γραπτά, και αναπαριστάνουν σε	✓ Παραγωγή γραπτού κειμένου ή και εικαστική έκφραση. ✓ Ρυθμική λεκτική και κινητική έκφραση. ✓ Παραγωγή κειμένου. ✓ *Παγωμένη εικόνα* που ζωντανεύει/

		μικρές ομάδες, πώς θα μπορούσαν να μετασχηματιστούν τρία συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα, αν οι άνθρωποι τότε λάμβαναν υπόψη τα ανθρώπινα δικαιώματα.	Δραματοποίηση του κειμένου που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες - ταχυδράματα.
		❖ Δημιουργία και καταγραφή ενός μηνύματος από κάθε ομάδα που εκφράζει τις αξίες που ως ίχνος θα ήθελαν να αφήσουν οι ίδιοι/ες στην ιστορία λαμβάνοντας υπόψη όσα έμαθαν, σκέφτηκαν ή αισθάνθηκαν στα προηγούμενα εργαστήρια. Επιπλέον, φαντάζονται, αν το μήνυμα ήταν μουσική τι είδος μουσική θα ήταν, αν ήταν ήχος, τι ήχος θα ήταν, αν ήταν εικόνα, τι εικόνα θα ήταν. Παρουσιάζουν το μήνυμά τους με όποιον τρόπο θέλουν στις ομάδες.	✓ Παραγωγή κειμένου. ✓ Σκηνική αναπαράσταση του κειμένου/ πολλαπλές αναπαραστάσεις (λεκτικές, ηχητικές, οπτικές).
		❖ Δημιουργία και καταγραφή θεατρικού δρώμενου, είτε από σύνθεση προηγούμενων δρώμενων ή αυτοσχεδιασμών ή νέο, το οποίο εμπεριέχει και το μήνυμα, ως πρόταση για τις εκδηλώσεις εορτασμού της επετείου.	✓ Παραγωγή κειμένου

Γ ΦΑΣΗ: «σκηνικός αυτοσχεδιασμός»	❖ Θεατρική έκφραση της αναστοχαστικής διαδικασίας, μέσα από τη δημιουργία κοινού μηνύματος/ ιστορικού «ίχνους» των ίδιων των μαθητών/τριών στον κόσμο.	❖ Παρουσίαση από όλη την ομάδα του μηνύματος που δημιούργησαν.	✓ Σκηνικός αυτοσχεδιασμός/ θεατρικό δρώμενο από όλη την ομάδα.
Δ ΦΑΣΗ: *«ανάλυση»*	❖ Αναστοχασμός. ❖ Έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων.	❖ Οι μαθητές/τριες γράφουν ξανά με διαφορετικό χρώμα μαρκαδόρο λέξεις και φράσεις, που εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα που έχουν βλέποντας ξανά τις φωτογραφίες ανθρώπων της εποχής του Β Παγκοσμίου Πολέμου, που παρατήρησαν στην εισαγωγική προσέγγιση. Εκφωνούν διαδοχικά αυτά που έγραψαν. ❖ Συζητούν αν υπάρχει κάτι διαφορετικό στις σκέψεις και στα συναισθήματά τους σε σχέση με αυτά που κατέγραψαν στο εισαγωγικό εργαστήριο.	✓ Παραγωγή και εκφώνηση επιλεκτικού/ περιληπτικού λόγου.

7.5.2. Συνοπτικό περιεχόμενο του 2ου επιμέρους προγράμματος

Το δεύτερο επιμέρους πρόγραμμα με τίτλο *«Ο Ύμνος της αγάπης στον κόσμο»,* αναφέρεται στην επεξεργασία θεμάτων που σχετίζονται με τον θρησκευτικό εορτασμό των Χριστουγέννων.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **1ο δίωρο Εργαστήριο**			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας. ❖ Συντονισμός και επικοινωνία. ❖ Ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας.	❖ Κινητικές ασκήσεις ❖ Παιχνίδια συντονισμού σε δυάδες και μίμησης ❖ Άσκηση παρατήρησης και επικοινωνίας.	✓ Κινητικοί κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί. ✓ Κινητικές μιμήσεις. ✓ Παντομίμα. ✓ *Παγωμένη εικόνα*. ✓ Λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί. ✓ Σωματική έκφραση.
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Γνωστική και ψυχολογική προετοιμασία για τον θεματολογικό άξονα των εργαστηρίων, μέσα από: α. την έκφραση των προϋπαρχουσών γνώσεων. β. την έκφραση στάσεων, προκαταλήψεων ή στερεότυπων αναφορικά με τις θρησκείες.	❖ Μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού, οι μαθητές/τριες απαντούν αυθόρμητα με μια λέξη ή φράση στο άκουσμα της λέξης «θρησκεία» και στο άκουσμα της φράσης «θρησκείες του κόσμου». ❖ Οι μαθητές/τριες ομαδοποιούν φωτογραφίες με πρόσωπα που προσεύχονται και προέρχονται από διαφορετικές θρησκείες και καταγράφουν λέξεις ή φράσεις, που εκφράζουν σκέψεις και	✓ Οπτικά ερεθίσματα για δράση (φωτογραφίες). ✓ Παραγωγή επιλεκτικού-περιληπτικού λόγου.

		συναισθήματα που τους προκαλούν οι φωτογραφίες. ❖ Επιλέγουν ένα από τα πρόσωπα που απεικονίζουν οι φωτογραφίες και αναπαριστάνουν με λόγο και κίνηση τι μπορεί να σκέφτεται και να νιώθει. ❖ Ενώνουν, ανά ομάδες αυτές τις σκέψεις και δημιουργούν μια ιστορία, που αφορά τη ζωή αυτών των ανθρώπων.	✓ Ελεύθεροι ατομικοί λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί. ✓ Σωματική έκφραση.
Γ ΦΑΣΗ: ***«σκηνικός αυτοσχεδιασμός»***	❖ Θεατρική έκφραση της προϋπάρχουσας γνώσης και των στάσεων για τις θρησκείες, ανά ομάδες.	❖ Σκηνική έκφραση κάθε ομάδας των γνώσεων και των στάσεων των μαθητών/τριών για τους ανθρώπους διαφορετικών θρησκειών.	✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί/ θεατρικά δρώμενα.
Δ ΦΑΣΗ» ***«ανάλυση»***	❖ Συνειδητοποίηση των στάσεων για τις διαφορετικές θρησκείες.	❖ Συζήτηση για την εμπειρία των προηγούμενων δράσεων.	

Α ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **2ο δίωρο Εργαστήριο** **ΒΗΜΑ Α** **(M. Bennett)** ***"Υποθέτοντας τη διαφορετικότητα"*** ***(Assuming Difference)***			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Κινησιολογική ενεργοποίηση. ❖ Συντονισμός.	❖ Κινητικά παιχνίδια κρατώντας κάθε μαθητής/τρια ένα κομμάτι χαρτί. ❖ Ασκήσεις αυτοσυγκέντρωσης. Δημιουργούν ένα «μονοπάτι του χρόνου» τοποθετώντας στη σειρά τα χαρτιά.	✓ Κινητικές μιμήσεις. ✓ Παντομίμα. ✓ Τελετουργική κίνηση και έκφραση. ✓ Διαμόρφωση περιβάλλοντος δράσης.
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Οι μαθητές/τριες: α. Να αναγνωρίζουν την ανάγκη του ανθρώπου να προσεγγίσει το θείο, το υπερβατικό, ανά τους αιώνες. β. Να έρθουν σ' επαφή με τους διαφορετικούς τρόπους που οι άνθρωποι έχουν δώσει μορφή σ' αυτή τους την ανάγκη μέσα από τις διάφορες θρησκείες.	❖ Προβολή με προτζέκτορα φωτογραφιών που απεικονίζουν θεότητες αρχαίων θρησκειών. ❖ Ανάγνωση από τους μαθητές/τριες αποσπασμάτων από το βιβλίο *«Χριστιανισμός και Θρησκεύματα»* (Β Γενικού Λυκείου), ενδεικτικά του ρόλου της θρησκείας στη ζωή των ανθρώπων κατά την αρχαιότητα. Σε μικρές ομάδες, παρουσιάζουν έναν αυτοσχεδιασμό, που δείχνει ποια ανάγκη θεωρούν ότι στα αρχαία χρόνια οδήγησε τον άνθρωπο στο θείο.	✓ Οπτικοακουστικά ερεθίσματα (φωτογραφίες & μουσική). ✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί.

		❖ Οι μαθητές/τριες, ανά ομάδες, έρχονται σε επαφή, με τις διαφορετικές θρησκείες μέσα από ειδικά διαμορφωμένα φυλλάδια που περιλαμβάνουν συνοπτικά τις βασικές θέσεις οκτώ διαφορετικών θρησκειών, με κείμενα και εικόνες. Χωρίζονται σε ομάδες και μελετούν ένα φυλλάδιο κάθε μία. ❖ Δημιουργία σκηνικών αυτοσχεδιασμών, ώστε κάθε ομάδα να παρουσιάσει στις υπόλοιπες τα βασικά στοιχεία των θρησκειών που μελέτησαν με διάφορους τρόπους (ως διάλεξη, ως ερευνητές, μέσα από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, κ.ά.)	✓ Εισαγωγή κειμένων και εικόνων ως ερέθισμα για δράση.
Γ ΦΑΣΗ: ***«σκηνικός αυτοσχεδιασμός»***	❖ Θεατρική έκφραση όσων επεξεργάστηκαν για τις διαφορετικές θρησκείες.	❖ Παρουσίασεις των ομάδων των βασικών στοιχείων των θρησκειών που επεξεργάστηκαν με τους τρόπους που καθεμία επέλεξε..	✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί/ θεατρικά δρώμενα.
Δ ΦΑΣΗ: ***«ανάλυση»***	❖ Έκφραση σκέψεων για τη διαφορετικότητα των θρησκειών.	❖ Συζήτηση	

Β ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **3ο δίωρο Εργαστήριο** **ΒΗΜΑ Β** **(M. Bennett)** ***«Γνωρίζοντας τον εαυτό μας»*** ***(Knowing Self)***			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Ανάπτυξη της έκφρασης μέσα από την κίνηση. ❖ Επικοινωνία.	❖ Παιχνίδια αισθησιοκινητικής δράσης και εμπιστοσύνης.	✓ Κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί. ✓ Σωματική έκφραση. ✓ Παντομίμα.
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Οι μαθητές/τριες: α. Ν' αναπτύξουν την κατανόηση και τη συνειδητοποίηση των θρησκευτικών αξιών του ελληνικού πολιτισμού. β. Να περιλαμβάνουν υπερκείμενες έννοιες στην προσέγγιση θρησκευτικών ζητημάτων, ως ενοποιητικά στοιχεία των ανθρώπων ανεξαρτήτως θρησκείας.	❖ Οι μαθητές/τριες καταγράφουν και αναπαριστάνουν λέξεις ή φράσεις που εκφράζουν αξίες, της θρησκείας τους. ❖ Σε μικρές ομάδες αναπαριστάνουν καταστάσεις της καθημερινής ζωής που εκφράζουν αυτές τις αξίες. ❖ Ανάγνωση από την εμψυχώτρια αποσπάσματος που αναφέρεται στην έννοια της αγάπης (Α' Επιστολή προς Κορινθίους,(ιβ΄ 27 - ιγ΄ 13) του Απόστολου Παύλου). Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν, ένας/μία ένας/μία, με κίνηση και λόγο τι είναι για αυτούς/ές η έννοια της αγάπης. ❖ Δημιουργούν, σε μικρές ομάδες, μια	✓ Παραγωγή και σκηνική έκφραση επιλεκτικού-περιληπτικού λόγου. ✓ Ομαδικοί ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί. ✓ Εισαγωγή κειμένου ως ερέθισμα για δράση. ✓ Ατομικοί ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί.

		ιστορία με στιγμές από τη ζωή στον κόσμο, στην οποία αναδεικνύεται η έννοια της αγάπης, συνθέτοντας αυτά που παρουσίασαν πριν στους ατομικούς αυτοσχεδιασμούς.	
Γ ΦΑΣΗ: ***«σκηνικός αυτοσχεδιασμός»***	❖ Θεατρική έκφραση των βιωματικών εμπειριών των μαθητών/τριών ή και του τρόπου εσωτερίκευσης της έννοιας της αγάπης ως κεντρικής έννοιας που ενυπάρχει στους ανθρώπους, ανεξαρτήτως θρησκείας.	❖ Παρουσίαση από τις ομάδες των θεμάτων που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες για την έννοια της αγάπης στην καθημερινή ζωή.	✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί/ θεατρικά δρώμενα.
Δ ΦΑΣΗ: ***«ανάλυση»***	❖ Αναστοχασμός αναφορικά με την έννοια της αγάπης, με βάση την επεξεργασία που έγινε στις παραπάνω δράσεις.	❖ Συζήτηση για την έννοια της αγάπης.	

Γ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **4ο δίωρο Εργαστήριο** **ΒΗΜΑ Γ, Δ & Ε** **(M. Bennett)** ***«Παραμερίζοντας προσωρινά τον εαυτό» (Suspending Self)*** ***«Ακολουθώντας την κατευθυνόμενη φαντασία» (Allowing Guided Imagination) &*** ***«Ακολουθώντας την εμπειρία της ενσυναίσθησης» (Allowing Empathetic Experience)***			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας. ❖ Ενεργοποίηση της φαντασίας.	❖ Ασκήσεις και παιχνίδια εμπιστοσύνης και επικοινωνίας. ❖ Άσκηση με πανί.	✓ Σωματική έκφραση. ✓ Μεταμορφώσεις αντικειμένων. ✓ Παντομίμα.
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Οι μαθητές/τριες: α. Να βιώσουν και ν' αναγνωρίζουν τις πολλαπλές οπτικές στην αντίληψη μιας έννοιας θρησκευτικού χαρακτήρα, όπως της αγάπης. β. Να περιλαμβάνουν υπερκείμενες έννοιες στην προσέγγιση θρησκευτικών θεμάτων, να προβληματίζονται πάνω και να τις μεταφέρουν σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής. γ. Να βιώσουν την εμπειρία της ενσυναίσθησης αναφορικά με την έλλειψη της έννοιας της αγάπης.	❖ Οι μαθητές/τριες ζωγραφίζουν εικόνες ή καταγράφουν λέξεις ή φράσεις της θρησκείας τους, που γνωρίζουν και που εμπεριέχουν την έννοια της αγάπης. Παρουσιάζουν ατομικά με κίνηση και λόγο αυτά που κατέγραψαν ή σχεδίασαν. ❖ Αφήγηση ιστορίας από την εμψυχώτρια σχετικής με την έλλειψη της αγάπης στην καθημερινή ζωή, διαμορφώνοντας, παράλληλα, ένα περιβάλλον δράσης. Η εμψυχώτρια, παράλληλα, μπαίνει σε ρόλο και αναπαριστάνει σημεία της ιστορίας.	✓ Παραγωγή επιλεκτικού /περιληπτικού λόγου ή και εικαστική έκφραση ✓ Ατομικοί ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί. ✓ Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης-εγκατάσταση. *(«ονειρόδεντρο»*-εικαστική κατασκευή). ✓ Αναπαράσταση ρόλου από τον/την εμψυχωτή/τρια (*δάσκαλος/α σε ρόλο*).

		❖ Με ερέθισμα την ιστορία αυτή οι μαθητές/τριες προσπαθούν, δια μέσω της φαντασίας, να μπουν στη θέση του/της κεντρικού'ής ήρωα/ηρωίδας της ιστορίας. Καταγράφουν λέξεις και δημιουργούν κείμενα, στα οποία αναφέρουν τι θεωρούν ότι έχει ανάγκη ο/η ήρωας/ηρωίδα, λαμβάνοντας υπόψη την κατάσταση που βιώνει. ❖ Παρουσιάζουν τις λέξεις και τα κείμενά τους, έχοντας μπει στον ρόλο του/της κεντρικού/ής ήρωα/ηρωίδας. ❖ Δημιουργούν κείμενα σε μικρές ομάδες, ενώνοντας τις λέξεις τους και τα κείμενα τους.	✓ Παραγωγή κειμένου. ✓ Ατομικοί κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί. ✓ Παραγωγή κειμένου μέσα από τη διαδικασία της διακειμενικής σύνθεσης.
Γ ΦΑΣΗ: «σκηνικός αυτοσχεδιασμός»	❖ Θεατρική έκφραση, της εμπειρίας της ενσυναίσθησης.	❖ Παρουσίαση από τις ομάδες των θεμάτων που έχουν προκύψει από τη διακειμενική σύνθεση.	✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί/ θεατρικά δρώμενα.
Δ ΦΑΣΗ: ***«ανάλυση»***	❖ Αναστοχασμός αναφορικά με τις παραπάνω δράσεις. ❖ Προσωπικές προσεγγίσεις της έννοιας της αγάπης.	❖ Συζήτηση ❖ Οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν το περιβάλλον δράσης της προηγούμενης φάσης με δικά τους στοιχεία.	✓ Διαμόρφωση περιβάλλοντος/ συμπλήρωση εικαστικού περιβάλλοντος/ εγκατάστασης.

Δ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **5ο δίωρο Εργαστήριο** **ΒΗΜΑ ΣΤ** **(M. Bennett)** ***«Αναπροσανατολίζοντας τον εαυτό»*** ***(Reestablishing Self)***			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας.	❖ Κινητικά παιχνίδια συντονισμού και επικοινωνίας.	✓ Παντομίμα.
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Οι μαθητές/τριες: Α. Να εντοπίσουν και να εμπεδώσουν ό, τι καινούριο έμαθαν σχετικά με τη θρησκευτική διαφορετικότητα. β. Να αναδείξουν στις εκδηλώσεις εορτασμού τις αξίες που απορρέουν από αυτές τις επετείους, ως ενοποιητικά στοιχεία των ανθρώπων, ανεξαρτήτως θρησκείας.	❖ Οι μαθητές/τριες σε μικρές ομάδες, αναπαριστάνουν στιγμιότυπα από διαφορετικές θρησκείες, ως άνθρωποι που παρουσιάζουν σε μη γήινα πλάσματα στοιχεία του πολιτισμού των ανθρώπων στη γη. Καταγράφουν συμπεράσματα που μπορεί κάποιος/α να βγάλει, αν μπορούσε να ακούσει τις προσευχές των ανθρώπων ανά τους αιώνες. Διαβάζουν διαδοχικά τις καταγραφές τους. ❖ Ανάγνωση από την εμψυχώτρια αποσπασμάτων από το διήγημα του Α. Παπαδιαμάντη *«Τα πτερόεντα δώρα»*. Οι μαθητές/τριες, σε μικρές ομάδες, με ερέθισμα το κείμενο αναπαριστάνουν	✓ *Παγωμένη εικόνα* που ζωντανεύει/ ταχυδράματα. ✓ Παραγωγή επιλεκτικού/ περιληπτικού λόγου. ✓ Σκηνική ανάγνωση. ✓ Εισαγωγή κειμένου ως ερέθισμα για δράση.

		θέματα που προκύπτουν από αυτό (τι μπορεί να είδε ο άγγελος ότι έκαναν οι άνθρωποι και δεν θέλησε να τους αφήσει τα δώρα/τι πιστεύουν ότι θα έκανε τον άγγελο να αφήσει τα δώρα). ❖ Δημιουργία και παροσυσίαση σε μικρές ομάδες, μιας ιστορίας που να εμπεριέχει ένα μήνυμα αγάπης προς τους ανθρώπους. ❖ Δημιουργία και καταγραφή θεατρικού δρώμενου από όλη την ομάδα, μέσα από τη σύνθεση των προηγούμενων σκηνικών αυτοσχεδιασμών, ως πρόταση για τις εκδηλώσεις εορτασμού του σχολείου.	✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί. ✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί.
Γ ΦΑΣΗ: «σκηνικός αυτοσχεδιασμός»	❖ Θεατρική έκφραση του κοινού μηνύματος αγάπης που οι μαθητές/τριες δημιουργούν.	❖ Παρουσίαση από όλη την ομάδα του θέματος που έχουν δημιουργήσει οι μαθητές/τριες.	✓ Σκηνικός αυτοσχεδιασμός/ θεατρικό δρώμενο από όλη την ομάδα.
Δ ΦΑΣΗ: ***«ανάλυση»***	❖ Αναστοχασμός. ❖ Έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων.	❖ Οι μαθητές/τριες γράφουν ξανά με διαφορετικό χρώμα μαρκαδόρο, λέξεις και φράσεις, που εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα βλέποντας ξανά τις φωτογραφίες των ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες. Συζήτηση.	✓ Παραγωγή επιλεκτικού-περιληπτικού λόγου.

7.5.3. Συνοπτικό περιεχόμενο του 3ου επιμέρους προγράμματος

Το τρίτο επιμέρους πρόγραμμα με τίτλο *«Η Ελευθερία: Υπέρτατο αγαθό, ανθρώπινο δικαίωμα»,* αναφέρεται στην επεξεργασία θεμάτων που σχετίζονται με τον εθνικό επετειακό εορτασμό της 25ης Μαρτίου 1821.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **1ο δίωρο Εργαστήριο**			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας. ❖ Ενεργοποίηση της φαντασίας.	❖ Κινητικές ασκήσεις ενεργοποίησης. ❖ Παιχνίδια μετασχηματισμού αντικειμένου (χαρτιού) και παρουσιάσεις με βάση αυτούς τους μετασχηματισμούς, σε δυάδες και τετράδες.	✓ Παντομίμα. ✓ Μετασχηματισμοί αντικειμένων. ✓ Ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί σε δυάδες.
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Γνωστική και ψυχολογική προετοιμασία για το θέμα της ιστορικής αναφοράς, μέσα από: α. την έκφραση των προϋπαρχουσών γνώσεων. β. την έκφραση στάσεων για τις εθνικότητες των ιστορικών γεγονότων του επετειακού εορτασμού.	❖ Εισαγωγή στο θέμα της επετείου. Προβάλλονται με προτζέκτορα πίνακες ζωγραφικής με θέματα από την ελληνική επανάσταση του 1821. Κάθε παιδί καταγράφει, με μια δύο προτάσεις, στιγμές της ιστορίας που γνωρίζει από την ιστορία της ελληνικής επανάστασης. Σε μικρές ομάδες ενώνουν αυτά που έγραψαν και τα παρουσιάζουν σκηνικά με κίνηση και λόγο. ❖ Προβάλλονται με προτζέκτορα πίνακες ζωγραφικής εποχής που απεικονίζουν	✓ Οπτικοακουστικά ερεθίσματα/πίνακες ζωγραφικής & μουσική. ✓ Παραγωγή επιλεκτικού/ περιληπτικού κειμένου. ✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί. ✓ Οπτικοακουστικά ερεθίσματα (πίνακες ζωγραφικής & μουσική).

		Έλληνες/νίδες και Οθωμανούς. Οι μαθητές/τριες καταγράφουν σκέψεις και συναισθήματα. Διαβάζουν διαδοχικά αυτά που έγραψαν με όποιον τρόπο θέλουν. ❖ Ομαδοποιούν τους πίνακες ζωγραφικής, σε έντυπη μορφή, ανάλογα με το αν απεικονίζουν τους Έλληνες/νίδες της εποχής ή Οθωμανούς, συζητώντας με ποια κριτήρια έκαναν την ομαδοποίηση αυτή. ❖ Δημιουργούν μια ιστορία σε μικρές ομάδες, η οποία αναφέρεται στο πώς φαντάζονται τη συνύπαρξη Ελλήνων και Τούρκων στην καθημερινή τους ζωή, κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής αυτοκρατορίας.	✓ Παραγωγή επιλεκτικού-περιληπτικού γραπτού λόγου. ✓ Σκηνική ανάγνωση.
Γ ΦΑΣΗ: ***«σκηνικός αυτοσχεδιασμός»***	❖ Θεατρική έκφραση της προϋπάρχουσας γνώσης, ανά ομάδες.	❖ Παρουσίαση από τις ομάδες των θεμάτων της καθημερινής ζωής, κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, που κάθε ομάδα δημιούργησε.	✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί/ θεατρικά δρώμενα.
Δ ΦΑΣΗ» ***«ανάλυση»***	❖ Έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων για τις προηγούμενες δράσεις.	✓ Συζήτηση	

Α ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **2ο δίωρο Εργαστήριο** **ΒΗΜΑ Α** **(M. Bennett)** ***"Υποθέτοντας τη διαφορετικότητα"*** ***(Assuming Difference)***			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Ενεργοποίηση του σώματος. ❖ Κινησιολογική έκφραση. ❖ Αυτοσυγκέντρωση.	❖ Κινητικές ασκήσεις και παιχνίδια έκφρασης.	✓ Κινησιολογικοί αυτοσχεδιασμοί. ✓ Παντομίμα
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Οι μαθητές/τριες: α. Να βιώσουν και ν' αντιληφθούν τις πολλαπλές οπτικές των ιστορικών γεγονότων. β. Να προσεγγίζουν τις ιστορικές συγκυρίες που οδήγησαν στη δημιουργία της οθωμανικής αυτοκρατορίας. γ. Ν' αναγνωρίζουν τον ρόλο των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών, στη δημιουργία των ιστορικών γεγονότων.	❖ Οι μαθητές/τριες, ανά ομάδες, έρχονται σε επαφή, μέσα από την ανάγνωση επιλεγμένων αποσπασμάτων από ιστορικά βιβλία, με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της εποχής της εξάπλωσης της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Καθένας/καθεμία σκέφτεται μια λέξη για να εκφράσει τις ανάγκες-αιτίες που θεωρούν ότι δημιούργησαν τα ιστορικά γεγονότα της κατάκτησης της ελληνικής χερσονήσου από τους Οθωμανούς. Εκφωνούν τις λέξεις διαδοχικά καθώς κινούνται στον χώρο. ❖ Δημιουργία σε μικρές ομάδες ιστορίας που δείχνει, αν στη σημερινή εποχή υπάρχουν αυτές οι	✓ Εισαγωγή κειμένου ως ερέθισμα για δράση. ✓ Σκηνική έκφραση επιλεκτικού-περιληπτικού λόγου.

		ανάγκες και πώς τις διαχειρίζεται ο σύγχρονος άνθρωπος.	
Γ ΦΑΣΗ: ***«σκηνικός αυτοσχεδιασμός»***	❖ Θεατρική έκφραση των συμπερασμάτων των μαθητών/τριών, αναφορικά με τις αντιστοιχίσεις των αναγκών των ανθρώπων του ιστορικού χρόνου και του σήμερα και των τρόπων διαχείρισής τους.	❖ Παρουσίαση από τις ομάδες των θεμάτων που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες.	✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί/ θεατρικά δρώμενα.
Δ ΦΑΣΗ: ***«ανάλυση»***	❖ Ανάλυση πάνω σε θέματα που θέτουν οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες αναφορικά με τις προηγούμενες δράσεις.	❖ Συζήτηση.	

Β ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **3ο δίωρο Εργαστήριο** **ΒΗΜΑ Β** **(M. Bennett)** ***«Γνωρίζοντας τον εαυτό μας»*** ***(Knowing Self)***			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Ενεργοποίηση του σώματος. ❖ Ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας.	❖ Κινητικά παιχνίδια ετοιμότητας και εγρήγορσης. ❖ Κινησιολογικοί αυτοσχεδιασμοί. ❖ Ασκήσεις επικοινωνίας και συντονισμού.	✓ Σωματική έκφραση.
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Οι μαθητές/τριες α. Ν' αναπτύξουν την κατανόηση και τη συνειδητοποίηση των αξιών που απορρέουν από την εθνική επέτειο . β. Να περιλαμβάνουν υπερκείμενες έννοιες στην επεξεργασία των ιστορικών γεγονότων.	❖ Η εμψυχώτρια διαβάζει αποσπάσματα από το βιβλίο «*Ο Καπετάν Μιχάλης*» και *«Ασκητική»,* του Ν. Καζαντζάκη, τα οποία αναφέρονται, στη θέληση των ανθρώπων της εποχής για την ελευθερία και στη θέληση του ανθρώπου για αγώνα. ❖ Οι μαθητές/τριες διαβάζουν, σε μικρές ομάδες, τη *Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη του 1789* και συζητούν για ποιες διαχρονικές αξίες, που περνούσαν από γενιά σε γενιά, μάχονταν οι Έλληνες/ίδες. Συζητούν αν αυτές οι αξίες υπάρχουν	✓ Εισαγωγή κειμένων ως ερέθισμα για δράση. ✓ Σκηνική ανάγνωση από την εμψυχώτρια. ✓ Εισαγωγή κειμένων ως ερέθισμα για δράση.

		σήμερα στον κόσμο. Δημιουργούν μια ιστορία, στην οποία δείχνουν με ποιους ειρηνικούς τρόπους οι σύγχρονοι άνθρωποι μπορούν να μάχονται για αυτές τις αξίες, αν καταπατώνται.	
Γ ΦΑΣΗ: ***«σκηνικός αυτοσχεδιασμός»***	❖ Θεατρική έκφραση που βασίζεται στον αναστοχασμό, αναφορικά με τις αξίες που απορρέουν από την επέτειο σε σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα.	❖ Παρουσίαση από τις ομάδες των θεμάτων που δημιούργησαν αναφορικά με τις αξίες που επέλεξαν και τους ειρηνικούς τρόπους υπεράσπισής τους.	✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί/ σκηνικά δρώμενα.
Δ ΦΑΣΗ: ***«ανάλυση»***	❖ Ανάλυση πάνω σε θέματα που θέτουν οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες αναφορικά με τις προηγούμενες δράσεις.	❖ Συζήτηση.	

Γ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **4ο δίωρο Εργαστήριο** **ΒΗΜΑ Γ, Δ & Ε** **(M. Bennett)** ***«Παραμερίζοντας προσωρινά τον εαυτό» (Suspending Self)*** ***«Ακολουθώντας την κατευθυνόμενη φαντασία» (Allowing Guided Imagination) &*** ***«Ακολουθώντας την εμπειρία της ενσυναίσθησης» (Allowing Empathetic Experience)***			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Ανάπτυξη της επικοινωνίας, συντονισμού και αυτοσυγκέντρωσης .	❖ Κινητικοί αυτοσχεδιασμοί σε δυάδες, τετράδες και ολόκληρη η ομάδα.	✓ Ελεύθεροι κινητικοί αυτοσχεδιασμοί.
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Οι μαθητές/τριες: α. Να μπορούν να αναγνωρίζουν τις πολλαπλές υποκειμενικές και συλλογικές ιστορικές πραγματικότητες. β, Να κατανοήσουν ότι στην υποκειμενική πραγματικότητα των ανθρώπων (σκέψεις, συναισθήματα, αποφάσεις, αξίες, στάσεις) παίζει ρόλο και το κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον κάθε ιστορικής εποχής.	❖ Ανάγνωση από τους/τις μαθητές/τριες ειδικά διαμορφωμένων φυλλαδίων που περιλαμβάνουν ιστορικές πηγές που αναφέρονται στις κοινωνικοπολιτικές συγκυρίες της εποχής. ❖ Παρουσίαση με προτζέκτορα πινάκων ζωγραφικής που απεικονίζουν Έλληνες/νίδες και μουσουλμάνους της ιστορικής εποχής. ❖ Οι μαθητές/τριες επιλέγουν έναν από τους ανθρώπους αυτούς και γράφουν έναν μικρό μονόλογο, που εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα που μπορεί να είχε, λαμβάνοντας υπόψη το έθνος του και τις κοινωνικοπολιτικές καταστάσεις που	✓ Εισαγωγή κειμένων ως ερέθισμα για δράση. ✓ Οπτικοακουστικά ερεθίσματα (πίνακες ζωγραφικής & μουσική). ✓ Δημιουργία κειμένων/ μονολόγων.

		μπορεί να βίωνε, σύμφωνα με αυτά που επεξεργάστηκαν στα φυλλάδια. Παρουσιάζουν τους μονολόγους που έγραψαν. ❖ Δημιουργία από τους/τις μαθητές/τριες, σε μικρές ομάδες, μιας ιστορίας, ενώνοντας τους μονολόγους τους.	✓ Σκηνικοί ατομικοί αυτοσχεδιασμοί.
Γ ΦΑΣΗ: «σκηνικός αυτοσχεδιασμός»	❖ Θεατρική έκφραση της διαδικασίας της ενσυναίσθησης.	❖ Παρουσίαση από τις ομάδες των ιστοριών που δημιούργησαν ενώνοντας τους μονολόγους τους.	✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί/ θεατρικά δρώμενα.
Δ ΦΑΣΗ: *«ανάλυση»*	❖ Ανάλυση πάνω σε θέματα που θέτουν οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες αναφορικά με τις προηγούμενες δράσεις.	❖ Συζήτηση.	

Δ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **5ο δίωρο Εργαστήριο** **ΒΗΜΑ ΣΤ** **(M. Bennett)** ***«Αναπροσανατολίζοντας τον εαυτό»*** ***(Reestablishing Self)***			
ΦΑΣΕΙΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΣΤΟΧΟΙ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ/ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Α ΦΑΣΗ: ***«της απελευθέρωσης»***	❖ Ενεργοποίηση του σώματος. ❖ Ανάπτυξη της φαντασίας. ❖ Επικοινωνία, συντονισμός.	❖ Διάφορες κινητικές φόρμες. ❖ Οι μαθητές/τριες σε μικρές ομάδες αναπαριστάνουν ως σκιές (πίσω από λευκό πανί) μια ανάμνηση που αφηγείται ένας/μια άλλος/η συμμαθητής/τριά τους.	✓ Κατευθυνόμενοι κινητικοί αυτοσχεδιασμοί. ✓ Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης με οπτικοακουστικά μέσα (προβολέας σε λευκό πανί-*«θέατρο σκιών»* με το σώμα & μουσική). ✓ Ελεύθεροι ομαδικοί αυτοσχεδιασμοί.
Β ΦΑΣΗ: ***«της αναπαραγωγής»***	❖ Οι μαθητές/τριες: α. Να εκφράσουν γνώσεις αναφορικά με τη διαφορετικότητα των οπτικών των ανθρώπων της ιστορικής εποχής. β. Να συνδέσουν τη γνώση με τη ζωή και να την αντιληφθούν ως ερέθισμα για κριτική σκέψη, αναστοχασμό και εύρεση λύσεων σε προβλήματα διαπροσωπικού, κοινωνικού ή διεθνικού χαρακτήρα, που προάγουν τον σεβασμό στα	❖ Οι μαθητές/τριες σε μικρές ομάδες επιλέγουν κάποιες στιγμές από την ιστορία της περιόδου της Οθωμανικής αυτοκρατορίας και τις αναπαριστάνουν, όπως πριν, με αφηγηματικό λόγο και ως «σκιές». ❖ Προβάλλεται με προτζέκτορα το πρώτο άρθρο από το κείμενο *«Δίκαια του ανθρώπου»* του Ρήγα Φεραίου. ❖ Οι μαθητές/τριες, σε μικρές ομάδες, σχολιάζουν το άρθρο και με βάση αυτό	✓ Ελεύθεροι ομαδικοί αυτοσχεδιασμοί. ✓ Εισαγωγή κειμένου ως ερέθισμα για δράση.

	ανθρώπινα δικαιώματα. γ. Να αναδείξουν στις προτάσεις εορτασμού που θα δημιουργήσουν αξίες που απορρέουν από την επέτειο.	επιλέγουν και αναπαριστάνουν καταστάσεις του σύγχρονου κόσμου και της καθημερινής ζωής που υπάρχει άνιση συνύπαρξη και πώς αυτό μπορεί να μην συμβαίνει. ❖ Καταγράφουν τα δικά τους άρθρα για την ειρηνική συνύπαρξη των λαών. Δημιουργούν ένα δρώμενο όπου παρουσιάζουν τα άρθρα αυτά και ειρηνικούς τρόπους αντιμετώπισης των απειλών αυτής της συνύπαρξης. Παρουσιάζουν σε μικρές ομάδες, τα «άρθρα» που έχουν δημιουργήσει. ❖ Δημιουργία και καταγραφή θεατρικού δρώμενου από όλη την ομάδα, μέσα από τη σύνθεση των προηγούμενων σκηνικών αυτοσχεδιασμών, ως πρόταση για τις εκδηλώσεις εορτασμού του σχολείου.	✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί. ✓ Παραγωγή κειμένων. ✓ Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί.
Γ ΦΑΣΗ: «σκηνικός αυτοσχεδιασμός»	❖ Θεατρική έκφραση των μαθητών/τριών των προτάσεών τους για την ειρηνική συνύπαρξη των λαών.	❖ Παρουσίαση ενός σκηνικού δρώμενου από όλη την ομάδα.	✓ Σκηνικός αυτοσχεδιασμός/ θεατρικό δρώμενο.
Δ ΦΑΣΗ: *«ανάλυση»*	❖ Αναστοχασμός.	❖ Οι μαθητές/τριες γράφουν ξανά με διαφορετικό χρώμα	✓ Παραγωγή επιλεκτικού-περιληπτικού γραπτού λόγου.

	❖ Έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων.	μαρκαδόρο λέξεις και φράσεις, που εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα που έχουν βλέποντας ξανά τους πίνακες ζωγραφικής των ανθρώπων της εποχής που είχαν προβληθεί στην εισαγωγική προσέγγιση. Συζήτηση για το πώς προσέγγιζαν το θέμα τότε και τώρα.	

7.6. Η αξιολόγηση του προγράμματος

Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης του προγράμματος βασίστηκε στη *Θεωρία του Προγράμματος* και επικεντρώθηκε στην αποτελεσματικότητά του, ως προς τη συμβολή που θα μπορούσε να έχει στην ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας* των μαθητών/τριών. Αυτό καθόρισε την επιλογή του μοντέλου αξιολόγησής του, τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας αξιολόγησης και τις μεθόδους συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν για την εφαρμογή της. Επίσης, για τον λόγο αυτό επιλέχτηκε ο τύπος της *συνολικής ή τελικής* αξιολόγησης και το μοντέλο αξιολόγησης των τεσσάρων επιπέδων του D. Kirkpatrick (βλ. κεφάλαιο 6). Από τα τέσσερα επίπεδα αξιολόγησης που προτείνει ο Kirkpatrick, δηλαδή, *της αντίδρασης, της μάθησης, της συμπεριφοράς* και *των αποτελεσμάτων*, αξιολογήθηκαν τα δύο πρώτα, καθώς, πρακτικά, τα δύο τελευταία επίπεδα ήταν πέρα από το πρακτικό και χρονικό εύρος της διδακτορικής διατριβής.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της αξιολόγησης ακολούθησαν τα στάδια όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 6. Αναλυτικότερα, στη φάση *της ανάλυσης του προγράμματος*, μέσα από τη μελέτη για τη συγκρότηση της *Θεωρίας του Προγράμματος*, εντοπίστηκαν και αποσαφηνίστηκαν τα πεδία που αφορούσαν την αξιολόγηση.

Στη δεύτερη φάση του σχεδιασμού, *του σχεδιασμού της αξιολόγησης*, τα πεδία που επιλέχτηκαν αποτέλεσαν τις μεταβλητές των μετρήσεων της αξιολόγησης. Μετά τον λειτουργικό ορισμό των μεταβλητών, προσδιορίστηκαν και οι υποθέσεις της έρευνας αξιολόγησης. Επιλέχτηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και μετά από τη σχετική μελέτη της βιβλιογραφίας, επιλέχτηκαν και δημιουργήθηκαν τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία. Η χρήση μεικτών μεθόδων αξιολόγησης κρίθηκε απαραίτητη, για την κατανόηση της λειτουργίας του προγράμματος, ώστε η αξιολόγηση να μπορεί να δώσει απαντήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητά του.

Στα κεφάλαια 8 έως 11 παρουσιάζεται η εφαρμογή της έρευνας αξιολόγησης του προγράμματος, όπου καταγράφονται αναλυτικά ο σχεδιασμός και οι μέθοδοι αξιολόγησης, τα μέσα συλλογής των δεδομένων, τα στατιστικά κριτήρια ανάλυσης των δεδομένων, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8
Η ΕΡΕΥΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

8.1. Η μέθοδος έρευνας αξιολόγησης του προγράμματος

Ο σκοπός της αξιολόγησης του προγράμματος *Θεατρικού Παιχνιδιού* ήταν ο έλεγχος της αποτελεσματικότητάς του. Ο σκοπός αυτός καθόρισε και την επιλογή του ερευνητικού σχεδιασμού αξιολόγησής του. Έτσι, για τη διερεύνηση των υποθέσεων της έρευνας αξιολόγησης εφαρμόστηκε ο πειραματικός σχεδιασμός. Το πείραμα συγκαταλέγεται στις παραδοσιακές προσεγγίσεις της ποσοτικής έρευνας. Μελετά αν μια ιδέα, ή πρακτική, ή διαδικασία επηρεάζει κάποιο αποτέλεσμα, την εξαρτημένη μεταβλητή (Creswell, 2011:332-333). Ο/η ερευνητής/τρια, ηθελημένα, ελέγχει και χειρίζεται τις συνθήκες και τα γεγονότα που τον/την ενδιαφέρουν να μελετήσει, για να παρατηρήσει την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής, πάνω στην εξαρτημένη (Cohen, Manion, Morisson, 2008:361).

Επιλέχτηκε ο οιονεί πειραματικός σχεδιασμός και το *«ημιπειραματικό σχέδιο με προέλεγχο σε ισοδύναμες φυσικές ομάδες»* (Βάμβουκας, 2002:184-185) ή, όπως αλλιώς αναφέρεται, ο *«σχεδιασμός με μη ισοδύναμη ομάδα»* (Thomas, Nelson, 2003:467) ή το *«σχέδιο της μη ισοδύναμης ομάδας ελέγχου»* (Cohen, Manion, Morisson, ό.π.:367-368).

Ο σχεδιασμός αυτός περιλαμβάνει δύο ή και περισσότερες ομάδες χωρίς τυχαία συγκρότηση. Το κριτήριο της μη τυχαίας συγκρότησης διαφοροποιεί αυτόν τον σχεδιασμό από το πείραμα. Στις ομάδες αυτές γίνεται προέλεγχος, με επιλεγμένα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, για τον έλεγχο των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής. Στη συνέχεια στη μια ομάδα, η οποία αποτελεί και την πειραματική ομάδα, γίνεται η παρέμβαση με την εισαγωγή της ανεξάρτητης μεταβλητής, ενώ στην άλλη ομάδα, η οποία είναι την ομάδα ελέγχου, δεν γίνεται καμία παρέμβαση, ή δέχεται κάποια εναλλακτική παρεμβατική δράση. Στο τέλος της παρέμβασης γίνεται επανέλεγχος των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής, με τα ίδια ή παρόμοια ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων. Μέσα από τη στατιστική επεξεργασία όλων των μετρήσεων διαπιστώνεται κατά πόσο επέδρασσε ή όχι η ανεξάρτητη μεταβλητή στη συμπεριφορά των προσώπων που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα. Η εγκυρότητα του σχεδίου εξαρτάται από την ισοδυναμία των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου ως προς τους παράγοντες που μπορεί να επιδρούν στην εξαρτημένη μεταβλητή.

Η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε με τη συγκρότηση φυσικώς ισοδύναμων ομάδων, εκ των οποίων η μια ήταν η πειραματική ομάδα και η άλλη η ομάδα ελέγχου. Η εφαρμογή του ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος *Θεατρικού Παιχνιδιού* αποτέλεσε το μέσο παρέμβασης στις πειραματικές ομάδες.

8.2. Σκοποί και στόχοι της ερευνητικής μελέτης της αξιολόγησης του προγράμματος

Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν η αξιολόγηση του ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος *Θεατρικού Παιχνιδιού*, που εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες της ΣΤ΄

τάξης του Δημοτικού σχολείου, στο πλαίσιο της επεξεργασίας θεμάτων που σχετίζονται με δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς και έναν θρησκευτικό, με κύριο στόχο την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας, καλλιεργώντας τη διαπολιτισμική τους ικανότητα.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

1. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος, σε σχέση με το κριτήριο της *διαπολιτισμικής ικανότητας* των μαθητών/τριών, όπως αυτό προσδιορίστηκε, λειτουργικά, στην παρούσα μελέτη.
2. Η αξιολόγηση του βαθμού ανταπόκρισης των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα.

Ο πρώτος επιμέρους στόχος αντιστοιχεί στην αξιολόγηση της *θεωρίας της επίδρασης* του προγράμματος και, παράλληλα, στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης του μοντέλου αξιολόγησης του Kirkpatrick, στο επίπεδο *της μάθησης*. Ο δεύτερος επιμέρους στόχος αντιστοιχεί στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης του μοντέλου του Kirkpatrick, στο επίπεδο *της αντίδρασης*.

8.3. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Σύμφωνα με τον κύριο σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας αξιολόγησης και σε αντιστοίχιση με τα δύο επίπεδα του μοντέλου αξιολόγησης του Kirkpatrick, προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Συνέβαλε σε *επίπεδο μάθησης* το ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα *Θεατρικού Παιχνιδιού*, σύμφωνα με τη *θεωρία της επίδρασης* που αναπτύχθηκε στη Θεωρία του Προγράμματος;
2. Ποιο είναι το *επίπεδο της αντίδρασης* των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στο ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα Θεατρικού Παιχνιδιού;

Για τη μελέτη του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος αναπτύχθηκε η κύρια υπόθεση της έρευνας αξιολόγησης, η οποία είναι η παρακάτω:

> *Οι μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου που θα συμμετέχουν στο ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα Θεατρικού Παιχνιδιού, που είναι βασισμένο στις αρχές της διαπολιτισμικότητας και αναφέρεται στην επεξεργασία εθνικών και θρησκευτικών θεμάτων επετειακού χαρακτήρα, με στόχο τη δημιουργία εκδηλώσεων, αναμένεται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας από τους/τις μαθητές/τριες που δεν θα συμμετέχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.*

Με βάση την κύρια υπόθεση διατυπώθηκαν οι επιμέρους υποθέσεις της έρευνας αξιολόγησης του προγράμματος. Αυτές προέκυψαν από την επιλογή συγκεκριμένων συστατικών στοιχείων, που σύμφωνα με τη θεωρητική μελέτη, συνθέτουν τη *διαπολιτισμική ικανότητα* και μπορούν, παράλληλα να αντιστοιχηθούν

με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, στις οποίες επικεντρώθηκε η μελέτη. Οι επιμέρους αυτές υποθέσεις, είναι οι παρακάτω:

1. *Οι μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου που θα συμμετέχουν στο ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα Θεατρικού Παιχνιδιού, που είναι βασισμένο στις αρχές της διαπολιτισμικότητας και αναφέρεται στην επεξεργασία εθνικών και θρησκευτικών θεμάτων επετειακού χαρακτήρα, αναμένεται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον βαθμό άμβλυνσης των προκαταλήψεων για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, από τους/τις μαθητές/τριες που δεν θα συμμετέχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.*

2. Οι μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου που θα συμμετέχουν στο ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα Θεατρικού Παιχνιδιού που είναι βασισμένο στις αρχές της διαπολιτισμικότητας και αναφέρεται στην επεξεργασία εθνικών και θρησκευτικών θεμάτων επετειακού χαρακτήρα, αναμένεται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον βαθμό άμβλυνσης του εθνοκεντρισμού, από τους/τις μαθητές/τριες που δεν θα συμμετέχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

3. Οι μαθητές της ΣΤ ΄τάξης του Δημοτικού σχολείου που θα συμμετέχουν στο ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα Θεατρικού Παιχνιδιού, που είναι βασισμένο στις αρχές της διαπολιτισμικότητας και αναφέρεται στην επεξεργασία εθνικών και θρησκευτικών θεμάτων επετειακού χαρακτήρα, αναμένεται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον βαθμό ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, από τους/τις μαθητές/τριες που δεν θα συμμετέχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με το *επίπεδο της αντίδρασης* των μαθητών/τριών

στο πρόγραμμα, αναλύθηκε στα εξής επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

Ι. Ως προς τη συμμετοχή των μαθητών/τριών:

1. Ποιος ήταν ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα;

ΙΙ. Ως προς τις δραστηριότητες του προγράμματος:

2. Πώς ανταποκρίθηκαν οι μαθητές/τριες στις κοινωνικές και αναπαραστατικές δεξιότητες που απαιτούνταν από τις δραστηριότητες του προγράμματος;
3. Ποια είναι η γενική εκτίμηση των μαθητών/τριών για το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων κάθε επιμέρους προγράμματος και του προγράμματος συνολικά;
4. Αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες δυσκολίες κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των δραστηριοτήτων του προγράμματος; Αν ναι, ποιες ήταν;

8.4. Οι μεταβλητές της έρευνας. Λειτουργικός ορισμός

Από την κύρια και τις επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας αξιολόγησης διαφαίνονται η κύρια ανεξάρτητη και οι εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, η σχέση των οποίων εξετάζεται.

Η κύρια ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας αξιολόγησης είναι το ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα Θεατρικού Παιχνιδιού, το οποίο στοχεύει στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας, καλλιεργώντας τη *διαπολιτισμική ικανότητα*

των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο της επεξεργασίας θεμάτων που σχετίζονται με δύο εθνικούς και έναν θρησκευτικό επετειακό εορτασμό. Αυτό προσδιορίζεται:

α. Από τη συγκεκριμένη μεθοδολογία του Θεατρικού Παιχνιδιού.

β. Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων κάθε εργαστηρίου του συγκεκριμένου προγράμματος Θεατρικού Παιχνιδιού.

γ. Την κιναισθητική και γνωστικο-συναισθηματική δράση των μαθητών/τριών, κατά τη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος.

δ. Το επικοινωνιακό κλίμα των μαθητών/τριών, όπως διαμορφώνεται με την εφαρμογή της μεθόδου του Θεατρικού Παιχνιδιού, μεταξύ δασκάλου/ας-μαθητών/τριών και των μαθητών/τριών μεταξύ τους.

Η κύρια εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας αξιολόγησης, μέσα από την οποία προσδιορίστηκε το *επίπεδο μάθησης* του προγράμματος, ήταν η *διαπολιτισμική ικανότητα* των μαθητών/τριών του δείγματος. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη η *διαπολιτισμική ικανότητα* προσδιορίστηκε από τρεις επιμέρους συνιστώσες, οι οποίες αποτέλεσαν και τους ενδιάμεσους παράγοντες που θεωρήθηκαν ότι επιδρούν μετασχηματιστικά ανάμεσα στους στόχους και στα επιθυμητά αποτελέσματα του προγράμματος. Οι συνιστώσες αυτές ορίστηκαν ως οι προσδιοριστικές μεταβλητές της *διαπολιτισμικής ικανότητας* και είναι οι παρακάτω:

α. Ο βαθμός προκαταλήψεων των μαθητών/τριών, αναφορικά με τις εθνικές, τις φυλετικές και τις θρησκευτικές ετερότητες.

β. Το επίπεδο εθνοκεντρισμού των μαθητών/τριών.

γ. Ο βαθμός ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών.

Οι εξωτερικές μεταβλητές, που ενδεχομένως να επηρέαζαν τα αποτελέσματα της έρευνας αξιολόγησης του προγράμματος και ελέγχθηκαν είναι:

α. Η ηλικία των μαθητών/τριών.

β. Το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών/τριών.

γ. Η επαφή των μαθητών/τριών με τη Θεατρική Αγωγή στο πλαίσιο των μαθημάτων του σχολείου.

δ. Η επαφή των μαθητών/τριών με εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες σε εκπαιδευτικό ή κοινωνικό πλαίσιο.

ε. Οι γνωστικές αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές ή και φυλετικές ετερότητες.

στ. Οι διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος για τις εθνικές και φυλετικές ετερότητες.

Οι τρεις πρώτες εξωτερικές μεταβλητές ελέγχθηκαν μέσα από τη φυσική ισοδυναμία των ομάδων του δείγματος, ενώ οι τρεις τελευταίες ελέγχθηκαν μέσα από τις μετρήσεις που έγιναν, στη διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Οι μεταβλητές μέσα από τις οποίες προσδιορίστηκε το *επίπεδο της αντίδρασης* στο πρόγραμμα ήταν οι παρακάτω:

α. Ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα.

β. Η ανταπόκριση των μαθητών/τριών στις κοινωνικές και αναπαραστατικές δεξιότητες που απαιτούνταν από τη μεθοδολογία των δραστηριοτήτων του προγράμματος.
γ. Η εκτίμηση των μαθητών/τριών για κάθε επιμέρους πρόγραμμα και συνολικά.
δ. Το επίπεδο δυσκολίας που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες κατά τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του προγράμματος.

8.5. Το δείγμα της έρευνας και η δειγματοληπτική διαδικασία

Το δείγμα της έρευνας αξιολόγησης αποτέλεσαν συνολικά πέντε τμήματα, της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Δύο τμήματα αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και τα άλλα τρία τμήματα την ομάδα ελέγχου.

Η κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος, κατά ομάδα και φύλο παρουσιάζονται στον πίνακα 5. Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, συνολικά, στην ερευνητική μελέτη συμμετείχαν 80 μαθητές/τριες, εκ των οποίων οι 38 μαθητές/τριες αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και οι 42 την ομάδα ελέγχου. Αναφορικά με την κατανομή των μαθητών/τριών ως προς το φύλο, οι 43 ήταν αγόρια και οι 37 ήταν κορίτσια. Από την αναλυτική εξέταση της κατανομής των αγοριών και κοριτσιών κατά ομάδα, προκύπτει ότι στην πειραματική ομάδα τα αγόρια ήταν 22 και τα κορίτσια 16, ενώ στην ομάδα ελέγχου τα αγόρια ήταν 21 και τα κορίτσια 21.

Από την κατανομή του δείγματος εξάγονται τα παρακάτω συμπεράσματα:
α. Στο σύνολο του δείγματος υπάρχει μια μικρή διαφορά στον αριθμό των μαθητών/τριών κατά ομάδα, με την ομάδα ελέγχου να παρουσιάζει τέσσερις επιπλέον μαθητές/τριες περισσότερους/ες από την πειραματική ομάδα.
β. Στο σύνολο του δείγματος υπάρχει μια μικρή διαφορά στον αριθμό των μαθητών/τριών που αφορά το φύλο, με τα αγόρια να είναι έξι περισσότερα από τα κορίτσια.
γ. Όσον αφορά την κατανομή κατά φύλο, διαφαίνεται ότι υπάρχει μια μικρή διαφορά στον αριθμό των μαθητών/τριών στην πειραματική ομάδα, όπου υπάρχουν περισσότερα έξι αγόρια από τα κορίτσια.
δ. Στην κατανομή κατά φύλο στην ομάδα ελέγχου υπάρχει ισοκατανομή.

Για τη συγκρότηση του δείγματος της έρευνας ακολουθήθηκε η *σκόπιμη ή θεωρητική* δειγματοληπτική διαδικασία, καθώς, λόγω της φύσης της έρευνας και του σκοπού της, επιλέχτηκε ως η καταλληλότερη.

Γενικότερα, η συγκρότηση ενός δείγματος μπορεί να ακολουθήσει δύο προσεγγίσεις, που καθεμία περιλαμβάνει διάφορες στρατηγικές δειγματοληπτικής διαδικασίας. Η μια προσέγγιση είναι η δειγματοληψία των πιθανοτήτων, η οποία

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών/τριών του δείγματος κατά ομάδα και φύλο

ΟΜΑΔΑ	ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
	Απόλυτη συχνότητα	Απόλυτη συχνότητα	
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	22	16	38
ΕΛΕΓΧΟΥ	21	21	42
ΣΥΝΟΛΟ	43	37	80

βασίζεται στη θεωρία των πιθανοτήτων. Η θεωρία αυτή έγκειται στο ότι όλα τα μέλη του πληθυσμού, στον οποίο αναφέρεται η έρευνα, έχουν ίση πιθανότητα να επιλεγούν. Καθοριστικό ρόλο για την επιλογή ή μη επιλογή κάθε μέλους του πληθυσμού παίζει τύχη. Αντίθετα, στα δείγματα *σκοπιμότητας ή θεωρητικής* δειγματοληψίας δεν υπάρχει η δυνατότητα της ίσης πιθανότητας επιλογής κάθε μέλους. Κάποια μέλη του πληθυσμού θα αποκλειστούν, διότι ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να επιλέξει σκόπιμα ένα συγκεκριμένο κομμάτι του πληθυσμού. Αυτό συνεπάγεται τη μη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας, ενώ στα δείγματα πιθανοτήτων η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι δυνατή (Κυριαζή, 2005:119 · Cohen, Manion, Morisson, ό.π.:164-174 · Mertens, 2009:166-175).

Στη συγκεκριμένη έρευνα της αξιολόγησης του προγράμματος επιλέχτηκαν τα δημοτικά σχολεία της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης. Επιπλέον, προέκυψε η αναγκαιότητα το δείγμα να πληροί ένα κριτήριο, το οποίο θεωρήθηκε απαραίτητο, αφού αποτελούσε μια εξωτερική μεταβλητή που θα μπορούσε να επηρεάσει, τόσο τη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος όσο και τ' αποτελέσματα. Για τον λόγο αυτό, επιλέχτηκε μια συγκεκριμένη ομάδα σχολείων που πληρούσε αυτό το κριτήριο, από την οποία αντλήθηκε το δείγμα, με τυχαία δειγματοληψία. Έτσι, για τη συγκεκριμένη έρευνα, ακολουθήθηκε ο συνδυασμός δύο στρατηγικών που συγκαταλέγονται στη *θεωρητική ή σκόπιμη* δειγματοληψία, η *σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία κριτηρίου*. Ο συνδυασμός αυτός περιλαμβάνει τη στρατηγική της *δειγματοληψίας κριτηρίου* και της *σκόπιμης τυχαίας δειγματοληψίας* (βλ. Mertens, ό.π.:373-374).

Συγκεκριμένα, το κριτήριο για τον εντοπισμό της ομάδας του δείγματος ήταν η συστηματική επαφή των μαθητών/τριών με το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, καθώς το *Θεατρικό Παιχνίδι* αποτελούσε το μέσο παρέμβασης του προγράμματος. Ο έλεγχος της μεταβλητής αυτής εξασφάλιζε έναν ακόμα παράγοντα που σχετίζονταν με τη φυσική ισοδυναμία των ομάδων του δείγματος.

Το κριτήριο αυτό το πληρούσαν, τα 12/θέσια Δημοτικά σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Α.Ε.Π.), τα οποία εμπεριείχαν

στο Αναλυτικό Πρόγραμμα το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Αφού εντοπίστηκαν τα σχολεία της πόλης του Ηρακλείου που ανταποκρίνονταν σε αυτό το κριτήριο, με τυχαίο τρόπο επιλέχθηκαν δύο σχολεία. Η διαδικασία ήταν η εξής: α. δημιουργήθηκαν κλήροι, όπου αναγράφονταν οι ονομασίες των σχολείων, οι οποίοι τοποθετήθηκαν σε ένα κουτί, β. με κλήρωση επιλέχτηκε το πρώτο σχολείο, γ. με κλήρωση επιλέχτηκε και το δεύτερο σχολείο. Τα τμήματα αυτών των δύο σχολείων αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας της αξιολόγησης του προγράμματος. Στη συνέχεια αφού καταγράφτηκαν τα τμήματα των σχολείων που επιλέχτηκαν, με τυχαίο τρόπο, όπως περιγράφεται παραπάνω, επιλέχτηκαν τα δύο τμήματα που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, ενώ τα υπόλοιπα τμήματα αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος ήταν τέτοια που θεωρητικά, τουλάχιστον, προσεγγίστηκαν οι συνθήκες της φυσικής ισοδυναμίας: α. ως προς την ηλικία των μαθητών/τριών, β. ως προς το γνωστικό τους επίπεδο, εφόσον φοιτούσαν στην ίδια σχολική βαθμίδα, γ. ως προς τα σχολικά περιβάλλοντα και τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία ήταν τυπικά τα ίδια, αφού πρόκειται για 12/θέσια Δημοτικά σχολεία Ε.Α.Ε.Π. δ. ως προς το πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, καθώς πρόκειται για αστικού τύπου δημόσια σχολεία.

Με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά και τις επιδόσεις των μαθητών/τριών του δείγματος στα ποσοτικά και ποιοτικά μέσα συλλογής των δεδομένων ελέγχθηκε η ισοδυναμία των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, η οποία παρουσιάζεται στο κεφάλαιο εννέα.

8.6. Μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Λόγω του σκοπού και της φύσης του προβλήματος της έρευνας αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει έννοιες με ιδιαίτερα ευαίσθητο ιδεολογικό φορτίο, για τη συλλογή και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μεικτές μέθοδοι. Η προσέγγιση αυτή συνδυάζει τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Η χορήγηση τους μπορεί να γίνεται παράλληλα ή διαδοχικά και μπορούν τα δεδομένα τους να μετατρέπονται σε αντίθετης μορφής απ' ό,τι είναι, δηλαδή, τα ποιοτικά δεδομένα μπορούν να μετατραπούν σε ποσοτικά και αντίστροφα. Σκοπός της χρήσης των μεικτών μεθόδων είναι η απόκτηση μιας ευρύτερης αντίληψης του θέματος που πραγματεύεται η έρευνα (Merterns, ό.π.:343-356). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από διάφορους σχεδιασμούς (βλ. Creswell, op.cit: 591-611), όπως είναι και ο σχεδιασμός της *τριγωνοποίησης* που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη, κατά την οποία είναι δυνατόν να παρουσιάζονται πολλαπλές οπτικές και να συγκρίνονται ή και να αλληλοσυμπληρώνονται τα αποτελέσματα των διαφορετικών μεθόδων μεταξύ τους. Γενικότερα, η χρήση μεικτών μεθόδων θεωρείται ότι μπορεί να εξασφαλίσει σε μεγάλο βαθμό την αξιοπιστία και την εγκυρότητα μιας έρευνας (Merterns, ό.π.:343-356).

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή της μελέτης, η έρευνα αξιολόγησης του προγράμματος περιλαμβάνει τόσο την αποτελεσματικότητά του ως προς την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας* των μαθητών/τριών που συμμετείχαν σε

αυτό, μέσα από την οποία προωθούνται οι αρχές της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση όσο και την αποτελεσματικότητά του ως προς την αντίδραση/ανταπόκριση των μαθητών/τριών στο περιεχόμενό του. Με βάση αυτά τα δύο πεδία έγινε η εκτίμηση της συνολικής αξιολόγησης του προγράμματος.

Όσον αφορά το πρώτο πεδίο, δηλαδή τον έλεγχο του βαθμού ανάπτυξης της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, στόχος της αξιοποίησης των ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, ήταν, διαμέσω της σύγκρισης των ποσοτικών και των «ποσοτικοποιημένων» ποιοτικών δεδομένων με τη διαδικασία της *τριγωνοποίησης*, να διαφανεί η σύγκλιση ή η απόκλιση των αποτελεσμάτων, ώστε τα συμπεράσματα να παρουσιάζουν μια μεγαλύτερη εγκυρότητα και έτσι να γίνει μια πιο ολοκληρωμένη εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος στο πεδίο αυτό.

Όσον αφορά το δεύτερο πεδίο, δηλαδή την αντίδραση/ανταπόκριση των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα, θεωρήθηκε αναγκαία η αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, ώστε να διαφανεί πώς λειτούργησε το πρόγραμμα και πώς το βίωσαν οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν, ενώ μέσα από την «ποσοτικοποίηση» αυτών των δεδομένων μπορούσε να διαφανεί και ο βαθμός αποτελεσματικότητας του προγράμματος στο πεδίο αυτό. Μέσα από την ενσωμάτωση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τα αποτελέσματα των δύο παραπάνω πεδίων συγκροτήθηκε και η συνολική αξιολόγηση του προγράμματος.

Για την έρευνα αξιολόγησης του προγράμματος εφαρμόστηκε ο *πραγματιστικός παράλληλος σχεδιασμός μεικτών μεθόδων* (βλ. Mertens, ό.π.:348-353). Σε αυτού του τύπου σχεδιασμούς, τα συμπεράσματα βασίζονται στα αποτελέσματα και των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων, απαντώντας στα ερωτήματα και τις υποθέσεις μιας μόνο μελέτης. Τα ερευνητικά εργαλεία χορηγούνται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, την ίδια χρονική στιγμή ή με μικρή χρονική απόσταση.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη οι ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόστηκαν και στις δύο ομάδες του δείγματος, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου, πριν, μετά και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Πρώτα χορηγήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία από τα οποία αντλήθηκαν τα ποσοτικά δεδομένα και μετά χορηγήθηκαν εκείνα από τα οποία αντλήθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα, που, όμως, «ποσοτικοποιήθηκαν».

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται το χρονοδιάγραμμα χορήγησης των ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων συλλογής των δεδομένων, ενώ στον πίνακα 7 παρουσιάζονται τα κριτήρια αξιολόγησης και τα ερευνητικά εργαλεία που αντιστοιχούν σε καθένα, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

8.6.1. Ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν κατέδειξε κάποιο συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο να είναι σταθμισμένο στην Ελλάδα για τη μέτρηση του βαθμού προκατάληψης των μαθητών/τριών του Δημοτικού σχολείου απέναντι

στις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες. Για τον λόγο αυτό, μετά από τη μελέτη της

Πίνακας 6: Χρονοδιάγραμμα χορήγησης των μέσων συλλογής των δεδομένων

	Πριν την εφαρμογή του προγράμματος	Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος		Μετά την εφαρμογή του προγράμματος
		Πριν από κάθε επιμέρους πρόγραμμα	Μετά από κάθε επιμέρους πρόγραμμα	
Μέθοδοι συλλογής ερευνητικών δεδομένων	Ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων	Ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων	Ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων	Ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων
	Ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων			Ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων

διεθνούς βιβλιογραφίας, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία, εκ των οποίων το ένα δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια και το άλλο υιοθετήθηκε από άλλη μελέτη και χορηγήθηκε τροποποιημένο.

Τα ερευνητικά αυτά εργαλεία μετρούν δύο διαφορετικές πλευρές έκφρασης των προκαταλήψεων και των διαθέσεων απέναντι στις εθνικές και φυλετικές ετερότητες.

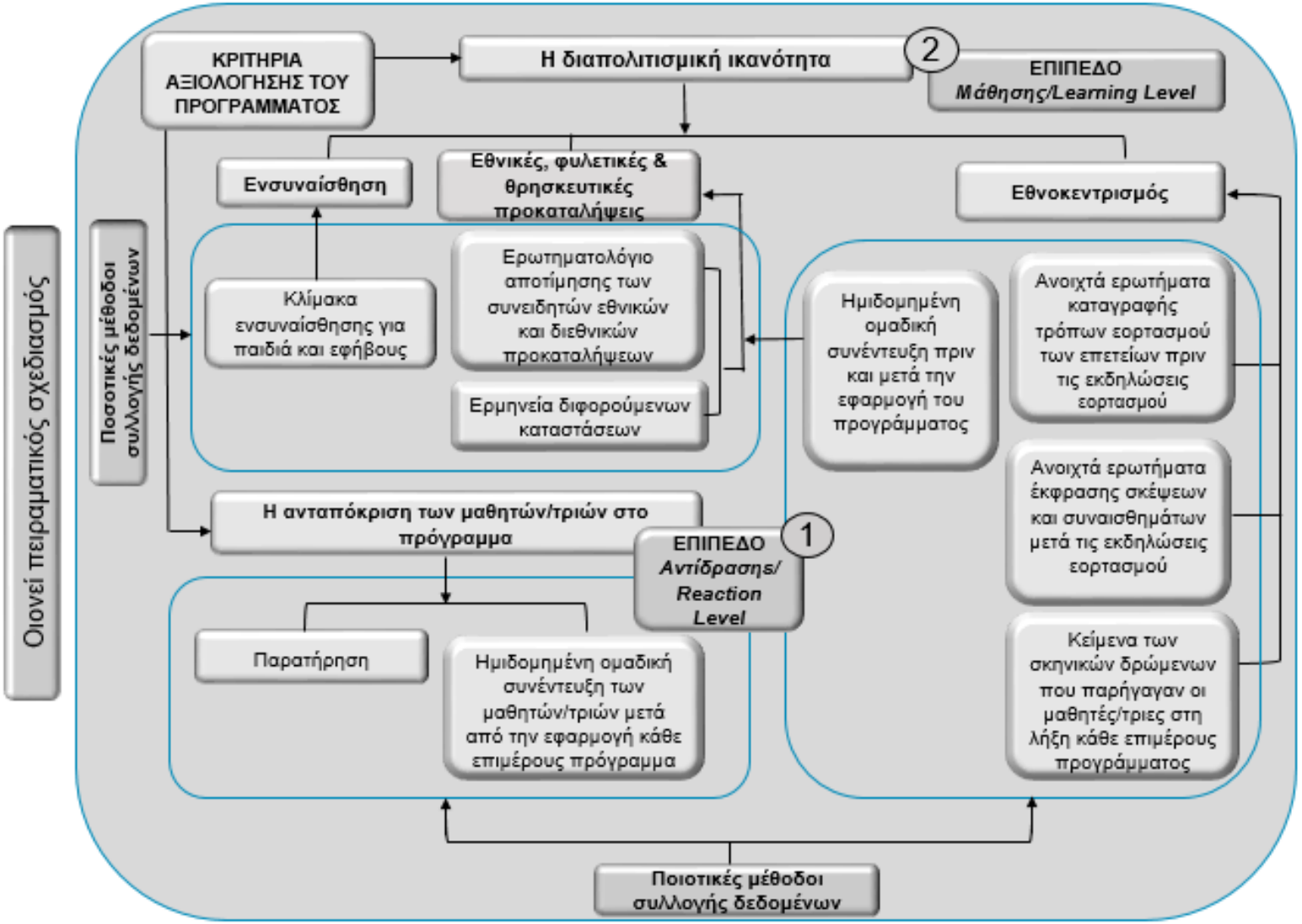
Το πρώτο εκτιμά τη συνειδητή προκατάληψη απέναντι στις εθνικά διαφορετικές ομάδες (explicit prejudice), συνιστώντας, κατά κάποιο τρόπο, ένα μέσο συλλογής «αναγκαστικών» δηλώσεων.

Το δεύτερο εκτιμά τις υποσυνείδητες, υπονοούμενες, άδηλες προκαταλήψεις απέναντι στις φυλετικές ετερότητες *(implicit attitudes)*. Οι φυλετικές προκαταλήψεις επιλέχθηκαν ως ένα κριτήριο για την υποσυνείδητη στάση απέναντι στο διαφορετικό και έτερο σε γενικότερο επίπεδο, όπως αυτό της φυλής. Αναλυτικότερα:

Α. *Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων*

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίστηκε στη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας για τη μέτρηση των προκαταλήψεων σε παιδιά (Tredoux, Noor, de Paulo, Aboud and Tropp, 2010 ; Clark, Tale, 2008). Εστιάζει στη μέτρηση της σαφώς εκφρασμένης στάσης των παιδιών απέναντι σε άλλες εθνικότητες (explicit attitudes). Η μέτρηση αυτή αναφέρεται στη συνειδητή γνώση, η οποία αφορά τις ελεγχόμενες διαδικασίες της σκέψης που αναδύονται μετά από συνειδητή ενδοσκόπηση (González, Ordóñez, et al, 2010: 169 ; Banaji, Heiphetz, 2010:361). Η διαμόρφωσή του βασίζεται στη δοκιμασία *Multi-Response Racial Attitudes (MMR)*

Πίνακας 7: Κριτήρια αξιολόγησης του προγράμματος και μέσα συλλογής των δεδομένων



(Doyle & Aboud, 1995 ; Aboud & Doyle, 1996a ; Aboud & Doyle, 1996b ; Tredoux, Noor, de Paulo, Aboud, Tropp, op.cit:11, 17-19), και στο *Intergroup Attitude Measure (IAM) (*Tredoux, Noor, de Paulo, Aboud, Tropp, op.cit:19 ; Feddes, op.cit.).

Στο ερωτηματολόγιο αρχικά παρουσιάζονται ζωγραφισμένες οι φιγούρες τριών παιδιών, τα οποία διαφέρουν ως προς την εθνικότητα. Οι εθνικότητες των δύο παιδιών είναι αυτές που κυρίως εμπλέκονται στα ιστορικά γεγονότα των εθνικών επετειακών εορτασμών. Οι εθνικότητες αυτές είναι η γερμανική και η τουρκική. Η τρίτη εθνικότητα είναι της κύριας εθνικής ομάδας που πραγματοποιεί τους εθνικούς εορτασμούς, δηλαδή η ελληνική. Οι φιγούρες των παιδιών, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, σχεδιάστηκαν με βάση τις φιγούρες που έχουν σχεδιαστεί στη μελέτη του Feddes A. (2007). Όλες οι φιγούρες έχουν όμοιο σώμα και χρώμα ενδυμάτων και διαφέρουν μόνο στα χαρακτηριστικά του προσώπου, στο χρώμα ματιών και μαλλιών. Πριν τον σχεδιασμό προηγήθηκε μια μικρή πιλοτική συνέντευξη σε δείγμα 15 παιδιών ηλικίας από 6 έως 12 ετών, σχετικά με το χρώμα ματιών και μαλλιών που νομίζουν ότι συνήθως έχει κάθε εθνικότητα. Οι φιγούρες που σχεδιάστηκαν αντιστοιχούν στο φύλο του παιδιού, στο οποίο χορηγείται το ερωτηματολόγιο, δηλαδή όταν πρόκειται για αγόρι οι φιγούρες των παιδιών είναι αγόρια και όταν πρόκειται για κορίτσι οι φιγούρες είναι κορίτσια.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται και οι τρεις φιγούρες των παιδιών, οι εθνικότητές τους με ανάλογα ονόματα και τα παιδιά σημειώνουν τη δική τους χώρα καταγωγής. Στο δεύτερο μέρος, στις επόμενες σελίδες, παρουσιάζονται η κάθε μια εθνικότητα ξεχωριστά, όπου, δίπλα σε κάθε εικόνα καταγράφονται πέντε θετικά και πέντε αρνητικά χαρακτηριστικά.

Αυτός ο τρόπος επίδοσης, δηλαδή, η παρουσίαση πρώτα όλων των ομάδων – στόχων και μετά η αποτίμηση ξεχωριστά κάθε ομάδας, με την επιλογή απαντήσεων που δηλώνουν χαρακτηριστικά που έχει ή δεν έχει η συγκεκριμένη ομάδα, ακολουθείται περισσότερο από τους ερευνητές (Tredouxa, Noor, de Paulo, op. cit:170 ; Tredoux, Noor, de Paulo, Aboud, Tropp, op. cit:11, 19).

Η σειρά εμφάνισης των εθνικοτήτων στα μισά ερωτηματολόγια ήταν πρώτα η τουρκική εθνικότητα, μετά η γερμανική και τελευταία η ελληνική. Στα άλλα μισά ήταν πρώτα η γερμανική εθνικότητα και μετά η τουρκική και τελευταία, ξανά, η ελληνική. Αυτή η επιλογή έγινε για να ελεγχθεί ο παράγοντας της σειράς εμφάνισης των εθνικοτήτων, η οποία θα μπορούσε, ίσως, να επηρεάσει του μαθητές/τριες. Για παράδειγμα, αν στην πρώτη εθνικότητα έδιναν περισσότερο αρνητικά χαρακτηριστικά, ενδεχομένως, στην επόμενη να επιδείκνυαν μια περισσότερο θετική στάση και αντίστροφα. Η σειρά εμφάνισης της ελληνικής εθνικότητας δεν άλλαζε. Σε κάθε τμήμα που χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο υπήρχαν ισομερώς και οι δύο εκδοχές. Οι μαθητές/τριες που είχαν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο της πρώτης εκδοχής πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, συμπλήρωσαν την δεύτερη εκδοχή μετά την εφαρμογή και αντίστροφα.

Τα θετικά χαρακτηριστικά που επιλέχτηκαν είναι, *καλός/η, ευγενικός/η, ευχάριστος/η, έξυπνος/η, φιλικός/η.* Τα αρνητικά χαρακτηριστικά είναι, *κακός/η, έχει κακούς τρόπους, ενοχλητικός/η, ανόητος/η, εχθρικός/η*. Τα επίθετα αυτά προέρχονται από το *Preschool Racial Attitude Measure (PRAM II)* του Williams J.

(1971). Επιλέχθηκαν όσα θεωρήθηκαν πιο κατανοητά από τους μαθητές/τριες. Για να επιβεβαιωθεί αυτό έγινε μια μικρή πιλοτική ομαδική συνέντευξη σε παιδιά ενός τμήματος της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου, σε αστική περιοχή της Κρήτης. Σε αυτή ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να εξηγήσουν τι νομίζουν ότι σημαίνει το κάθε επίθετο ή φράση. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν και από την ανάλυση της συνέντευξης διαφάνηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών έδιναν την ίδια ή παρόμοια ερμηνεία.

Στο ερωτηματολόγιο ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να επιλέξουν όσα επίθετα πιστεύουν ότι ταιριάζουν στο κάθε παιδί που εικονίζεται και τονίζεται ότι δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση. Επίσης, μπορούν να συμπληρώσουν και δικά τους χαρακτηριστικά. Στο κομμάτι αυτό του ερωτηματολογίου, αποτιμάται η *γνωστική προκατάληψη (cognitive prejudice)* των παιδιών σε σχέση με κάθε εθνικότητα.

Το επόμενο ερώτημα, στο οποίο οι μαθητές/τριες απαντούν είναι αν θα καλούσαν στο σπίτι τους για να παίξουν τα παιδιά της κάθε εθνικότητας. Το ερώτημα αυτό αφορά τη *συναισθηματική προκατάληψη (affective prejudice)*. Αμέσως μετά κάνουν μια εκτίμηση αναφορικά με τη γενίκευση ή όχι της αποτίμησης που έκαναν ως προς τα θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά που σημείωσαν σε κάθε εθνικότητα (*out- group/in- group evaluation*), σημειώνοντας σε μια τετράβαθμη κλίμακα (βλ. Feddes, op. cit.) πόσα παιδιά είναι όπως το παιδί που περιέγραψαν πριν αποδίδοντάς του τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Με το συγκεκριμένο ερώτημα αποτιμάται, επίσης, κατά πόσο τα παιδιά μπορεί να επηρεάστηκαν από διαφορετικούς παράγοντες, όσον αφορά την επιλογή των χαρακτηριστικών που σημείωσαν, για παράδειγμα από το σκίτσο των εθνικοτήτων, μη εκφράζοντας, έτσι, τα πραγματικά τους πιστεύω.

Από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, εκτός από τις παραπάνω επιμέρους μετρήσεις, προκύπτει μια επιπλέον από το σύνολο των απαντήσεων σε κάθε εθνικότητα, που είναι η εκτίμηση των διεθνικών προτιμήσεων των μαθητών/τριών. Η μέτρηση αυτή σχετίζεται με τη σύγκριση των εθνικοτήτων που αποτιμώνται περισσότερο θετικά ή αρνητικά από τα παιδιά.

Αναλυτικότερα, στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο οι μετρήσεις περιλαμβάνουν:

1. Τον βαθμό της γνωστικής προκατάληψης απέναντι στην έξω-ομάδα *(cognitive out-group evaluation)*. Η βαθμολόγηση της συγκεκριμένης επιμέρους δοκιμασίας γίνεται ως εξής (βλ. Rutland, Cameron, Bennett, Ferrell, 2005:704-705):

   α. Προσθέτονται τα θετικά χαρακτηριστικά που έχουν σημειωθεί της εξωομάδας, δηλαδή των παιδιών από την Τουρκία και τη Γερμανία και το αποτέλεσμα αφαιρείται από τον αριθμό των θετικών χαρακτηριστικών της έσω-ομάδας, δηλαδή από τα θετικά χαρακτηριστικά που σημειώθηκαν για το παιδί από την Ελλάδα. Η πιθανή διακύμανση της βαθμολόγησης για κάθε εθνικότητα ξεχωριστά είναι από 0-5. Όσο υψηλότερο είναι το αποτέλεσμα για κάθε ομάδα τόσο πιο θετική στάση επιδεικνύεται από την εσωομάδα προς την εκάστοτε εξωομάδα. Οι βαθμοί που μπορεί να προκύψουν από την αφαίρεση των

θετικών χαρακτηριστικών της εξωομάδας από τα θετικά χαρακτηριστικά της εσωομάδας είναι από -10 (υψηλότερος βαθμός θετικής γνωστικής προκατάληψης της εσωομάδας για την εξωομάδα) και 5 (υψηλότερος βαθμός θετικής γνωστικής προκατάληψης της εσωομάδας για την εσωομάδα).

β. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και στα αποτελέσματα των αρνητικών χαρακτηριστικών. Από το αποτέλεσμα που προκύπτει από την πρόσθεση των αρνητικών χαρακτηριστικών της έξω-ομάδας αφαιρείται ο αριθμός των αρνητικών χαρακτηριστικών της έσω-ομάδας. Η πιθανή διακύμανση της βαθμολόγησης για κάθε εθνικότητα ξεχωριστά είναι από 0-5. Όσο υψηλότερο είναι το αποτέλεσμα για κάθε ομάδα τόσο πιο αρνητική στάση επιδεικνύεται από την έσω-ομάδα προς την εκάστοτε έξω-ομάδα. Οι βαθμοί που μπορεί να προκύψουν από την αφαίρεση των αρνητικών χαρακτηριστικών της εξωομάδας από τα αρνητικά χαρακτηριστικά της εσωομάδας είναι από -5 (υψηλότερος βαθμός αρνητικής γνωστικής προκατάληψης της εσωομάδας για την εσωομάδα) και 10 (υψηλότερος βαθμός αρνητικής γνωστικής προκατάληψης της εσωομάδας για την εξωομάδα.

γ. Για μια γενική αποτίμηση του βαθμού της προκατάληψης που εμφανίζει κάθε παιδί αναφορικά με τις ομάδες που εμφανίζονται, προσθέτονται τα δύο παραπάνω τελικά αποτελέσματα. Οι βαθμοί που μπορεί να προκύψουν από την πρόσθεση αυτή κυμαίνονται από -15 (υψηλότερος βαθμός αρνητικής γνωστικής προκατάληψης της εσωομάδας για την εσωομάδα και θετικής για την εξωομάδα) έως 15 (υψηλότερος βαθμός αρνητικής προκατάληψης της εσωομάδας για την εξωομάδα και θετικής για την εσωομάδα). Έτσι όσο υψηλότερο είναι το αποτέλεσμα του παραπάνω αθροίσματος, τόσο περισσότερο τα παιδιά επιδεικνύουν αρνητική προκατάληψη ως προς την εξωομάδα σε σύγκριση με την εσωομάδα.

2. Τον βαθμό της συναισθηματικής προκατάληψης απέναντι στην έξω-ομάδα *(affective out-group evaluation*). Σε κάθε αρνητική απάντηση δίνεται ένας βαθμός (όχι=1). Επίσης, σε κάθε θετική απάντηση δίνεται ένας βαθμός (ναι=1), στις περιπτώσεις που η αιτιολόγηση της αποδοχής σχετίζεται με αρνητικούς σκοπούς ή με υποτιμητική στάση, όπως για παράδειγμα η απάντηση *«για να μου καθαρίσει το δωμάτιο».* Κάθε άλλη θετική απάντηση βαθμολογείται με μηδέν (ναι=0).
3. Τον βαθμό γενίκευσης της προκατάληψης αναφορικά με την έξω-ομάδα *(total out-group evaluation)*. Η βαθμολόγηση κάθε εθνικότητας ξεχωριστά κυμαίνεται από το 1=κανένα έως το 4=όλα.
4. Τον βαθμό προτίμησης της ομάδας που ανήκει το παιδί (*in-group preference).* Η βαθμολόγηση γίνεται ως εξής: (βλ. σχετικά Loke, 2004:53-54):

α. Βαθμολογείται με 1 μονάδα κάθε θετικό χαρακτηριστικό της έσω-ομάδας.

β. Βαθμολογείται με 1 μονάδα κάθε αρνητικό χαρακτηριστικό στις έξω – ομάδες.

γ. Προσθέτονται τ' αποτελέσματα των δύο παραπάνω βαθμολογήσεων, ώστε να καθοριστεί ο βαθμός προτίμησης προς την εσω-ομάδα. Οι βαθμοί που μπορεί να προκύψουν είναι από 0 (χαμηλότερος βαθμός προτίμησης της

εσωομάδας για την εσωομάδα) και 15 (υψηλότερος βαθμός προτίμησης της εσωομάδας για την εσωομάδα). Όσο μεγαλύτερο είναι το αποτέλεσμα τόσο πιο ισχυρή προτίμηση υποδηλώνεται από την εσωομάδα προς την εσωομάδα.

Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για τον υπολογισμό του βαθμού προτίμησης της εσωομάδας για την εξωομάδα, προσθέτοντας τα αρνητικά χαρακτηριστικά της εσωομάδας και τα θετικά χαρακτηριστικά της εξωομάδας. Η τιμές που μπορεί να προκύψουν είναι από 0 (χαμηλότερος βαθμός προτίμησης της εσωομάδας για την εξωομάδα) και 15 (υψηλότερος βαθμός προτίμησης της εσωομάδας για την εξωομάδα). Όσο μεγαλύτερο είναι το αποτέλεσμα τόσο πιο ισχυρή προτίμηση υποδηλώνεται από την εσωομάδα προς την εξωομάδα.

5. Τη διεθνική αξιολόγηση *(inter-group evaluation)*. Στην αξιολόγηση αυτή αποτιμάται προς ποια εθνικότητα απευθύνεται η θετική ή αρνητική προκατάληψη του κάθε παιδιού και συνολικά της ομάδας του δείγματος. Προσθέτονται τα θετικά και τα αρνητικά επίθετα της κάθε εθνικότητας. Η εθνικότητα που έχει λάβει τα περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά είναι αυτή προς την οποία κάθε ομάδα του δείγματος, ξεχωριστά ή/και συνολικά από την ομάδα του δείγματος, επιδεικνύει την περισσότερο θετική στάση. Η εθνικότητα που έχει λάβει τα περισσότερα αρνητικά χαρακτηριστικά είναι αυτή προς την οποία επιδεικνύεται η περισσότερο αρνητική στάση. Ο ίσος αριθμός για δύο ή και όλες τις εθνικότητες υποδεικνύει μια ουδέτερη στάση.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου δέκα λεπτά. Κατά τη διαδικασία χορήγησης, πριν συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο λέγεται στα παιδιά:

> *«Μερικές φορές, όταν συναντάμε για πρώτη φορά άλλους ανθρώπους σκεφτόμαστε διάφορα πράγματα γι' αυτούς, που μας κάνουν να θέλουμε ή να μη θέλουμε να τους γνωρίσουμε από κοντά. Φανταστείτε ότι σήμερα στο σχολείο θα έρθουν για πρώτη φορά τρία καινούρια παιδιά. Σημειώστε αυτό που σκέφτεστε για κάθε παιδί ξεχωριστά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Καταγράψτε μόνο αυτό που πραγματικά σκέφτεστε».*

Β. Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων

Η δοκιμασία είναι το *Ambiguous Situation Task* (McGlothlin, 2004 ; McGlothlin, Killen, Edmonds, 2005), το οποίο μεταφράστηκε με το σύστημα της αντίστροφης μετάφρασης και τροποποιήθηκε σε κάποια σημεία. Επίσης, δημιουργήθηκε σε έντυπη μορφή, ενώ το πρωτότυπο εφαρμόζεται με τη διαδικασία της προφορικής δοκιμασίας. Σκοπός της δοκιμασίας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι να αποτιμήσει τις άδηλες προκαταλήψεις που μπορεί να υπάρχουν απέναντι στη διαφορετικότητα, όπου εδώ η διαφορετικότητα σχετίζεται με τη φυλή.

Περιλαμβάνει τέσσερις διφορούμενες καταστάσεις, οι οποίες εμφανίζονται σε εικόνες και εμπλέκουν ένα παιδί από τη λευκή και ένα παιδί από τη μαύρη φυλή. Οι

καταστάσεις αυτές είναι διφορούμενες, επειδή δεν είναι ξεκάθαρο αν θα λάβει χώρα κάποια θετική, αρνητική πράξη. Οι εικόνες που εμφανίζουν αυτές τις διφορούμενες καταστάσεις είναι οι παρακάτω:

1. Ένα παιδί είναι όρθιο και ψάχνει τις τσέπες του (πιθανό θύμα), ενώ λίγο πιο δίπλα είναι ένα άλλο, που σκύβει να πιάσει ένα χαρτονόμισμα (πιθανός/η δράστης/τρια).
2. Δύο παιδιά κάθονται σ' ένα τραπέζι το ένα δίπλα στο άλλο. Το ένα έχει μπροστά του όλα τα παιχνίδια (πιθανός/η δράστης/τρια) που υπάρχουν στο τραπέζι, ενώ το άλλο δεν έχει κανένα παιχνίδι μπροστά του (πιθανό θύμα).
3. Δύο παιδιά κάθονται σ' ένα τραπέζι στην τάξη και μπροστά τους υπάρχει ένα χαρτί, όπου αναγράφεται η πρόσθεση 2+2=. Το ένα έχει συμπληρώσει τον αριθμό 4 (πιθανό θύμα), ενώ το άλλο δεν έχει συμπληρώσει το αποτέλεσμα της πρόσθεσης και κοιτάει προς τη μεριά του παιδιού δίπλα του (πιθανός/η δράστης/τρια).
4. Ένα παιδί κάθεται κάτω και δείχνει να έχει χτυπήσει στο πόδι (πιθανό θύμα). Πίσω του υπάρχει μια κούνια και ακριβώς πίσω από την κούνια βρίσκεται όρθιο ένα άλλο παιδί (πιθανός/η δράστης/τρια).

Σε κάθε εικόνα ο/η πιθανός/ή δράστης/τρια έχει ουδέτερη έκφραση προσώπου, ώστε να ενισχύεται η ασάφεια στην κάθε κατάσταση.

Κάθε εικόνα έχει δύο εκδοχές. Η μια παρουσιάζει τον/την πιθανό/ή δράστη/τρια από τη λευκή φυλή και η άλλη από τη μαύρη. Επίσης, ακολουθείται η συγκεκριμένη σειρά στην παρουσίαση των καταστάσεων, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω. Ακόμη, όλες οι καταστάσεις αντιστοιχούν με το φύλο του παιδιού. Έτσι, για τα κορίτσια τα παιδιά που παρουσιάζονται στις εικόνες είναι κορίτσια και για τα αγόρια τα παιδιά που παρουσιάζονται είναι αγόρια.

Η δοκιμασία αποτελείται από δύο κύρια μέρη και ένα ενδιάμεσο ερωτηματολόγιο. Στο πρώτο μέρος ο/η πιθανός/η δράστης/τρια εμφανίζεται με την ακόλουθη σειρά: 1η κατάσταση – μαύρη φυλή, 2η κατάσταση – λευκή φυλή, 3η κατάσταση – λευκή φυλή, 4η κατάσταση – μαύρη φυλή. Στο δεύτερο μέρος εμφανίζονται ξανά οι ίδιες καταστάσεις στις εικόνες, όμως, αυτή τη φορά ο πιθανός δράστης εμφανίζεται με την ακόλουθη σειρά: 1η κατάσταση – λευκή φυλή, 2η κατάσταση μαύρη φυλή, 3η κατάσταση μαύρη φυλή, 4η κατάσταση – λευκή φυλή.

Κατά την επίδοση της δοκιμασίας το πρώτο και το δεύτερο μέρος χορηγούνται στα μισά παιδιά, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, και στα άλλα μισά η σειρά είναι αντίστροφη, δηλαδή το δεύτερο μέρος παρουσιάζεται πρώτο και το πρώτο παρουσιάζεται δεύτερο. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης οι μαθητές/τριες έλαβαν την αντίθετη σειρά του πρώτου και δεύτερου μέρους από αυτή που συμπλήρωσαν πριν την παρέμβαση του προγράμματος.

Μετά τη συμπλήρωση του πρώτου μέρους, υπάρχει ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν, το οποίο, όμως, δε σχετίζεται με τον σκοπό της μέτρησης και δεν αξιολογείται. Συμπληρώνουν σε μια τρίβαθμη κλίμακα, η οποία αξιολογεί πόσο πολύ τους αρέσει να κάνουν διάφορες δραστηριότητες όπως, να διαβάζουν βιβλία, να ζωγραφίζουν, να τρώνε πίτσα, να ακούν μουσική, να κάνουν ποδήλατο και να λύνουν προβλήματα στα μαθηματικά. Σκοπός αυτού του

ενδιάμεσου ερωτηματολογίου *(filler task)* είναι να αποσπάσει την προσοχή των συμμετεχόντων/ουσών από την ομοιότητα των εικόνων. Για το λόγο αυτό, επιπλέον, τα ονόματα των παιδιών στο πρώτο και στο δεύτερο μέρος είναι διαφορετικά.

Σε κάθε διφορούμενη κατάσταση που παρουσιάζεται ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες:

1. Να περιγράψουν τι νομίζουν ότι συμβαίνει στην εικόνα.
2. Να καταγράψουν τι νομίζουν ότι έκανε ο/η πιθανός/η δράστης/στρια και αξιολογούν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα πόσο καλός/ή ή κακός/ή είναι που το έκανε αυτό. Στην κλίμακα απεικονίζονται και πρόσωπα με εκφράσεις που κυμαίνονται από μεγάλη συνοφρύωση – στο πολύ κακός/η - έως πλατύ χαμόγελο – στο πολύ καλός/η, με ουδέτερη έκφραση στο ενδιάμεσο – ούτε καλός/η ούτε κακός/η.
3. Να συμπληρώσουν τι νομίζουν ότι θα κάνει μετά ο/η πιθανός/η θύτης/τρια και τον/την αξιολογούν ξανά σε μια ίδια με την προηγούμενη πεντάβαθμη κλίμακα.
4. Να απαντήσουν με ναι ή όχι στο ερώτημα, αν πιστεύουν ότι ο/η πιθανός/η θύτης/τρια και το πιθανό θύμα είναι φίλοι/ες και δίπλα αιτιολογούν γιατί είναι ή δεν είναι φίλοι/ες.

Στην παρούσα μελέτη έχουν γίνει κάποιες τροποποιήσεις από την αρχική δοκιμασία στα παρακάτω σημεία:

α. Η κλίμακα αξιολόγησης των πιθανών δραστών/τριών στο πρωτότυπο ήταν εννιάβαθμη, ενώ στην παρούσα δοκιμασία είναι πεντάβαθμη (καλός/η, πολύ καλός, ούτε καλός/η ούτε κακός/η, κακός/η, πολύ κακός/η). Αυτή η αλλαγή έγινε, για λόγους απλοποίησης, καθώς δεν μπορεί να είναι γνωστός ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τέτοιου είδους κλίμακες από τη μια και από την άλλη κρίθηκε ότι η πεντάβαθμη κλίμακα είναι κατάλληλη για να αποτυπώσει στατιστικά τις πιθανές διαφοροποιήσεις.

β. Τροποποιήθηκε ο τρόπος συμπλήρωσης του ερωτήματος που ζητούσε από τους μαθητές/τριες να απαντήσουν, αν είναι φίλοι/ες ο/η πιθανός/ή δράστης/τρια και το πιθανό θύμα. Στην πρωτότυπη δοκιμασία τα παιδιά απαντούσαν σε σχέση με μια τετράβαθμη κλίμακα (αποκλείεται, πιθανόν όχι, πιθανόν ναι, ναι). Στην παρούσα δοκιμασία για λόγους απλοποίησης απαντούν με ναι ή όχι.

γ. Τα ονόματα των παιδιών που παρουσιάζονται στις εικόνες προέρχονται από την ελληνική εθνικότητα για τη λευκή φυλή και την τουρκική και γερμανική, όταν πρόκειται για τη μαύρη φυλή. Η επιλογή αυτή έγινε, ώστε να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο η διαφορετικότητα με την υπονοούμενη άλλη εθνικότητα, παρόλο που δεν ήταν σίγουρο ότι οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να αντιληφθούν την προέλευση των ονομάτων. Τα ονόματα για την τουρκική και γερμανική εθνότητα παρουσιάζονται ισομερώς (4 τουρκικά, 4 γερμανικά) και με εναλλαγές από εικόνα σε εικόνα.

Οι μετρήσεις που γίνονται στη συγκεκριμένη δοκιμασία είναι οι παρακάτω:

1. Ερμηνεία της διφορούμενης κατάστασης. Δίνεται ο αριθμός 1 σε κάθε αρνητική ερμηνεία, δηλαδή όποτε ο/η πιθανός/η δράστης/τρια κάνει κάτι

αρνητικό και σε κάθε θετική ερμηνεία ο αριθμός 0. Σε κάθε ουδέτερη ερμηνεία δίνεται ο αριθμός 2.

2. Αρχική αξιολόγηση του/της δράστη/τριας. Στις απαντήσεις δίνονται οι τιμές -2=καλός/η, -1=πολύ καλός/η, 0=ούτε καλός/η ούτε κακός/η, 1=κακός, 2 πολύ κακός.
3. Περιγραφή της επακόλουθης δράσης και αξιολόγηση για την επακόλουθη δράση. Βαθμολογούνται όπως η ερμηνεία της διφορούμενης κατάστασης και η αρχική αξιολόγηση.
4. Πιθανότητα φιλίας. Δίνεται ο αριθμός 0 στο όχι (όχι=0) και ο αριθμός 1 στο ναι (ναι=1).
5. Αιτιολόγηση της ύπαρξης ή μη της φιλίας. Ανάλογα σε ποια από τις παρακάτω κατηγορίες εντάσσεται η απάντηση, δίνονται και οι ανάλογες βαθμολογήσεις. Αναλυτικότερα:

   α. Κατηγορία 1: Παράβαση. Η απάντηση αναδεικνύει ως αιτία μη φιλίας ή μη παραμονής της φιλίας την αρνητική πράξη του/της πιθανού/ής δράστη/τριας. Δίνεται ο αριθμός 1.

   β. Κατηγορία 2: Συμφιλίωση. Στην απάντηση διαφαίνεται ότι αναγνωρίζεται ότι έχει λάβει χώρα η αρνητική πράξη, όμως μπορούν να είναι ή να παραμείνουν φίλοι/ες διαμέσω μιας πράξης συμφιλίωσης ή επειδή η αρνητική πράξη δεν ήταν και τόσο σοβαρή, ώστε να χαλάσει ή να εμποδίσει τη φιλία. Δίνεται ο αριθμός 2.

   γ. Κατηγορία 3: Φιλία. Η απάντηση επικεντρώνεται στη φιλία περισσότερο από την αρνητική πράξη ή διότι δεν θεωρείται ότι υπάρχει αρνητική πράξη. Δίνεται ο αριθμός 3.

Ο χρόνος συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου είναι περίπου σαράντα πέντε λεπτά.

Κατά τη διαδικασία χορήγησης, πριν συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο λέγεται στα παιδιά:

> *«Κάποιες φορές, μπορεί να βρεθούμε μπροστά σε διάφορες καταστάσεις που συμβαίνουν μεταξύ των ανθρώπων, που δεν είναι πολύ ξεκάθαρες. Τότε, συνήθως, δίνουμε τις δικές μας ερμηνείες για το τι συμβαίνει. Φανταστείτε ότι είστε μπροστά στις καταστάσεις που είναι ζωγραφισμένες στις εικόνες του φυλλαδίου. Δώστε τις δικές σας εξηγήσεις για το τι μπορεί να συμβαίνει. Μετά σημειώστε, με μια πρόταση,, αυτό που σκέφτεστε σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Καταγράψτε μόνο αυτό που πραγματικά σκέφτεστε».*

Γ. Κλίμακα Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους

Το ερευνητικό αυτό εργαλείο είναι το *Index of Empathy for Children and Adolescents* (Bryant, 1982) μεταφρασμένο στα ελληνικά και χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης. Αποτελείται από 22 δηλώσεις, στις οποίες οι μαθητές/τριες απαντούν διχοτομικά (ναι/όχι, ή σωστό/λάθος). Κάθε δήλωση συνοδεύεται από το σύμβολο συν (+), όταν η δήλωση εκφράζει ενσυναίσθηση ή από

το σύμβολο πλην (–) όταν δεν εκφράζει ενσυναίσθηση. Στις απαντήσεις δίνονται οι αριθμοί 0 και 1 για τα παιδιά, ενώ για τους εφήβους χρησιμοποιείται ένα εννιάβαθμο σύστημα βαθμολόγησης. Στην παρούσα μελέτη, στη βαθμολόγηση της κλίμακας ένας (1) βαθμός δίνεται σε κάθε «ναι» όταν η δήλωση της κλίμακας εκφράζει ενσυναίσθηση (+) και, επίσης, σε κάθε «όχι» όταν η δήλωση της κλίμακας δεν εκφράζει ενσυναίσθηση (-). Στις διαφορετικές περιπτώσεις δίνεται ο αριθμός 0. Ο συνολικός βαθμός ενσυναίσθησης προκύπτει από το άθροισμα των μονάδων των «ναι» και «όχι» των δηλώσεων που εκφράζουν ενσυναίσθηση και τον υπολογισμό του μέσου όρου (Bryant, op.cit.:416 · Daniel, Wassell, 2002:83-84). Οι συντελεστές εσωτερικής συνάφειας Cronbach alfa του πρωτότυπου μετρήθηκαν σε δείγμα 258 παιδιών της Α΄ τάξης της Δ' και της Α΄ Γυμνασίου (1, 4, 7). Στην Α΄ τάξη βρέθηκε .54, στη Δ΄ τάξη .68 και στην Α΄ Γυμνασίου .79. Επίσης, τα αποτελέσματα των επαναληπτικών μετρήσεων (test–test reliability) κατέδειξαν υψηλούς συντελεστές αξιοπιστίας (Hunter, 2003:98-99).

Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί μεταφρασμένο στα ελληνικά από μελέτες σε πτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Ο Αλεξόπουλος (2011) βρήκε ως συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach alfa στη μεταφρασμένη έκδοσή του .72.

Ο χρόνος συμπλήρωσής του είναι περίπου δέκα λεπτά.

8.6.2. Ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Στις ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων περιλαμβάνονταν τα παρακάτω μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων της αξιολόγησης:

Α. Ομαδική ημιδομημένη συνέντευξη

Συνολικά εφαρμόστηκαν δύο διαφορετικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η μία συνέντευξη εφαρμόστηκε πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Η δεύτερη ημιδομημένη συνέντευξη εφαρμόστηκε μετά την ολοκλήρωση κάθε επιμέρους προγράμματος.

Στην ημιδομημένη συνέντευξη υπάρχει αρκετή πρωτοβουλία στο υποκείμενο να εκφραστεί μέσα από τις απαντήσεις του και ο/η ερευνητής/τρια περιορίζει τις παρεμβάσεις του/της, φροντίζοντας, όμως, να κατευθύνει το υποκείμενο στα θέματα που σκοπεύει η συνέντευξη (Βάμβουκας, ό.π.:232). Η τεχνική της ομαδικής συνέντευξης παρουσιάζει το πλεονέκτημα της δυνατότητας να αναπτυχθούν συζητήσεις και ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων (Cohen, Manion, ό.π.:395). Επίσης, αναφορικά με την πειραματική ομάδα, η συνέντευξη απευθύνθηκε σε μαθητές/τριες που για κάποιο διάστημα είχαν επεξεργαστεί από κοινού θέματα, για κάποιο κοινό σκοπό.

Ο σκοπός της συνέντευξης που εφαρμόστηκε πριν και μετά τη συνολική εφαρμογή του προγράμματος ήταν να αντλήσει στοιχεία που αφορούσαν τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών αναφορικά με τις ετερότητες, ώστε να διαφανεί ο βαθμός προκατάληψης που ενδεχομένως εμφάνιζαν και τις πιθανές πηγές τροφοδότησής τους.

Αναλυτικότερα το περιεχόμενο της συνέντευξης περιλάμβανε:
1. Ερωτήματα σχετικά με τις διαθέσεις και στάσεις/διαθέσεις των μαθητών/τριών αναφορικά με την εθνική, θρησκευτική και φυλετική ετερότητα.
2. Ερωτήματα για την ανάδειξη προσωπικών και κοινωνικών στάσεων/διαθέσεων αναφορικά με τις εθνικότητες που σχετίζονται με τους εθνικούς επετειακούς εορτασμούς του ελληνικού σχολείου.
3. Ερωτήματα για τον έλεγχο εξωτερικών μεταβλητών που αφορούσαν:
α. την επαφή των μαθητών/τριών με άλλες εθνικότητες και πολιτισμούς, στο σχολικό ή και ευρύτερο περιβάλλον,
β. την ανάδειξη κοινωνικών διαθέσεων/στάσεων του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος, που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα σε εθνικό, θρησκευτικό και φυλετικό επίπεδο διαφορετικότητας (απόψεις συνομηλίκων, γονέων, δασκάλων).

Η διάρκεια της ήταν περίπου 45 λεπτά.

Σκοπός των συνεντεύξεων που έγιναν μετά από την ολοκλήρωση κάθε επιμέρους προγράμματος ήταν η συλλογή δεδομένων για την ανταπόκριση των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα, και να αντληθούν στοιχεία για πιθανή μελλοντική βελτίωση του. Οι ερωτήσεις αφορούσαν:
α. Τη γενική εκτίμηση των μαθητών/τριών για το πρόγραμμα.
β. Τις πιθανές δυσκολίες που συνάντησαν οι μαθητές/τριες στα Εργαστήρια του προγράμματος.

Β. Παρατήρηση

Για την εκτίμηση της ανταπόκρισης των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα, επιλέχθηκε, εκτός από την ημιδομημένη συνέντευξη και η συμμετοχική παρατήρηση.

Η συμμετοχική παρατήρηση εντάσσεται στη μέθοδο της παρατήρησης, και χρησιμοποιείται από τους/τις ερευνητές/τριες, όταν θέλουν να εξετάσουν τα κοινωνικά φαινόμενα, τα υποκείμενα, ή τις κοινωνικές ομάδες στον φυσικό τους χώρο, εκτός εργαστηριακών συνθηκών, με στόχο την καλύτερη κατανόηση (Κυριαζή, ό.π.:245-246).

Υπάρχουν διαφορετικοί βαθμοί συμμετοχής του/της ερευνητή/τριας στη συμμετοχική παρατήρηση, οι οποίοι εκτείνονται από τον *«απόλυτα συμμετοχικό παρατηρητή»* ή στον *«πλήρως συμμετέχων»,* στον *«συμμετέχων ως παρατηρητή»,* στον *«παρατηρητή ως συμμετέχων»* και στον *«πλήρως παρατηρητή»* (Cohen, Manion, Morisson, ό.π.:513-531 · Κυριαζή, ό.π.:250-255).

Στην πρώτη περίπτωση ο/η ερευνητής/τρια συμμετέχει πλήρως στη ζωή της ομάδας που παρατηρεί και αναλαμβάνει έναν ρόλο, χωρίς να αποκαλύπτει την ιδιότητά του. Σε αυτό τον τύπο έρευνας τίθενται ηθικά ζητήματα και ζητήματα δεοντολογίας.

Στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή, στο τύπο *«συμμετέχων ως παρατηρητής»,* ο/η ερευνητής/τρια συμμετέχει στη ζωή της ομάδας, αλλά έχει εξ αρχής γνωστοποιήσει την ιδιότητα του και τις ερευνητικές του προθέσεις.

Στον τύπο *«παρατηρητής ως συμμετέχων»* ο/η ερευνητής/τρια, έχει λιγότερη επαφή με τη ζωή της ομάδας, απλά παρευρίσκεται. Έχει κάνει γνωστή την ιδιότητα

του, ενώ στον τύπο *«πλήρως παρατηρητής»*, ο/η ερευνητής/τρια παρευρίσκεται στον φυσικό χώρο των υποκειμένων της έρευνας του, παρατηρεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, αλλά δεν συμμετέχει σε αυτό, ούτε έχει κάνει γνωστή την ιδιότητα του.

Στη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, ο μεγάλος χρόνος παραμονής του/της ερευνητή/τριας στην ομάδα και η ανάληψη κάποιου ρόλου βοηθούν να μειωθούν οι επιπτώσεις του/της παρατηρητή/τριας στον/στην παρατηρούμενο/η. Επίσης, συνήθως, η συμμετοχική παρατήρηση, συνδυάζεται και με άλλες μεθόδους συλλογής ερευνητικών δεδομένων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η ερευνήτρια εφάρμοσε η ίδια το πρόγραμμα των Εργαστηρίων *Θεατρικού Παιχνιδιού*, λαμβάνοντας, έτσι, έναν ρόλο στην ομάδα, έχοντας κάνει γνωστή την ιδιότητα της στους/στις συμμετέχοντες/ουσες. Αμέσως μετά από κάθε Εργαστήριο *Θεατρικού Παιχνιδιού*, κατέγραφε τις παρατηρήσεις της, οι οποίες είχαν εκ των προτέρων κατηγοριοποιηθεί θεματολογικά και είχαν περιγραφική μορφή.

Οι κατηγορίες αυτές αφορούσαν τα παρακάτω:

α. Τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών/τριών, αν το σύνολο, δηλαδή, των μαθητών/τριών συμμετείχαν στα Εργαστήρια ή όχι.

β. Την αίσθηση και την αυτοσυγκέντρωση τους στις δραστηριότητες των Εργαστηρίων.

γ. Την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών.

δ. Την εκφραστική και αναπαραστατική ανταπόκριση των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες των Εργαστηρίων, εφόσον στις δεξιότητες αυτές βασίζονταν η μέθοδος του *Θεατρικού Παιχνιδιού*.

ε. Την εκτίμηση της ερευνήτριας για τη συνολική ανταπόκριση των μαθητών/τριών στο Εργαστήριο.

Ωστόσο, νέες κατηγορίες θα μπορούσαν να προκύψουν από τις παρατηρήσεις που καταγράφονταν.

Γ. Ερωτηματολόγια με ανοιχτού τύπου ερωτήματα

Οι μαθητές/τριες απάντησαν σε ερωτηματολόγια με ανοιχτού τύπου ερωτήματα που αναφέρονταν:

1. Στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού των επετείων, πριν την έναρξη κάθε επιμέρους προγράμματος.
2. Στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, μετά τις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών του σχολείου τους.

Σκοπός της ανάλυσης του περιεχομένου αυτών των απαντήσεων ήταν να διαφανούν οι πιθανές διαφοροποιήσεις των διαθέσεων/στάσεων των μαθητών/τριών του δείγματος, εθνοσχετικής ή εθνοκεντρικής προσέγγισης, αναδεικνύοντας, έτσι, τη συμβολή του προγράμματος σε μια από τις συνιστώσες του *επιπέδου μάθησης* του προγράμματος, σύμφωνα με τη *θεωρία της επίδρασης*, όπως αναπτύχθηκε στη φάση του σχεδιασμού.

Δ. Κείμενα με το περιεχόμενο των παραστασιακών δρώμενων της πειραματικής ομάδας

Η ανάλυση του περιεχομένου των παραστασιακών δρώμενων που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες στη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος είχε σκοπό, όπως και τα ερωτηματολόγια με τα ανοιχτού τύπου ερωτήματα, την ανάδειξη εθνοκεντρικών/εθνοσχετικών προσέγγισης διαθέσεων/στάσεων.

8.7. Η πιλοτική χορήγηση των ερευνητικών εργαλείων

Πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας χορηγήθηκαν πιλοτικά τα ποσοτικά μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, σε δεκαπέντε μαθητές/τριες της Ε' τάξης και σε δεκαεπτά μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης ενός Δημοτικού σχολείου της πόλης των Χανίων.

Κύριος σκοπός της πιλοτικής χορήγησης ήταν ο έλεγχος της καταλληλόλητας τους, και του βαθμού κατανόησης ή δυσκολίας που πιθανόν να εμφάνιζαν, με στόχο τη διαπίστωση για το αν θα έπρεπε να υπάρξουν τροποποιήσεις στο περιεχόμενο.

Όσον αφορά το *Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων*, όλοι οι μαθητές/τριες και των δύο τάξεων το συμπλήρωσαν χωρίς καμμιά δυσκολία ή κάποια διευκρινιστική ερώτηση.

Στη δοκιμασία *Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων,* ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών/τριών εξέφρασαν «δυσαρέσκεια» για το δεύτερο μέρος, καθώς παρατήρησαν ότι εμφάνιζε τις ίδιες καταστάσεις, χωρίς, όμως, να εντοπίζουν ότι το «θύμα» και ο «θύτης/τρια» είχε διαφορετική φυλή από αυτή που είχε στο πρώτο μέρος. Όταν δόθηκαν οι εξηγήσεις από την ερευνήτρια και εντόπισαν τη διαφορετικότητα στη φυλή, το συμπλήρωσαν χωρίς δυσκολία.

Στη χορήγηση της *Κλίμακας Ενσυναίσθησης Παιδιών και Εφήβων* ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών/τριών ζήτησαν διευκρινίσεις στην ερώτηση δεκαπέντε, η οποία ανέφερε *«Οι μεγαλύτερης ηλικίας άνθρωποι, μερικές φορές, κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι»*.

Από την πιλοτική χορήγηση των τριών ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων δε φάνηκε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία στην ανταπόκριση των μαθητών/τριών.

8.8. Χρόνος, τόπος και διάρκεια της ερευνητικής μελέτης

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014 – 2015, σε δύο Δημοτικά σχολεία της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης, στο 36^{ο} και στο 15^{ο} Δημοτικό σχολείο Ηρακλείου.

Η συνολική διάρκεια της παρέμβασης, δηλαδή της εισαγωγής της ανεξάρτητης μεταβλητής στην πειραματική ομάδα ήταν τριάντα (30) διδακτικές ώρες, εκ των οποίων δέκα (10) ώρες αντιστοιχούσαν σε κάθε επετειακό εορτασμό. Οι συνολικές ώρες κατανεμήθηκαν σε δεκαπέντε εβδομάδες, πέντε εβδομάδες για κάθε επετειακό εορτασμό, από δυο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως.

Η εφαρμογή των Εργαστηρίων έγινε από την ερευνήτρια. Ο χώρος διεξαγωγής των Εργαστηρίων ήταν, στο ένα σχολείο, η αίθουσα της Θεατρικής Αγωγής και, στο άλλο, αρχικά, η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, ενώ στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε η αίθουσα διδασκαλίας, στην οποία κάθε φορά γινόταν μια μικρή διαμόρφωση των θρανίων, ώστε να υπάρχει χώρος για κίνηση.

Κατά τη διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης οι ομάδες ελέγχου ακολούθησαν τον τρόπο που επέλεξαν οι υπεύθυνοι/ες δάσκαλοι/ες της τάξης, για την επεξεργασία και την παρουσίαση του εκάστοτε θέματος επετειακού χαρακτήρα.

8.9. Διαδικασία χορήγησης των μέσων συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Όλα τα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων επιδόθηκαν από την ερευνήτρια με την παρουσία των εκπαιδευτικών των τμημάτων και στις δύο ομάδες του δείγματος, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την πειραματική εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Σε όλα τα γραπτά ερευνητικά εργαλεία, για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων της έρευνας, στην πρώτη σελίδα αναγράφονταν ένας αριθμός ως κωδικός, ο οποίος αντιστοιχούσε στο όνομα και στο πρώτο γράμμα, ή όπου χρειάζεται και στο δεύτερο γράμμα, του επιθέτου κάθε μαθητή/τριας.

Οι κωδικοί αυτοί αριθμοί ήταν οι ίδιοι σε κάθε μαθητή/τρια σε όλα τα γραπτά ερευνητικά εργαλεία που χορηγήθηκαν, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Ο κατάλογος με τα ονόματα των μαθητών/τριών και τους αντίστοιχους κωδικούς αριθμούς ήταν σε ένα ξεχωριστό αρχείο και σύμφωνα με αυτόν ο/η δάσκαλος/α της τάξης διένειμε, κάθε φορά, τα ερευνητικά εργαλεία. Η διασφάλιση της ανωνυμίας έκανε κατανοητό και στους μαθητές/τριες ότι δεν επρόκειτο οι απαντήσεις που θα έδιναν να επηρεάσουν οποιαδήποτε πτυχή της σχολικής ή εξωσχολικής τους ζωής.

Στον πίνακα 8 παρουσιάζεται η σειρά με την οποία χορηγήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία στις ομάδες του δείγματος, με διαφορά μιας ημέρας στη χορήγησή τους ανά ομάδα.

8.10. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της αξιολόγησης

Η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, είτε προέρχονταν από τα ποσοτικά είτε από τα ποιοτικά μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων IBM SPSS Statistics 23.0 για Windows, από όπου και αντλήθηκαν τα πινακοποιημένα δεδομένα, για τη δόμηση των περιγραφικών πινάκων ή/και των παραστατικών γραφημάτων, όπως αυτά παρουσιάζονται στα επόμενα μέρη της παρούσας μελέτης.

Η ανάλυση των ποσοτικών και των ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων παρουσιάζεται παρακάτω.

Πίνακας 8: Αναλυτικό χρονοδιάγραμμα χορήγησης των ερευνητικών εργαλείων της έρευνας αξιολόγησης

	ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ			ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
		ΠΡΙΝ ΑΠΌ ΚΑΘΕ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	ΜΕΤΑ ΑΠΌ ΚΑΘΕ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ		
	Πειραματική & ομάδα ελέγχου	**Πειραματική & ομάδα ελέγχου**	**Πειραματική ομάδα**	**Ομάδα ελέγχου**	**Πειραματική & ομάδα ελέγχου**
Ερευνητικά εργαλεία	1.Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων 2.Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων 3.Κλίμακα Ενσυναίσθησης για παιδιά και Εφήβους 4.Ομαδική ημιδομημένη συνέντευξη	1.Ερωτηματολόγια καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού του εκάστοτε επετειακού εορτασμού	1.Ομαδική ημιδομημένη συνέντευξη αποτίμησης του εκάστοτε επιμέρους προγράμματος 2.Ερωτηματολόγιο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων μετά τη συμμετοχή ή παρακολούθηση των εκδηλώσεων επετειακού εορτασμού του σχολείου	Ερωτηματολόγιο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων μετά τη συμμετοχή ή παρακολούθηση των εκδηλώσεων επετειακού εορτασμού του σχολείου	1.Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων 2.Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων 3.Κλίμακα Ενσυναίσθησης για παιδιά και Εφήβους 4.Ομαδική ημιδομημένη συνέντευξη

8.10.1. Η ανάλυση των ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων

Για τον έλεγχο της ισοδυναμίας και των διαφοροποιήσεων μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, εφαρμόστηκε το *T–Test για ανεξάρτητα δείγματα* (Independent Samples t-Test) και το *(Chi-Square)* χ^2 με τη διαδικασία του *Crosstabs*. Στην περίπτωση ελέγχου της διαφοροποίησης των μαθητών/τριών της ίδιας ομάδας, πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση, εφαρμόστηκε το *T–Test για συσχετισμένες ομάδες (*Paired Samples T–Test).

Για την εφαρμογή του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *T-Test* ελέγχθηκαν οι παραδοχές της τυχαιότητας του δείγματος, της κανονικής κατανομής και της ανεξαρτησίας των ομάδων του δείγματος. Ακόμη, ελέγχθηκε η ομοιογένεια των διασπορών με το *Levene's Test* με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας *p-value*<0,05 (βλ. Δαφέρμος, 2011:449-473).

Αναλυτικότερα, για την εφαρμογή του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *T–Test για ανεξάρτητα δείγματα* πρέπει να πληρούνται οι παρακάτω προϋποθέσεις: 1. Οι εξαρτημένες μεταβλητές θα πρέπει να ακολουθούν κανονική κατανομή για κάθε μία από τις δύο ομάδες/κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής.

2. Θα πρέπει να υπάρχει ανεξαρτησία των παρατηρήσεων, δηλαδή δεν πρέπει να υπάρχει καμία σχέση μεταξύ των παρατηρήσεων σε κάθε ομάδα.
3. Η εξαρτημένη μεταβλητή θα πρέπει να είναι ποσοτική, δηλαδή να μετριέται σε διαστημική ή αναλογική κλίμακα.
4. Πρέπει να υπάρχει ομοιογένεια των διακυμάνσεων (διασπορών) μεταξύ των δύο ομάδων, η οποία ελέγχεται μέσω του τεστ Levene. Εάν δεν υπάρχει ομοιογένεια τότε μπορεί μεν να εφαρμοστεί το T-Test, αλλά μεταβάλλονται οι βαθμοί ελευθερίας, δηλαδή, ουσιαστικά μειώνεται το δείγμα.
5. Δεν πρέπει να υπάρχουν σημαντικές ακραίες τιμές (significant outliers).

Από τις παραπάνω προϋποθέσεις, στην παρούσα στατιστική ανάλυση η 2 και η 3 προφανώς ισχύουν και εξετάζονται οι υπόλοιπες.

Όσον αφορά την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου *T–Test για συσχετισμένες ομάδες* πρέπει να υπάρχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις:
1. Η εξαρτημένη μεταβλητή θα πρέπει να μετριέται σε διαστημική ή αναλογική κλίμακα.
2. Τα ίδια άτομα να μετριούνται δύο φορές.
3. Να μην υπάρχουν σημαντικές ακραίες τιμές (significant outliers).
4. Οι εξαρτημένες μεταβλητές θα πρέπει να ακολουθούν περίπου κανονική κατανομή για κάθε ομάδα της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Οι προϋποθέσεις 1 και 2 προφανώς ισχύουν και στη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων εξετάζονται οι υπόλοιπες.

Όσον αφορά το στατιστικό κριτήριο *(Chi-square)* χ^2, το οποίο εφαρμόστηκε σε μεταβλητές που είχαν *ονομαστικά* δεδομένα, για την εφαρμογή του ελέγχθηκαν οι παραδοχές: α. της τυχαιότητας του δείγματος, β. της ανεξαρτησίας των παρατηρήσεων, γ. του ποσοστού (>20%) των περιπτώσεων που οι αναμενόμενες συχνότητες ήταν κάτω του 5, και δ. της καταλληλότητας του μεγέθους του δείγματος (>25 και <250) (βλ. Δαφέρμος, ό.π.:365).

Στόχος της εφαρμογής των παραπάνω στατιστικών κριτηρίων ήταν να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στις μετρήσεις που έγιναν με τα μέσα συλλογής δεδομένων. Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, το ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (*p-value)* ήταν μικρότερο του 5%, p<,05. Κατά τη διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης ελέγχθηκε η *μηδενική υπόθεση* H_0: $M_1 = M_2$ και ήταν δυνατόν να προκύψει είτε η απόρριψή της, ώστε να ισχύσει η *εναλλακτική υπόθεση* H_1: $M_1 \neq M_2$, αν το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν μικρότερο του 5%, p<,05 είτε η αποδοχή της, αν το επίπεδο σημαντικότητας (*p-value)* ήταν μεγαλύτερο του 5%, p>,05 (βλ. Δαφέρμος, ό.π.:249-259). Στους πίνακες το *p-value* αναγράφεται με την ακριβή του τιμή.

Κατά τη διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης ελέγχθηκαν τα εξής:

- Η ισοδυναμία των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, κατά τη σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων που αντλήθηκαν, *πριν* την έναρξη της εφαρμογής του προγράμματος.
- Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων του δείγματος κατά τη σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων, *μετά* την εφαρμογή του προγράμματος.

- Οι διαφοροποιήσεις της πειραματικής ομάδας, κατά τη σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων που αντλήθηκαν, *πριν και μετά* την πειραματική εφαρμογή του προγράμματος.
- Οι διαφοροποιήσεις της ομάδας ελέγχου, κατά τη σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων που αντλήθηκαν, *πριν και μετά* την πειραματική εφαρμογή του προγράμματος.

Αναλυτικότερα, η ισοδυναμία των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, *πριν* την πειραματική εφαρμογή του προγράμματος, οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων του δείγματος που παρουσιάστηκαν *μετά* την εφαρμογή του προγράμματος και οι διαφοροποιήσεις κάθε ομάδας του δείγματος ξεχωριστά, που παρουσιάστηκαν από τη σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων *πριν και μετά* την πειραματική εφαρμογή του προγράμματος, ελέγχθηκαν αναφορικά με τα παρακάτω:

Α. Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων – Αγόρια/Κορίτσια

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο υπολογίστηκε ο βαθμός θετικής/αρνητικής προκατάληψης των μαθητών/τριών του δείγματος για τις εθνικές ετερότητες που σχετίζονται με τους δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς στους οποίους αναφέρεται το πρόγραμμα, ο οποίος συγκροτήθηκε από δύο επιμέρους παράγοντες, όπως παρουσιάζονται παρακάτω (βλ. κεφ. 9.1.). Επίσης, αναλύθηκε ο βαθμός γενίκευσης της θετικής/αρνητικής προκατάληψης που παρουσίασαν οι μαθητές/τριες του δείγματος για τη εσωομάδα και την εξωομάδα.

Β. Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων- Αγόρια/Κορίτσια

Στη δοκιμασία αυτή υπολογίστηκε ο βαθμός θετικής/αρνητικής προκατάληψης σχετικά με τη φυλετική ετερότητα των μαθητών/τριών του δείγματος, ο οποίος συγκροτήθηκε από πέντε συνολικά επιμέρους παράγοντες, όπως παρουσιάζονται παρακάτω (κεφ. 9.1.).

Γ. Κλίμακα Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους

Από την κλίμακα αυτή υπολογίστηκε ο βαθμός ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Σε όλα τα παραπάνω κριτήρια, στις στατιστικές αναλύσεις υπολογίστηκαν ο αριθμητικός μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των ομάδων του δείγματος και μεταξύ των δύο μετρήσεων κάθε ομάδας ξεχωριστά και η στατιστική σημαντικότητα.

8.10.2. Η ανάλυση των ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας αξιολόγησης έγινε με τη μέθοδο της *ανάλυσης περιεχομένου*. Η *ανάλυση περιεχομένου* σύμφωνα με τον Weber (1990) είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται για να παράγει έγκυρα

συμπεράσματα, που προέρχονται από την ανάλυση κείμενων και γίνεται μέσα από μια σειρά διαδικασιών. Τα συμπεράσματα αυτά συγκρίνονται με αυτά που έχουν προκύψει από άλλες μεθόδους και τεχνικές ανάλυσης.

Ο κύριος σκοπός της ανάλυσης περιεχομένου είναι να ταξινομηθούν οι λέξεις, οι φράσεις, ή άλλες μονάδες του κειμένου, που έχουν όμοια νοήματα, ώστε να δημιουργήσουν κατηγορίες περιεχομένου. Ανάλογα με τον σκοπό της έρευνας, η εννοιολογική ομοιότητα των μονάδων του κειμένου που κατηγοριοποιούνται μπορεί να αφορά είτε το ακριβές νόημα μια λέξης είτε μια ευρύτερη έννοια. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, οι ταξινομήσεις σε κατηγορίες των μονάδων του κειμένου να έχουν το στοιχείο της σταθερότητας, δηλαδή να μπορούν διαφορετικοί άνθρωποι να τις ταξινομήσουν με τον ίδιο τρόπο.

Ο Weber τονίζει ότι οι δείκτες της αξιοπιστίας της ανάλυσης του περιεχομένου είναι: α. η *σταθερότητα* (stability), δηλαδή κατά πόσο τα αποτελέσματα της ταξινόμησης του περιεχομένου στις κατηγορίες παραμένουν σταθερά στον χρόνο, β. η *αναπαραγωγιμότητα* (reproducibility), η οποία αναφέρεται στο κατά πόσο θα δημιουργηθούν οι ίδιες κατηγορίες εάν διαφορετικοί μελετητές ταξινομήσουν τις μονάδες του περιεχομένου του κειμένου και γ. η *ακρίβεια* (accuracy) που αφορά το κατά πόσο η ταξινόμηση ανταποκρίνεται σε κάποιο πρότυπο ή κανόνα.

Επίσης, η εγκυρότητα των κατηγοριών, η οποία αναφέρεται στον βαθμό που αυτές μετρούν εκείνο για το οποίο προορίζονται να μετρήσουν, μπορεί να εκτιμηθεί μέσα από τη σύγκριση των δεδομένων της ανάλυσης περιεχομένου με εξωτερικά κριτήρια. Ένα παράδειγμα τέτοιων κριτηρίων είναι η σημασιολογική εγκυρότητα (semantic validity), όπου διαφορετικοί μελετητές τοποθετούν τις μονάδες του περιεχομένου στην ίδια κατηγορία.

Η λέξη, το νόημα μιας λέξης, η πρόταση, η παράγραφος, το συνολικό κείμενο, ή ένα γενικό θέμα που αναπτύσσεται στην πρόταση, στην παράγραφο ή σε όλο το κείμενο, κ.ά., μπορούν να αποτελέσουν τις μονάδες του κειμένου που κατηγοριοποιούνται. Οι κατηγορίες που θα δημιουργηθούν θα πρέπει να αποκλείουν η μία την άλλη, και θα πρέπει να είναι σαφές το εύρος τους.

Στην ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, οι κατηγορίες δημιουργούνται εξ αρχής και δεν διαφοροποιούνται κατά την ανάλυση. Σκοπός αυτού του τύπου ανάλυσης περιεχομένου, στον οποίο ποσοτικοποιούνται τα δεδομένα, είναι ο έλεγχος της θεωρίας και των υποθέσεων της έρευνας. Στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, δημιουργούνται αρχικά κάποιες δοκιμαστικές κατηγορίες οι οποίες αντιπαρατίθενται με τα δεδομένα του κειμένου και ενδεχομένως να διαφοροποιηθούν ή να δημιουργηθούν νέες κατηγορίες και συνεπώς συμπεράσματα, παράγοντας τη θεωρία (Weber, op. cit.:121-123 ; Κυριαζή, ό.π.:288-291).

Στην παρούσα έρευνα αξιολόγησης ακολουθήθηκε η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου και η *θεματική ανάλυση του περιεχομένου* όπου εφαρμόστηκε ένας συνδυασμός *παραγωγικής* και *επαγωγικής προσέγγισης*. Έτσι, όπως γίνεται στην *παραγωγική προσέγγιση,* σε όλα τα ποιοτικά μέσα συλλογής των δεδομένων η δημιουργία κάποιων βασικών θεμάτων προϋπήρχε της ανάλυσης. Τα θέματα αυτά

αφορούσαν χαρακτηριστικά που ενδιέφεραν την έρευνα αξιολόγησης και τον έλεγχο των υποθέσεων της. Ωστόσο, κάποια θέματα, δεν προϋπήρχαν, αλλά προέκυψαν από τα ίδια τα κείμενα, με τη λογική της επαγωγής (βλ. Ίσαρη, Πουρκός, 2015:116-117 · Βάμβουκας, ό.π.:271-272,278 · Κυριαζή, ό.π.:291).

Ως *μονάδα καταγραφής ή ανάλυσης* ήταν το επιμέρους έκδηλο ή λανθάνον νόημα, που περιέχονταν σε κάθε απάντηση των μαθητών/τριών. Συνεπώς, ως *ενότητα ανάλυσης* του περιεχομένου ήταν κάθε ολόκληρη απάντηση των μαθητών/τριών, σε όλα τα ποιοτικά μέσα συλλογής των δεδομένων, εκτός από τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες κατά τη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος. Στα κείμενα αυτά ως *ενότητα ανάλυσης* ήταν η παράγραφος και το νόημα της παραγράφου αποτέλεσε τη *μονάδα ανάλυσης*. Για να μπορούν να μετατραπούν τα ποιοτικά δεδομένα της ανάλυσης σε ποσοτικά, κάθε επιμέρους νόημα, δηλαδή κάθε *μονάδα ανάλυσης* λάμβανε μια (1) μονάδα, η οποία προσθέτονταν στην αντίστοιχη κατηγορία. Ακόμη, κάθε *μονάδα καταγραφής/ανάλυσης* κατατάσσονταν σε μια μόνο κατηγορία.

Όσον αφορά τα στάδια ανάλυσης του περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών/τριών, αρχικά έγινε προσπάθεια εξοικείωσης με το ερευνητικό υλικό, μέσα από τη μελέτη του. Μετά από αυτή την εξοικείωση, το υλικό κωδικοποιήθηκε, δηλαδή δόθηκε μια σύντομη φράση ως κωδικός σε κάθε κατηγορία νοημάτων που αναδύονταν από κάθε απάντηση/ενότητα ανάλυσης. Στη συνέχεια έγινε η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας οι κατηγορίες εντάχθηκαν σε κάποιο προϋπάρχον θέμα ή εντοπίστηκαν νέα θέματα. Τα θέματα αποτέλεσαν τα κριτήρια ποσοτικής ανάλυσης, γι' αυτό δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχοι πίνακες, ποσοτικού τύπου, των κωδικοποιημένων απαντήσεων, ώστε, τέλος, να ακολουθήσει η επεξεργασία τους στην πλατφόρμα της στατιστικής ανάλυσης του SPSS, με σκοπό την αποτύπωση τάσεων και τον έλεγχο για την ύπαρξη ομοιοτήτων και αποκλίσεων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Αναλυτικότερα:

Α. Ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις

1. Ημιδομημένη συνέντευξη πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή του προγράμματος.

Το βασικό κριτήριο ελέγχθηκε που στην ημιδομημένη συνέντευξη που εφαρμόστηκε πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ήταν ο βαθμός προκατάληψης των μαθητών/τριών του δείγματος, η οποία προσδιορίστηκε από τα παρακάτω επιμέρους κριτήρια στατιστικής ανάλυσης:

- Τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές και φυλετικές ετερότητες σε γενικό επίπεδο.
- Τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές ετερότητες που σχετίζονται με τους επετειακούς εορτασμούς.
- Τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα.

Οι εξωτερικές μεταβλητές που ελέγχθηκαν και εμπεριέχονταν σε αυτό το μέσο συλλογής δεδομένων ήταν:

- Η επαφή των μαθητών/τριών με εθνικές και φυλετικές ετερότητες.
- Οι γνώσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές και φυλετικές ετερότητες.
- Οι διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος για τις εθνικές και φυλετικές ετερότητες.

Ανάλογα με τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών που διαφαίνονταν από την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων, δίνονταν μία (1) μονάδα, στην αντίστοιχη κατηγορία.

2. Ημιδομημένη συνέντευξη μετά την πειραματική εφαρμογή κάθε επιμέρους προγράμματος.

Το βασικό κριτήριο που ελέγχθηκε ήταν η αντίδραση/ανταπόκριση των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα. Αυτό προσδιορίστηκε από τα παρακάτω επιμέρους κριτήρια:

- Την εκτίμηση των ίδιων των μαθητών/τριών για τη συμμετοχή τους και τη συνεργασία τους στα Εργαστήρια *Θεατρικού Παιχνιδιού*.
- Τις δυσκολίες των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων *Θεατρικού Παιχνιδιού*.

Β. Ερωτηματολόγια με ανοιχτού τύπου ερωτήματα

1. Ερωτηματολόγια καταγραφής προτάσεων τρόπων εορτασμού των επετείων πριν την εφαρμογή κάθε επιμέρους προγράμματος.

Το κριτήριο που ελέγχθηκε ήταν η έκφραση εθνοκεντρισμού των μαθητών/τριών. Αυτός προσδιορίστηκε από την ύπαρξη ή όχι κατηγοριών που αναδείκνυαν έναν εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης. Ο εθνοκεντρικός τρόπος σκέψης, από την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων διαμορφώθηκε από τις παρακάτω κατηγορίες:

1. Επικέντρωση στα εθνικά και θρησκευτικά γεγονότα.
2. Ανάδειξη/επικέντρωση των εθνικών συμβόλων και ηρώων.

Στην ουδέτερη στάση απέναντι στις εθνικές επετειακές εθνικότητες συμπεριλήφθηκαν οι κατηγορίες που αφορούσαν:

1. Την προσέγγιση των συνθηκών της εποχής, του τρόπου ζωής.
2. Την ανάδειξη των συναισθημάτων των ανθρώπων της εποχής των ιστορικών γεγονότων ή και προσωπικών συναισθημάτων για τον επετειακό εορτασμό. Στις κατηγορίες αυτές οι μαθητές/τριες εξέφραζαν ενσυναίσθηση, χωρίς, όμως, να αναφέρονται, να επεκτείνονται και να στέκονται κριτικά απέναντι σε νοήματα των επετειακών εορτασμών και να τα συσχετίζουν με την οικουμενική σύγχρονη πραγματικότητα.

Στον εθνοσχετικό τρόπο σκέψης συμπεριλήφθηκαν οι κατηγορίες που αφορούσαν την ανάδειξη των αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που απορρέουν από τους επετειακούς εορτασμούς. Ο τρόπος αυτός σκέψης ανταποκρίνεται σε βασικά σημεία της διαπολιτισμικής προσέγγισης της πραγματικότητας, τα οποία σχετίζονται με την αντίληψη της ισότητας των

πολιτισμικών ταυτοτήτων και τον σεβασμό στα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα με στόχο την ειρηνική συνύπαρξη και εξέλιξη των πολιτισμών.

2. Ερωτηματολόγια έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων μετά τις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών.

Στα ερωτηματολόγια αυτά ελέγχθηκε, όπως παραπάνω, η ύπαρξη ή όχι του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης των μαθητών/τριών. Οι κατηγορίες που συμπεριλήφθηκαν στον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, όπως και παραπάνω, ήταν:

1. Επικέντρωση στα εθνικά και θρησκευτικά γεγονότα.
2. Επικέντρωση στα εθνικά σύμβολα και στους ήρωες.

Οι κατηγορίες που συμπεριλήφθηκαν στον εθνοσχετικό τρόπο σκέψης ήταν η επικέντρωση στις αξίες και στα ανθρώπινα δικαιώματα που απορρέουν από τους επετειακούς εορτασμούς, ενώ ως ουδέτερη έκφραση θεωρήθηκε η αναφορά στους τρόπους εορτασμού, σε ήθη και έθιμα ή σε άλλα θέματα άσχετα με τα παραπάνω.

Και στα δύο παραπάνω ερωτηματολόγια οι απαντήσεις των μαθητών/τριών συγκαταλέγονταν σε μια κατηγορία. Κάθε κατηγορία έπαιρνε μια (1) μονάδα, η οποία προσθέτονταν, ανάλογα, είτε στον εθνοκεντρικό είτε στον εθνοσχετικό τρόπο σκέψης.

Γ. Κείμενα παραστασιακών δρώμενων της πειραματικής ομάδας

Το κριτήριο που ελέγχθηκε ήταν ο βαθμός εθνοκεντρισμού ή εθνοσχετισμού των μαθητών/τριών. Αυτός προσδιορίστηκε από την ύπαρξη ή όχι κατηγοριών που αναδείκνυαν έναν εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, ο οποίος κατηγοριοποιήθηκε όπως στα παραπάνω ερωτηματολόγια.

Δ. Συμμετοχική παρατήρηση

Το κριτήριο που ελέγχθηκε ήταν η αντίδραση/ανταπόκριση των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα. Αυτό προσδιορίστηκε από τα παρακάτω επιμέρους κριτήρια:

- Τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες των Εργαστηρίων *Θεατρικού Παιχνιδιού*.
- Την ανταπόκριση των μαθητών/τριών στις κοινωνικές και αναπαραστατικές δεξιότητες που απαιτούνταν από το πρόγραμμα, οι οποίες αναφέρονταν:

α. Στην αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση τους κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων.
β. Στην επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ τους.
γ. Στην εκφραστική και αναπαραστατική ανταπόκριση τους στις δραστηριότητες.

- Τη γενική εκτίμηση της ερευνήτριας για την ανταπόκριση τους στο Εργαστήριο.

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται αναλυτικά τα κριτήρια ανάλυσης και τα στατιστικά κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, κατά τη διάρκειά του και κάθε ομάδας του δείγματος ξεχωριστά πριν και μετά την παρέμβαση του προγράμματος.

Πίνακας 9: Κριτήρια στατιστικής ανάλυσης και στατιστικά κριτήρια ελέγχου των διαφοροποιήσεων των ομάδων του δείγματος

ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ		
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	**ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ & ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**	**ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ	**ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ**
Α. Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων– Αγόρια/Κορίτσια ➢ Η συνειδητή γνωστική προκατάληψη για την έξω/έσω-ομάδα. ➢ Η συναισθηματική προκατάληψη για την έξω/έσω-ομάδα. **Β. Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων- Αγόρια/Κορίτσια** ➢ Η ύπαρξη θετικής/ αρνητικής ασυνείδητης προκατάληψης για τη φυλετική ετερότητα. **Γ. Κλίμακα Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους:** ➢ Έκφραση ενσυναίσθησης. **Δ. Ημιδομημένη συνέντευξη** ➢ Έκφραση ή μη προκατάληψης για τις εθνικές, θρησκευτικές και φυλετικές ετερότητες και για τις εθνικές ετερότητες που σχετίζονται με τους εθνικούς επετειακούς εορτασμούς.	t-Test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-Test)	t-Test για συσχετισμένες ομάδες (Paired-Samples t-Test)
	(Chi-square) χ^2 με τη διαδικασία Crosstabs	(Chi-square) χ^2 με τη διαδικασία Crosstabs
	ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΠΡΙΝ & ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ	
Ε&ΣΤ. Ερωτηματολόγια καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων & **Ερωτηματολόγια έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων μετά τις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών** ➢ Έκφραση εθνοκεντρισμού.	(Chi-square) χ2 με τη διαδικασία Crosstabs	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

9.1. Έλεγχος της ισοδυναμίας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση

Ο έλεγχος της ισοδυναμίας των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, πριν την πειραματική παρέμβαση, έγινε ως εξής:

Α: Με βάση τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων ως προς:

1. Τον βαθμό συνειδητής προκατάληψης της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, η οποία αναφέρεται στις εθνικότητες που σχετίζονται με τους επετειακούς εορτασμούς και ως προς τη γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης.
2. Τον βαθμό των ασυνείδητων προκαταλήψεων για τη φυλετική ετερότητα.
3. Τον βαθμό ενσυναίσθησης.

Β: Με βάση τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, τα οποία ποσοτικοποιήθηκαν, ως προς*:*

1. Την ένδειξη εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης των μαθητών/τριών.
2. Τις εξωτερικές μεταβλητές που ενδεχομένως επηρεάζουν τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις ετερότητες, οι οποίες είναι: α. η επαφή των μαθητών/τριών με εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, β. οι γνώσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές και φυλετικές ετερότητες και γ. οι διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες.
3. Τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες ως εξής: α. ως προς τις διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων, β. ως προς τις δύο, σχετικές με τους δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς εθνικές ετερότητες ειδικότερα, γ. ως προς τις διαθέσεις/στάσεις για τις θρησκευτικές ετερότητες.

   Αναλυτικά:

Α1. Βαθμός συνειδητής προκατάληψης των μαθητών/τριών του δείγματος για τις εθνικές ετερότητες που σχετίζονται με τους επετειακούς εορτασμούς, πριν την εφαρμογή του προγράμματος – «Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων»

Ο βαθμός της συνειδητής προκατάληψης της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, δηλαδή τις δύο εθνικές ετερότητες που είναι σχετικές με τους εθνικούς επετειακούς εορτασμούς, πριν την εφαρμογή του προγράμματος, αναλύθηκε και ελέγχθηκε στους παρακάτω δύο παράγοντες:

- Ως προς τη γνωστική προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και την εθνική εξωομάδα.

- Ως προς τη συναισθηματική προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα.

Οι παραπάνω παράγοντες ομαδοποιήθηκαν και αποτέλεσαν την εξαρτημένη μεταβλητή *«συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα»,* στην οποία έγιναν οι συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων του δείγματος, πριν, μετά την εφαρμογή του προγράμματος και για κάθε ομάδα του δείγματος ξεχωριστά, πριν και μετά την παρέμβαση του προγράμματος.

Κατά τη βαθμολόγηση των δύο παραγόντων που ομαδοποιήθηκαν, όταν προέκυψαν αρνητικοί αριθμοί στο εύρος τιμών κάθε παράγοντα (βλ. κεφ. 8.6.1.) έγινε επανακωδικοποίηση, ώστε να μην περιλαμβάνονται αρνητικοί αριθμοί κατά τη στατιστική επεξεργασία. Έτσι, μετά την επανακωδικοποίηση αυτή και μετά την ομαδοποίηση των παραγόντων, το εύρος τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής *«συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα»,* διαμορφώθηκε από 0 (υψηλότερος βαθμός αρνητικής προκατάληψης της εσωομάδας για την εσωομάδα και θετικής για την εξωομάδα) έως 36 (υψηλότερος βαθμός αρνητικής προκατάληψης της εσωομάδας για την εξωομάδα και θετικής για την εσωομάδα). Συνεπώς, όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός τόσο μεγαλύτερη είναι η αρνητική προκατάληψη που εμφανίζουν οι μαθητές/τριες του δείγματος για την εξωομάδα, δηλαδή για τις εθνικές ετερότητες, που σχετίζονται με τους δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς.

Για τη σύγκριση της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην παραπάνω εξαρτημένη μεταβλητή, ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις (βλ. κεφ. 8.10) για την εφαρμογή του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *Independent Sample T-test,* της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων του δείγματος και της μη ύπαρξης ακραίων τιμών.

Στον πίνακα 10 παρουσιάζεται ο έλεγχος της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων του δείγματος, δηλαδή της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου. Εφόσον τα δείγματα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου είναι μικρότερα των 50 ατόμων, για τον έλεγχο της κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε το Shapiro-Wilk's test. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 10 (sig.>0,05 και για τις δύο ομάδες) δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση περί κανονικότητας και των δύο ομάδων.

Όσον αφορά τον έλεγχο των ακραίων τιμών, όπως φαίνεται από το γράφημα 1, όπου παρουσιάζεται το θηκόγραμμα (boxplot) της κάθε ομάδας του δείγματος, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν ακραία σημεία (outliers).

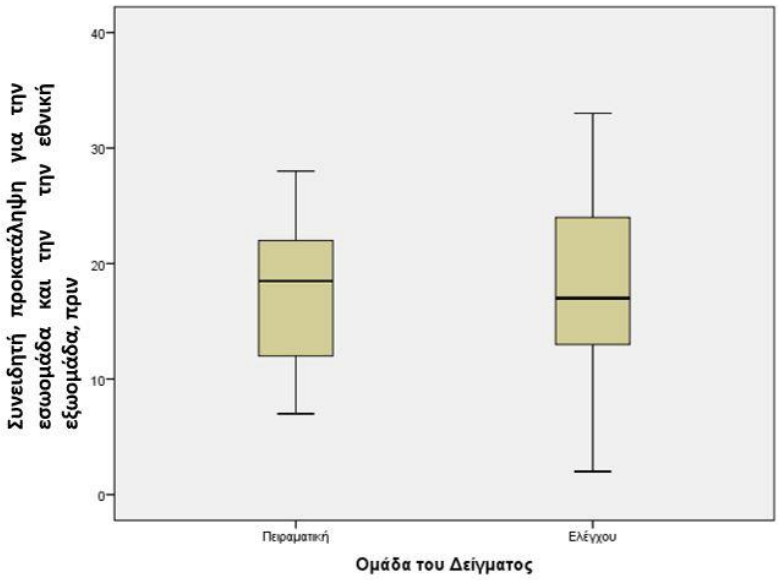
Μετά τις παραπάνω διαπιστώσεις, για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των πειραματικής και της ομάδας ελέγχου διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική Υπόθεση (H_0): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, πριν την παρέμβαση, δηλαδή, αρχικά, οι ομάδες ήταν ισοδύναμες ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τις εθνικές εξωομάδες που σχετίζονται με τους δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς.
- Εναλλακτική Υπόθεση (H_1): Υπάρχει στατικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, πριν την παρέμβαση, δηλαδή οι δύο

ομάδες δεν ήταν ισοδύναμες ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τις εθνικές εξωομάδες που σχετίζονται με τους δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς.

Πίνακας 10:Έλεγχος της κανονικότητας των κατανομών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο «συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα», μέσω των τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, πριν την παρέμβαση

ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ							
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	**ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**	**Kolmogorov-Smirnov[a]**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	sig.
Συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και την εθνική εξωομάδα	**Πειραματική**	,172	38	,006	,944	38	,056
	Ελέγχου	,104	42	,200*	,978	42	,579



Γράφημα 1: Θηκόγραμμα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου των παρατηρήσεων της μεταβλητής «συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα», πριν την παρέμβαση

Ο έλεγχος των υποθέσεων πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *T-Test για ανεξάρτητα δείγματα* (*Independent Samples T-Test*). Η διαδικασία του *T-Test για ανεξάρτητα δείγματα* παράγει τους δύο παρακάτω πίνακες, τον πίνακα 11, όπου παρουσιάζονται το μέγεθος των ομάδων του δείγματος, ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα των

δύο ομάδων και τον πίνακα 12, όπου παρουσιάζονται το Levene's Test, οι τιμές του στατιστικού t, οι βαθμοί ελευθερίας και το επίπεδο σημαντικότητας, η διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης. Με βάση τους πίνακες αυτούς ελέγχεται η ισχύς των υποθέσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου (t(78) =-0,163, p=0,871>0,05, διαφορά μέσων τιμών =-0,223), το επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο του 0,05, άρα ισχύει η μηδενική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, που σχετίζεται με τους δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς, επομένως οι δύο ομάδες ήταν ισοδύναμες, πριν την παρέμβαση.

Πίνακας 11: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, πριν την παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	Ομάδα του Δείγματος	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και την εθνική εξωομάδα	**Πειραματική**	38	17,66	5,389	,874
	Ελέγχου	42	17,88	6,722	1,037

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στον πίνακα 12, *Independent Samples Test*, εφόσον το Sig. στο Levene's Test for Equality of Variances, είναι > 0,05, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι έχουμε ισότητα διασπορών (Equal variances assumed) εξετάστηκαν οι τιμές των t, df και Sig. της πρώτης γραμμής του πίνακα.

Μια άλλη εξαρτημένη μεταβλητή που εξετάστηκε στο *«Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων»,* ήταν και η γενίκευση ή όχι της γνωστικής προκατάληψης της εσωομάδας για την εσωομάδα και την εξωομάδα, δηλαδή, κατά πόσο γενίκευσαν ή όχι οι μαθητές/τριες του δείγματος τα θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά που σημείωσαν για την εσωομάδα και τις εθνικές εξωομάδες των επετειακών εορτασμών.

Έτσι, έγινε έλεγχος συνάφειας στις δίτιμες μεταβλητές *«γενίκευση/μη γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης της εσωομάδας για την εσωομάδα και την εξωομάδα»* και *«ομάδα του δείγματος»* με το στατιστικό κριτήριο *(Chi-square)* χ^2 με τη διαδικασία *Crosstabs*, που χρησιμοποιείται για μεταβλητές που έχουν μετρηθεί με ονομαστικές και τακτικές κλίμακες, ώστε να διαπιστωθεί η ισοδυναμία των ομάδων του δείγματος, πριν από την εφαρμογή του προγράμματος στο κριτήριο αυτό. Στις περιπτώσεις που οι αναμενόμενες συχνότητες ήταν κάτω από 5 σε ποσοστό πάνω

από 20-25% λήφθηκε υπόψη το Fisher's Exact Test (Μακράκης ο.π.:137, 141 · Δαφέρμος, ό.π.:365 · Φουσκάκης, 2018).

Πίνακας 12: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος, πριν την παρέμβαση ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης

Independent Samples Test										
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ		**Levene's Test for Equality of Variances**		**t-test for Equality of Means**						
		F	**Sig.**	**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**	**Mean Difference**	**Std. Error Difference**	**95% Confidence Interval of the Difference**	
									Lower	**Upper**
Συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και την εθνική εξωομάδα	Equal variances assumed	1,213	,274	-,163	78	,871	-,223	1,371	-2,953	2,507
	Equal variances not assumed			-,164	76,926	,870	-,223	1,356	-2,924	2,478

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όσον αφορά τη γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης για τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της εσωομάδας και της εξωομάδας, επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση ότι οι δύο ομάδες δεν έχουν διαφορά δεν υπάρχει, δηλαδή, συστηματική συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών *«ομάδα του δείγματος»* και *«γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης για την έξω-ομάδα 1»,* χ2 =,363 df=1 p=,547>0,05, *«γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης για την έξω-ομάδα 2»*, χ2=1,229 df=1 p=,268>0,05 και *«γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης για την εσωομάδα»,* χ2=,002, df=1, p=,967>0,05. Συνεπώς οι δύο ομάδες του δείγματος, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου είναι ισοδύναμες.

Α2. Βαθμός ασυνείδητων προκαταλήψεων των μαθητών/τριών για τις φυλετικές ετερότητες, πριν την εφαρμογή του προγράμματος – «Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων»

Ο βαθμός της ασυνείδητης προκατάληψης της εσωομάδας για την εσωομάδα και τη φυλετική εξωομάδα, δηλαδή τη φυλετική ετερότητα, πριν την εφαρμογή του προγράμματος, αναλύθηκε και ελέγχθηκε στους παρακάτω πέντε παράγοντες:

- Στην ερμηνεία της διφορούμενης κατάστασης, όσον αφορά τη συμμετοχή της εσωομάδας και την εξωομάδας στη διφορούμενη κατάσταση.

- Στην αρχική αξιολόγηση της εσωομάδας και της εξωομάδας αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη διφορούμενη κατάσταση.
- Στην περιγραφή της επακόλουθης δράσης της εσωομάδας και της εξωομάδας.
- Στην αξιολόγηση της εσωομάδας και της εξωομάδας για την επακόλουθη δράση της.
- Στην πιθανότητας φιλίας της εσωομάδας με την εσωομάδα και την εξωομάδα.

Οι παραπάνω παράγοντες ομαδοποιήθηκαν και αποτέλεσαν την εξαρτημένη μεταβλητή *«ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα»,* στην οποία έγιναν οι συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων του δείγματος, πριν, μετά την εφαρμογή του προγράμματος και για κάθε ομάδα του δείγματος ξεχωριστά, πριν και μετά την παρέμβαση του προγράμματος.

Μετά την επανακωδικοποίηση αυτή και μετά την ομαδοποίηση των πέντε παραγόντων, το εύρος τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής *«ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα»,* διαμορφώθηκε από 0 (υψηλότερος βαθμός θετικής ασυνείδητης προκατάληψης της εσωομάδας για τη φυλετική εξωομάδα και αρνητικής για την εσωομάδα) έως 80 (υψηλότερος βαθμός αρνητικής ασυνείδητης προκατάληψης για τη φυλετική εξωομάδα και θετικής για την εσωομάδα).

Για τη σύγκριση της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην παραπάνω εξαρτημένη μεταβλητή, πριν την εφαρμογή του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *Independent Sample T-test,* ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων του δείγματος και της μη ύπαρξης ακραίων τιμών.

Στον πίνακα 13 παρουσιάζεται ο έλεγχος της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων του δείγματος, δηλαδή της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου. Εφόσον τα δείγματα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου είναι μικρότερα των 50 ατόμων, για τον έλεγχο της κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε το Shapiro-Wilk's test, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του οποίου δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση περί κανονικότητας σχετικά με την πειραματική ομάδα (sig>0,05 για την πειραματική ομάδα). Όσον αφορά, όμως, την ομάδα ελέγχου ο έλεγχος της κανονικότητας έγινε μέσω γραφήματος, όπως φαίνεται στο γράφημα 2, όπου μπορούμε να θεωρήσουμε ότι προσεγγίζεται η κανονικότητα.

Όσον αφορά τον έλεγχο των ακραίων τιμών, όπως φαίνεται από το γράφημα 3, όπου παρουσιάζεται το θηκόγραμμα (boxplot) της κάθε ομάδας του δείγματος διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν ακραία σημεία (outliers).

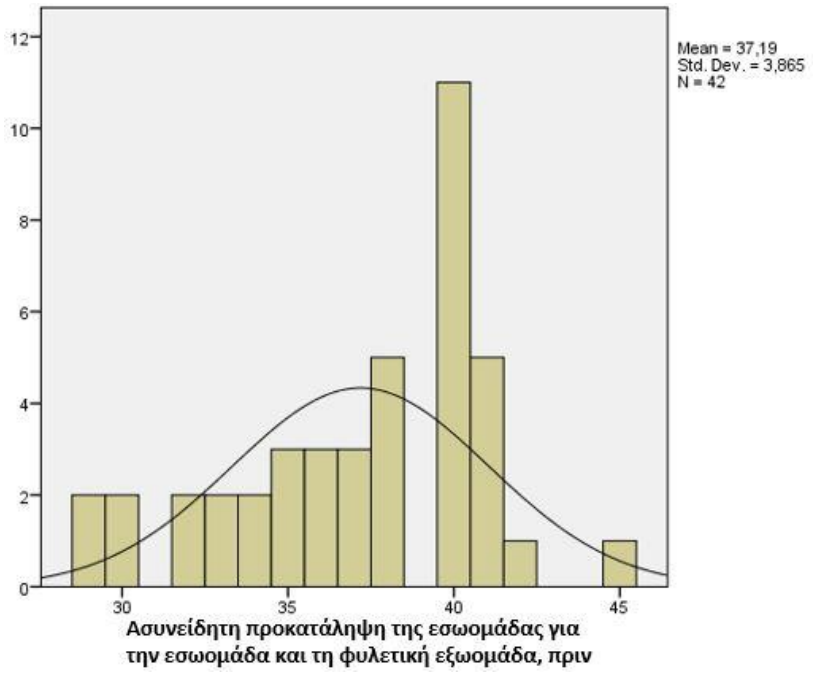
Μετά τις παραπάνω διαπιστώσεις, για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των πειραματικής και της ομάδας ελέγχου διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική Υπόθεση (H_0): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, πριν την παρέμβαση, δηλαδή, αρχικά, οι ομάδες ήταν ισοδύναμες ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα.

- Εναλλακτική Υπόθεση (H_1): Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα.

Πίνακας 13: Έλεγχος της κανονικότητας των κατανομών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο κριτήριο «ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα», μέσω των τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, πριν την παρέμβαση

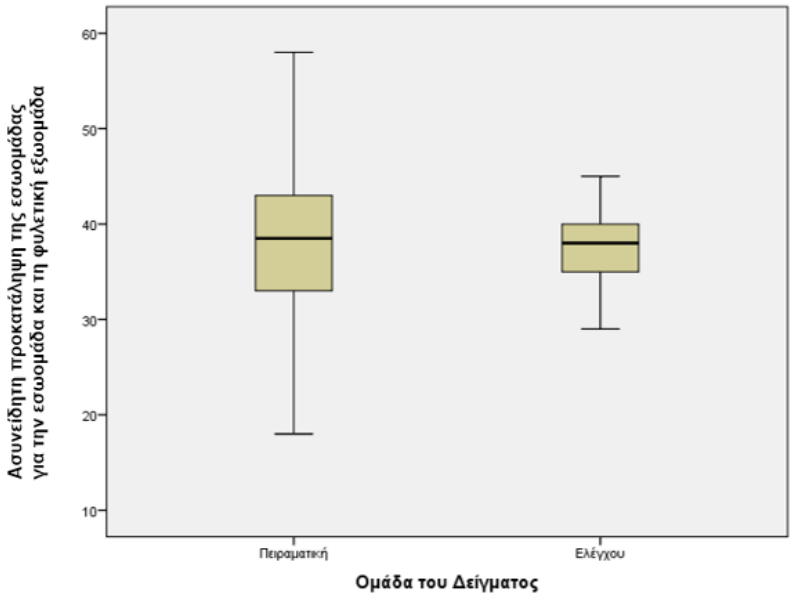
ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ							
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	**ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**	**Kolmogorov-Smirnov[a]**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	sig.
Ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και τη φυλετική εξωομάδα	**Πειραματική**	,122	38	,167	,976	38	,581
	Ελέγχου	**,195**	**42**	**,000**	**,932**	**42**	**,015**



Γράφημα 2: Ιστόγραμμα με καμπύλη κατανομής της ομάδας ελέγχου στη μεταβλητή «ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα», πριν την παρέμβαση

Ο έλεγχος των υποθέσεων πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή του Τ-*Test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-Test)*. Στον πίνακα 14, παρουσιάζονται το μέγεθος των ομάδων του δείγματος, ο μέσος όρος, η τυπική

απόκλιση και το τυπικό σφάλμα των δύο ομάδων και στον πίνακα 15, παρουσιάζονται το Levene's Test, οι τιμές του στατιστικού t, οι βαθμοί ελευθερίας



Γράφημα 3: Θηκόγραμμα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου των παρατηρήσεων της μεταβλητής «ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα», πριν την παρέμβαση

και το επίπεδο σημαντικότητας, η διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης. Με βάση τους πίνακες αυτούς ελέγχεται η ισχύς των υποθέσεων.

Πίνακας 14: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, πριν την παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	Ομάδα του Δείγματος	**N**	**Mean**	**Std. Deviation**	**Std. Error Mean**
Ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και τη φυλετική εξωομάδα	Πειραματική	38	37,92	8,559	1,389
	Ελέγχου	42	37,19	3,865	,596

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου (t(50,364)=,483, p=,631>0,05, διαφορά μέσων τιμών=0,731), το επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο του 0,05, άρα ισχύει η μηδενική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, επομένως οι δύο ομάδες ήταν ισοδύναμες, πριν την παρέμβαση.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στον πίνακα 15, *Independent Samples Test*, εφόσον το Sig. στο Levene's Test for Equality of Variances, είναι <0,05, πράγμα το

οποίο σημαίνει ότι δεν έχουμε ισότητα διασπορών (Equal variances assumed), εξετάστηκαν οι τιμές των t, df και Sig. της δεύτερης γραμμής του πίνακα.

*Πίνακας 15: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος, πριν την παρέμβαση ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομά*δα, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης

Independent Samples Test										
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ		**Levene's Test for Equality of Variances**		**t-test for Equality of Means**						
		F	**Sig.**	**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**	**Mean Difference**	**Std. Error Difference**	**95% Confidence Interval of the Difference**	
									Lower	**Upper**
Ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και τη φυλετική εξωομάδα	Equal variances assumed	11,488	,001	,500	78	,619	,731	1,461	-2,179	3,640
	Equal variances not assumed			,483	50,364	,631	,731	1,511	-2,304	3,765

Α3. Βαθμός ενσυναίσθησης, πριν την εφαρμογή του προγράμματος – «Κλίμακα Ενσυναίσθησης Παιδιών και Εφήβων»

Για τη σύγκριση της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην εξαρτημένη μεταβλητή *«ενσυναίσθηση»,* για την εφαρμογή του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *Independent Sample T-test,* ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων του δείγματος και της μη ύπαρξης ακραίων τιμών.

Στον πίνακα 16 παρουσιάζεται ο έλεγχος της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων του δείγματος. Εφόσον τα δείγματα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου είναι μικρότερα των 50 ατόμων, για τον έλεγχο της κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε το Shapiro-Wilk'stest, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του οποίου δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση περί κανονικότητας (sig>0,05 και για τις δύο ομάδες).

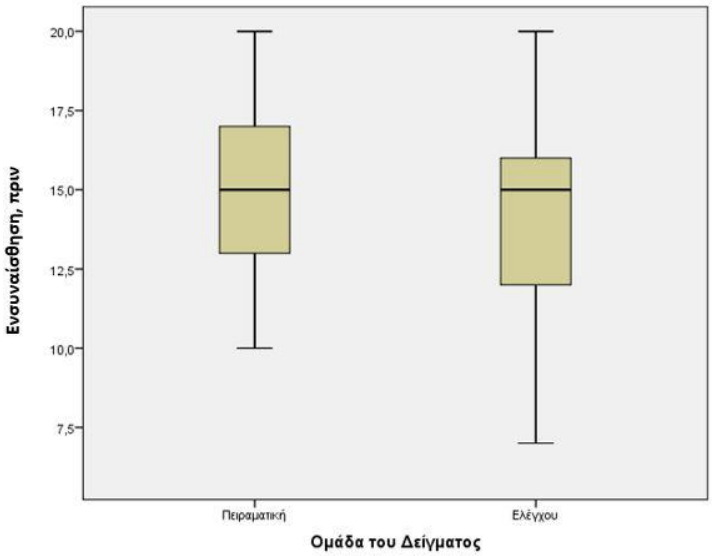
Όσον αφορά τον έλεγχο των ακραίων τιμών, όπως φαίνεται από το γράφημα 4, όπου παρουσιάζεται το θηκόγραμμα (boxplot) της κάθε ομάδας του δείγματος διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν ακραία σημεία (outliers).

Μετά τις παραπάνω διαπιστώσεις, για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των πειραματικής και της ομάδας ελέγχου διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική Υπόθεση (H_0): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, πριν την παρέμβαση, δηλαδή, αρχικά, οι ομάδες ήταν ισοδύναμες ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης.

Πίνακας 16: Έλεγχος της κανονικότητας των κατανομών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο κριτήριο «ενσυναίσθηση», μέσω των τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, πριν την παρέμβαση

ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ							
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	**Ομάδα του Δείγματος**	**Kolmogorov-Smirnov[a]**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Ενσυναίσθηση	Πειραματική	,118	38	,198	,958	38	,164
	Ελέγχου	,126	42	,091	,968	42	,275



Γράφημα 4: Θηκόγραμμα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου των παρατηρήσεων της μεταβλητής «ενσυναίσθηση», πριν την εφαρμογή την παρέμβαση

- Εναλλακτική Υπόθεση (H_1): Υπάρχει στατικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, πριν την παρέμβαση, δηλαδή οι ομάδες δεν ήταν ισοδύναμες ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης.

Ο έλεγχος των υποθέσεων πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή του *T-Test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-Test).* Στον πίνακα 17, παρουσιάζονται το μέγεθος των ομάδων του δείγματος, ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα των δύο ομάδων και στον πίνακα 18, παρουσιάζονται το Levene's Test, οι τιμές του στατιστικού t, οι βαθμοί ελευθερίας και το επίπεδο σημαντικότητας, η διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης. Με βάση τους πίνακες αυτούς ελέγχεται η ισχύς των υποθέσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου (t(78)=1,455, p=,150>0,05, διαφορά μέσων τιμών = 0,927), το επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο του 0,05, άρα ισχύει η μηδενική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, επομένως οι δύο ομάδες ήταν ισοδύναμες, πριν την παρέμβαση.

Πίνακας 17: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, πριν την παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	Ομάδα του Δείγματος	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ενσυναίσθηση	Πειραματική	38	15,24	2,614	,424
	Ελέγχου	42	14,31	3,040	,469

Πίνακας 18: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος, πριν την παρέμβαση ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης

Independent Samples Test										
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ενσυναίσθηση	Equal variances assumed	,646	,424	1,455	78	,150	,927	,637	-,341	2,196
	Equal variances not assumed			1,466	77,810	,147	,927	,632	-,332	2,186

Σημειώνεται ότι στον πίνακα 18, *Independent Samples Test*, εφόσον το Sig στο Levene's Test for Equality of Variances, είναι >0,05, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι έχουμε ισότητα διασπορών (Equal variances assumed,) εξετάστηκαν οι τιμές των t, df και Sig. της πρώτης γραμμής του πίνακα.

Β1. Εθνοκεντρικός τρόπος σκέψης των μαθητών/τριών του δείγματος, πριν την εφαρμογή του προγράμματος - «Ερωτηματολόγιο καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»

Ο έλεγχος ισοδυναμίας των δύο ομάδων του δείγματος αναφορικά με τη μεταβλητή *«εθνοκεντρισμός»* ελέγχθηκε με δύο ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, το *«Ερωτηματολόγιο καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»* και το *«Ερωτηματολόγιο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων μετά τις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών»,* οι οποίες περιλάμβαναν ανοιχτά ερωτήματα. Τα ποιοτικά δεδομένα των δύο αυτών ερευνητικών εργαλείων ποσοτικοποιήθηκαν. Η χορήγηση τους στους/στις μαθητές/τριες έγινε σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος.

Το *«Ερωτηματολόγιο καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»,* οι μαθητές/τριες το συμπλήρωναν, πριν από κάθε επετειακό εορτασμό. Η πρώτη χρονική στιγμή ήταν πριν την έναρξη της παρέμβασης. Για αυτό τον λόγο είναι εφικτός ο έλεγχος της ισοδυναμίας των δύο ομάδων του δείγματος στη μεταβλητή *«εθνοκεντρισμός»*. Όλες οι άλλες συγκρίσεις αναφορικά με τη μεταβλητή αυτή παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω (κεφ. 9.4.).

Κατόπιν των παραπάνω, ο έλεγχος της ισοδυναμίας μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών *«ένδειξη εθνοσχετισμού/εθνοσχετισμού/ουδετερότητας»* και *«ομάδα του δείγματος»,* πριν την παρέμβαση έγινε με το στατιστικό κριτήριο *(Chi-square)* χ^2 με τη διαδικασία *Crosstabs*. Στις περιπτώσεις που οι αναμενόμενες συχνότητες ήταν κάτω από 5 σε ποσοστό πάνω από 20% λήφθηκε υπόψη το Fisher's Exact.

Για κάθε μια μεταβλητή, για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των πειραματικής και της ομάδας ελέγχου διατυπώθηκε η μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή μη ύπαρξη διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων και η εναλλακτική υπόθεση (H_1), δηλαδή ύπαρξη διαφοράς. Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 19 προκύπτει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, Αναλυτικότερα, δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά Fisher's Exact Test $p=1,000>0,05$ ανάμεσα στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου.

Β.2 & Β3. Σύγκριση της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου σε όλες τις εξωτερικές μεταβλητές και στις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, πριν την εφαρμογή του προγράμματος - Ημιδομημένη συνέντευξη

Ο έλεγχος της ισοδυναμίας της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου σε όλα τα επιμέρους κριτήρια της ημιδομημένης συνέντευξης, που σχετίζονται με τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών των ομάδων του δείγματος για τις εθνικές και φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τη θετική ή αρνητική προκατάληψη τη εσωομάδας για την εσωομάδα και την εξωομάδα, πριν την εφαρμογή του προγράμματος, παρουσιάζονται στον πίνακα 20. Επίσης, στον πίνακα 20 παρουσιάζεται ο έλεγχος της ισοδυναμίας των ομάδων του δείγματος ως προς τις εξωτερικές μεταβλητές που θεωρήθηκε, μετά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, ότι ενδεχομένως να επηρέαζαν τα αποτελέσματα, δηλαδή ως προς την επαφή των μαθητών/τριών με εθνικές ετερότητες, τις γνώσεις τους για τις εθνικές

Πίνακας 19: Συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών «ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού/ουδετερότητας» στο περιεχόμενο των προτεινόμενων τρόπων εορτασμού της επετείου 1» και «ομάδα του δείγματος», πριν την παρέμβαση*

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		ΕΝΔΕΙΞΗ ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΥ/ΕΘΝΟΣΧΕΤΙΣΜΟΥ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΩΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (ΕΠΕΤΕΙΑΚΟΣ ΕΟΡΤΑΣΜΟΣ 1*)								
	ΟΜΑΔΑ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ		
	Πειραματική			Ελέγχου					
	Παρατηρούμενες συχνότητες	Αναμενόμενες συχνότητες	Διαφορά	Παρατηρούμενες συχνότητες	Αναμενόμενες συχνότητες	Διαφορά	X^2	df	p
ΕΝΔΕΙΞΗ ΕΘΝΟΣΧΕΤΙΣΜΟΥ	2	1,9	,1	2	2,1	-,1	Fisher's Exact Test		1,000
ΕΝΔΕΙΞΗ ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΥ	36	36,1	-,1	40	39,9	,1			
ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ	1	1,0	,0	1	1,1	-,1			

**Επετειακός εορτασμός 1: 28η Οκτωβρίου 1940*

ετερότητες και τις διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος για τις εθνικές, θρησκευτικές και φυλετικές ετερότητες.

Ο έλεγχος ισοδυναμίας μεταξύ όλων των μεταβλητών και της ομάδας του δείγματος έγινε με το στατιστικό κριτήριο *(Chi-square)* χ^2 με τη διαδικασία *Crosstabs,* που χρησιμοποιείται για μεταβλητές που έχουν μετρηθεί με ονομαστικές και τακτικές κλίμακες. Στις περιπτώσεις που οι αναμενόμενες συχνότητες ήταν κάτω από 5 σε ποσοστό πάνω από 20% λήφθηκε υπόψη το Fisher's Exact.

Για κάθε μια μεταβλητή, για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των πειραματικής και της ομάδας ελέγχου διατυπώθηκε η μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή οι δύο ομάδες είναι ισοδύναμες και η εναλλακτική υπόθεση (H_1), δηλαδή οι δύο ομάδες δεν είναι ισοδύναμες.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 20 προκύπτει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, σε πέντε από τα δέκα επιμέρους κριτήρια που ελέγχθηκαν. Αναλυτικότερα:

1. Ως προς τις εξωτερικές μεταβλητές:

   α. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στις μεταβλητές *«επαφή με εθνικές ετερότητες»* χ^2=,120, df=1, p=,729>0,05, *«διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες-γονείς»*, χ^2=4,629, df=2 p=,099>0,05, *«διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες - φίλοι»* χ^2=8,839 df=4 p=,065>0,05 και *«συνεργασία στο σχολείο με εθνικές ετερότητες»* χ^2=,147 df=1 p=,702>0,05. Έτσι, οι δύο ομάδες του δείγματος δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στον αριθμό των δηλώσεων ως προς το αν γνωρίζουν ανθρώπους από άλλες χώρες, ως προς τις διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού τους περιβάλλοντος αναφορικά με τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες και ως προς το αν έχουν συνεργαστεί σε κάποια εργασία του σχολείου με άλλες εθνικότητες.

β. Υπάρχει διαφορά μεταξύ των ομάδων του δείγματος στη μεταβλητή *«γνώσεις για εθνικές ετερότητες»* χ^2=4,94, df=1, p=,026<,05, με την ομάδα ελέγχου να παρουσιάζει περισσότερους/ες μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι γνωρίζουν για τον τρόπο ζωής των ανθρώπων σε διαφορετικές χώρες.

2. Ως προς τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες:

α. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στη μεταβλητή *«συναισθηματική προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες»* χ^2=6,770, df=3, p=,080>0,05.

β. Διαφορά υπάρχει στις μεταβλητές *«διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων»,* χ^2=9,104, df=2, p=,011<0,05, *«διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 1»,* χ^2=9,958, df=3, p=,019<0,05, *«διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 2»,* χ^2=11,409, df=3, p=,010<0,05, και *«διαθέσεις/στάσεις για τις θρησκευτικές ετερότητες»* Fisher's Exact Test p=,007<0,05. Σύμφωνα με τον πίνακα 20, η ομάδα ελέγχου έχει περισσότερους/ες μαθητές/τριες που δηλώνουν μη αποδοχή για όλες τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, περισσότερους/ες μαθητές/τριες που δηλώνουν αρνητική διάθεση/στάση για την εξωομάδα 1 & 2 και περισσότερους/ες μαθητές/τριες που εμφανίζουν ουδέτερη στάση απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα. Εντούτοις, επισημαίνεται ότι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν ή έδωσαν ασαφή απάντηση.

9.2 Διαφοροποιήσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Ο έλεγχος των διαφοροποιήσεων μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, έγινε σε όλα τα κριτήρια ελέγχου που παρουσιάστηκαν και στον έλεγχο της ισοδυναμίας της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου (κεφ. 9.1.), πριν την παρέμβαση. Αναλυτικά:

Α1. Βαθμός συνειδητής προκατάληψης των μαθητών/τριών του δείγματος για τις εθνικές ετερότητες που σχετίζονται με τους επετειακούς εορτασμούς, μετά την εφαρμογή του προγράμματος– «Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων»

Για τη σύγκριση της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς τον βαθμό συνειδητής προκατάληψης της εσωομάδας για την εσωομάδα και τις εθνικές εξωομάδες, που είναι σχετικές με τους εθνικούς επετειακούς εορτασμούς, αρχικά, ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις (βλ. κεφ. 8.10) εφαρμογής του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *Independent Sample T-test,* της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων του δείγματος και της μη ύπαρξης ακραίων τιμών.

Πίνακας 20: Συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών «επαφή/γνώσεις με/για τις εθνικές ετερότητες» «διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος-γονείς/φίλοι για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες», «συνεργασία στο σχολείο με εθνικές ετερότητες» «συναισθηματική προκατάληψη» «διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων», «διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 1/2 (Γερμανία/Τουρκία)», «διαθέσεις/στάσεις για τις θρησκευτικές ετερότητες» και «ομάδα του δείγματος», πριν την παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		**ΟΜΑΔΑ**						**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ**		
		Πειραματική			**Ελέγχου**					
		Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	**X^2**	**df**	**p**
ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΝΑΙ	23	23,8	-,8	27	26,3	,8	,120	1	,729
	ΟΧΙ	15	14,3	,8	15	15,8	-,8			
ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΝΑΙ	**21**	**25,7**	**-4,7**	**33**	**28,4**	**4,7**	**4,941**	**1**	**,026**
	ΟΧΙ	**17**	**12,4**	**4.7**	**9**	**13,7**	**-4,7**			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΜΕΣΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ-ΓΟΝΕΙΣ	ΘΕΤΙΚΗ	29	25,7	3,3	25	28,4	-3,3	4,629	2	,099
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	2	5,2	-3,2	9	5,8	3,2			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	7	7,1	-,1	8	7,9	,1			

**Εθνικότητα 1: Γερμανία, Εθνικότητα 2: Τουρκία*

συνέχεια του πίνακα στην επόμενη σελίδα

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		Πειραματική			Ελέγχου			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	X^2	df	p
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΜΕΣΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ-ΦΙΛΟΙ	ΘΕΤΙΚΗ	23	19,5	3,5	18	21,5	-3,5	8,839	4	,065
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	1	5,2	-4,2	10	5,8	4,2			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	1	,5	,5	0	,5	-,5			
	ΚΑΠΟΙΟΙ ΘΕΤΙΚΗ/ ΑΡΝΗΤΙΚΗ	2	1,9	,1	2	2,1	-,1			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	11	10,9	,1	12	12,1	-,1			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΝΑΙ	6	6,6	,6	8	7,4	-,6	,147	1	,702
	ΟΧΙ	32	31,3	,7	34	34,7	-,7			
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΘΕΤΙΚΗ	23	23,3	,3	26	25,7	-,3	6,770	3	,080
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	7	5,7	1,3	5	6,3	-1,3			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	3	6,2	-3,2	10	6,5	3,2			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ΑΣΑΦΗΣ	5	2,9	2,2	1	3,2	-2,2			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ, ΦΥΛΕΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΩΝ	ΑΠΟΔΟΧΗ	**29**	**28,1**	**2,9**	**26**	**28,9**	**-2,9**	**9,104**	**2**	**,011**
	ΜΗ ΑΠΟΔΟΧΗ	**3**	**8,1**	**-5,1**	**14**	**8,9**	**5,1**			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	**6**	**3,8**	**2,2**	**2**	**4,2**	**-2,2**			

συνέχεια του πίνακα στην επόμενη σελίδα

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		Πειραματική			Ελέγχου			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	X^2	df	p
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ 1	ΘΕΤΙΚΗ	18	17,1	,9	18	18,9	-,9	9,958	3	,019
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	9	14,3	-5,3	21	15,8	5,3			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	1	1,0	,0	1	1,1	-,1			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ /ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	10	5,7	4,3	2	6,3	-4,3			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ 2	ΘΕΤΙΚΗ	16	11,4	4,6	8	12,6	-4,6	11,409	3	,010
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	13	16,6	-3,6	22	18,4	3,6			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	0	2,9	-2,9	6	3,2	2,9			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	9	7,1	1.9	6	7,9	-1.9			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΘΕΤΙΚΗ ΠΡΟΚΑΤΑ-ΛΗΨΗ	0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	Fisher's Exact Test 8,030		,007
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΚΑΤΑ-ΛΗΨΗ	0	1,0	-1,0	2	1,1	1,0			
	ΟΥΔΕΤΕΡΟΤΗΤΑ	30	32,8	-2,8	39	36,2	2,8			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	8	4,3	3,7	1	4,7	-3,7			

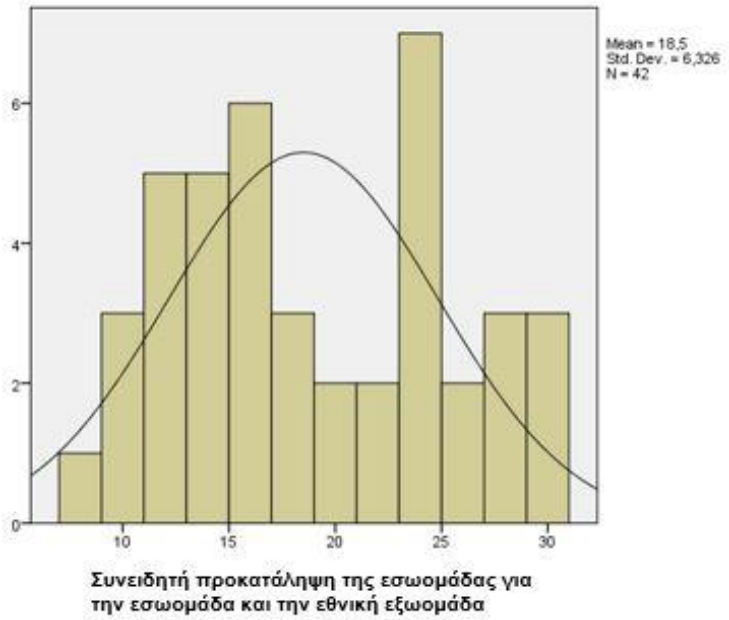
Στον πίνακα 21 παρουσιάζεται ο έλεγχος της κανονικότητας των ομάδων του δείγματος, όπου χρησιμοποιήθηκε το Shapiro-Wilk's test, εφόσον τα δείγματα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου είναι μικρότερα των 50 ατόμων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 21, δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση περί κανονικότητας σχετικά με την πειραματική ομάδα (sig>0,05 για την πειραματική ομάδα).

Πίνακας 21: Έλεγχος της κανονικότητας της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και την εθνική εξωομάδα, μέσω των τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, μετά την παρέμβαση

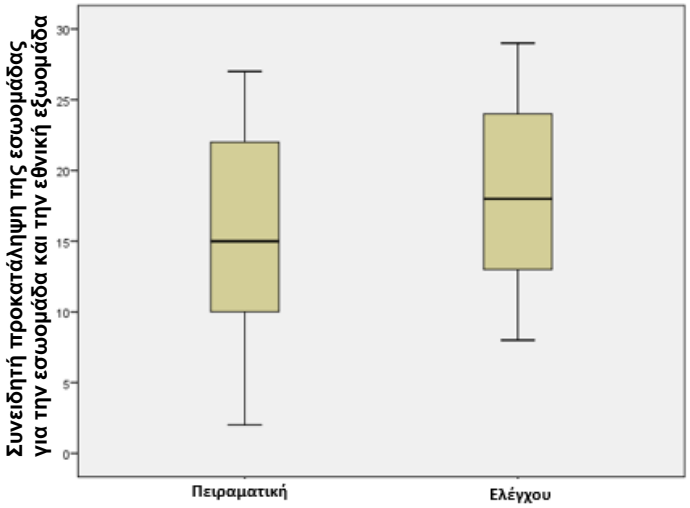
ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ							
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	**Ομάδα του Δείγματος**	**Kolmogorov-Smirnov[a]**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και την εθνική εξωομάδα	**Πειραματική**	,099	38	,200*	,951	38	,098
	Ελέγχου	,130	42	,073	,943	42	,036

Όσον αφορά, όμως, την ομάδα ελέγχου, ο έλεγχος της κανονικότητας έγινε μέσω γραφημάτων. Στο γράφημα 5, από το αντίστοιχο ιστόγραμμα παρατηρούμε ότι η καμπύλη κατανομής (distribution curve) προσεγγίζει αρκετά την κανονική κατανομή.



Γράφημα 5: Ιστόγραμμα με καμπύλη κατανομής της ομάδας ελέγχου στη μεταβλητή «συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα», μετά την παρέμβαση

Όσον αφορά τον έλεγχο των ακραίων τιμών, όπως φαίνεται από το γράφημα 6, όπου παρουσιάζεται το θηκόγραμμα (boxplot) της κάθε ομάδας του δείγματος διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν ακραία σημεία (outliers).



Γράφημα 6: Θηκόγραμμα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου των παρατηρήσεων της μεταβλητής «συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα», μετά την παρέμβαση

Μετά τις παραπάνω διαπιστώσεις, για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των πειραματικής και της ομάδας ελέγχου διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική Υπόθεση (H_0): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την παρέμβαση, ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τις εθνικές εξωομάδες που σχετίζονται με τους δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς.
- Εναλλακτική Υπόθεση (H_1): Υπάρχει στατικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την παρέμβαση, ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τις εθνικές εξωομάδες που σχετίζονται με τους δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς.

Ο έλεγχος των υποθέσεων πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή του *T-Test για ανεξάρτητα δείγματα* (*Independent Samples T-Test*). Η διαδικασία αυτή παράγει τους δύο παρακάτω πίνακες, τον πίνακα 22, όπου παρουσιάζονται το μέγεθος των ομάδων του δείγματος, ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα των δύο ομάδων και τον πίνακα 23, όπου παρουσιάζονται το Levene's Test, οι τιμές του στατιστικού t, οι βαθμοί ελευθερίας και το επίπεδο σημαντικότητας, η διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης. Με βάση τους πίνακες αυτούς ελέγχεται η ισχύς των υποθέσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ($t(78) =-2,283$, $p=0,25<0,05$, διαφορά μέσων τιμών =-3,5) το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο του 0,05, επομένως ισχύει η εναλλακτική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου ως

προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, που σχετίζεται με τους δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς, επομένως οι δύο ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους μετά την παρέμβαση του προγράμματος.

Πίνακας 22: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, μετά την παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	Ομάδα του Δείγματος	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και την εθνική εξωομάδα	**Πειραματική**	38	15,00	7,385	1,198
	Ελέγχου	42	18,50	6,326	,976

Πίνακας 23: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος, ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, *μετά την παρέμβαση*

Independent Samples Test										
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ		**Levene's Test for Equality of Variances**		**t-test for Equality of Means**						
		F	**Sig.**	**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**	**Mean Difference**	**Std. Error Difference**	**95% Confidence Interval of the Difference**	
									Lower	**Upper**
Συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και την εθνική εξωομάδα	Equal variances assumed	,947	,333	-2,283	78	,025	-3,500	1,533	-6,553	-,447
	Equal variances not assumed			-2,265	73,283	,026	-3,500	1,545	-6,580	-,420

Επειδή η μέση τιμή που αντιστοιχεί στην πειραματική ομάδα είναι μικρότερη από τη μέση τιμή που αντιστοιχεί στην ομάδα ελέγχου, συνεπάγεται ότι η πειραματική ομάδα υπολείπεται σημαντικά της ομάδας ελέγχου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας μείωσαν σημαντικά, σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου, τον βαθμό της συνειδητής αρνητικής προκατάληψης για τις εθνικές ετερότητες των επετειακών εορτασμών, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σημειώνοντας περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά ή

λιγότερα αρνητικά χαρακτηριστικά για τις δύο εθνικότητες, μετά την παρέμβαση και περισσότεροι/ες από την ομάδα ελέγχου αποδέχονταν να συναναστραφούν με παιδιά από τις εθνικές ετερότητες αναφοράς.

Όσον αφορά τις μεταβλητές *«γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης της εσωομάδας για την εσωομάδα και την εξωομάδα»* και *«ομάδα του δείγματος»*, ο έλεγχος συνάφειας έγινε με το στατιστικό κριτήριο *(Chi-square)* χ^2 με τη διαδικασία *Crosstabs*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση σε δύο από τις τρεις μεταβλητές. Συγκεκριμένα, οι δύο ομάδες δεν εμφανίζουν διαφορά, δεν υπάρχει, δηλαδή, συστηματική συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών *«ομάδα του δείγματος» και «γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης για την εξωομάδα 1»,* χ^2=,092, df=1, p=,762>0,05. Το ίδιο και για τη μεταβλητή *«γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης για την εξωομάδα 2»* χ^2=2,566, df=1, p=,109>0,05. Ωστόσο, επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση στον έλεγχο για διαφορά μεταξύ των μεταβλητών, *«ομάδα του δείγματος»* και *«γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης για την εσωομάδα»* χ^2=6,034, df=1, p=,014<0,05, όπου εμφανίζονται περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου να έχουν γενικεύσει τα θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά που σημείωσαν για την εσωομάδα.

Α2. Βαθμός ασυνείδητων προκαταλήψεων των μαθητών/τριών για τις φυλετικές ετερότητες, μετά την εφαρμογή του προγράμματος–«Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων»

Για τη σύγκριση της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη για τη φυλετική ετερότητα, εφαρμόστηκε το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο *Independent Sample T-test,* αφού ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων του δείγματος και της μη ύπαρξης ακραίων τιμών.

Στον πίνακα 24 παρουσιάζεται ο έλεγχος της κανονικότητας των ομάδων του δείγματος, όπου χρησιμοποιήθηκε το Shapiro-Wilk's test, εφόσον τα δείγματα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου είναι μικρότερα των 50 ατόμων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση περί κανονικότητας σχετικά με την πειραματική ομάδα (sig>0,05 για την πειραματική ομάδα). Όσον αφορά, την ομάδα ελέγχου, ο έλεγχος της κανονικότητας έγινε μέσω γραφήματος, όπως φαίνεται στο γράφημα 7, όπου παρατηρούμε ότι η καμπύλη κατανομής (distribution curve) προσεγγίζει αρκετά την κανονική κατανομή.

Ως προς τον έλεγχο των ακραίων τιμών, όπως φαίνεται από το γράφημα 8, όπου παρουσιάζεται το θηκόγραμμα (boxplot) της κάθε ομάδας του δείγματος, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν ακραία σημεία (outliers).

Μετά τις παραπάνω διαπιστώσεις, για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των πειραματικής και της ομάδας ελέγχου διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

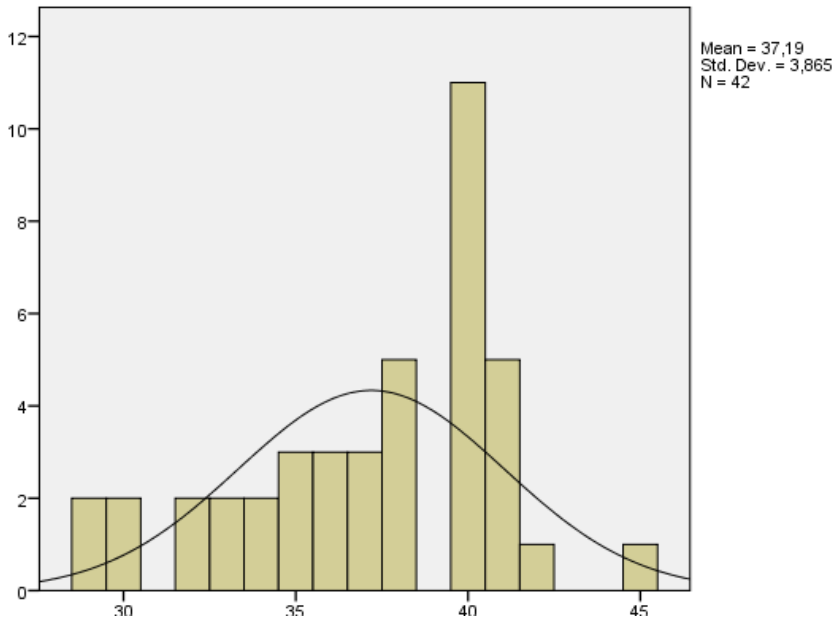
- Μηδενική Υπόθεση (H_0): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την παρέμβαση ως προς την

ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα.

- Εναλλακτική Υπόθεση (H_1): Υπάρχει στατικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την παρέμβαση ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα.

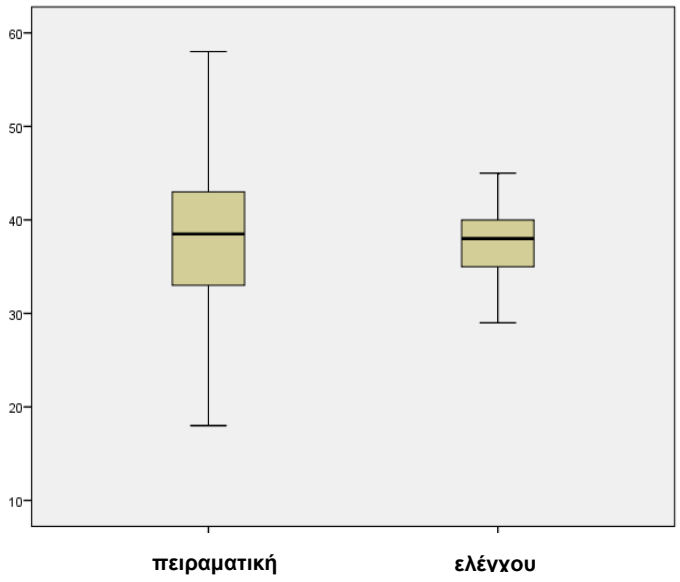
Πίνακας 24: Έλεγχος της κανονικότητας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο κριτήριο «ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα», μέσω των τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, μετά την παρέμβαση

ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ							
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	**Ομάδα του Δείγματος**	**Kolmogorov-Smirnov[a]**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και τη φυλετική εξωομάδα	**Πειραματική**	,122	38	,167	,976	38	,581
	Ελέγχου	,195	42	,000	,932	42	,015



Ασυνείδητες προκαταλήψεις της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα

Γράφημα 7: Ιστόγραμμα με καμπύλη κατανομής της ομάδας ελέγχου στη μεταβλητή «ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα», μετά την παρέμβαση



Γράφημα 8: Θηκόγραμμα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου των παρατηρήσεων της μεταβλητής «ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα», μετά την παρέμβαση

Ο έλεγχος των υποθέσεων πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή του *T-Test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-Test*). Στον πίνακα 25, παρουσιάζεται το μέγεθος των ομάδων του δείγματος, ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα των δύο ομάδων και στον πίνακα 26, παρουσιάζονται το *Levene's Test*, οι τιμές του στατιστικού t, οι βαθμοί ελευθερίας και το επίπεδο σημαντικότητας, η διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης. Με βάση τους πίνακες αυτούς ελέγχεται η ισχύς των υποθέσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου (t(50,688)= -3,039, p=,004<0,05, διαφορά μέσων τιμών =-4,441), το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο του 0,05, άρα ισχύει η εναλλακτική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, επομένως οι δύο ομάδες διέφεραν μεταξύ τους, μετά την παρέμβαση. Επειδή η μέση τιμή που αντιστοιχεί στην πειραματική ομάδα είναι μικρότερη από τη μέση τιμή που αντιστοιχεί στην ομάδα ελέγχου, συνεπάγεται ότι η πειραματική ομάδα υπολείπεται σημαντικά της ομάδας ελέγχου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας μείωσαν σημαντικά, σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου, τον βαθμό της ασυνείδητης αρνητικής προκατάληψης για τη φυλετική ετερότητα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στον πίνακα 26, *Independent Samples Test*, εφόσον το Sig. στο Levene's Test for Equality of Variances, είναι <0,05, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι δεν έχουμε ισότητα διασπορών (Equal variances assumed), γι' αυτό εξετάστηκαν οι τιμές των t, df και Sig. της δεύτερης γραμμής του πίνακα.

Πίνακας 25: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, μετά την παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	Ομάδα του Δείγματος	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και τη φυλετική εξωομάδα	**Πειραματική**	38	32,87	8,260	1,340
	Ελέγχου	42	37,31	3,777	,583

*Πίνακας 26: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος, ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομά*δα, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, *μετά την παρέμβαση*

Independent Samples Test										
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και τη φυλετική εξωομάδα	Equal variances assumed	12,293	,001	-3,142	78	,002	-4,441	1,414	-7,255	-1,627
	Equal variances not assumed			-3,039	50,688	,004	-4,441	1,461	-7,375	-1,507

Α3. Βαθμός ενσυναίσθησης, μετά την εφαρμογή του προγράμματος – «Κλίμακα Ενσυναίσθησης Παιδιών και Εφήβων»

Για τη σύγκριση της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την εφαρμογή του προγράμματος στην εξαρτημένη μεταβλητή *«ενσυναίσθηση»,* για την εφαρμογή του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *Independent Sample T-test,* ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις της κανονικότητας των κατανομών των ομάδων του δείγματος και της ύπαρξης ακραίων τιμών.

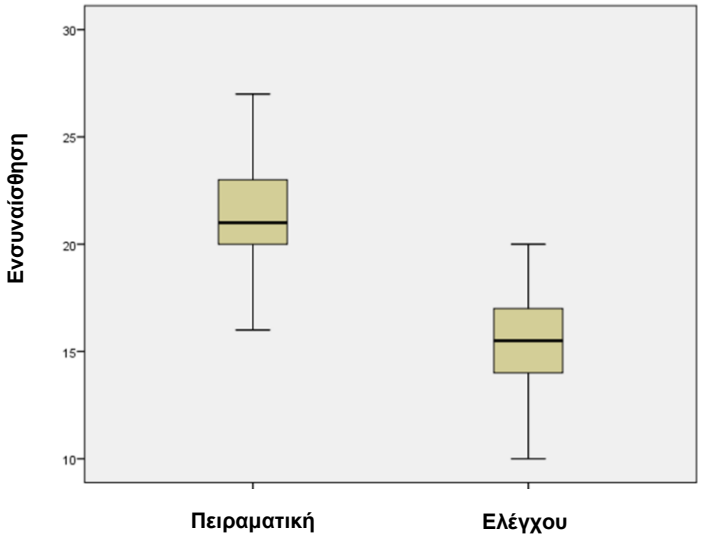
Στον πίνακα 27 παρουσιάζεται ο έλεγχος της κανονικότητας, όπου χρησιμοποιήθηκε το Shapiro-Wilk's test, εφόσον τα δείγματα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου είναι μικρότερα των 50 ατόμων. Σύμφωνα με τα

αποτελέσματα δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση περί κανονικότητας (sig>0,05 και για τις δύο ομάδες).

Πίνακας 27: Έλεγχος της κανονικότητας της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στο κριτήριο «ενσυναίσθηση», μέσω των τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk, μετά την παρέμβαση

ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ							
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	**Ομάδα του Δείγματος**	**Kolmogorov-Smirnov[a]**			**Shapiro-Wilk**		
		Statistic	**df**	**Sig.**	**Statistic**	**df**	**Sig.**
Ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και τη φυλετική εξωομάδα	**Πειραματική**	,122	38	,161	,970	38	,395
	Ελέγχου	,145	42	,027	,964	42	,213

Όσον αφορά τον έλεγχο των ακραίων τιμών, όπως φαίνεται από το γράφημα 9, όπου παρουσιάζεται το θηκόγραμμα (boxplot) της κάθε ομάδας του δείγματος, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν ακραία σημεία (outliers).



Γράφημα 9: Θηκόγραμμα της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου των παρατηρήσεων της μεταβλητής «ενσυναίσθηση», μετά την εφαρμογή την παρέμβαση

Μετά τις παραπάνω διαπιστώσεις, για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των πειραματικής και της ομάδας ελέγχου διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική Υπόθεση (H_0): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την παρέμβαση ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης.

- Εναλλακτική Υπόθεση (H_1): Υπάρχει στατικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την παρέμβαση ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης.

Ο έλεγχος των υποθέσεων πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή του *T-Test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-Test).* Στον πίνακα 28, παρουσιάζονται το μέγεθος των ομάδων του δείγματος, ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα των δύο ομάδων και στον πίνακα 29, παρουσιάζονται το Levene's Test, οι τιμές του στατιστικού t, οι βαθμοί ελευθερίας και το επίπεδο σημαντικότητας, η διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης. Με βάση τους πίνακες αυτούς ελέγχεται η ισχύς των υποθέσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (t(78)=10,640, p=,000>0,05, διαφορά μέσων τιμών=5,949), το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο του 0,05, άρα ισχύει η εναλλακτική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, επομένως οι δύο ομάδες διέφεραν, μετά την παρέμβαση. Επειδή η μέση τιμή που αντιστοιχεί στην πειραματική ομάδα είναι μεγαλύτερη από τη μέση τιμή που αντιστοιχεί στην ομάδα ελέγχου, συνεπάγεται ότι η πειραματική ομάδα υπερέχει σημαντικά της ομάδας ελέγχου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 28: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, μετά την παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	Ομάδα του Δείγματος	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ενσυναίσθηση	Πειραματική	38	21,21	2,713	,440
	Ελέγχου	42	15,26	2,285	,353

Σημειώνεται ότι στον πίνακα 29*, Independent Samples Test,* εφόσον το Sig. στο Levene's Test for Equality of Variances, είναι >0,05, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι έχουμε ισότητα διασπορών (Equal variances assumed,) εξετάστηκαν οι τιμές των t, df και Sig της πρώτης γραμμής του πίνακα.

Πίνακας 29: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών των δύο ομάδων του δείγματος, ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, μετά την παρέμβαση

Independent Samples Test											
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ		***Levene's Test for Equality of Variances***		**t-test for Equality of Means**							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Ενσυναίσθηση	Equal variances assumed	,688	,409	10,640	78	,000	5,949	,559	4,836	7,062	
	Equal variances not assumed			10,548	72,712	,000	5,949	,564	4,825	7,073	

Β.2 & Β3. Σύγκριση της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου σε όλες τις εξωτερικές μεταβλητές και στις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, μετά την εφαρμογή του προγράμματος - Ημιδομημένη συνέντευξη

Η σύγκριση της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, για τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων σε όλα τα κριτήρια της ημιδομημένης συνέντευξης, τα οποία σχετίζονται με τις εξωτερικές μεταβλητές και με τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών των ομάδων του δείγματος για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τη θετική/αρνητική προκατάληψη τη εσωομάδας για την εσωομάδα και την εξωομάδα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, παρουσιάζονται στον πίνακα 30.

Ο έλεγχος των διαφοροποιήσεων μεταξύ όλων των μεταβλητών και της ομάδας του δείγματος έγινε με το στατιστικό κριτήριο *(Chi-square) χ^2 με τη διαδικασία Crosstabs*, που χρησιμοποιείται για μεταβλητές που έχουν μετρηθεί με ονομαστικές και τακτικές κλίμακες. Στις περιπτώσεις που οι αναμενόμενες συχνότητες ήταν κάτω από 5 σε ποσοστό πάνω από 20% λήφθηκε υπόψη το Fisher's Exact.

Για κάθε μια μεταβλητή, για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των πειραματικής και της ομάδας ελέγχου διατυπώθηκε η μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους και η εναλλακτική υπόθεση (H_1), δηλαδή οι δύο ομάδες διαφέρουν.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 30 προκύπτει ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την παρέμβαση, σε πέντε από τα δέκα επιμέρους κριτήρια που ελέγχθηκαν. Αναλυτικότερα:

2. Ως προς τις εξωτερικές μεταβλητές:

α. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στις μεταβλητές *«επαφή με εθνικές ετερότητες»* χ^2= 1,010, df=1, p=,315>0,05, *«γνώσεις για εθνικές ετερότητες»,* χ^2=2,493, df=1, p=,114<,05, *«διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες-γονείς»*, Fisher's Exact Test (7,412), p=,086>0,05. Έτσι, οι δύο ομάδες του δείγματος δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στον αριθμό των δηλώσεων ως προς το αν γνώρισαν παιδιά ή ενήλικες από διαφορετικές χώρες και αν απέκτησαν επιπλέον γνώσεις σχετικά με τον τρόπο ζωής σε άλλες χώρες, το προηγούμενο χρονικό διάστημα από την πρώτη μέτρηση. Επίσης, δεν διαφέρουν και ως προς τις διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού τους περιβάλλοντος αναφορικά με τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες.

β. Υπάρχει διαφορά στη μεταβλητή *«διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες - φίλοι»* Fisher's Exact Test (14,544), p=,003<0,05 με περισσότερους/ες μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας να δηλώνουν ότι οι φίλοι/ες τους είναι θετικοί/ες για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, ενώ από την ομάδα ελέγχου περισσότεροι/ες δήλωσαν ότι είναι αρνητικοί/ες. Επίσης, υπάρχει διαφορά στη μεταβλητή *«συνεργασία στο σχολείο με εθνικές ετερότητες»* Fisher's Exact Test p=,006<0,05 με την ομάδα ελέγχου να παρουσιάζει περισσότερους/ες μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν με παιδιά από διαφορετικές χώρες το προηγούμενο διάστημα από την πρώτη μέτρηση.

2. Ως προς τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες:

α. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στη μεταβλητή *«διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 2»,* Fisher's Exact Test=5,114, p=,118>0,05 και στη μεταβλητή *«διαθέσεις/στάσεις για τις θρησκευτικές ετερότητες»* Fisher's Exact Test (4,418), p=,121>0,05.

β. Διαφορά υπάρχει στις μεταβλητές *«συναισθηματική προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες»* Fisher's Exact Test=9,510, p=,006<0,05 *«διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων»,* Fisher's Exact Test (13,438), p=,001<0,05 και *«διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 1»,* χ^2= 11,873, df=3, p=,008 <0,05. Σύμφωνα με τον πίνακα 30, η πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου έχει περισσότερους/ες μαθητές/τριες που εμφανίζουν θετική συναισθηματική προκατάληψη, αποδοχή για όλες τις εθνικές, φυλετικές, θρησκευτικές ετερότητες και θετικές διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 1, ενώ η ομάδα ελέγχου έχει περισσότερους/ες που εμφανίζουν αρνητική συναισθηματική προκατάληψη, μη αποδοχή για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων και αρνητικές διαθέσεις/στάσεις

Πίνακας 30: Συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών «επαφή/γνώσεις με/για τις εθνικές ετερότητες» «διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος-γονείς/φίλοι για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες», «συνεργασία στο σχολείο με εθνικές ετερότητες» «συναισθηματική προκατάληψη» «διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων», «διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 1/2 (Γερμανία/Τουρκία)», «διαθέσεις/στάσεις για τις θρησκευτικές ετερότητες» και «ομάδα του δείγματος», μετά *την παρέμβαση*

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΡΙΤΗΡΙΑ		ΟΜΑΔΑ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ		
		Πειραματική			Ελέγχου					
		Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	X^2	df	p
ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΝΑΙ	8	10,0	-2.0	13	11,0	2,0	1,010	1	,315
	ΟΧΙ	30	28,0	2,0	29	31,0	-2,0			
ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΝΑΙ	23	19,5	3,5	18	21,5	-3,5	2,493	1	,114
	ΟΧΙ	15	18,5	-3,5	24	20,5	3,5			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΜΕΣΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ-ΓΟΝΕΙΣ	ΘΕΤΙΚΗ	25	25,5	-3,5	35	31,5	3,5	Fisher's Exact Test		,086
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	3	2,9	,1	3	3,2	-,1			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	5	2,4	2,6	0	2,6	-2,6	7,412		
	ΚΑΠΟΙΟΙ ΘΕΤΙΚΗ/ ΑΡΝΗΤΙΚΗ	1	.5	,5	0	,5	-,5			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	4	3,8	,2	4	4,2	-,2			

Εθνικότητα 1: Γερμανία, Εθνικότητα 2: Τουρκία

συνέχεια του πίνακα στην επόμενη σελίδα

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΡΙΤΗΡΙΑ		Πειραματική			Ελέγχου			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΜΕΣΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ-ΦΙΛΟΙ	ΘΕΤΙΚΗ	28	23,8	4,3	22	26,3	-4,3	**Fisher's Exact Test**		**,003**
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	0	4,3	-4,3	9	4,7	4,3			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	1	1,4	-,4	2	1,6	,4	**14,544**		
	ΚΑΠΟΙΟΙ ΘΕΤΙΚΗ/ ΑΡΝΗΤΙΚΗ	1	2,9	-1.9	5	3,2	1,9			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	8	5,7	2,3	4	6,3	-2,3			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΝΑΙ	0	3,8	-3,8	8	4,2	3,8	**Fisher's Exact Test**		**,006**
	ΟΧΙ	38	34,2	,6	34	37,8	-,6			
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΘΕΤΙΚΗ	37	31,8	5,2	30	35,2	-5,2	**Fisher's Exact Test**		**,006**
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	1	4,3	-3,3	8	4,7	3,3			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	0	1,4	-1,4	3	1,6	1,4			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	0	,5	-,5	1	,5	,5	**9,510**		
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ, ΦΥΛΕΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΩΝ	ΑΠΟΔΟΧΗ	32	28,5	3,5	28	31,5	-3,5	**Fisher's Exact Test**		**,001**
	ΜΗ ΑΠΟΔΟΧΗ	0	5,2	-5,2	11	5,8	5,2			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	6	4,3	,8	3	4,3	,8	**13,438**		

συνέχεια του πίνακα στην επόμενη σελίδα

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΡΙΤΗΡΙΑ		Πειραματική			Ελέγχου			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ 1	ΘΕΤΙΚΗ	23	19,0	4,0	17	21,0	-4,0	**11,873**	**3**	**,008**
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	5	11,9	-6,9	20	13,1	6,9			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	1	,5	,5	0	,5	-,5			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ /ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	9	6,6	2,4	5	7,4	-2,3			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ 2	ΘΕΤΙΚΗ	21	19,0	2,0	19	21,0	-2,0	Fisher's Exact Test 5,114		,118
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	10	14,3	-4,3	20	15,8	4,3			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	1	,5	,5	0	,5	-,5			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	6	4,3	1,7	3	4,7	-1,7			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΚΑΤΑ-ΛΗΨΗ	2	2,4	-,4	3	2,6	,4	Fisher's Exact Test 4,418		,121
	ΟΥΔΕΤΕΡΟ-ΤΗΤΑ	30	32,3	-2,3	38	35,7	2,3			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	6	3,3	2,7	1	3,7	-2,7			

για την εθνικότητα 1.

9.3 Διαφοροποιήσεις κάθε ομάδας του δείγματος, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Ο έλεγχος των διαφοροποιήσεων κάθε ομάδας του δείγματος ξεχωριστά, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος έγινε σε όλα τα παραπάνω κριτήρια ελέγχου. Πρώτα παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας και στη συνέχεια της ομάδας ελέγχου. Αναλυτικά:

1.Πειραματική Ομάδα

Α1. Διαφοροποιήσεις στον βαθμό συνειδητής προκατάληψης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για τις εθνικές ετερότητες που σχετίζονται με τους επετειακούς εορτασμούς, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος – «Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων»

Ο έλεγχος των διαφοροποιήσεων της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος στην εξαρτημένη μεταβλητή *«συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα»,* έγινε με το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο *T–Test για συσχετισμένες ομάδες* (Paired Samples T–Test), εφόσον έχουν ελεγχθεί οι προϋποθέσεις της κανονικότητας και της μη ύπαρξης ακραίων τιμών. Έτσι, διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική Υπόθεση (H_0): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της πειραματικής ομάδας, ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση.
- Εναλλακτική Υπόθεση (H_1): Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της πειραματικής ομάδας ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση.

Από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου *T- Test για εξαρτημένα δείγματα (Paired Samples T-Test)* παράγεται ο πίνακας 31, όπου παρουσιάζονται το μέγεθος της πειραματικής ομάδας, ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα των δύο ομάδων και ο πίνακας 32, όπου παρουσιάζονται το Levene's Test, οι τιμές του στατιστικού t, οι βαθμοί ελευθερίας και το επίπεδο σημαντικότητας, η διαφορά των μέσων τιμών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης. Με βάση τους πίνακες αυτούς ελέγχεται η ισχύς των υποθέσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ($t(37)= 2,175$, $p=0,036<0,05$, διαφορά μέσων τιμών= 2,658) το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο του 0,05, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την παρέμβαση. Επειδή η μέση τιμή που αντιστοιχεί μετά την παρέμβαση είναι μικρότερη από τη μέση τιμή που αντιστοιχεί πριν την παρέμβαση,

σημαίνει ότι η μέση τιμή της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση υπολείπεται σημαντικά της αντίστοιχης πριν την παρέμβαση. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας μείωσαν σημαντικά, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τον βαθμό της συνειδητής αρνητικής προκατάληψης για τις εθνικές ετερότητες των επετειακών εορτασμών.

Πίνακας 31: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συνειδητή προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες πριν	17,66	38	5,389	,874
Συνειδητή προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες μετά	15,00	38	7,385	1,198

*Πίνακας 32: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών της πειραματικής ομάδας, ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, τυπικό σφάλμα της διαφο*ράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, πριν και μετά την παρέμβαση

Paired Samples Test								
	Paired Differences					**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**
	Mean	**Std. Deviation**	**Std. Error Mean**	**95% Confidence Interval of the Difference**				
				Lower	**Upper**			
Συνειδητή προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες πριν & μετά την παρέμβαση	2,658	7,535	1,222	,181	5,134	2,175	37	**,036**

Όσον αφορά τη μεταβλητή *«γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης της εσωομάδας για την εσωομάδα και την εξωομάδα»* ο έλεγχος συνάφειας έγινε με το στατιστικό κριτήριο *(Chi-square)* χ^2 με τη διαδικασία *Crosstabs.*

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση σε μία από τις τρεις επιμέρους μεταβλητές. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα εμφανίζει διαφορά, στην επιμέρους μεταβλητή *«γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης για την έξω-ομάδα 2»,* χ^2=9,423, df=1, p=,002<0,05, όπου εμφανίζονται

περισσότεροι/ες μαθητές/τριες, μετά την παρέμβαση να έχουν γενικεύσει τα θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά που σημείωσαν για την εξωομάδα 2.

Η μηδενική υπόθεση επαληθεύεται στην επιμέρους μεταβλητή *«γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης για την έξω- ομάδα 1»* χ^2=,054, df=1, p= 817>0,05 και στη *«γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης για την εσωομάδα»* χ^2=1,844, df=1, p=,174<0,05, όπου περίπου ο ίδιος αριθμός μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας γενίκευσαν τα θετικά/αρνητικά χαρακτηριστικά που σημείωσαν για την εξωομάδα 1 (N=21 πριν, N=22 μετά), αλλά λιγότεροι/ες για την εσωομάδα (N=30 πριν, N=24 μετά).

Α2. Διαφοροποιήσεις στον βαθμός των ασυνείδητων προκαταλήψεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για τις φυλετικές ετερότητες, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος–«Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων»

Για τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος στην εξαρτημένη μεταβλητή *«ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα»* με το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο *T–Test για συσχετισμένες ομάδες* (Paired Samples T–Test), εφόσον έχουν ελεγχθεί οι προϋποθέσεις της κανονικότητας και της μη ύπαρξης ακραίων τιμών, διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική Υπόθεση (H_0): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της πειραματικής ομάδας, ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση.
- Εναλλακτική Υπόθεση (H_1): Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της πειραματικής ομάδας ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση.

Από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου *T- Test για εξαρτημένα δείγματα (Paired Samples T-Test)* παράγεται ο πίνακας 33, όπου παρουσιάζονται το μέγεθος της πειραματικής ομάδας, ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα και ο πίνακας 34, όπου παρουσιάζονται το Levene's Test, οι τιμές του στατιστικού t, οι βαθμοί ελευθερίας και το επίπεδο σημαντικότητας, η διαφορά των μέσων τιμών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης. Με βάση τους πίνακες αυτούς ελέγχεται η ισχύς των υποθέσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου (t(37) =40,489, p=,000<0,05, διαφορά μέσων τιμών =5,053) το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο του 0,05, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την παρέμβαση. Επειδή η μέση τιμή που αντιστοιχεί μετά την παρέμβαση είναι μικρότερη από τη μέση τιμή που αντιστοιχεί πριν την παρέμβαση, σημαίνει ότι η μέση τιμή της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση υπολείπεται σημαντικά της αντίστοιχης πριν την παρέμβαση. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας μείωσαν σημαντικά, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τον βαθμό της ασυνείδητης αρνητικής προκατάληψης για τη φυλετική ετερότητα.

Πίνακας 33: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ασυνείδητες φυλετικές προκαταλήψεις πριν	37,92	38	8,559	1,389
Ασυνείδητες φυλετικές προκαταλήψεις μετά	32,87	38	8,260	1,340

Πίνακας 34: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών της πειραματικής ομάδας, ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, πριν και μετά την παρέμβαση

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Ασυνείδητες φυλετικές προκαταλήψεις	5,053	,769	,125	4,800	5,305	40,489	37	**,000**

Α3. Διαφοροποιήσεις στον βαθμό ενσυναίσθησης της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος – «Κλίμακα Ενσυναίσθησης Παιδιών και Εφήβων»

Για τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική Υπόθεση (H_0): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της πειραματικής ομάδας, ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, πριν και μετά την παρέμβαση.
- Εναλλακτική Υπόθεση (H_1): Υπάρχει στατικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της πειραματικής ομάδας ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, πριν και μετά την παρέμβαση.

Ο έλεγχος των υποθέσεων πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή του *T–Test για συσχετισμένες ομάδες (Paired Samples T–Test)*, εφόσον έχουν ελεγχθεί οι προϋποθέσεις της κανονικότητας και της μη ύπαρξης ακραίων τιμών. Στον πίνακα 35, παρουσιάζονται το μέγεθος της πειραματικής ομάδας, ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα και στον πίνακα 36, παρουσιάζονται το Levene's Test, οι τιμές του στατιστικού t, οι βαθμοί ελευθερίας και το επίπεδο σημαντικότητας, η διαφορά των μέσων τιμών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση

και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης. Με βάση τους πίνακες αυτούς ελέγχεται η ισχύς των υποθέσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (t(37)= -17,878, p=,000<0,05, διαφορά μέσων τιμών=-5,974), το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο του 0,05, άρα ισχύει η εναλλακτική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 35: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της πειραματικής ομάδας ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, πριν και μετά την παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ενσυναίσθηση πριν	15,24	38	2,614	,424
Ενσυναίσθηση μετά	21,21	38	2,713	,440

*Πίνακας 36: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών της πειραματικής ομάδας, ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, πριν και μετά την παρέμβασ*η

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Ενσυναίσθηση πριν & μετά	-5,974	2,060	,334	-6,651	-5,297	-17,878	37	,000

Επειδή η μέση τιμή που αντιστοιχεί μετά την παρέμβαση είναι μεγαλύτερη αυτή που αντιστοιχεί πριν την παρέμβαση, σημαίνει ότι η μέση τιμή της πειραματικής ομάδας, μετά την παρέμβαση, υπερέχει σημαντικά της αντίστοιχης πριν την παρέμβαση. Έτσι, οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας αύξησαν σημαντικά, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τον βαθμό ενσυναίσθησης.

Β.2 & Β3. Διαφοροποιήσεις της πειραματικής ομάδας σε όλες τις εξωτερικές μεταβλητές και στις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος - Ημιδομημένη συνέντευξη

Οι διαφοροποιήσεις της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σε όλα τα κριτήρια της ημιδομημένης συνέντευξης, τα οποία σχετίζονται με τις εξωτερικές μεταβλητές και με τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές

ετερότητες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τη θετική/αρνητική προκατάληψη τη εσωομάδας για την εσωομάδα και την εξωομάδα, παρουσιάζονται στον πίνακα 36.

Εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο *(Chi-square) χ^2 με τη διαδικασία Crosstabs*, που χρησιμοποιείται για μεταβλητές που έχουν μετρηθεί με ονομαστικές και τακτικές κλίμακες. Στις περιπτώσεις που οι αναμενόμενες συχνότητες ήταν κάτω από 5 σε ποσοστό πάνω από 20% λήφθηκε υπόψη το Fisher's Exact.

Για κάθε μια μεταβλητή, για τον έλεγχο των διαφορών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση διατυπώθηκε η μηδενική υπόθεση (H_0), η οποία αναφέρεται στη μη ύπαρξη διαφοράς στις τιμές της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης και η εναλλακτική υπόθεση (H_1), η οποία αναφέρεται στην ύπαρξη διαφοράς.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 37 προκύπτει ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις, σε τέσσερα από τα δέκα κριτήρια ελέγχου. Αναλυτικότερα:

3. Ως προς τις εξωτερικές μεταβλητές:

α. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον αριθμό των δηλώσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση, στις μεταβλητές *«γνώσεις για εθνικές ετερότητες»,* χ2=,216, df=1, p=,642>,05, *«διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες-γονείς»*, Fisher's Exact Test p=,093>0,05 και *«διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες - φίλοι»* Fisher's Exact Test p=750>0,05. Έτσι, οι μαθητές/τριες δεν διαφοροποιήθηκαν ως προς τις νέες γνώσεις για τις εθνικές ετερότητες σε σχέση με πριν την παρέμβαση, ούτε διαφοροποιήθηκαν στις δηλώσεις τους ως προς τις διαθέσεις/στάσεις των γονέων και των φίλων τους προς αυτές.

β. Υπάρχει διαφορά στις μεταβλητές *«επαφή με εθνικές ετερότητες»* χ^2=12,258, df=1, p=,000<0,05 και *«συνεργασία στο σχολείο με εθνικές ετερότητες»* Fisher's Exact Test p=025<0,05. Διπλάσιοι από πριν την παρέμβαση μαθητές/τριες (N=15 πριν, N=30 μετά) δήλωσαν ότι δεν είχαν γνωρίσει κανένα παιδί ή ενήλικα από διαφορετική χώρα στο χρονικό διάστημα από την πρώτη μέτρηση, άρα δεν αυξήθηκε η επαφή τους με τις εθνικές ετερότητες και μόνο ένας μικρός αριθμός δήλωσε ότι γνώρισε. Εντούτοις, όλοι/ες οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας (N=38) δήλωσαν ότι είχαν συνεργαστεί, κατά τη διάρκεια της χρονιάς, με παιδιά από διαφορετική χώρα για μια εργασία, ενώ πριν την εφαρμογή του προγράμματος είχαν δηλώσει ότι είχαν συνεργαστεί λιγότεροι/ες μαθητές/τριες (N=32).

2. Ως προς τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες:

α. Δεν υπάρχει διαφορά στον αριθμό των δηλώσεων της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την παρέμβαση στη μεταβλητή *«διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 1»,* χ2=1,805, df=3, p= ,614>,05, στη μεταβλητή *«διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 2»,* χ^2=2,667, df=3, p=,446>,05 και στη μεταβλητή *«διαθέσεις/στάσεις για τις θρησκευτικές ετερότητες»* χ^2=2,286, df=2, p=,319>0,05. Έτσι, οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας δεν

Πίνακας 37: Διαφοροποιήσεις των τιμών της πειραματικής ομάδας στις μεταβλητές «επαφή/γνώσεις με/για τις εθνικές ετερότητες», «διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος-γονείς/φίλοι για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες», «συνεργασία στο σχολείο με εθνικές ετερότητες» «συναισθηματική προκατάληψη» «διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων», «διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 1/2 (Γερμανία/Τουρκία)», «διαθέσεις/στάσεις για τις θρησκευτικές ετερότητες», πριν και μετά την παρέμβαση

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΡΙΤΗΡΙΑ		ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Πριν			Μετά					
		Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	X^2	df	p
ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΟΧΙ	15	22,5	-7,5	30	22,5	7,5	**12,258**	**1**	**,000**
	ΝΑΙ	23	15,5	7,5	8	15,5	-7,5			
ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΟΧΙ	17	16,0	1,0	15	16,0	-1,0	,216	1	,642
	ΝΑΙ	21	22,0	-1,0	23	22,0	1,0			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΟΧΙ	**32**	**35,0**	**-3,0**	**38**	**35,0**	**3,0**	**Fisher's Exact Test**		**,025**
	ΝΑΙ	**6**	**3,0**	**3,0**	**0**	**3,0**	**-3,0**			

συνέχεια του πίνακα στην επόμενη σελίδα

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΡΙΤΗΡΙΑ		Πριν			Μετά			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ		
		Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	X^2	df	p
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΜΕΣΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ-ΓΟΝΕΙΣ	ΘΕΤΙΚΗ	29	27,0	2,0	25	27.0	-2,0	Fisher's Exact Test		**,**093
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	2	2,5	-,5	3	2,5	,5			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	0	2,5	-2,5	5	2,5	2,5			
	ΚΑΠΟΙΟΙ ΘΕΤΙΚΗ/ ΑΡΝΗΤΙΚΗ	0	,5	-,5	1	,5	,5			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	7	5,5	1,5	4	5,5	-1,5			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΜΕΣΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ-ΦΙΛΟΙ	ΘΕΤΙΚΗ	23	25,5	-2,5	28	25,5	2,5	Fisher's Exact Test		,750
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	1	,5	,5	0	,5	,5			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	1	1,0	,0	1	1,0	,0			
	ΚΑΠΟΙΟΙ ΘΕΤΙΚΗ/ ΑΡΝΗΤΙΚΗ	2	1,5	,5	1	1,5	-,5			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	11	9,5	1,5	8	9,5	-1,5			

συνέχεια του πίνακα στην επόμενη σελίδα

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΡΙΤΗΡΙΑ		ΠΡΙΝ			ΜΕΤΑ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	X^2	df	p
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΘΕΤΙΚΗ	23	30,0	-7,0	37	30,0	7,0	**Fisher's Exact Test**		**,000**
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	7	4,0	3,0	1	4,0	-3,0			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	3	1,5	1,5	0	1,5	-1,5			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	5	2,5	2,5	0	2,5	-2,5			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ, ΦΥΛΕΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΩΝ	ΜΗ ΑΠΟΔΟΧΗ	3	1,5	1,5	0	1,5	1,5	**Fisher's Exact Test**		**,021**
	ΑΠΟΔΟΧΗ	29	33,0	-4,0	37	33,0	4,0			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	6	3,5	2,5	1	3,5	-2,5			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ 1	ΘΕΤΙΚΗ	18	20,5	-2,5	23	20,5	2,5	1,805	3	,614
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	9	7,0	2,0	5	7,0	-2,0			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	1	1,0	,0	1	1,0	,0			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ /ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	10	9,5	,5	9	9,5	-,5			

συνέχεια του πίνακα στην επόμενη σελίδα

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΡΙΤΗΡΙΑ		Πριν			Μετά			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
		Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	X^2	df	p
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ 2	ΘΕΤΙΚΗ	16	18,5	-2,5	21	18,5	2,5	2,667	3	,446
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	13	11,5	1,5	10	11,5	-1,5			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	0	,5	-,5	1	,5	,5			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ /ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	9	7,5	1,5	6	7,5	1,5			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΚΑΤΑ-ΛΗΨΗ	0	1,0	-1,0	2	1,0	1,0	2,286	2	,319
	ΟΥΔΕΤΕΡΟ-ΤΗΤΑ	30	30,0	,0	30	30,0	,0			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	7	7,0	1,0	6	7,0	-1,0			

διαφοροποίησαν στατιστικά σημαντικά τις διαθέσεις/στάσεις τους για τις εθνικές ετερότητας που σχετίζονται με τους δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς, αν και αυξήθηκαν οι μαθητές/τριες που δήλωσαν θετική στάση για την εθνικότητα 1 (N=18 πριν, N=23 μετά) και για την εθνικότητα 2 (N=16 πριν, N=21 μετά). Επίσης δεν διαφοροποιήθηκαν ούτε τις διαθέσεις/στάσεις τους για τις θρησκευτικές ετερότητες, δηλαδή οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες είχαν ουδέτερη στάση (N=30 πριν, N=30 μετά).

β. Διαφορά υπάρχει στον αριθμό των δηλώσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στις μεταβλητές *«συναισθηματική προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες»* Fisher's Exact Test p=,000<0,05, και στη μεταβλητή *«διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων»,* Fisher's Exact Test (13,438), p=,021<0,05 Σύμφωνα με τον πίνακα 36, η πειραματική ομάδα, μετά την παρέμβαση, έχει περισσότερους/ες μαθητές/τριες που εμφανίζουν θετική συναισθηματική προκατάληψη (N=23 πριν), N=37 μετά) και αποδοχή για όλες τις εθνικές, φυλετικές, θρησκευτικές ετερότητες (N=29 πριν, N=37 μετά).

2. Ομάδα Ελέγχου

Α1. Διαφοροποιήσεις στον βαθμό συνειδητής προκατάληψης των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου για τις εθνικές ετερότητες που σχετίζονται με τους επετειακούς εορτασμούς, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος – «Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων»

Ο έλεγχος των διαφοροποιήσεων της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος στην εξαρτημένη μεταβλητή *«συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα»,* έγινε με το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο *T–Test για συσχετισμένες ομάδες (*Paired Samples T–Test*),* εφόσον έχουν ελεγχθεί οι προϋποθέσεις της κανονικότητας και της μη ύπαρξης ακραίων τιμών. Έτσι, διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική Υπόθεση (H_0): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της ομάδας ελέγχου, ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση.
- Εναλλακτική Υπόθεση (H_1): Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της ομάδας ελέγχου ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση.

Από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου *T- Test για εξαρτημένα δείγματα (Paired Samples T-Test)* παράγεται ο πίνακας 38, όπου παρουσιάζονται το μέγεθος της ομάδας ελέγχου, ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα και ο πίνακας 39, όπου παρουσιάζονται το Levene's Test, οι τιμές του στατιστικού t, οι βαθμοί ελευθερίας και το επίπεδο σημαντικότητας, η διαφορά των μέσων τιμών της

ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης. Με βάση τους πίνακες αυτούς ελέγχεται η ισχύς των υποθέσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου (t(41)=-,481 p=,633>0,05, διαφορά μέσων τιμών=-,619) το επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο του 0,05, επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 38: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της ομάδας ελέγχου ως προς τη συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συνειδητή προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες πριν	17,88	42	6,722	1,037
Συνειδητή προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες μετά	18,50	42	6,326	,976

Πίνακας 39: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών της ομάδας ελέγχου, ως προς την συνειδητή προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για την εθνική εξωομάδα, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, πριν και μετά την παρέμβαση

Paired Samples Test								
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Συνειδητή προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες πριν & μετά	-,619	8,334	1,286	-3,216	1,978	-,481	41	,633

Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά ως τον βαθμό της συνειδητής θετικής/αρνητικής προκατάληψης για τις εθνικές ετερότητες των επετειακών εορτασμών μετά την παρέμβαση.

Όσον αφορά τη μεταβλητή *«γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης της εσωομάδας για την εσωομάδα και την εξωομάδα»*, ο έλεγχος συνάφειας έγινε με το στατιστικό κριτήριο *(Chi-square)* χ^2 με τη διαδικασία *Crosstabs*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση σε δύο από τις τρεις επιμέρους μεταβλητές. Συγκεκριμένα, η ομάδα ελέγχου δεν εμφανίζει διαφορά, στη μεταβλητή *«γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης για την έξω-ομάδα 1»,* χ^2= ,441, df=1, p=,507>0,05, και στη μεταβλητή *«γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης για την εσωομάδα»* χ^2= 1,371, df=1, p= ,242<0,05. Η εναλλακτική υπόθεση επαληθεύεται

στη μεταβλητή *«γενίκευση της γνωστικής προκατάληψης για την έξω- ομάδα 2»* χ^2=4,421, df=1, p=,035<0,05, όπου μετά την παρέμβαση περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου (N=23 πριν, N=33 μετά) γενίκευσαν τα θετικά/αρνητικά χαρακτηριστικά της εξωομάδας 2.

Α2. Διαφοροποιήσεις στον βαθμός των ασυνείδητων προκαταλήψεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου για τις φυλετικές ετερότητες, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος–«Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων»

Για τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος στην εξαρτημένη μεταβλητή *«ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα»* με το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο *T–Test για συσχετισμένες* ομάδες (Paired Samples T–Test), εφόσον έχουν ελεγχθεί οι προϋποθέσεις της κανονικότητας και της μη ύπαρξης ακραίων τιμών, διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική Υπόθεση (H_0): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της ομάδας ελέγχου, ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση.
- Εναλλακτική Υπόθεση (H_1): Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της ομάδας ελέγχου ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση.

Από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου *T- Test για εξαρτημένα δείγματα (Paired Samples T-Test)* παράγεται ο πίνακας 40, όπου παρουσιάζονται το μέγεθος της ομάδας ελέγχου, ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα και ο πίνακας 41, όπου παρουσιάζονται το Levene's Test, οι τιμές του στατιστικού t, οι βαθμοί ελευθερίας και το επίπεδο σημαντικότητας, η διαφορά των μέσων τιμών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης. Με βάση τους πίνακες αυτούς ελέγχεται η ισχύς των υποθέσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου (t(41)=-,146, p=,885>0,05, διαφορά μέσων τιμών=-,119) το επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο του 0,05, επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά, στη δεύτερη μέτρηση, μετά την παρέμβαση, ως προς τον βαθμό της ασυνείδητης προκατάληψης για τη φυλετική ετερότητα.

Α3. Διαφοροποιήσεις στον βαθμό ενσυναίσθησης της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος – «Κλίμακα Ενσυναίσθησης Παιδιών και Εφήβων»

Για τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική Υπόθεση (H_0): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ

Πίνακας 40: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της ομάδας ελέγχου ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, πριν και μετά την παρέμβαση

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ασυνείδητες φυλετικές προκαταλήψεις πριν	37,19	42	3,865	,596
Ασυνείδητες φυλετικές προκαταλήψεις μετά	37,31	42	3,777	,583

Πίνακας 41: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών της ομάδας ελέγχου, ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη της εσωομάδας για την εσωομάδα και για τη φυλετική εξωομάδα, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, πριν και μετά την παρέμβαση

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Ασυνείδητες φυλετικές προκαταλήψεις πριν & μετά	-,119	5,279	,815	-1,764	1,526	-,146	41	,885

των τιμών της ομάδας ελέγχου, ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, πριν και μετά την παρέμβαση.

- Εναλλακτική Υπόθεση (H_1): Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της ομάδας ελέγχου ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, πριν και μετά την παρέμβαση.

Ο έλεγχος των υποθέσεων πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή του *T–Test για συσχετισμένες ομάδες (Paired Samples T–Test)*, εφόσον έχουν ελεγχθεί οι προϋποθέσεις της κανονικότητας και της μη ύπαρξης ακραίων τιμών. Στον πίνακα 42, παρουσιάζονται το μέγεθος της ομάδας ελέγχου, ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το τυπικό σφάλμα και στον πίνακα 43, παρουσιάζονται το Levene's Test, οι τιμές του στατιστικού t, οι βαθμοί ελευθερίας και το επίπεδο σημαντικότητας, η διαφορά των μέσων τιμών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης. Με βάση τους πίνακες αυτούς ελέγχεται η ισχύς των υποθέσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (t(41)=-,146, p=,885>0,05, διαφορά μέσων τιμών=-,119), το επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο του 0,05, άρα ισχύει η μηδενική υπόθεση, δηλαδή δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Αυτό

σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασαν σημαντική διαφορά, μετά την παρέμβαση ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης.

Πίνακας 42: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα της ομάδας ελέγχου ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, πριν και μετά την παρέμβαση

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ενσυναίσθηση πριν	14,31	42	3,040	,469
Ενσυναίσθηση μετά	15,26	42	2,285	,353

Πίνακας 43: Levene's Test, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο σημαντικότητας, διαφορά των μέσων τιμών της ομάδας ελέγχου, ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης, τυπικό σφάλμα της διαφοράς και 95% διάστημα εμπιστοσύνης, πριν και μετά την παρέμβαση

Paired Samples Test								
ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΛΕΓΧΟΥ	**Paired Differences**					**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**
	Mean	**Std. Deviation**	**Std. Error Mean**	**95% Confidence Interval of the Difference**				
				Lower	**Upper**			
Ενσυναίσθηση πριν & μετά	-,952	3,520	,543	-2,049	,144	-1,754	41	,087

Β.2 & Β3. Διαφοροποιήσεις της ομάδας ελέγχου σε όλες τις εξωτερικές μεταβλητές και στις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος – Ημιδομημένη συνέντευξη

Οι διαφοροποιήσεις της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σε όλα τα κριτήρια της ημιδομημένης συνέντευξης, που σχετίζονται με τις εξωτερικές μεταβλητές και με τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τη θετική/αρνητική προκατάληψη τη εσωομάδας για την εσωομάδα και την εξωομάδα, παρουσιάζονται στον πίνακα 44.

Εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο *(Chi-square)* χ^2 *με τη διαδικασία Crosstabs*, που χρησιμοποιείται για μεταβλητές που έχουν μετρηθεί με ονομαστικές και τακτικές κλίμακες. Στις περιπτώσεις που οι αναμενόμενες συχνότητες ήταν κάτω από 5 σε ποσοστό πάνω από 20% λήφθηκε υπόψη το Fisher's Exact.

Για κάθε μια μεταβλητή, για τον έλεγχο των διαφορών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση διατυπώθηκε η μηδενική υπόθεση (H_0), η οποία αναφέρεται στη μη ύπαρξη διαφοράς στις τιμές της πρώτης και της δεύτερης

μέτρησης και η εναλλακτική υπόθεση (H_1), η οποία αναφέρεται στην ύπαρξη διαφοράς.

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 44 προκύπτει ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις, σε έξι από τα δέκα κριτήρια ελέγχου. Αναλυτικότερα:

1. Ως προς τις εξωτερικές μεταβλητές:

α. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον αριθμό των δηλώσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση, στις μεταβλητές *«συνεργασία στο σχολείο με εθνικές ετερότητες»* χ^2=,000, df=1, p=1,000>0,05, *«διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες - φίλοι»* Fisher's Exact Test (7,262) p=,097>0,05. Με βάση τα αποτελέσματα, η ομάδα ελέγχου δεν διέφερε στον αριθμό των δηλώσεων για τη συνεργασία της με άλλες εθνικότητες στο πλαίσιο του σχολείου και στις δηλώσεις της για τη στάση των φίλων απέναντι στις εθνικές ετερότητες.

β. Υπάρχει διαφορά, στις μεταβλητές *«επαφή με εθνικές ετερότητες»* χ^2=9,355, df=1, p=,002<,005, *«γνώσεις για τις εθνικές ετερότητες»,* χ^2= 11,230, df=1, p=,001<,005, *«διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες - γονείς»,* χ^2=,6,000 df=2, p=,050=0,05. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 43, περισσότεροι/ες μαθητές/τριες από πριν την παρέμβαση δήλωσαν ότι δεν είχαν γνωρίσει κανένα παιδί ή ενήλικα από διαφορετική χώρα (N=15 πριν, N=27 μετά), περισσότεροι/ες δήλωσαν δεν είχαν αποκτήσει καινούριες γνώσεις για τις εθνικές ετερότητες (N=9 πριν, N=24 μετά), και ότι οι γονείς τους έχουν θετική στάση για τις εθνικές ετερότητες (N=25 πριν, N=35 μετά).

2. Ως προς τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες:

α. Δεν υπάρχει διαφορά στον αριθμό των δηλώσεων της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση στη μεταβλητή *«συναισθηματική προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες»* χ^2=4,747, df=3 p=,191>0,05, *«διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων»,* Fisher's Exact Test (,708) p=,763>0,05, *«διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 1»,* Fisher's Exact Test (2,224) p=,605>,05 και *«διαθέσεις/στάσεις για τις θρησκευτικές ετερότητες»* Fisher's Exact Test (,520) p=1,000>0,05. Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα η ομάδα ελέγχου δεν διέφερε μετά την παρέμβαση στη συναισθηματική προκατάληψη, στην αποδοχή των μαθητών/τριών αναφορικά με το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων, στη στάση τους για την εθνικότητα 1 και για τις θρησκευτικές ετερότητες.

β. Υπάρχει διαφορά στη μεταβλητή *«διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 2»,* Fisher's Exact Test (11,596) p=,007>0,05, όπου περισσότεροι/ες μαθητές/τριες μετά την παρέμβαση δήλωσαν θετική στάση για την εθνικότητα 2 (N=8 πριν, N=19 μετά), αν και περίπου ο ίδιος αριθμός μαθητών/τριών (N=22 πριν, N=20 μετά) δήλωσε αρνητική στάση.

Πίνακας 44: Διαφοροποιήσεις των τιμών της ομάδας ελέγχου στις μεταβλητές «επαφή/γνώσεις με/για τις εθνικές ετερότητες», «διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος-γονείς/φίλοι για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες», «συνεργασία στο σχολείο με εθνικές ετερότητες» «συναισθηματική προκατάληψη» «διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων», «διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 1/2 (Γερμανία/Τουρκία)», «διαθέσεις/στάσεις για τις θρησκευτικές ετερότητες», πριν και μετά την παρέμβαση

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΡΙΤΗΡΙΑ		**ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ**						**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**		
		Πριν			**Μετά**					
		Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	**X^2**	**df**	**p**
ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΟΧΙ	**15**	**22,0**	**-7,0**	**27**	**22,0**	**7,0**	**9,355**	**1**	**,002**
	ΝΑΙ	**27**	**20,0**	**7,0**	**13**	**20,0**	**-7,0**			
ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΟΧΙ	**9**	**16,5**	**-7,5**	**24**	**16,5**	**7,5**	**11,230**	**1**	**,001**
	ΝΑΙ	**33**	**25,5**	**7,5**	**18**	**25,5**	**-7,5**			
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΟΧΙ	34	34,0	,0	34	34,0	,0	,000	1	1,000
	ΝΑΙ	8	8,0	,0	8	8,0	,0			

συνέχεια του πίνακα στην επόμενη σελίδα

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΡΙΤΗΡΙΑ		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ		
		Πριν			Μετά					
		Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	Παρατη-ρούμενες συχνό-τητες	Αναμενό-μενες συχνό-τητες	Διαφορά	X^2	df	p
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΜΕΣΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ-ΓΟΝΕΙΣ	ΘΕΤΙΚΗ	**25**	**30,0**	**-5,0**	**35**	**30,0**	**5,0**	**6,000**	**2**	**,050**
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	**9**	**6,0**	**3,0**	**3**	**6,0**	**-3,0**			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	**8**	**6,0**	**2,0**	**4**	**6,0**	**-2,0**			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΜΕΣΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ-ΦΙΛΟΙ	ΘΕΤΙΚΗ	18	20,0	-2,0	22	20,0	2,0	Fisher's Exact Test 7,262		,097
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	10	9,5	,5	9	9,5	-,5			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	0	1,0	-1,0	2	1,0	1,0			
	ΚΑΠΟΙΟΙ ΘΕΤΙΚΗ/ ΑΡΝΗΤΙΚΗ	2	3,5	-1,5	5	3,5	1,5			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	12	8,0	4,0	4	8,0	-4,0			

συνέχεια του πίνακα στην επόμενη σελίδα

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΡΙΤΗΡΙΑ		ΠΡΙΝ			ΜΕΤΑ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΘΕΤΙΚΗ	26	28,0	-2,0	30	28,0	2,0	4,747	3	,191
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	5	6,5	-1,5	8	6,5	1,5			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	10	6,5	3,5	3	6,5	-3,5			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	1	1,0	,0	1	1,0	,0			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ, ΦΥΛΕΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΩΝ	ΜΗ ΑΠΟΔΟΧΗ	14	12,5	1,5	11	12,5	-1,5	Fisher's Exact Test ,708		,763
	ΑΠΟΔΟΧΗ	26	27,0	-1,0	28	27,0	1,0			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	2	2,5	-,5	3	2,5	,5			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ 1	ΘΕΤΙΚΗ	18	17,5	,5	17	17,5	-,5	Fisher's Exact Test 2,224		,605
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	21	20,5	,5	21	20,5	-,5			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	1	,5	,5	0	,5	-,5			
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ /ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	2	3,5	-1,5	5	3,5	1,5			

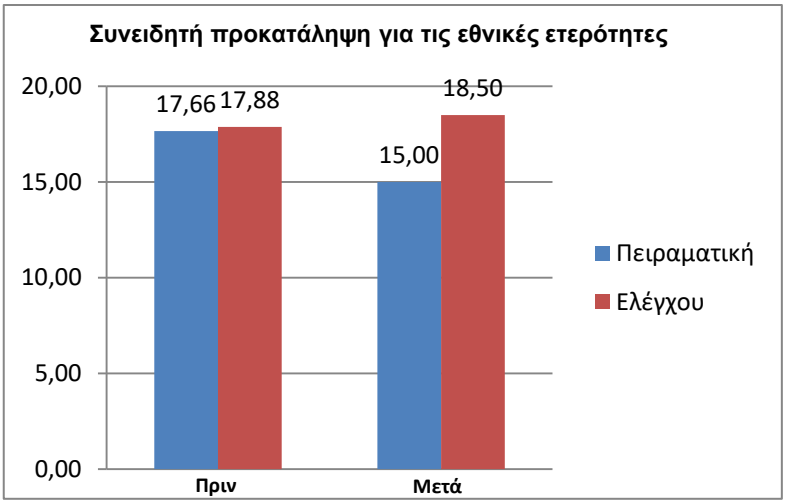
συνέχεια του πίνακα στην επόμενη σελίδα

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΡΙΤΗΡΙΑ		Πριν			Μετά			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ 2	ΘΕΤΙΚΗ	**8**	**13,5**	**-5,5**	**19**	**13,5**	**5,5**	**Fisher's Exact Test**		**,007**
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ	**22**	**21,0**	**1,0**	**20**	**21,0**	**-1,0**			
	ΟΥΔΕΤΕΡΗ	**6**	**3,0**	**3,0**	**0**	**3,0**	**-3,0**	**11,596**		
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ /ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	**6**	**4,5**	**1,5**	**3**	**4,5**	**-1,5**			
ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ/ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΚΑΤΑ-ΛΗΨΗ	2	2,5	-,5	3	2,5	,5	Fisher's Exact Test		1,000
	ΟΥΔΕΤΕΡΟ-ΤΗΤΑ	39	38,5	,5	38	38,5	-,5	,520		
	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ/ ΑΣΑΦΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	1	1,0	,0	1	1,0	,0			

2.Σύγκριση των διαφοροποιήσεων των ομάδων του δείγματος πριν και μετά την παρέμβαση

Στα γραφήματα από 10 έως 12 απεικονίζονται οι διαφορές που παρουσίασαν οι ομάδες του δείγματος πριν και μετά την παρέμβαση.

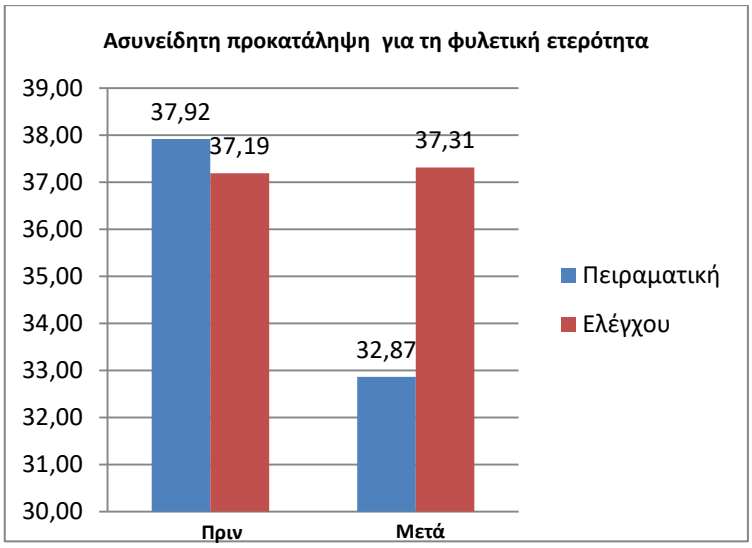
Στο γράφημα 10 όπου απεικονίζονται οι διαφορές των μέσων όρων στη συνειδητή προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες των επετειακών εορτασμών, πριν και μετά την παρέμβαση, φαίνεται ότι αρχικά, πριν την παρέμβαση, οι μέσοι όροι των δύο ομάδων ήταν πολύ πλησίον, αλλά μετά την παρέμβαση η πειραματική ομάδα σημείωσε μεγάλη μείωση. Συνεπώς, η πειραματική ομάδα μείωσε σημαντικά τον βαθμού συνειδητής προκατάληψης για τις εθνικές ετερότητες. Παράλληλα, παρατηρούμε ότι η ομάδα ελέγχου αύξησε λίγο τον βαθμό.



Γράφημα 10: Μέσοι όροι των ομάδων του δείγματος πριν και μετά την παρέμβαση στη συνειδητή προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες

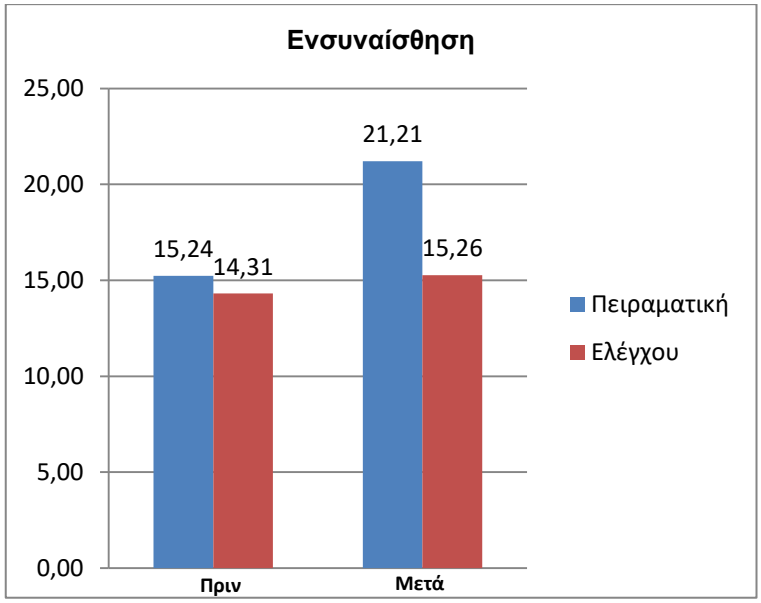
Στο γράφημα 11 απεικονίζονται οι διαφορές στην ασυνείδητη προκατάληψη για τη φυλετική ετερότητα, πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.

Αρχικά, πριν την παρέμβαση, από τους μέσους όρους φαίνεται ότι η πειραματική ομάδα είχε μεγαλύτερο βαθμό ασυνείδητης προκατάληψης για τη φυλετική ετερότητα από την ομάδα ελέγχου, αλλά μετά την παρέμβαση η πειραματική ομάδα σημείωσε μεγάλη μείωση, ενώ η ομάδα ελέγχου παρέμεινε περίπου στο ίδιο επίπεδο, αν και μείωσε και αυτή λίγο τον βαθμό.



Γράφημα 11: Μέσοι όροι των ομάδων του δείγματος πριν και μετά την παρέμβαση στην ασυνείδητη προκατάληψη για τη φυλετική ετερότητα

Στο γράφημα 12 απεικονίζονται οι διαφορές στον βαθμό ενσυναίσθησης, πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Αρχικά, πριν την παρέμβαση, οι μέσοι όροι των δύο ομάδων είχαν μικρή διαφορά, αλλά μετά την παρέμβαση η πειραματική ομάδα σημείωσε μεγάλη αύξηση του βαθμού ενσυναίσθησης, ενώ η αύξηση του αντίστοιχου βαθμού της ομάδας ελέγχου ήταν πολύ μικρή.



Γράφημα 12: Μέσοι όροι του βαθμού ενσυναίσθησης των ομάδων του δείγματος πριν και μετά την παρέμβαση

9.4.Αποτελέσματα των ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων που χορηγήθηκαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος

Γ1. Εθνοκεντρικός τρόπος σκέψης των μαθητών/τριών του δείγματος, κατά τη διάρκεια του προγράμματος

Η εξαρτημένη μεταβλητή *«εθνοκεντρισμός»,* όπως αναφέρθηκε παραπάνω (κεφ. 8.10. & 9.1.) ελέγχθηκε, όσον αφορά και τις δύο ομάδες του δείγματος, μέσα από το *«Ερωτηματολόγιο καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»* και το *«Ερωτηματολόγιο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων μετά τις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών*. Το ερευνητικά αυτά εργαλεία χορηγήθηκαν στους/στις μαθητές/τριες σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος. Το πρώτο ερευνητικό εργαλείο, εφόσον αφορούσε τον επετειακό εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου 1940, χορηγήθηκε πριν την έναρξη της παρέμβασης, γι' αυτό και ήταν εφικτός ο έλεγχος της ισοδυναμίας των δύο ομάδων του δείγματος, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω. Όλες οι άλλες συγκρίσεις των διαφοροποιήσεων των ομάδων του δείγματος αναφορικά με τη μεταβλητή αυτή, και στα δύο ερευνητικά εργαλεία, έγινε ως εξής: α. μεταξύ των τριών διαφορετικών μετρήσεων, β. μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης, γ. μεταξύ της δεύτερης και της τρίτης μέτρησης, γ. μεταξύ της πρώτης και της τρίτης μέτρησης.

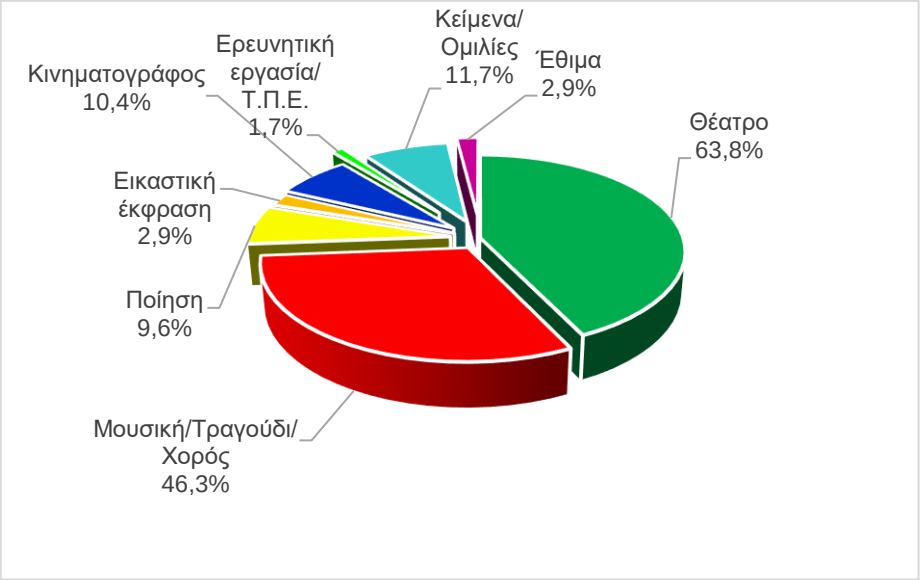
Συνεπώς, με βάση τις παραπάνω συγκρίσεις μπορούμε να περιγράψουμε την πορεία των διαφοροποιήσεων των μαθητών/τριών του δείγματος στην εξαρτημένη μεταβλητή *«εθνοκεντρισμός»* κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος, ώστε να βγουν τα αντίστοιχα συμπεράσματα. Η διαδικασία αυτή παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω. Πρώτα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το *«Ερωτηματολόγιο καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»* και στη συνέχεια από το *«Ερωτηματολόγιο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων μετά τις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών»*

Γ1.1. Εθνοκεντρικός/εθνοσχετικός τρόπος σκέψης των μαθητών/τριών του δείγματος κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος - «Ερωτηματολόγια καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου του *«Ερωτηματολογίου καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»* αναφέρονται α. στους τρόπους εορτασμού που πρότειναν οι μαθητές/τριες του δείγματος για τον εορτασμό των επετείων, β. στο περιεχόμενο που πρότειναν να περιλαμβάνουν οι εορτασμοί και γ. στην ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού ή ουδετερότητας του συνόλου του δείγματος και κάθε ομάδας ξεχωριστά.

Στο γράφημα 13 παρουσιάζονται οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν ως προς τους τρόπους εορτασμού που πρότειναν οι μαθητές/τριες του δείγματος να περιλαμβάνονται στις εκδηλώσεις του σχολείου τους. Όπως φαίνεται από το γράφημα 11 το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών του δείγματος (63,8%)

σημείωσαν ότι ήθελαν να παρουσιάσουν ένα θεατρικό έργο. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών (46,,3%) σημείωσαν ότι θα ήθελαν τη μουσική, τα τραγούδια ή τον χορό ως τρόπο εορτασμού. Την ανάγνωση κειμένων ή να κάνουν κάποια ομιλία οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες ή ο/η δάσκαλος/α σημείωσε το 11,7%, ενώ να παρακολουθήσουν κάποια κινηματογραφική ταινία σχετική με τους εκάστοτε επετειακούς εορτασμούς, σημείωσε το 10,4% των μαθητών/τριών. Ακόμη το 9,6% σημείωσαν ότι θα ήθελαν να παρουσιάσουν απαγγελία ποιημάτων. Σε πολύ μικρά

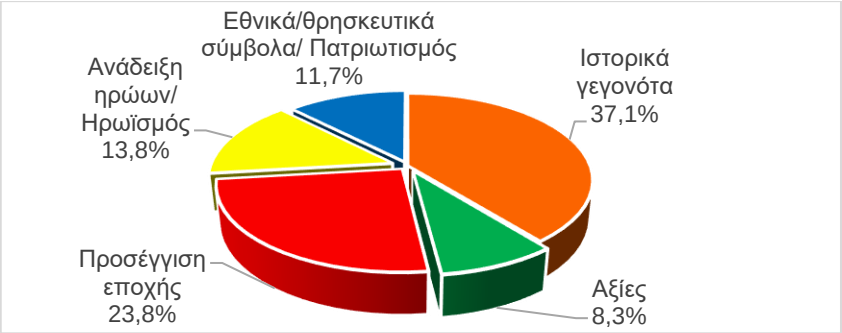


Γράφημα 13: Τρόποι εορτασμού που πρότειναν οι μαθητές/τριες του δείγματος για τον εορτασμό των επετείων, όπως προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου του «Ερωτηματολογίου καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»

ποσοστά σημείωσαν ως τρόπο εορτασμού την εικαστική έκφραση (2,9%), την παρουσίαση ή την πραγματοποίηση εθίμων (2,9%) – η κατηγορία αυτή αφορούσε μόνο τον επετειακό εορτασμό των Χριστουγέννων – και την πραγματοποίηση ερευνητικής εργασίας/project ή τη χρήση των Τ.Π.Ε., για παρουσίαση, κυρίως, πληροφοριών σχετικές με τις επετείους (1,7%).

Στο γράφημα 14 παρουσιάζονται οι κατηγορίες που αφορούσαν το περιεχόμενο που πρότειναν οι μαθητές/τριες του δείγματος να παρουσιάσουν στους επετειακούς εορτασμούς, με τις αθροιστικές συχνότητες κάθε κατηγορίας.

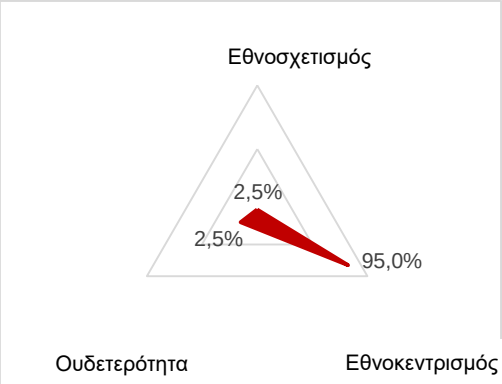
Σύμφωνα με το γράφημα 14, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών του δείγματος πρότεινε να παρουσιαστούν τα ιστορικά ή θρησκευτικά γεγονότα της εκάστοτε επετείου (37,1%). Επίσης, το 13,8% πρότεινε την παρουσίαση και ανάδειξη των ηρώων της εκάστοτε επετείου και του ηρωισμού των ξεχωριστών πράξεων των ανθρώπων της εποχής και το 11,7% πρότεινε τη χρήση εθνικών και θρησκευτικών συμβόλων ως μέσο ανάδειξης του πατριωτικού πνεύματος. Το 23,8% των μαθητών/τριών πρότεινε να παρουσιάσουν θέματα που δείχνουν τις συνθήκες ζωής και τα πιθανά συναισθήματα των ανθρώπων της εποχής στην οποία αναφέρεται ο επετειακός εορτασμός και το 8,3% πρότεινε να παρουσιάσουν θέματα που είχαν σχέση με τις αξίες που απορρέουν από τον εκάστοτε επετειακό εορτασμό.



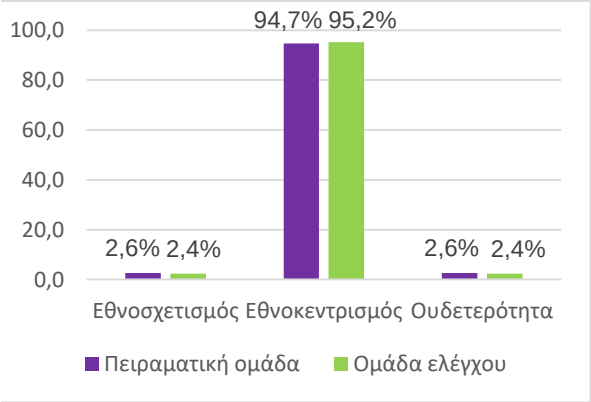
Γράφημα 14: Αθροιστικές συχνότητες των κατηγοριών που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου όσων κατέγραψαν οι μαθητές/τριες του δείγματος ως περιεχόμενο που θα ήθελαν να περιλαμβάνεται στους επετειακούς εορτασμούς

Στο γράφημα 15 παρουσιάζεται η ύπαρξη ή όχι εθνοκεντρικού, εθνοσχετικού ή ουδέτερου τρόπου σκέψης των μαθητών/τριών του δείγματος στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού του επετειακού εορτασμού 1. Από το γράφημα 15 γίνεται φανερό ότι σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες του δείγματος (95,0%) προτείνουν εθνοκεντρικό περιεχόμενο. Ουδέτερο περιεχόμενο σημείωσε το 2,5% των μαθητών/τριών του δείγματος, και το ίδιο ποσοστό (2,5%) μαθητών/τριών πρότεινε περιεχόμενο εθνοσχετικού χαρακτήρα.

Όσον αφορά τις ομάδες του δείγματος ξεχωριστά, σύμφωνα με το γράφημα 16, στην πειραματική ομάδα, το ποσοστό ένδειξης εθνοκεντρισμού ήταν 94,7% και 95,2% στην ομάδα ελέγχου. Ταυτόσημα είναι και τα ποσοστά ένδειξης εθνοσχετισμού (2,6% και 2,3% αντίστοιχα), καθώς και τα ποσοστά ουδετερότητας (2,6% και 2,3% αντίστοιχα).



Γράφημα 15: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού του συνόλου του δείγματος στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού του επετειακού εορτασμού 1 (28η Οκτωβρίου 1940)

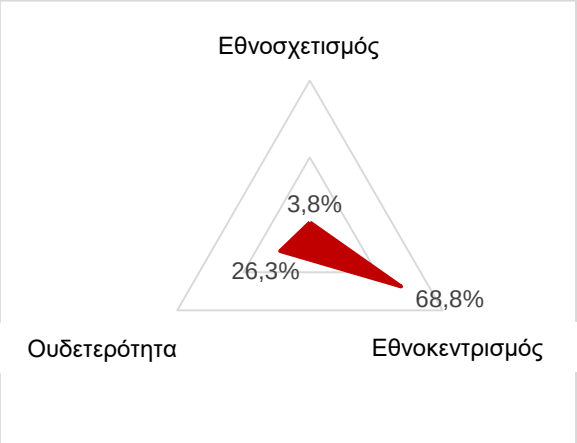


Γράφημα 16: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού του επετειακού εορτασμού 1

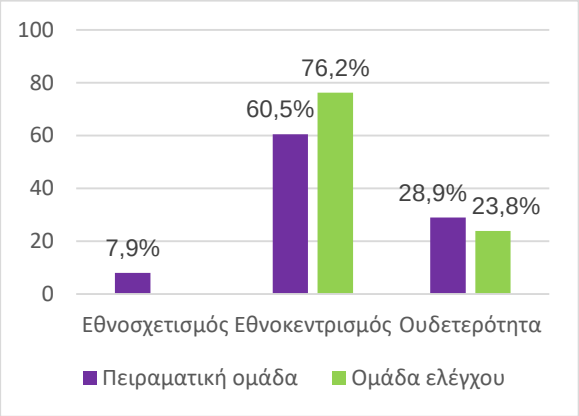
Στο γράφημα 17 παρουσιάζεται ο εθνοκεντρικός/εθνοσχετικός τρόπος σκέψης των μαθητών/τριών του δείγματος στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού του επετειακού εορτασμού 2. Όπως προκύπτει από το γράφημα 17 το 68,8% των μαθητών/τριών του δείγματος προτείνουν εθνοκεντρικό περιεχόμενο. Το

3,8% προτείνει εθνοσχετικό περιεχόμενο και το 26,3% προτείνει ουδέτερο περιεχόμενο.

Επίσης, όπως φαίνεται από το γράφημα 18, το 60,5% των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας και το 76,2% της ομάδας ελέγχου σημείωσε εθνοκεντρικού χαρακτήρα περιεχόμενο για τον επετειακό εορτασμό 2, μειώνοντας και οι δύο ομάδες τα ποσοστά τους, με την πειραματική ομάδα να εμφανίζει μεγαλύτερη μείωση. Επίσης, περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας από την ομάδα ελέγχου σημείωσαν ουδέτερο περιεχόμενο (ποσοστό 28,9% και 23,8%, αντίστοιχα). Περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας, σε σχέση με την προηγούμενη μέτρηση, σημείωσαν εθνοσχετικό περιεχόμενο (7,9%), ενώ από την ομάδα ελέγχου κανένας/καμιά μαθητής/τρια δεν σημείωσε τέτοιο περιεχόμενο.



Γράφημα 17: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού του συνόλου του δείγματος στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού του επετειακού εορτασμού 2 (Χριστουγέννων)



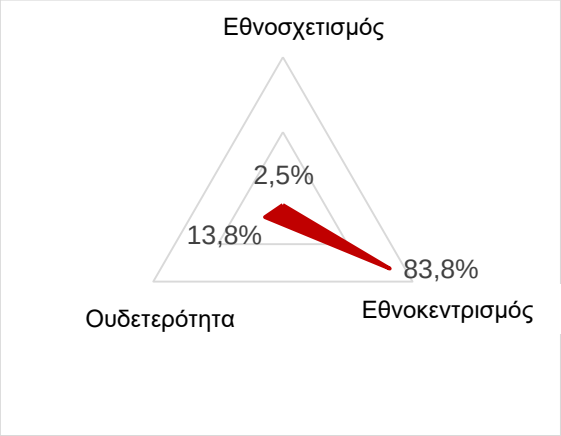
Γράφημα 18: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού του επετειακού εορτασμού 2

Στην τρίτη μέτρηση που αφορά τον επετειακό εορτασμό 3, όπως προκύπτει από το γράφημα 19, το 83,8% των μαθητών/τριών του δείγματος πρότεινε εθνοκεντρικού χαρακτήρα περιεχόμενο στους τρόπους εορτασμού, ενώ το 13,8% σημείωσε ουδέτερο περιεχόμενο. Το ποσοστό των μαθητών/τριών που σημείωσαν εθνοσχετικού χαρακτήρα περιεχόμενο ήταν 2,5%.

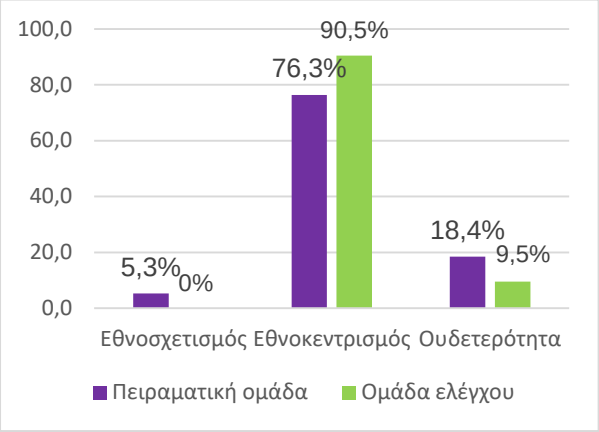
Στο γράφημα 20 εμφανίζονται ξεχωριστά τα ποσοστά της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου που αναφέρονται στην ένδειξη εθνοκεντρικού/εθνοσχετικού τρόπου σκέψης στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού της επετείου 3. Σύμφωνα με το γράφημα 20, αυξήθηκε, σε σχέση με τη δεύτερη μέτρηση, το ποσοστό των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας που σημείωσαν εθνοκεντρικού χαρακτήρα περιεχόμενο (76,3%), το ίδιο και το ποσοστό της ομάδας ελέγχου (90,5%). Εθνοσχετικού χαρακτήρα περιεχόμενο σημείωσε το 5,3% των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας, ενώ κανείς/καμία μαθητής/τρια της ομάδας ελέγχου δεν σημείωσε τέτοιο περιεχόμενο.

Επίσης, τα ποσοστά των μαθητών/τριών που σημείωσαν ουδέτερο περιεχόμενο μειώθηκαν, σε σχέση με τη δεύτερη μέτρηση και στις δύο ομάδες του

δείγματος, με την πειραματική ομάδα να παρουσιάζει ποσοστό 18,4% και την ομάδα ελέγχου ποσοστό 9,5%.



Γράφημα 19: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού του συνόλου του δείγματος στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού του επετειακού εορτασμού 3 (25η Μαρτίου 1821)



Γράφημα 20: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στους προτεινόμενους τρόπους εορτασμού του επετειακού εορτασμού 3

Από τον έλεγχο των κατανομών των συχνοτήτων και σύμφωνα με το γράφημα 21 και 22, όπου παρουσιάζονται τα ποσοστά και στις τρεις μετρήσεις ως προς την ένδειξη εθνοσχετισμού/εθνοκεντρισμού στο περιεχόμενο των απαντήσεων που σημείωσαν οι μαθητές/τριες του δείγματος, προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα:

α. Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας στη δεύτερη μέτρηση μείωσαν, σε σχέση με την πρώτη, τις δηλώσεις ένδειξης εθνοκεντρισμού σε ποσοστό 34,2%, αύξησαν τις δηλώσεις ένδειξης εθνοσχετισμού σε ποσοστό 5,3% και αύξησαν τις ουδέτερες δηλώσεις σε ποσοστό 10,5%. Η ομάδα ελέγχου στη δεύτερη μέτρηση, σε σχέση με την πρώτη, μείωσε τις δηλώσεις ένδειξης εθνοκεντρισμού σε ποσοστό 19%, μείωσε στο 0% τις δηλώσεις ένδειξης εθνοσχετισμού, ενώ αύξησε τις ουδέτερες δηλώσεις κατά 21,4%.

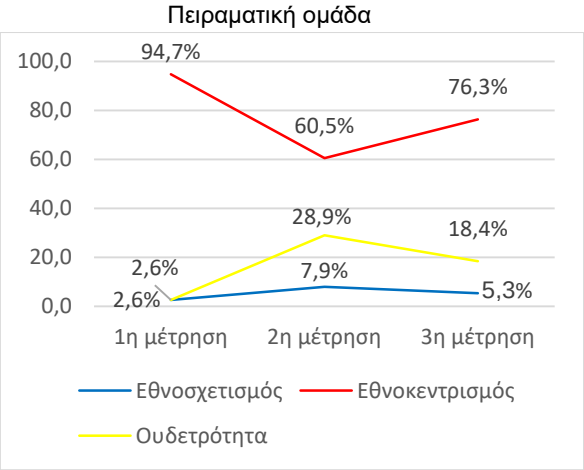
β. Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας στην τρίτη μέτρηση, σε σχέση με τη δεύτερη, αύξησαν τις δηλώσεις ένδειξης εθνοκεντρισμού σε ποσοστό 15,8%, μείωσαν τις δηλώσεις ένδειξης εθνοσχετισμού σε ποσοστό 2,6% και τις ουδέτερες δηλώσεις σε ποσοστό 26,3%. Η ομάδα ελέγχου στην τρίτη μέτρηση σε σχέση με τη δεύτερη αύξησε τις δηλώσεις ένδειξης εθνοκεντρισμού σε ποσοστό 14,3%, παρέμεινε στο 0% όσον αφορά τις δηλώσεις ένδειξης εθνοσχετισμού, ενώ αύξησε τις ουδέτερες δηλώσεις κατά 14,3%.

Ο έλεγχος συστηματικής συνάφειας της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου ως προς την πρώτη μέτρηση, η οποία αφορά τον επετειακό εορτασμό 1 (28η Οκτωβρίου 1940) παρουσιάστηκε, παραπάνω, στον πίνακα 19, όπου διενεργήθηκε ο έλεγχος της ισοδυναμίας των δύο ομάδων του δείγματος, στην εξαρτημένη μεταβλητή *«εθνοκεντρισμός»*. Σύμφωνα με τον πίνακα 19, διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος, ήταν δηλαδή ισοδύναμες.

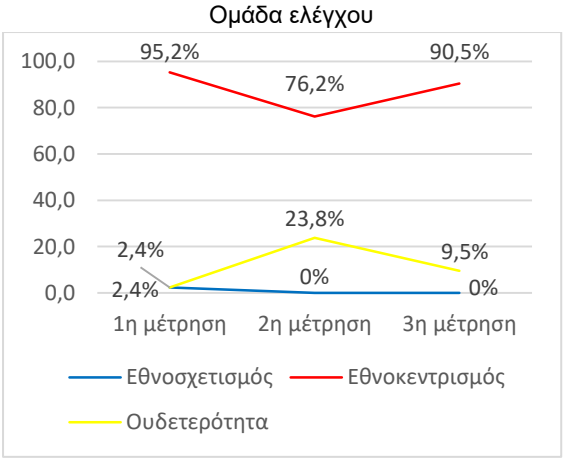
Όπως προκύπτει από τον έλεγχο συστηματικής συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών *«ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού/ουδετερότητας στο*

περιεχόμενο των προτεινόμενων τρόπων εορτασμού για τον επετειακό εορτασμό 2» και *«ομάδα του δείγματος»* δεν υπάρχει διαφορά στατιστικά σημαντική Fisher's Exact Test p=,128>0,05. Επίσης, δεν υπάρχει διαφορά στην ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού/ουδετερότητας μεταξύ των ομάδων του δείγματος και στο περιεχόμενο των προτεινόμενων τρόπων εορτασμού για τον επετειακό εορτασμό 3, Fisher's Exact Test p=,178>0,05.

Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι υπήρξε οριακά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των δύο ομάδων του δείγματος στη σύγκριση των συνόλων των δηλώσεων, δηλαδή και στις τρεις μετρήσεις Fisher's Exact Test p=,054. Η πειραματική ομάδα σημείωσε συνολικά λιγότερα περιεχόμενα εθνοκεντρικού χαρακτήρα στις προτάσεις για τον εορτασμό των επετειακών εορτασμών (N=88 η πειραματική ομάδα και N=110 η ομάδα ελέγχου), αν και, όπως φαίνεται από τα γραφήματα 21 & 22, η πειραματική ομάδα κατά την πρώτη μέτρηση εμφάνιζε μεγαλύτερο ποσοστό εθνοκεντρισμού σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επίσης, η πειραματική ομάδα σημείωσε συνολικά περισσότερα περιεχόμενα εθνοσχετικού χαρακτήρα (N=6 η πειραματική ομάδα, N=1 η ομάδα ελέγχου) και ουδέτερα



Γράφημα 21: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού της πειραματικής ομάδας στο περιεχόμενο των προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετειακών εορτασμών στις τρεις μετρήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος



Γράφημα 22: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού της ομάδας ελέγχου στο περιεχόμενο των προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετειακών εορτασμών στις τρεις μετρήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος

περιεχόμενα (N=19 η πειραματική και N=15 η ομάδα ελέγχου).

Όσον αφορά τη σύγκριση των δεδομένων μεταξύ της πρώτης, δεύτερης και τρίτης μέτρησης, στη μεταβλητή *«ένδειξη εθνοκεντρισμού μεταξύ των μετρήσεων»*, σε κάθε ομάδα του δείγματος ξεχωριστά, από τον έλεγχο της συστηματικής συνάφειας προκύπτει ότι:

α. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική ανάμεσα στην πρώτη (περιεχόμενο εορτασμού της 2ης Οκτωβρίου 1940) τη δεύτερη (περιεχόμενο εορτασμού των Χριστουγέννων) και την τρίτη μέτρηση (περιεχόμενο εορτασμού της 25ης Μαρτίου 1821) χ^2=11,627 df=2 p=,003<0,05.

Στην πρώτη μέτρηση σημειώθηκαν 36 εθνοκεντρικού χαρακτήρα περιεχόμενα, στη δεύτερη μέτρηση 23 και στην τρίτη μέτρηση 29. Όσον αφορά τις προτάσεις εορτασμού που δεν εμπεριείχαν εθνοκεντρικό περιεχόμενο, αλλά εθνοσχετικό ή ουδέτερο περιεχόμενο, στην πρώτη μέτρηση ήταν μόνο 2, στη δεύτερη ήταν 14, ενώ στην τρίτη 9.

β. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μεταβλητών *«ένδειξη εθνοκεντρισμού στην 1η μέτρηση»* και *«ένδειξη εθνοκεντρισμού στην 3η μέτρηση»* χ^2=5,208 df=1 p=,022<0,05. Στην τρίτη μέτρηση, μειώθηκε ο αριθμός των περιεχόμενων εθνοκεντρικού χαρακτήρα (N=36 στην 1η μέτρηση και N=29 στην 3η μέτρηση), ενώ αυξήθηκε ο αριθμός των περιεχομένων μη εθνοκεντρικού χαρακτήρα (N=2 στην 1η μέτρηση και N=9 στην 3η μέτρηση).

γ. Η ομάδα ελέγχου παρουσίασε διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική ανάμεσα στην πρώτη (περιεχόμενο εορτασμού της 2ης Οκτωβρίου 1940) τη δεύτερη (περιεχόμενο εορτασμού των Χριστουγέννων) και την τρίτη μέτρηση (περιεχόμενο εορτασμού της 25ης Μαρτίου 1821) χ^2=7,445 df=2 p=,024<0,05. Στην πρώτη μέτρηση σημειώθηκαν 40 περιεχόμενα εθνοκεντρικού χαρακτήρα, στη δεύτερη μέτρηση σε 32 και στην τρίτη μέτρηση σε 38. Όσον αφορά τις προτάσεις εορτασμού που δεν είχαν εθνοκεντρικό περιεχόμενο, αλλά εθνοσχετικό ή ουδέτερο, στην πρώτη μέτρηση ήταν μόνο 2, στη δεύτερη ήταν 10, ενώ στην τρίτη 4.

δ. Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μεταβλητών *«ένδειξη εθνοκεντρισμού στην 1η μέτρηση»* και *«ένδειξη εθνοκεντρισμού στην 3η μέτρηση»* Fisher's Exact Test, p=,676>0,05. Στην τρίτη μέτρηση, είχε μια πολύ μικρή μείωση του αριθμού των περιεχομένων με εθνοκεντρικό χαρακτήρα (N=40 στην 1η μέτρηση και N=38 στην 3η μέτρηση), ενώ μικρή αύξηση είχε ο αριθμός των περιεχομένων μη εθνοκεντρικού χαρακτήρα (N=2 στην 1η μέτρηση και N=4 στην 3η μέτρηση).

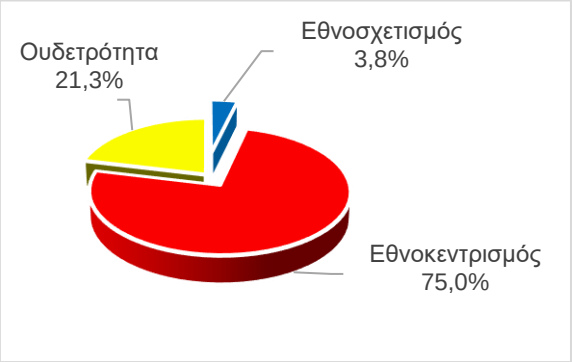
Γ2.2. Εθνοκεντρικός/εθνοσχετικός τρόπος σκέψης των μαθητών/τριών του δείγματος κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος - «Ερωτηματολόγια έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων μετά τις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών»

Στο γράφημα 23 παρουσιάζεται ο εθνοκεντρισμός/εθνοσχετισμός όπως προκύπτουν από την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών/τριών του δείγματος, αναφορικά με την αιτιολόγηση των συναισθημάτων που βίωσαν παρακολουθώντας ή και συμμετέχοντας στους επετειακούς εορτασμούς του σχολείου τους.

Από το γράφημα 23 προκύπτει ότι το 75,0% των μαθητών/τριών του δείγματος σημείωσε εθνοκεντρικό περιεχόμενο στην αιτιολόγηση του συναισθήματος. Επίσης, ουδέτερο περιεχόμενο σημείωσε το 21,3%, ενώ εθνοσχετικό περιεχόμενο σημείωσε το 3,8%.

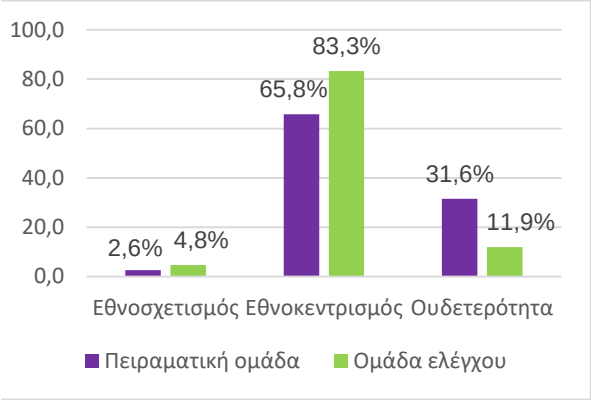
Όσον αφορά τις ομάδες του δείγματος ξεχωριστά, σύμφωνα με το γράφημα 24, στην πειραματική ομάδα, το ποσοστό ένδειξης εθνοκεντρισμού, που

αναδεικνύεται από την αιτιολόγηση του συναισθήματος που σημείωσαν οι μαθητές/τριες ότι βίωσαν κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή τους στον επετειακό εορτασμό 1, είναι 65,8% και στην ομάδα ελέγχου είναι 83,3%. Τα ποσοστά ένδειξης εθνοσχετισμού είναι 2,6% και 4,8% αντίστοιχα, με την ομάδα ελέγχου να παρουσιάζει μεγαλύτερο ποσοστό, ενώ η πειραματική ομάδα εμφανίζει μεγαλύτερο ποσοστό στην ένδειξη ουδετερότητας (31,6% και 11,9% αντίστοιχα).



Επετειακός εορτασμός 1: 28η Οκτωβρίου 1940

*Γράφημα 23: Έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών του δείγματος κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 1**



*Γράφημα 24: Έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 1**

Στο γράφημα 25 παρουσιάζεται η ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού των μαθητών/τριών του δείγματος, που προκύπτει από την αιτιολόγηση των συναισθημάτων που σημείωσαν οι μαθητές/τριες ότι βίωσαν κατά την παρακολούθηση ή συμμετοχή τους στον επετειακό εορτασμό 2. Όπως προκύπτει από το γράφημα 25, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών (85,0%) προτείνουν ουδέτερο περιεχόμενο, το 10,0% προτείνει εθνοσχετικό περιεχόμενο και μόνο το 5,0% προτείνει εθνοκεντρικό περιεχόμενο.

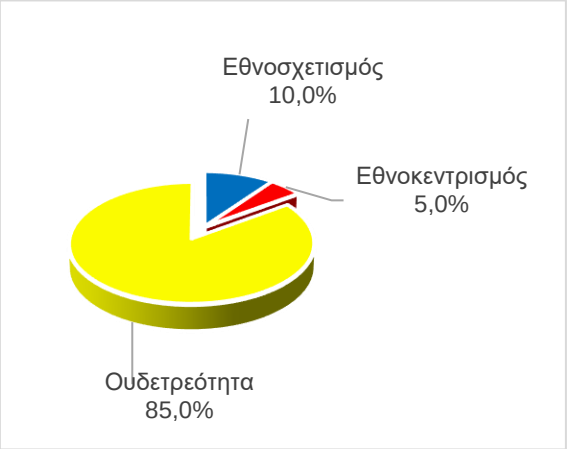
Σύμφωνα με το γράφημα 26 η πειραματική ομάδα εμφάνισε μικρότερο ποσοστό ουδετερότητας από την ομάδα ελέγχου (ποσοστό 78,9% και 90,5%, αντίστοιχα), ενώ εμφάνισε μεγαλύτερο ποσοστό ένδειξης εθνοσχετισμού (13,2% και 7,1%, αντίστοιχα). Επίσης, παρουσιάζει μεγαλύτερο ποσοστό στην ένδειξη εθνοκεντρισμού (7,9%) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (2,4%).

Ως προς την ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού που προκύπτει από την αιτιολόγηση των συναισθημάτων που σημείωσαν οι μαθητές/τριες ότι βίωσαν κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης ή συμμετοχής τους στον επετειακό εορτασμό 3, σύμφωνα με το γράφημα 27, το 60,0% του συνόλου των μαθητών/τριών του δείγματος εμφάνισαν ένδειξη εθνοκεντρισμού, ενώ το 40% παρουσίασε ένδειξη ουδετερότητας.

Ως προς την ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού της κάθε ομάδας ξεχωριστά, σύμφωνα με το γράφημα 28, οι μισοί/ες μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν ένδειξη εθνοκεντρισμού (ποσοστό 50%) και οι άλλοι/ες μισοί/ες ένδειξη ουδετερότητας.

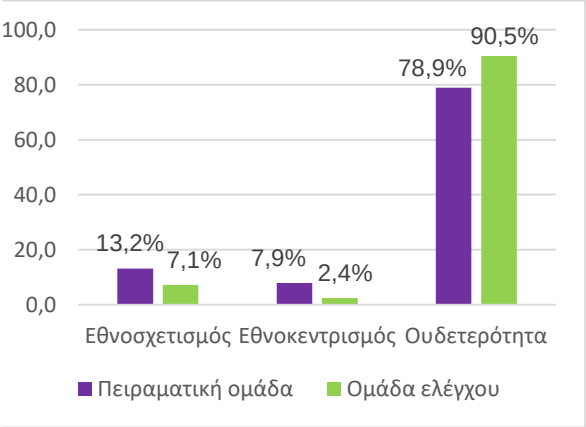
Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, ένδειξη εθνοκεντρισμού εμφάνισε το 69,0% και ένδειξη ουδετερότητας σε ποσοστό 31,0%. Καμία από τις δύο ομάδες του δείγματος δεν παρουσίασε ένδειξη εθνοσχετισμού.

Στο γράφημα 27 παρουσιάζεται η ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού της ομάδας του δείγματος που προέκυψε από την ανάλυση του περιεχομένου των σκέψεων που σημείωσαν οι μαθητές/τριες ότι έκαναν κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης ή και συμμετοχής τους στον επετειακό εορτασμό 1.

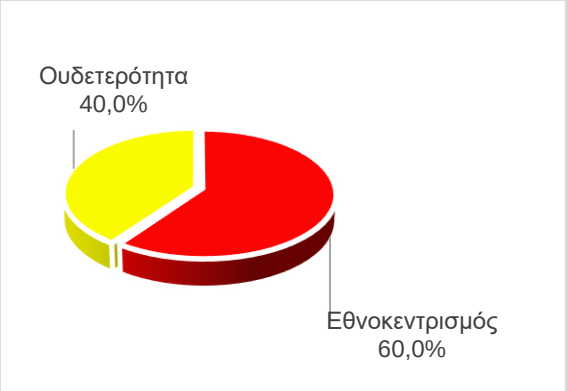


*Επετειακός εορτασμός 2: Χριστουγέννων

*Γράφημα 25: Έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών του δείγματος κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 2**

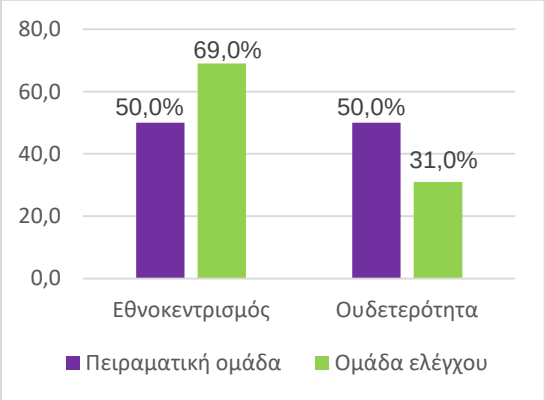


*Γράφημα 26: Έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά την παρακολούθησή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 2**



*Επετειακός εορτασμός 3:25η Μαρτίου 1821

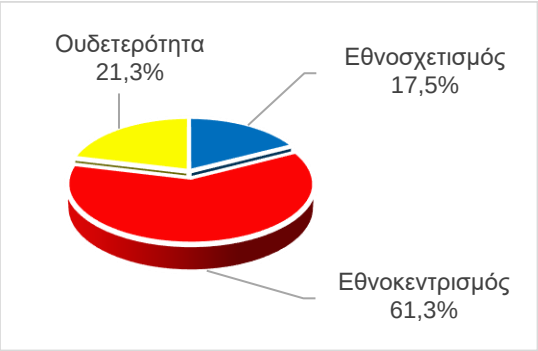
*Γράφημα 27: Έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών του δείγματος κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 3**



*Γράφημα 28: Έκφραση συναισθημάτων των μαθητών/τριών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 3**

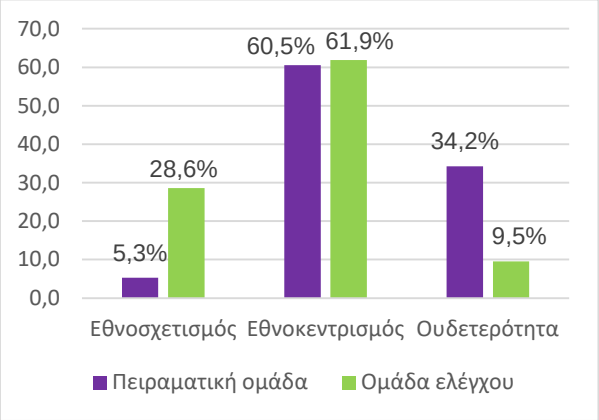
Σύμφωνα με το γράφημα 29 το 61,3% εμφάνισε ένδειξη εθνοκεντρισμού, το 21,3% ένδειξη ουδετερότητας και το 17,5% ένδειξη εθνοσχετισμού. Επίσης, όπως προκύπτει από το γράφημα 30, η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου εμφάνισαν σχεδόν ίδιο ποσοστό ένδειξης εθνοκεντρισμού (ποσοστό 60,5% και ποσοστό 61,9%, αντίστοιχα). Ωστόσο, αρκετή διαφορά εμφάνισαν στην ένδειξη

εθνοσχετισμού, με την ομάδα ελέγχου να παρουσιάζει μεγαλύτερο ποσοστό (28,6%) σε σχέση με την πειραματική ομάδα (ποσοστό 5,3%). Αντίθετα, στην ένδειξη ουδετερότητα, η πειραματική ομάδα εμφάνισε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό (34,2) από την ομάδα ελέγχου (ποσοστό 9,5%).



*Επετειακός εορτασμός 1: 28η Οκτωβρίου 1940

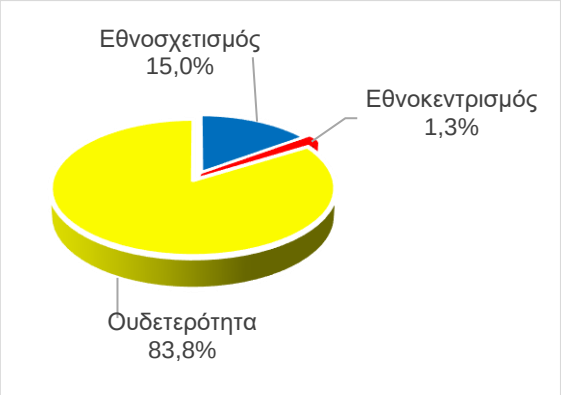
*Γράφημα 29: Έκφραση σκέψεων των μαθητών/τριών του δείγματος κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 1**



*Γράφημα 30: Έκφραση σκέψεων των μαθητών/τριών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 1**

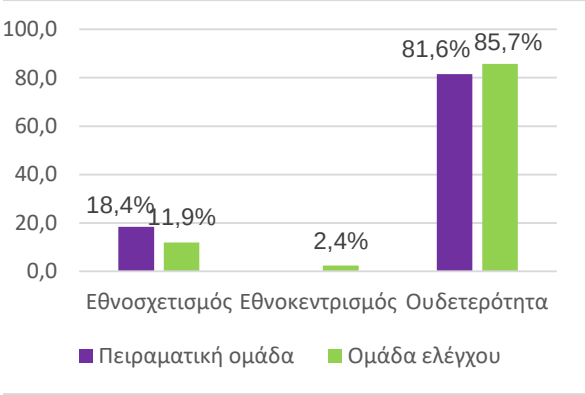
Όσον αφορά τον επετειακό εορτασμό 2, όπως φαίνεται στο γράφημα 31, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών του δείγματος (ποσοστό 83,8%), εμφάνισαν ένδειξη ουδετερότητας, στις σκέψεις που σημείωσαν ότι έκαναν κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης ή και συμμετοχής τους σε αυτόν, το 15% εμφάνισε ένδειξη εθνοσχετισμού και μόνο το 1,3% παρουσίασε ένδειξη εθνοκεντρισμού.

Ως προς τις ομάδες του δείγματος ξεχωριστά, σύμφωνα με το γράφημα 32, και οι δυο ομάδες του δείγματος, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου, με μικρή διαφορά (ποσοστό 81,6% και ποσοστό 85,7%, αντίστοιχα), εμφάνισαν ένδειξη ουδετερότητας. Ένδειξη εθνοσχετισμού παρουσίασε σε ποσοστό 18,4% η



*Επετειακός εορτασμός 2: Χριστουγέννων

*Γράφημα 31: Έκφραση σκέψεων των μαθητών/τριών του δείγματος κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 2**

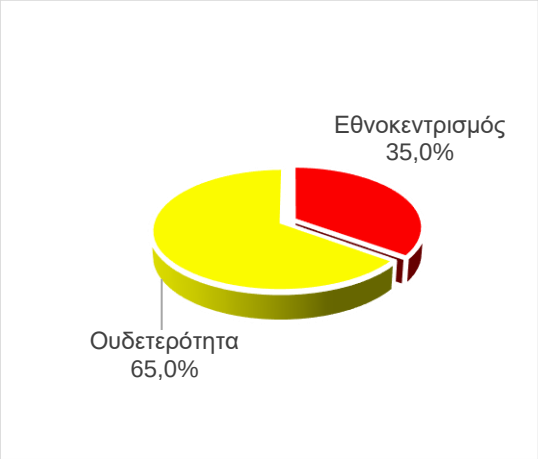


*Γράφημα 32: Έκφραση σκέψεων των μαθητών/τριών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 2**

πειραματική ομάδα, ενώ λίγο χαμηλότερο η ομάδα ελέγχου (ποσοστό 11,9%). Ένδειξη εθνοκεντρισμού εμφάνισε μόνο η ομάδα ελέγχου σε ποσοστό 2,4%.

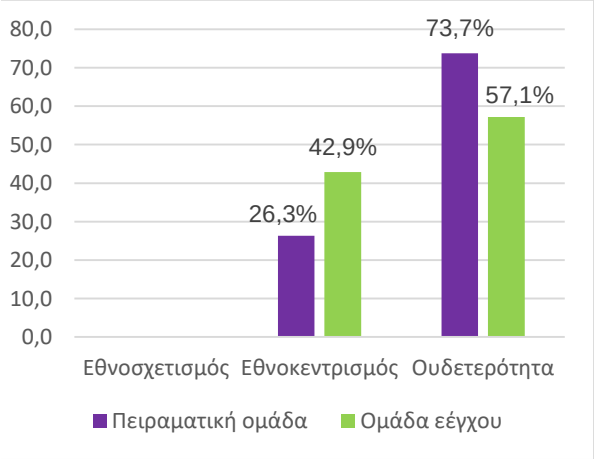
Στο γράφημα 33 παρουσιάζεται η ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού των σκέψεων που σημείωσαν οι μαθητές/τριες του δείγματος, αναφορικά με τον επετειακό εορτασμό 3. Όπως προκύπτει από το γράφημα 33, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών του δείγματος εμφάνισε ένδειξη ουδετερότητας (ποσοστό 65%), ενώ μικρότερο ποσοστό εμφάνισε ένδειξη εθνοκεντρισμού (ποσοστό 35%). Ωστόσο, κανένας/καμία μαθητής/τρια του δείγματος δεν εμφάνισε ένδειξη εθνοσχετισμού.

Στο γράφημα 34 παρουσιάζονται οι ομάδες του δείγματος ξεχωριστά ως προς την ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού στον επετειακό εορτασμό 3. Σύμφωνα με το γράφημα 34 η πειραματική ομάδα εμφάνισε μεγαλύτερο ποσοστό ένδειξης ουδετερότητας στις σκέψεις που σημείωσε ότι έκανε κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης ή και συμμετοχής της στον εορτασμό από την ομάδα ελέγχου (ποσοστό 73,7% και ποσοστό 57,1%), ενώ μικρότερο ποσοστό από την ομάδα ελέγχου παρουσίασε στην ένδειξη εθνοκεντρισμού (26,3% και 42,9%, αντίστοιχα).



**Επετειακός εορτασμός 3:25η Μαρτίου 1821*

*Γράφημα 33: Έκφραση σκέψεων των μαθητών/τριών του δείγματος κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 3**

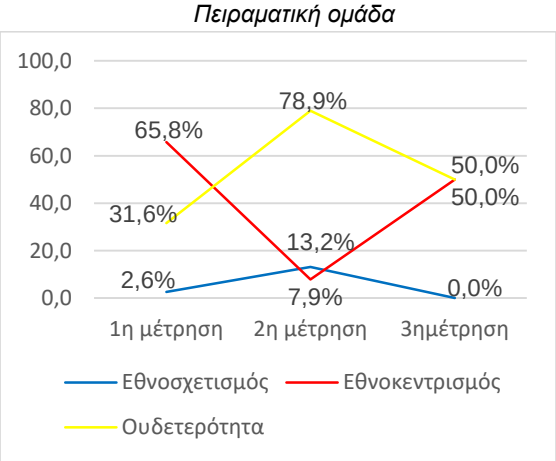


*Γράφημα 34: Έκφραση σκέψεων των μαθητών/τριών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή στον επετειακό εορτασμό 3**

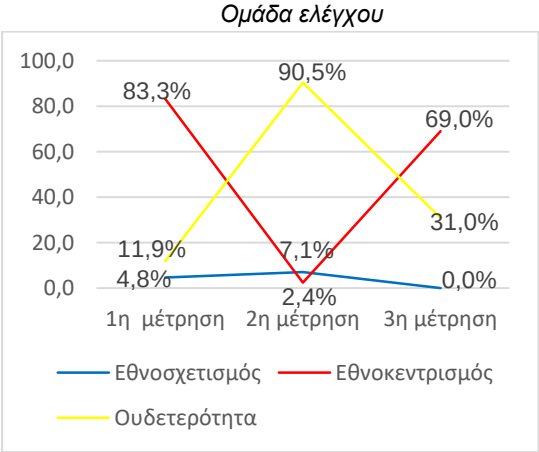
Από τον έλεγχο των κατανομών συχνοτήτων και σύμφωνα με το γράφημα 35 και 36, όπου παρουσιάζονται τα ποσοστά και στις τρεις μετρήσεις, ως προς την ένδειξη εθνοσχετισμού/εθνοκεντρισμού, στην ανάλυση του περιεχομένου της αιτιολόγησης των συναισθημάτων που βίωσαν οι μαθητές/τριες του δείγματος, παρακολουθώντας ή και συμμετέχοντας στους επετειακούς εορτασμούς, προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα:

α. Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας μείωσαν στη δεύτερη μέτρηση το ποσοστό ένδειξης εθνοκεντρισμού κατά 57,9%, ενώ οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου κατά 80,9%. Επίσης, οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας αύξησαν

τα ποσοστά που αφορούν την ένδειξη εθνοσχετισμού κατά 10,6%, και η ομάδα ελέγχου κατά 2.3%. Ακόμη, η πειραματική ομάδα αύξησε σημαντικά το ποσοστό της στην ένδειξη ουδετερότητας, κατά 48,3%, το ίδιο και η ομάδα ελέγχου κατά 78,6%.
β. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις στην τρίτη μέτρηση οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας, αύξησαν, σε σχέση με τη δεύτερη μέτρηση, την ένδειξη εθνοκεντρισμού κατά 42,1%. και η ομάδα ελέγχου κατά 66,6%. Όσον αφορά το κριτήριο της ένδειξης εθνοσχετισμού, τόσο η πειραματική όσο και η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσαν καμία τέτοια απάντηση. Επίσης, ως προς την ένδειξη ουδετερότητας, η πειραματική ομάδα μείωσε το ποσοστό της σε σχέση με τη δεύτερη μέτρηση κατά 28,9%, το ίδιο και η ομάδα ελέγχου κατά 59,5%.



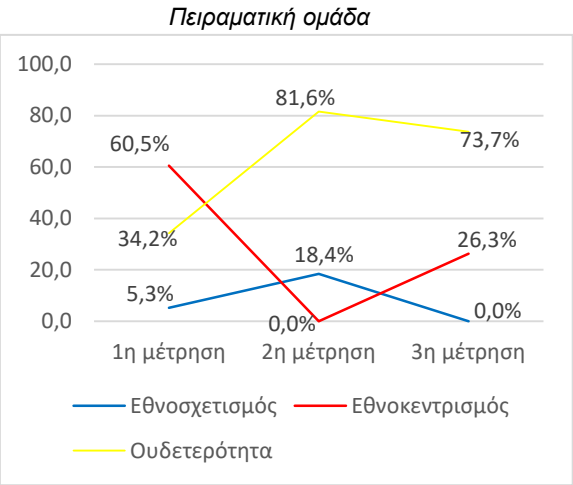
Γράφημα 35: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού στην έκφραση συναισθημάτων που βίωσαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας κατά την παρακολούθηση ή και τη συμμετοχή τους στους επετειακούς εορτασμούς, στις τρεις μετρήσεις, κατά τη διάρκεια του προγράμματος



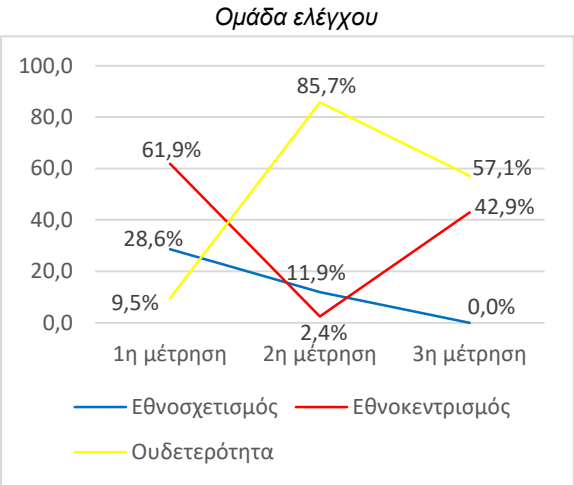
Γράφημα 36: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού στην έκφραση συναισθημάτων που βίωσαν οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου κατά την παρακολούθηση ή και τη συμμετοχή τους στους επετειακούς εορτασμούς, στις τρεις μετρήσεις, κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Στο γράφημα 37 και 38 παρουσιάζονται τα ποσοστά και στις τρεις μετρήσεις ως προς την ένδειξη εθνοσχετισμού/εθνοκεντρισμού στην ανάλυση του περιεχομένου των σκέψεων που σημείωσαν ότι έκαναν οι μαθητές/τριες του δείγματος παρακολουθώντας ή και συμμετέχοντας στους επετειακούς εορτασμούς. Από τα γραφήματα προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα:
α. Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας δεν εμφάνισαν καθόλου ένδειξη εθνοκεντρισμού στις απαντήσεις τους στη δεύτερη μέτρηση, μειώνοντας, έτσι, το ποσοστό κατά 60,5%. Οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου μείωσαν, επίσης, το ποσοστό της ένδειξης εθνοκεντρισμού κατά 59,5%. Ακόμη, οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας αύξησαν το ποσοστό που αφορά την ένδειξη εθνοσχετισμού κατά 13,1% και η ομάδα ελέγχου μείωσε το ποσοστό της κατά 16,7%. Επιπλέον, η πειραματική ομάδα αύξησε το ποσοστό της στην ένδειξη ουδετερότητας, κατά 47,4%, το ίδιο και η ομάδα ελέγχου κατά 76,2%.
β. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις στην τρίτη μέτρηση οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας, αύξησαν, σε σχέση με τη δεύτερη μέτρηση, την ένδειξη

εθνοκεντρισμού κατά 26,3%. και η ομάδα ελέγχου κατά 40,5%. Όσον αφορά το κριτήριο της ένδειξης εθνοσχετισμού, τόσο η πειραματική όσο και η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσαν καμία τέτοια απάντηση. Επίσης, ως προς την ένδειξη ουδετερότητας, η πειραματική ομάδα μείωσε το ποσοστό της σε σχέση με τη δεύτερη μέτρηση κατά 7,9%, το ίδιο και η ομάδα ελέγχου κατά 28,6%.



Γράφημα 37: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού στην έκφραση σκέψεων που σημείωσαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας ότι έκαναν κατά την παρακολούθηση/συμμετοχή τους στους επετειακούς εορτασμούς και στις τρεις μετρήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος



Γράφημα 38: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/ εθνοσχετισμού στην έκφραση σκέψεων που σημείωσαν οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου ότι έκαναν κατά την παρακολούθηση/συμμετοχή τους στους επετειακούς εορτασμούς και στις τρεις μετρήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο συστηματικής συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών *«ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού στην αιτιολόγηση των συναισθημάτων που βίωσαν οι μαθητές/τριες κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή τους στους τρεις επετειακούς εορτασμούς»* και *«ομάδα του δείγματος»* δεν υπάρχει διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική, χ^2=2,581 df=1 p=,108>0,05. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε συνολικά λιγότερα περιεχόμενα εθνοκεντρικού χαρακτήρα (N=47 η πειραματική ομάδα και N=65 η ομάδα ελέγχου) και συνολικά λίγο περισσότερα περιεχόμενα μη εθνοκεντρικού χαρακτήρα (εθνοσχετικού χαρακτήρα ή ουδέτερα) από την ομάδα ελέγχου (N=67 η πειραματική και N=61 η ομάδα ελέγχου).

Επίσης, όσον αφορά τη μεταβλητή *«ένδειξη εθνοκεντρισμού στη αιτιολόγηση των συναισθημάτων που σημείωσαν ότι βίωσαν οι μαθητές/τριες»* της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ξεχωριστά, κατά την παρακολούθηση ή τη συμμετοχή τους στους επετειακούς εορτασμούς, αναφορικά με την πρώτη, δεύτερη και τρίτη μέτρηση, από τον έλεγχο της συστηματικής συνάφειας προκύπτει ότι:

α. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική ανάμεσα στην πρώτη (εορτασμός της 28ης Οκτωβρίου 1940) τη δεύτερη (εορτασμός των Χριστουγέννων) και την τρίτη μέτρηση (εορτασμός της 25ης Μαρτίου 1821), χ^2=28,093 df=2 p=,000<0,05. Στην πρώτη μέτρηση σημειώθηκαν

25 εθνοκεντρικού χαρακτήρα περιεχόμενα, στη δεύτερη μέτρηση 3 και στην τρίτη μέτρηση 19. Όσον αφορά το μη εθνοκεντρικό περιεχόμενο, (εθνοσχετικό ή ουδέτερο περιεχόμενο), στην πρώτη μέτρηση ήταν 13, στη δεύτερη ήταν 35, ενώ στην τρίτη 19.

β. Η πειραματική ομάδα δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μεταβλητών *«ένδειξη εθνοκεντρισμού σ*τον *επετειακό εορτασμό 1»* και *«ένδειξη εθνοκεντρισμού στον επετειακό εορτασμό 3*», χ^2=1,943 df=1 p=,163>0,05, αν και στην τρίτη μέτρηση, μειώθηκε ο αριθμός των περιεχόμενων εθνοκεντρικού χαρακτήρα (N=25 στην 1η μέτρηση και N=19 στη 3η μέτρηση) και αυξήθηκε ο αριθμός των περιεχομένων μη εθνοκεντρικού χαρακτήρα (N=13 στην 1η μέτρηση και N=19 στην 3η μέτρηση).

γ. Η ομάδα ελέγχου παρουσίασε διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική ανάμεσα στην πρώτη (περιεχόμενο εορτασμού της 2ης Οκτωβρίου 1940) τη δεύτερη (περιεχόμενο εορτασμού των Χριστουγέννων) και την τρίτη μέτρηση (περιεχόμενο εορτασμού της 25ης Μαρτίου 1821) χ^2=7,445 df=2 p=,024<0,05. Στην πρώτη μέτρηση σημειώθηκαν 40 περιεχόμενα εθνοκεντρικού χαρακτήρα, στη δεύτερη μέτρηση σε 32 προτάσεις εορτασμού και στην τρίτη μέτρηση σε 38 προτάσεις εορτασμού. Όσον αφορά τις προτάσεις εορτασμού που δεν είχαν εθνοκεντρικό περιεχόμενο (εθνοσχετικό ή ουδέτερο), στην πρώτη μέτρηση ήταν μόνο 2, στη δεύτερη ήταν 10, ενώ στην τρίτη 4.

δ. Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μεταβλητών *«ένδειξη εθνοκεντρισμού στον επετειακό εορτασμό 1*» και *«ένδειξη εθνοκεντρισμού στον επετειακό εορτασμό 3»* χ^2= 2,363 df=1 p=,124>0,05. Στην τρίτη μέτρηση, είχε μικρή μείωση του αριθμού των περιεχομένων με εθνοκεντρικό χαρακτήρα (N=40 στην 1η μέτρηση και N=38 στην 3η μέτρηση), και μικρή αύξηση στον αριθμό των περιεχομένων μη εθνοκεντρικού χαρακτήρα (N=2 στην 1η μέτρηση και N=4 στην 3η μέτρηση).

Όσον αφορά τον έλεγχο συστηματικής συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών *«ένδειξη εθνοκεντρισμού στις σκέψεις που σημείωσαν ότι έκαναν οι μαθητές/τριες κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή τους στους τρεις επετειακούς εορτασμούς»* και «ομάδα του δείγματος», προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, χ^2=1,249 df=1 p=,264>0,05, αν και η πειραματική ομάδα σημείωσε συνολικά λιγότερα περιεχόμενα εθνοκεντρικού χαρακτήρα (N=33 η πειραματική ομάδα και N=45 η ομάδα ελέγχου). Ωστόσο, και οι δύο ομάδες του δείγματος σημείωσαν συνολικά ίσο αριθμό περιεχομένων μη εθνοκεντρικού χαρακτήρα σημείωσαν (N=81 η πειραματική και N=81 η ομάδα ελέγχου).

Όσον αφορά τον έλεγχο της συστηματικής συνάφειας κάθε ομάδας του δείγματος ξεχωριστά, προκύπτει ότι:

α. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική ανάμεσα στην πρώτη (εορτασμός της 28ης Οκτωβρίου 1940) τη δεύτερη (εορτασμός των Χριστουγέννων) και την τρίτη μέτρηση (εορτασμός της 25ης Μαρτίου 1821) χ^2=34,034 df=2 p=,000<0,05. Στην πρώτη μέτρηση σημειώθηκαν 23 εθνοκεντρικού χαρακτήρα περιεχόμενα, στη δεύτερη μέτρηση 0 και στην τρίτη μέτρηση 10. Όσον αφορά το μη εθνοκεντρικό περιεχόμενο, το οποίο είναι

εθνοσχετικό ή ουδέτερο, στην πρώτη μέτρηση ήταν 15, στη δεύτερη ήταν 38, ενώ στην τρίτη 28.

β. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της πρώτης (εορτασμός της 28ης Οκτωβρίου 1940) και της τρίτης μέτρησης (εορτασμός της 25ης Μαρτίου 1821) $\chi2=9,051$ df=1 p=,003<0,05. Στην τρίτη μέτρηση, μειώθηκε ο αριθμός των περιεχόμενων εθνοκεντρικού χαρακτήρα (N=23 στην 1η μέτρηση και N=10 στη 3η μέτρηση) και αυξήθηκε ο αριθμός των περιεχομένων μη εθνοκεντρικού χαρακτήρα (N=15 στην 1η μέτρηση και N=28 στην 3η μέτρηση).

γ. Η ομάδα ελέγχου παρουσίασε διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική ανάμεσα στην πρώτη (28η Οκτωβρίου 1940) τη δεύτερη (Χριστούγεννα) και την τρίτη μέτρηση (25η Μαρτίου 1821) $\chi^2=33,807$ df=2 p=,000<,0,05. Στην πρώτη μέτρηση σημειώθηκαν 26 περιεχόμενα εθνοκεντρικού χαρακτήρα, στη δεύτερη 1 και στην τρίτη μέτρηση σε 18. Όσον αφορά το μη εθνοκεντρικό περιεχόμενο, (εθνοσχετικό ή ουδέτερο), στην πρώτη μέτρηση ήταν 16, στη δεύτερη ήταν 41, ενώ στην τρίτη 24.

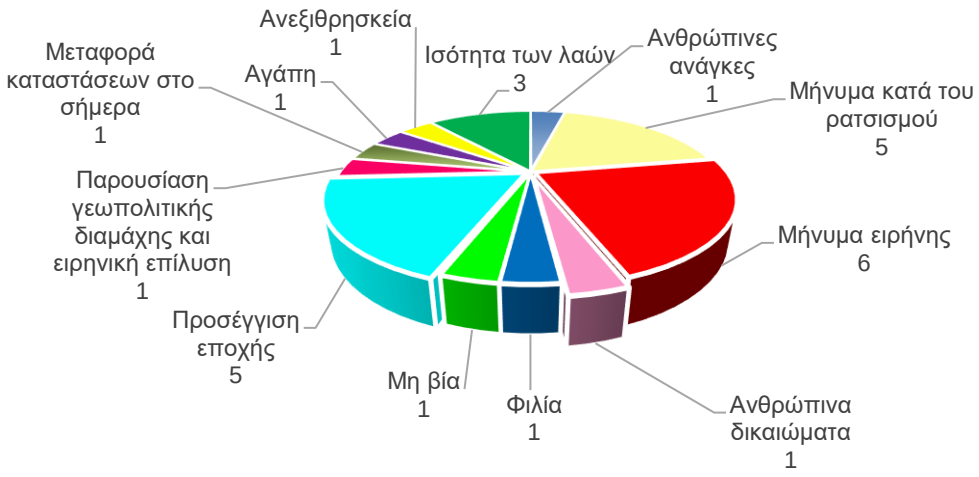
δ. Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της πρώτης (εορτασμός της 28ης Οκτωβρίου 1940) και της τρίτης μέτρησης (εορτασμός της 25ης Μαρτίου 1821) $\chi^2= 3,055$ df=1 p=,081>0,05, αν και στην τρίτη μέτρηση, είχε μείωση του αριθμού των περιεχομένων με εθνοκεντρικό χαρακτήρα (N=26 στην 1η μέτρηση και N=18 στην 3η μέτρηση) και αύξηση στον αριθμό των περιεχομένων μη εθνοκεντρικού χαρακτήρα (N=16 στην 1η μέτρηση και N=24 στην 3η μέτρηση).

Γ3. Ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού στα κείμενα για τα παραστασιακά δρώμενα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας

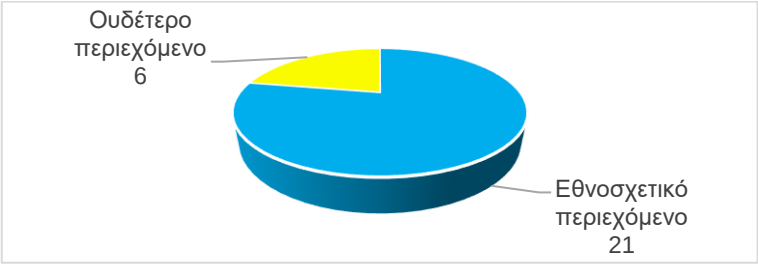
Στο γράφημα 39 παρουσιάζονται οι κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου των έξι συνολικά παραστασιακών δρώμενων που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες της πειραματική ομάδας, στη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος. Από το γράφημα 40 φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας δεν κατέγραψαν κανένα περιεχόμενο εθνοκεντρικού χαρακτήρα, αλλά μόνο εθνοσχετικού ή ουδέτερου χαρακτήρα περιεχόμενο.

Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες συμπεριέλαβαν σκηνές που αναφέρονταν σε μηνύματα κατά του ρατσισμού (N=5), μηνύματα ειρήνης (N=6) και ισότητας των λαών (N=3). Επίσης, συμπεριέλαβαν τις αξίες της αγάπης (N=1), της φιλίας (N=1), τη μη βία (N=1), το δικαίωμα της ανεξιθρησκείας (N=1), αναφέρθηκαν σε ανθρώπινες ανάγκες (N=1), κατέγραψαν έναν ειρηνικό τρόπο διευθέτησης σε περιπτώσεις γεωπολιτικών διαμαχών (N=1) και αναφέρθηκαν γενικότερα στα ανθρώπινα δικαιώματα (N=1).

Επίσης, όπως φαίνεται στο γράφημα 38 συμπεριέλαβαν και ουδέτερου περιεχομένου σκηνές, οι οποίες αναφέρονταν στην προσέγγιση στοιχείων του τρόπου ζωής των ανθρώπων της ιστορικής εποχής (N=5) και στη μεταφορά στο σήμερα γεγονότων του χθες (N=1).



Γράφημα 39: Κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων των παραστασιακών δρώμενων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας, στη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος



Γράφημα 40: Ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού ή ουδετερότητας στο περιεχόμενο των κειμένων των παραστασιακών δρώμενων που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες της πειραματική ομάδας στη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος

9.5. Αποτελέσματα των μέσων συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση του *«επιπέδου της αντίδρασης»* των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στο πρόγραμμα

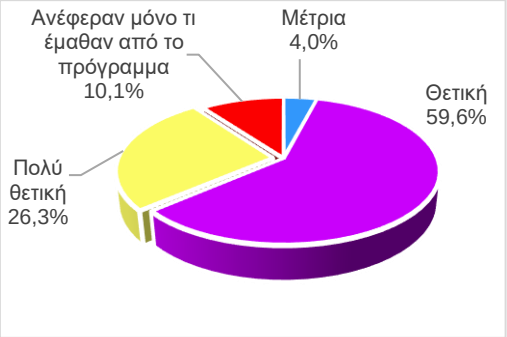
Α. Επιμέρους συνεντεύξεις

Στο γράφημα 41 και 42 παρουσιάζεται η γενική εκτίμηση των μαθητών/τριών, για τα τρία επιμέρους προγράμματα, η οποία προέκυψε από την ανάλυση του περιεχομένου των τριών συνεντεύξεων, που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση κάθε επιμέρους προγράμματος.

Σύμφωνα με το γράφημα 41 το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών που απάντησαν ήταν θετικοί/ές προς τα προγράμματα (ποσοστό 59,6%), λέγοντας ότι τους άρεσαν, ενώ το 26,3% ανέφεραν ότι τους άρεσαν πολύ ή πάρα πολύ. Το 4,0% των μαθητών/τριών, θεωρήθηκε ότι είχε μέτρια αντίδραση στα προγράμματα,

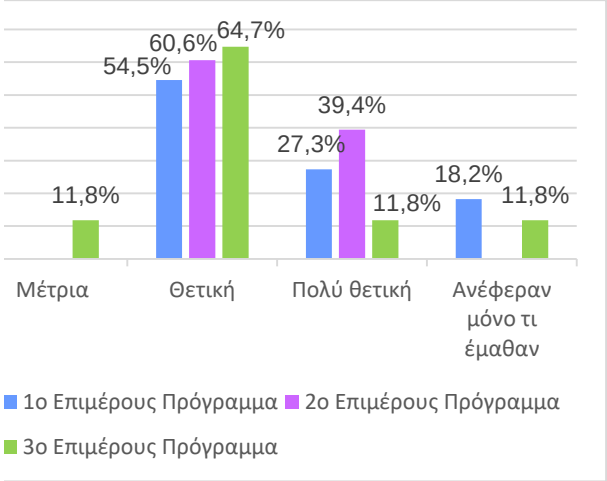
διότι στις απαντήσεις τους ανέφεραν σημεία που τους άρεσαν και σημεία που δεν τους άρεσαν. Ακόμη, το 10,1% των μαθητών/τριών αναφέρθηκαν μόνο στην αύξηση των γνώσεων τους, χωρίς να εκφράσουν ευαρέσκεια ή δυσαρέσκεια για τα προγράμματα.

Η εκτίμηση των μαθητών/τριών για κάθε πρόγραμμα ξεχωριστά, παρουσιάζεται στο γράφημα 42. Όσον αφορά το πρώτο επιμέρους πρόγραμμα, το 54,5% των μαθητών/τριών δήλωσαν ότι τους άρεσε, το 27,3% δήλωσε ότι τους άρεσε πολύ ή πάρα πολύ και το 18,2% αναφέρθηκε μόνο στις νέες γνώσεις που απέκτησαν. Για το δεύτερο επιμέρους πρόγραμμα, το 60,6% των μαθητών/τριών δήλωσαν ότι τους άρεσε και το 39,4% δήλωσαν ότι τους άρεσε πολύ ή πάρα πολύ. Αναφορικά με το τρίτο επιμέρους πρόγραμμα, το 64,7% των μαθητών/τριών δήλωσαν ότι τους άρεσε, το 11,8% δήλωσαν ότι τους άρεσε πολύ ή πάρα πολύ το 11,8% εξέφρασε μέτρια εκτίμηση και το 11,8% αναφέρθηκε μόνο στις νέες γνώσεις που απέκτησαν.



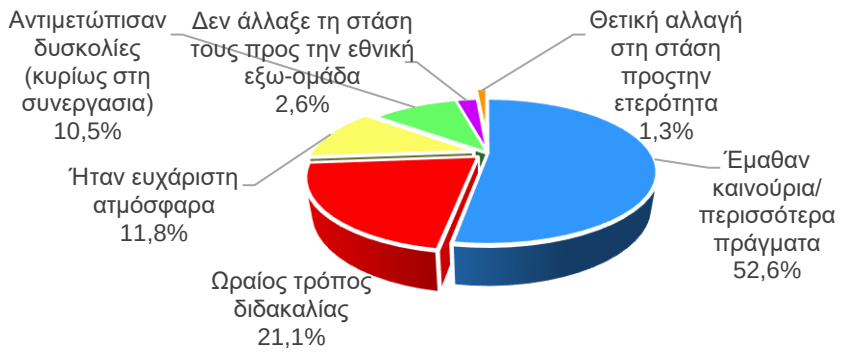
1ο πρόγραμμα: 32 απαντήσεις
2ο πρόγραμμα:33 απαντήσεις
3ο πρόγραμμα: 34 απαντήσεις

Γράφημα 41: Γενική εκτίμηση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για όλα τα επιμέρους προγράμματα



Γράφημα 42: Γενική εκτίμηση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για κάθε επιμέρους πρόγραμμα ξεχωριστά

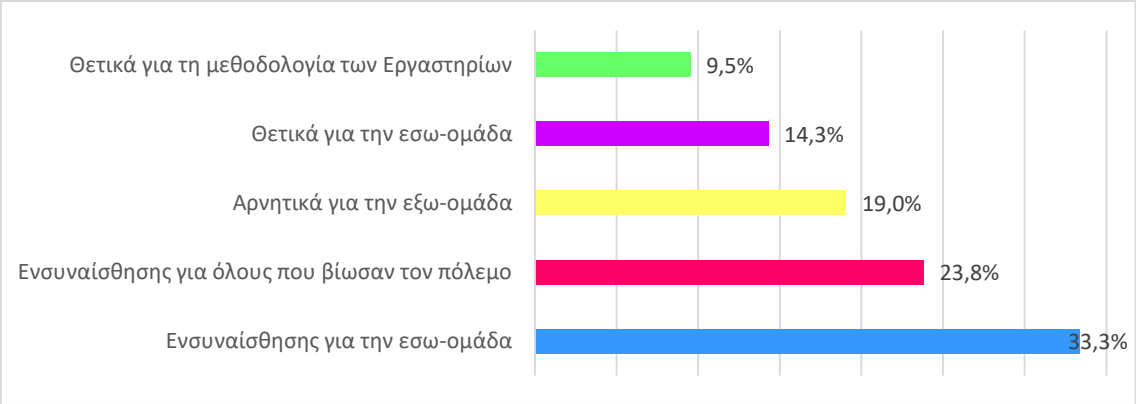
Στο γράφημα 43 παρουσιάζονται οι κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου της αιτιολόγησης ή των σχολίων που έκαναν οι μαθητές/τριες όταν εξέφρασαν τη γενική τους εκτίμηση για τα επιμέρους προγράμματα. Σύμφωνα με το γράφημα 43, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών (ποσοστό 52,6%) ανέφεραν ότι με τα επιμέρους προγράμματα αύξησαν τις γνώσεις τους. Το 21,1% ανέφερε ότι τους άρεσε ο τρόπος διδασκαλίας και το 11,8% ανέφερε ότι περνούσαν ευχάριστα στο μάθημα. Το 10,5% επεσήμανε ότι αντιμετώπισε κάποιες δυσκολίες, αναφέροντας, κυρίως, θέματα συνεργασίας. Το 2,6% των μαθητών/τριών ανέφερε ότι δεν άλλαξε η στάση του απέναντι στις



Γράφημα 43: Κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου της αιτιολόγησης της εκτίμησης που εξέφρασαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας για τα τρία επιμέρους προγράμματα στις συνεντεύξεις, μετά από την ολοκλήρωση κάθε επιμέρους προγράμματος

εθνικές και θρησκευτικές ετερότητες, ενώ το 1,3% ανέφερε ότι άλλαξε θετικά τη στάση του προς αυτές

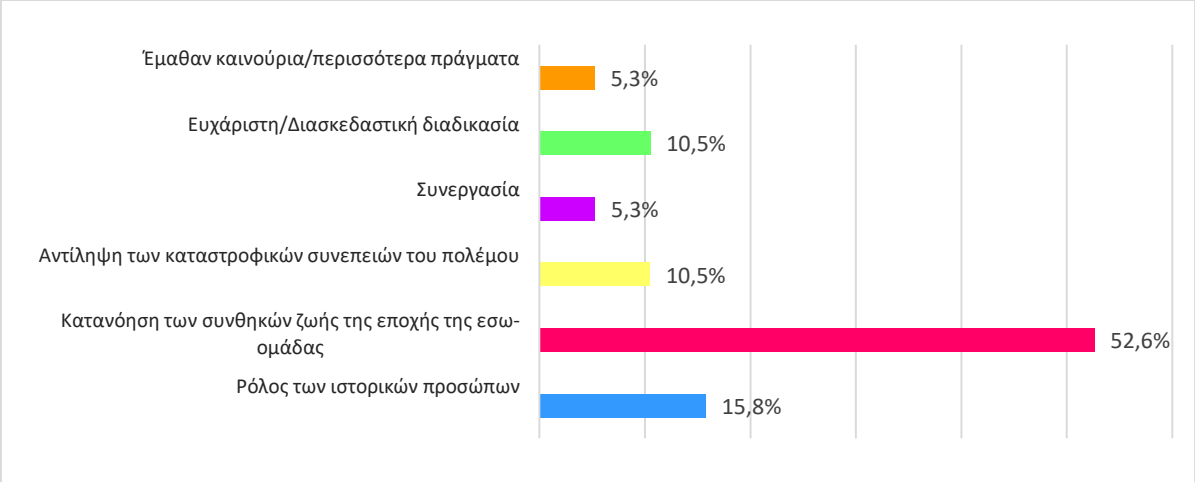
Στο γράφημα 44 παρουσιάζονται οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου των επιμέρους συνεντεύξεων των μαθητών/τριών ως προς τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων. Σύμφωνα με το γράφημα 44, συνολικά, το 57,1% των μαθητών/τριών δήλωσαν ότι βίωσαν συναισθήματα παρόμοια με αυτά που πίστευαν ότι ένιωθαν και οι άνθρωποι την εποχή των ιστορικών γεγονότων. Από αυτό το ποσοστό το 33,3% δήλωσαν ότι βίωσαν συναισθήματα που πίστευαν ότι είχαν οι άνθρωποι της εσωομάδας και το 23,8%, γενικότερα, όπως όλοι οι άνθρωποι της εποχής. Το 14,3% δήλωσε ότι ένιωσε θετικά συναισθήματα για τους ανθρώπους της εποχής της εσωομάδας (χαρά/υπερηφάνεια), και το 19,0% δήλωσε ότι ένιωσε αρνητικά συναισθήματα για την εξωομάδα των εθνικών επετειακών εορτασμών. Επιπλέον, το 9,5% αναφέρθηκε σε ευχάριστα συναισθήματα που ένιωσε, λόγω του τρόπου που γίνονταν το μάθημα.



Γράφημα 44: Κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου των επιμέρους συνεντεύξεων ως προς τα συναισθήματα που δήλωσαν ότι βίωσαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των Εργαστηρίων του προγράμματος

Στο γράφημα 45 παρουσιάζονται οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου και των τριών επιμέρους συνεντεύξεων, μετά τη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος, ως προς την αιτιολόγηση των συναισθημάτων που δήλωσαν ότι βίωσαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων.

Σύμφωνα με το γράφημα 45, συνολικά το 21,1% των μαθητών/τριών ανέφεραν ως αιτιολόγηση των θετικών συναισθημάτων που βίωσαν στα Εργαστήρια, την ευχάριστη ατμόσφαιρα που υπήρχε κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων, την αύξηση των γνώσεων τους και τη συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριες τους (π.χ. «περνούσαμε ευχάριστα/διασκεδαστικά/καλά», «μαθαίναμε μέσα από το παιχνίδι», «μάθαμε πολλά» «διότι συνεργαστήκαμε»). Το 52,6% των μαθητών/τριών, δήλωσαν ότι κατανόησαν τη δύσκολη θέση που βίωναν οι άνθρωποι της έσω-ομάδας εκείνη την εποχή, λόγω των συνθηκών. Το 10,5% των μαθητών/τριών ανέφερε ότι αντιλήφθηκε τις καταστροφικές συνέπειες του πολέμου και μπορούσαν να νιώθουν όπως οι άνθρωποι που βίωναν τον πόλεμο τότε. Το 15,8% ανέφερε ότι ένιωσε αρνητικά συναισθήματα για την εξωομάδα, καθώς κατανόησαν τον αρνητικό ρόλο των ηγετικών ιστορικών προσώπων της εξωομάδας στα πολεμικά ιστορικά γεγονότα και όσων τους ακολούθησαν.



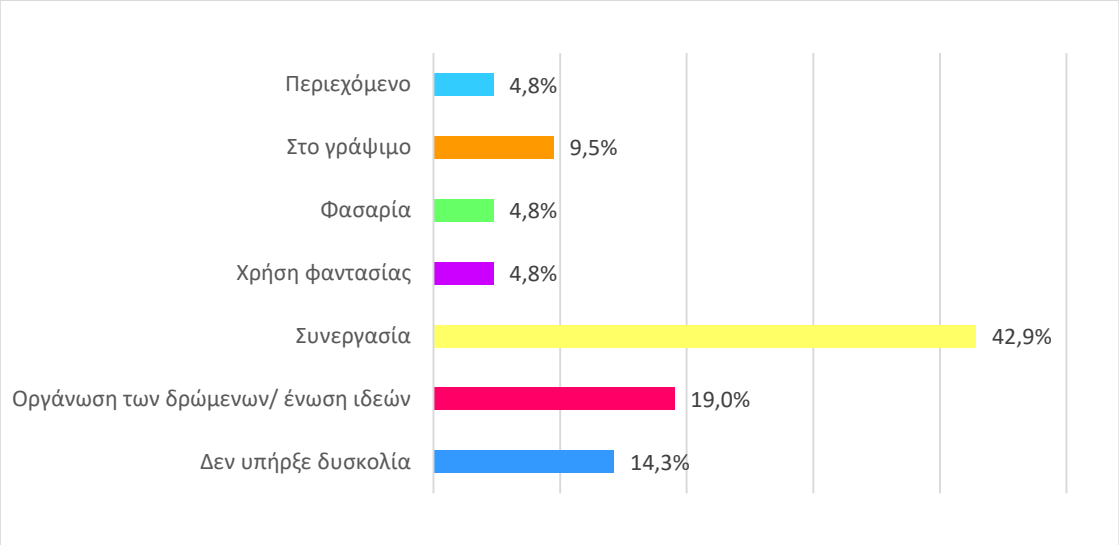
Γράφημα 45: Κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου των επιμέρους συνεντεύξεων ως προς την αιτιολόγηση των συναισθημάτων που δήλωσαν ότι βίωσαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των Εργαστηρίων του προγράμματος

Στο γράφημα 46 παρουσιάζονται οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου των τριών συνολικά επιμέρους συνεντεύξεων ως προς τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων.

Σύμφωνα με το γράφημα 46, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας (42,9%) ανέφεραν ως δυσκολία τη συνεργασία μεταξύ τους. Το 19,0% των μαθητών/τριών ανέφερε ως δυσκολία τον τρόπο που προσπαθούσαν να

οργανώσουν τα δρώμενα και να ενώσουν τις ιδέες τους, ενώ το 9,5% ανέφερε ότι δυσκολεύονταν όταν έπρεπε να γράψουν.

Ίδια ποσοστά μαθητών/τριών (4,8%) ανέφεραν ως δυσκολίες την αναγκαιότητα της χρήσης της φαντασίας, την κατανόηση κάποιων σημείων του περιεχομένου των Εργαστηρίων και τη φασαρία που έκαναν μερικές φορές κάποιοι/ες συμμαθητές/τριες τους.



Γράφημα 46: Κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση του περιεχομένου των επιμέρους συνεντεύξεων, ως προς τις δυσκολίες που δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των Εργαστηρίων του προγράμματος

Β. Παρατηρήσεις

Στο γράφημα 47 παρουσιάζεται η εκτίμηση *της αντίδρασης* των μαθητών/τριών στο σύνολο των Εργαστηρίων και των τριών επιμέρους προγραμμάτων, με βάση τις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια. Σε κάθε κατηγορία καταγραφής αποδόθηκαν τα επίπεδα ανταπόκρισης των μαθητών/τριών «πολύ καλό», «μέτριο», «κακό». Ως «πολύ καλό» θεωρήθηκε το επίπεδο ανταπόκρισης, όταν όλοι/ες οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στη διαδικασία των Εργαστηρίων, ανταποκρίνονταν σε όλες αναπαραστατικές δραστηριότητες, είχαν αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση, επικοινωνούσαν και συνεργάζονταν χωρίς δυσκολίες και γενικότερα το Εργαστήριο ολοκληρώνονταν χωρίς δυσλειτουργίες.

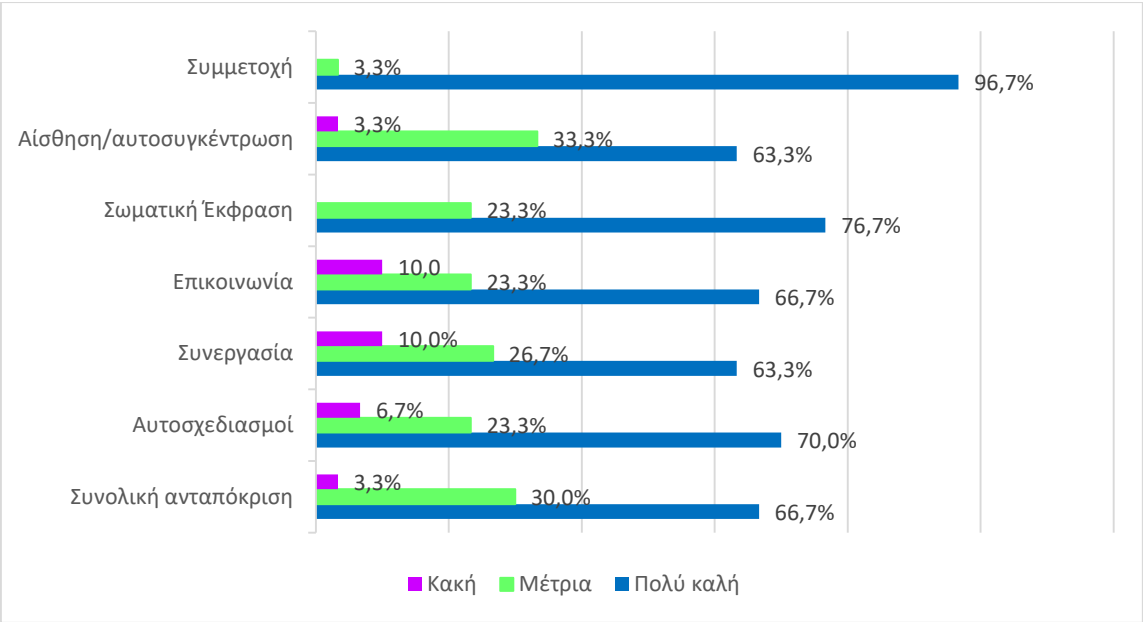
Ως «μέτριο» θεωρήθηκε το επίπεδο ανταπόκρισης, όταν είχαν καταγραφεί κάποιες δυσκολίες ή δυσλειτουργίες που δημιουργούσαν κάποιοι/ες μαθητές/τριες, οι οποίες, όμως, δεν δυσχέραιναν συνολικά τη διαδικασία και επιλύονταν άμεσα από την ομάδα ή την εμψυχώτρια του Εργαστηρίου. Επίσης, «μέτριο» θεωρήθηκε το επίπεδο ανταπόκρισης των μαθητών/τριών, κάθε φορά που σημειώνονταν ότι μερικοί/ες μαθητές/τριες δεν συμμετείχαν στη διαδικασία του Εργαστηρίου, ή η συμμετοχή μερικών μαθητών/τριών ήταν μερικώς ελλειμματική ως προς αυτά που απαιτούνταν

από τη διαδικασία, δηλαδή υπήρχαν κάποιες πρόσκαιρες δυσκολίες στην αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση, στις αναπαραστατικές δραστηριότητες του Εργαστηρίου, στη συνεργασία και στην επικοινωνία των μαθητών/τριών. .

Ως «κακό» θεωρήθηκε το επίπεδο ανταπόκρισης των μαθητών/τριών, όταν καταγράφονταν μεγάλου βαθμού ελλειμματική ανταπόκριση στη διαδικασία του Εργαστηρίου, μη συμμετοχή αρκετών μαθητών/τριών και όταν καταγράφονταν δυσκολίες και δυσλειτουργίες που επηρέαζαν τη διαδικασία και την πορεία του Εργαστηρίου, με τέτοιο τρόπο που να δυσχαιρένει την ολοκλήρωσή του.

Στο γράφημα 47 παρουσιάζονται τα ποσοστά κάθε επιπέδου ανταπόκρισης, σε κάθε κατηγορία παρατηρήσεων της ερευνήτριας, δηλαδή ως προς τη συμμετοχή των μαθητών/τριών, ως προς την αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση, ως προς τις αναπαραστατικές δραστηριότητες (σωματική έκφραση, αυτοσχεδιασμοί), ως προς τη συνεργασία μεταξύ τους και ως προς τη γενικότερη εκτίμηση της ερευνήτριας για την ανταπόκρισή τους.

Όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στα Εργαστήρια, όπως προκύπτει από το γράφημα 47, στο 94,7% των Εργαστήριων η συμμετοχή που καταγράφηκε ήταν πολύ καλή, δηλαδή συμμετείχαν σχεδόν σε όλα τα Εργαστήρια, ενεργά, όλοι/ες οι μαθητές/τριες, ενώ στο 3,3% των Εργαστηρίων η συμμετοχή ήταν μέτρια, δηλαδή κάποιοι/ες μαθητές/τριες αποσύρονταν από τη διαδικασία και επανέρχονταν. Ως προς την αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση, στο 63,3% των Εργαστηρίων οι μαθητές/τριες είχαν πολύ καλό επίπεδο ανταπόκρισης, στο 33,3% μέτριο και στο 3,3% κακό επίπεδο ανταπόκρισης. Ως προς τη σωματική έκφραση στο 76,7% των Εργαστηρίων το επίπεδο ανταπόκρισης των μαθητών/τριών ήταν πολύ καλό, ενώ στο 23,3% ήταν μέτριο. Πολύ καλό επίπεδο ανταπόκρισης στην κατηγορία της επικοινωνίας παρουσίασαν οι μαθητές/τριες στο 66,7% των Εργαστηρίων. Στο 23,3% των Εργαστηρίων η επικοινωνία ήταν μετρίου επιπέδου, ενώ στο 10,0% των Εργαστηρίων το επίπεδο επικοινωνίας ήταν κακό. Επίσης, στο 63,3% των Εργαστηρίων το επίπεδο ανταπόκρισης στη συνεργασία ήταν πολύ καλό, στο 26,7% ήταν μέτριο και στο 10,0% ήταν κακό. Ως προς την κατηγορία αυτοσχεδιασμοί στο 70% των Εργαστηρίων το επίπεδο ανταπόκρισης ήταν πολύ καλό, στο 23,3% ήταν μέτριο και στο 6,7% ήταν κακό. Όσον αφορά τη συνολική εκτίμηση της ερευνήτριας για την ανταπόκριση της ομάδας στη διαδικασία των Εργαστηρίων, στο 66,7% των Εργαστηρίων οι μαθητές/τριες είχαν πολύ καλό επίπεδο ανταπόκρισης, στο 30% των Εργαστηρίων είχαν μέτριο επίπεδο ανταπόκρισης και στο 3,3% των Εργαστηρίων είχαν κακό επίπεδο ανταπόκρισης.



Γράφημα 47: Ανταπόκριση των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των Εργαστηρίων του προγράμματος, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις που καταγράφονταν σε κάθε Εργαστήριο του προγράμματος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10
ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

10.1. Συνοπτικά αποτελέσματα της έρευνας αξιολόγησης του προγράμματος

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων είχε ως στόχο να ελέγξει τη σχέση του προγράμματος με τις πιθανές διαφοροποιήσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας σε δύο επίπεδα, στο *επίπεδο της μάθησης* και στο *επίπεδο της αντίδρασης.* Τα επίπεδα αυτά αντιστοιχούν στα δύο πρώτα επίπεδα του μοντέλου αξιολόγησης προγραμμάτων του Kirkpatrick, όπως αναλύθηκαν στο κεφάλαιο 6. Έτσι, στο ένα επίπεδο εξετάστηκε η σχέση του προγράμματος με τον κύριο στόχο του, δηλαδή με την καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας* των μαθητών/τριών, μέσα από την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας. Στο δεύτερο επίπεδο εξετάστηκε η ανταπόκριση των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιολόγησης η *διαπολιτισμική ικανότητα* προσδιορίστηκε από τρεις βασικούς παράγοντες: α. τον βαθμό προκατάληψης των μαθητών/τριών αναφορικά με τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, β. τον βαθμό εθνοκεντρισμού και γ. τον βαθμό ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών.

Με βάση τους παράγοντες αυτούς συγκροτήθηκαν τα αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία που χορηγήθηκαν στους/στις μαθητές/τριες του δείγματος της έρευνας αξιολόγησης του προγράμματος και προέκυψαν, συνοπτικά, τα παρακάτω αποτελέσματα:

Ι. Επίπεδο της μάθησης

Α. Σχέση του προγράμματος με τον βαθμό προκατάληψης των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες

Για την ανάδειξη της σχέσης του προγράμματος με τον βαθμό προκατάληψης των μαθητών/τριών των δύο ομάδων του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν τρία διαφορετικά μέσα συλλογής δεδομένων, το *«Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων»*, η δοκιμασία *«Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων»* και η ομαδική ημιδομημένη συνέντευξη.

Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνητικών εργαλείων παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω:

- Εντοπίστηκε σχέση του προγράμματος παρέμβασης με τον βαθμό συνειδητής προκατάληψης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για τις εθνικές ετερότητες που σχετίζονται με τους δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς αναφοράς του προγράμματος. Η σχέση αυτή αναδείχτηκε από τη σύγκριση των δύο ομάδων του δείγματος στο *«Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών*

εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων», στο οποίο εξετάζονταν δύο παράγοντες του βαθμού συνειδητής προκατάληψης για τις εθνικές ετερότητες, η γνωστική και η συναισθηματική προκατάληψη. Επίσης, ελέγχθηκε και ο βαθμός γενίκευσης που έκαναν οι μαθητές/τριες ως προς τη θετική/αρνητική προκατάληψη.

- Εντοπίστηκε σχέση του προγράμματος παρέμβασης με τον βαθμό ασυνείδητης προκατάληψης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για τη φυλετική ετερότητα, η οποία αναδείχτηκε από τη σύγκριση των δύο ομάδων του δείγματος στη δοκιμασία *«Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων»*. Η δοκιμασία αυτή αφορούσε την έκφραση ασυνείδητων προκαταλήψεων για τη φυλετική ετερότητα, μέσα από πέντε συνολικά παράγοντες, δηλαδή την ερμηνεία των διφορούμενων καταστάσεων, την αρχική αξιολόγηση της φυλετικής εσω/εξωομάδας αναφορικά με την ερμηνεία, την περιγραφή της επακόλουθης δράσης της εσω/εξωομάδας, την αξιολόγηση της φυλετικής εσω/εξωομάδας για την επακόλουθη δράση και την πιθανότητα φιλίας με την εσω/εξωομάδα.
- Εντοπίστηκε σχέση του προγράμματος παρέμβασης σε δύο από τα πέντε κριτήρια που αναλύθηκαν στην ομαδική ημιδομημένη συνέντευξη, τα οποία αφορούσαν τη θετική, την αρνητική ή την ουδέτερη στάση των μαθητών/τριών για τις εθνικές/φυλετικές/θρησκευτικές ετερότητες, από την οποία προκύπτει και η ύπαρξη ή μη προκατάληψης για αυτές. Τα κριτήρια που εντοπίστηκε σχέση ήταν η συναισθηματική προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες και οι διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων.

Β. Σχέση του προγράμματος με τον βαθμό εθνοκεντρισμού των μαθητών/τριών

Για τη σχέση του προγράμματος με τον βαθμό εθνοκεντρισμού των μαθητών/τριών των δύο ομάδων του δείγματος χορηγήθηκαν δύο ερευνητικά μέσα συλλογής δεδομένων. Το ένα ήταν το *«Ερωτηματολόγιο καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»* και το άλλο ήταν το *«Ερωτηματολόγιο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, μετά τις εκδηλώσεις εορτασμού».* Επίσης, αναλύθηκε το περιεχόμενο των κειμένων που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας, ως παραστασιακά δρώμενα για τις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών.

Τα αποτελέσματα συνοπτικά είναι τα παρακάτω:

- Στις τέσσερις συγκρίσεις που έγιναν – μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης, μεταξύ δεύτερης και τρίτης μέτρησης, μεταξύ πρώτης και τρίτης μέτρησης και μεταξύ και των τριών αυτών μετρήσεων - για την ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού, ή ουδετερότητας των μαθητών/τριών στα *«Ερωτηματολόγια καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»* εντοπίστηκε οριακή ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς σε μία από τις τέσσερις συγκρίσεις των δύο ομάδων του δείγματος, η οποία αφορούσε

τη σύγκριση του συνόλου των μετρήσεων, όπου οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας σημείωσαν συνολικά λιγότερα περιεχόμενα εθνοκεντρικού χαρακτήρα στις προτάσεις για τον εορτασμό των επετειακών εορτασμών και περισσότερα εθνοσχετικού χαρακτήρα περιεχόμενα.

- Εντοπίστηκε σχέση του προγράμματος με τον βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού ή ουδετερότητας στα *«Ερωτηματολόγια έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων μετά τις εκδηλώσεις εορτασμού»,* ως προς τις σκέψεις που έκαναν οι μαθητές/τριες παρακολουθώντας ή και συμμετέχοντας στους επετειακούς εορτασμούς του σχολείου τους.
- Στην ανάλυση του περιεχομένου των τελικών παραστασιακών δρώμενων που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας, μετά από κάθε επιμέρους Εργαστήριο, δεν καταγράφηκε κανένα περιεχόμενο εθνοκεντρικού χαρακτήρα, αλλά μόνο εθνοσχετικού ή ουδέτερου χαρακτήρα περιεχόμενο.

Γ. Σχέση του προγράμματος με τον βαθμό ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών

Για τη σχέση του προγράμματος με τον βαθμό ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών των ομάδων του δείγματος χορηγήθηκε ένα ερευνητικό μέσο συλλογής δεδομένων, η *«Κλίμακα Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους».* Επιπλέον, όμως, αναδείχτηκε η σχέση αυτή και από τις επιμέρους ημιδομημένες συνεντεύξεις που χορηγήθηκαν στους/στις μαθητές/τριες μετά τη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος.

Τα αποτελέσματα είναι τα παρακάτω:

- Εντοπίστηκε σχέση του προγράμματος με τον βαθμό ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην *«Κλίμακα Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους».*
- Η ικανότητα της ενσυναίσθησης ενεργοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων *Θεατρικού Παιχνιδιού* αναδύθηκε και από την ανάλυση των επιμέρους συνεντεύξεων, μετά την λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος.

ΙΙ. Επίπεδο της αντίδρασης

Για τη διερεύνηση του *επιπέδου της αντίδρασης* των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη, μετά τη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος και η συμμετοχική παρατήρηση. Τα συνοπτικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών αυτών μεθόδων είναι τα παρακάτω:

- Η πλειονότητα των μαθητών/τριών της πειραματική ομάδας εκτίμησαν θετικά ή πολύ θετικά και τα τρία επιμέρους προγράμματα, όπως προέκυψε από τις τρεις επιμέρους ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις.

- Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών επέδειξαν πολύ καλό επίπεδο ανταπόκρισης, όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης.

10.2. Συνοπτικά αποτελέσματα ως προς τον βαθμό προκατάληψης για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες

Α. «Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων»

Από τη σύγκριση των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, προέκυψε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου**.**

Όπως διαφαίνεται από τις στατιστικές αναλύσεις, η πειραματική ομάδα, ενώ στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος ήταν ισοδύναμη με την ομάδα ελέγχου, ως προς τη γνωστική και συναισθηματική αρνητική προκατάληψη για την εθνική εξωομάδα, μετά την παρέμβαση, παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές από την ομάδα ελέγχου με σημαντική μείωση της αρνητικής προκατάληψης και αύξηση της θετικής προκατάληψης ή και αύξηση της αρνητικής προς την εσωομάδα προκατάληψη (Μ.Ο.=17,66 πριν, Μ.Ο.=15,00 μετά), παρουσιάζοντας, έτσι, μια περισσότερο ουδέτερη αντίληψη για την εθνική εξωομάδα.

Όσον αφορά τη γενίκευση της θετικής ή αρνητικής προκατάληψης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πειραματική ομάδα διαφοροποιήθηκε από την πρώτη μέτρηση, γενικεύοντας περισσότερο τα χαρακτηριστικά που σημείωσε, σε μια από τις δύο εθνικές εξωομάδες, την εξωομάδα 2 (N=17 πριν, N=30 μετά) δείχνοντας, έτσι, οι μαθητές/τριες περισσότερο σίγουροι/ες για τις εκτιμήσεις που έκαναν ως προς τα χαρακτηριστικά που σημείωσαν για την εξωομάδα 2. Εντούτοις, δεν υπήρξαν διαφορές για τη γενίκευση των χαρακτηριστικών της εξωομάδας 1 (N=21 πριν, N=22 μετά) και της εσωομάδας (N=30 πριν, N=24 μετά).

Κατόπιν αυτών και λαμβάνοντας υπόψη ότι η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές στη δεύτερη μέτρηση, σε σχέση με την πρώτη, στον βαθμό αρνητικής προκατάληψης για την εθνική εξωομάδα (Μ.Ο.17,88 πριν, Μ.Ο.=18,50 μετά), μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν οι ενδείξεις ότι το πρόγραμμα παρέμβασης συνέβαλε θετικά στη μείωση της συνειδητής προκατάληψης της πειραματικής ομάδας, γενικεύοντας, μάλιστα, περισσότεροι/ες μαθητές/τριες την εκτίμηση αυτή στον πληθυσμό σε μια από τις δύο εξωομάδες.

Β. «Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων»

Η σύγκριση των δύο ομάδων του δείγματος, μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, ως προς τις ασυνείδητες προκαταλήψεις για την

εσωομάδα και τη φυλετική εξωομάδα, έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε στατιστικά σημαντικές διαφορές από την ομάδα ελέγχου, μετά την παρέμβαση του προγράμματος, παρουσιάζοντας σημαντική μείωση της αρνητικής ασυνείδητης προκατάληψης για τη φυλετική εξωομάδα.

Από τις στατιστικές αναλύσεις φαίνεται ότι η πειραματική ομάδα, ενώ στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος ήταν ισοδύναμη με την ομάδα ελέγχου, μετά την παρέμβαση, παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος, με την πειραματική ομάδα να έχει μειώσει σημαντικά την αρνητική προκατάληψη για τη φυλετική εξωομάδα και να έχει αυξήσει τη θετική ή/και να έχει αυξήσει την αρνητική προκατάληψη προς την εσωομάδα (Μ.Ο.=37,92 πριν, Μ.Ο.=32,87 μετά), παρουσιάζοντας, έτσι, μια περισσότερο ουδέτερη αντίληψη για τη φυλετική εξωομάδα. Η ομάδα ελέγχου παρέμεινε περίπου στον ίδιο βαθμό προκατάληψης για τη φυλετική εσω/εξωομάδα (Μ.Ο=37,19 πριν, Μ.Ο=37,31 μετά).

Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης, παρόλο που δεν εμπεριείχε επεξεργασία θεμάτων που αφορούσαν τη φυλετική ετερότητα, ενδεχομένως συνέβαλε στη μείωση των αρνητικών ασυνείδητων προκαταλήψεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας,

Β. Ημιδομημένη συνέντευξη

Η ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών/τριών του δείγματος ανέδειξε: α. τις διαφοροποιήσεις των εξωτερικών μεταβλητών που αφορούσαν την επαφή των μαθητών/τριών με εθνικές ετερότητες σε εκπαιδευτικό ή κοινωνικό πλαίσιο, τις γνώσεις τους για τον τρόπο ζωής των διαφορετικών εθνικών ετεροτήτων και τις διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, και β. την ύπαρξη ή όχι προκατάληψης των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, μέσα από τις διαθέσεις/στάσεις τους απέναντι σε αυτές.

Ως προς τις εξωτερικές μεταβλητές οι δύο ομάδες του δείγματος, πριν την εφαρμογή του προγράμματος, διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά μόνο στις γνώσεις σχετικά με τον τρόπο ζωής των εθνικών ετεροτήτων, με την ομάδα ελέγχου να έχει περισσότερους/ες μαθητές/τριες που απάντησαν θετικά. Η διαφοροποίηση, όμως, αυτή δεν υπήρχε στη δεύτερη μέτρηση, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, όπου η ομάδα ελέγχου μείωσε, στατιστικά σημαντικά, τον αριθμό των μαθητών/τριών που δήλωσαν ότι έμαθαν καινούρια πράγματα για τον τρόπο ζωής των ανθρώπων από άλλες εθνικότητες, κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ενώ στην πειραματική ομάδα υπήρξε μικρή αύξηση.

Στη δεύτερη μέτρηση, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά, στις παρακάτω εξωτερικές μεταβλητές:

α. Στις διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος – φίλοι, όπου περισσότεροι/ες μαθητές/τριες από την ομάδα ελέγχου δήλωσαν ότι οι φίλοι/ες τους θα είχαν μια αρνητική, ή κάποιοι/ες αρνητική και κάποιοι/ες θετική στάση απέναντι στην

πιθανότητα φιλίας τους με κάποιο παιδί από άλλη εθνικότητα/φυλή/θρησκεία, ενώ περισσότεροι/ες μαθητές/τριες από την πειραματική ομάδα δήλωσαν ότι οι φίλοι/ες τους θα είχαν θετική στάση, ή ότι δεν γνωρίζουν ή έδωσαν ασαφή απάντηση.
β. Στη συνεργασία με εθνικές ετερότητες στο σχολείο, όπου περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου δήλωσαν ότι έχουν συνεργαστεί, στο πλαίσιο μιας εργασίας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, κατά την διάρκεια στης χρονιάς.

Όσον αφορά τα κριτήρια από τα οποία αντλήθηκε η ύπαρξη ή μη προκατάληψης των μαθητών/τριών του δείγματος, οι διαφοροποιήσεις που εμφανίστηκαν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ήταν οι παρακάτω:
α. Στη συναισθηματική προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες, όπου περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας εξέφρασαν θετική διάθεση/στάση, ενώ περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου εξέφρασαν αρνητική στάση.
β. Στις διαθέσεις/στάσεις για το σύνολο των εθνικών/φυλετικών/θρησκευτικών ετεροτήτων, όπου περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας δήλωσαν ότι αποδέχονται όλες τις εθνικές και θρησκευτικές και φυλετικές ετερότητες. Μάλιστα, κανένας/καμία μαθητής/τρια δεν δήλωσε αρνητική διάθεση/στάση, ενώ αρκετοί/ες μαθητές/τριες από την ομάδα ελέγχου δήλωσαν ότι δεν αποδέχονται όλες τις εθνικές και θρησκευτικές και φυλετικές ετερότητες. Εντούτοις, λίγο περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας δήλωσαν ότι δεν ξέρουν, ή η απάντηση τους ήταν ασαφής.
γ. Στις διαθέσεις/στάσεις για την εθνικότητα 1, όπου περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας ήταν θετικοί/ες στην πιθανότητα συνεργασίας, ενώ αρκετά περισσότεροι/ες μαθητές/τριες από την ομάδα ελέγχου ήταν αρνητικοί/ες. Ακόμη, λίγο περισσότεροι/ες μαθητές/τριες από την πειραματική ομάδα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν ή η απάντησή τους ήταν ασαφής. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων υπήρχε και πριν την παρέμβαση του προγράμματος, με την ομάδα ελέγχου να έχει περισσότερους/ες μαθητές/τριες με αρνητικές διαθέσεις/στάσεις για τη συνεργασία τους με την εθνικότητα 1 και η πειραματική ομάδα με περισσότερους/ες μαθητές/τριες που έδωσαν ασαφή απάντηση ή ότι δεν γνωρίζουν.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι η πειραματική ομάδα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος επέδειξε περισσότερο θετική στάση και αποδοχή για όλες τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από το γεγονός ότι η πειραματική ομάδα εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης, στα δύο πρώτα από τα παραπάνω κριτήρια και συγκεκριμένα στη δεύτερη μέτρηση:
α. στη συναισθηματική προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες, αυξήθηκε σημαντικά η θετική στάση (N=23 πριν, N=37 μετά) και μειώθηκε η αρνητική στάση (N=7 πριν, N=1 μετά), και

β. στην αποδοχή ή μη όλων των εθνικών και θρησκευτικών και φυλετικών ετεροτήτων, αυξήθηκε η αποδοχή (N=29 πριν, N=37 μετά) και μειώθηκε η μη αποδοχή (N=3 πριν, N=0 μετά).

Ακόμη, αν και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο κριτήριο των διαθέσεων/στάσεων για την εθνική ετερότητα 1 πριν και μετά την παρέμβαση, αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών/τριών που δήλωσαν θετική στάση (N=18 πριν, N=23 μετά), μειώνοντας, παράλληλα, τον αριθμό των μαθητών/τριών που δήλωσαν αρνητική στάση (N=9 πριν, N=5 μετά). Το ίδιο και όσον αφορά την εθνική ετερότητα 2 αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών/τριών που δήλωσαν θετική στάση (N=16 πριν, N=21 μετά) και μειώθηκε λίγο ο αριθμός εκείνων που δήλωσαν αρνητική στάση (N=13 πριν, N=10 μετά).

Βέβαια, η πειραματική ομάδα στον έλεγχο της ισοδυναμίας των ομάδων του δείγματος διέφεραν στην αποδοχή όλων των εθνικών και θρησκευτικών και φυλετικών ετεροτήτων, με την ομάδα ελέγχου να έχει περισσότερους/ες μαθητές/τριες που είχαν αρνητική στάση, και την πειραματική ομάδα να έχει περισσότερους/ες μαθητές/τριες που έδωσαν ασαφείς απαντήσεις, αν και είχαν τον ίδιο σχεδόν αριθμό ως προς τις θετικές διαθέσεις/στάσεις, όπως και στη συνεργασία με την εθνικότητα 1.Παρατηρούμε, όμως, ότι μετά την παρέμβαση διαφοροποιήθηκε και στα δύο αυτά κριτήρια ακόμα περισσότερο, αυξάνοντας τη θετική της στάση και μειώνοντας την αρνητική, ενώ η ομάδα ελέγχου παρέμεινε σχεδόν στο ίδιο επίπεδο.

Επιπλέον, οι παραπάνω διαφοροποιήσεις της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν φαίνεται να επηρεάστηκαν από τις τρεις εξωτερικές μεταβλητές που μετρήθηκαν, δηλαδή, από τις γνώσεις σχετικά με τις εθνικές ετερότητες, τις στάσεις των γονέων/φίλων και τη συνεργασία στο σχολείο με εθνικές ετερότητες. Αν και στη δεύτερη μέτρηση εμφανίζεται η πειραματική ομάδα να έχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνεργασία με εθνικές ετερότητες στο σχολείο, η διαφοροποίηση αυτή αναφέρεται στο ότι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας δήλωσαν ότι δεν είχαν συνεργαστεί κατά τη διάρκεια της χρονιάς με περισσότερες εθνικές ετερότητες από αυτές που είχαν δηλώσει στην πρώτη μέτρηση.

Όσον αφορά τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, στη δεύτερη μέτρηση παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μόνο στο κριτήριο της αποδοχής ή μη της συνεργασίας με την εθνικότητα 2, όπου αύξησε αρκετά τη θετική της στάση (N=8 πριν και N=19 μετά), μειώνοντας την ουδέτερη στάση και τις ασαφείς απαντήσεις, χωρίς, όμως, να μειώσει σχεδόν καθόλου την αρνητική στάση (N=22 πριν, N=20 μετά). Στα υπόλοιπα κριτήρια δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα, δεν διαφοροποίησε σχεδόν καθόλου τη θετική στάση της απέναντι στη συνεργασία με την εθνικότητα 1 (N=18 πριν, N=17 μετά), και καθόλου την αρνητική στάση (N=21 πριν N=21 μετά), ενώ αύξησε λίγο τόσο τη θετική (N=26 πριν, N=30 μετά), αλλά και την αρνητική συναισθηματική προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες (N=5 πριν, N=8 μετά), μειώνοντας την

ουδέτερη στάση. Επίσης, αύξησε πολύ λίγο την αποδοχή όλων των εθνικών και θρησκευτικών και φυλετικών ετεροτήτων (N=26 πριν, N=28 μετά).

Είναι φανερό ότι η πειραματική ομάδα εμφανίζει μια σταθερή αύξηση της θετικής στάσης και της μείωσης της αρνητικής στάσης της απέναντι στις ετερότητες, είτε αυτές οι διαφοροποιήσεις είναι στατιστικά σημαντικές είτε όχι, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν εμφανίζει αυτή τη σταθερότητα, παρόλο, μάλιστα, που η εξωτερική μεταβλητή των διαθέσεων/στάσεων των γονέων απέναντι στις εθνικές ετερότητες παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά στη θετική στάση (N=25 πριν, N=35 μετά).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης φαίνεται να συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη της θετικής στάσης και στη μείωση της αρνητικής στάσης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες σε γενικότερο επίπεδο, ωστόσο για τις εθνικότητες που σχετίζονται με τους εθνικούς επετειακούς εορτασμούς, όταν τίθεται το θέμα συνεργασίας με αυτές για εργασία του σχολείου για τα ιστορικά γεγονότα των εθνικών επετειακών εορτασμών, δεν φαίνεται να έχει έναν ισχυρό ρόλο.

10.3. Συνοπτικά αποτελέσματα της σχέσης του προγράμματος παρέμβασης με τον βαθμό εθνοκεντρισμού των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας

Ο βαθμός εθνοκεντρισμού των μαθητών/τριών του δείγματος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ελέγχθηκε μέσα από τρία ερευνητικά εργαλεία, τα *«Ερωτηματολόγια καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»*, τα *«Ερωτηματολόγια έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων μετά τις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών»* και τις καταγραφές των παραστασιακών δρώμενων που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας. Ο τρόπος που κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών/τριών ως προς την ένδειξη του εθνοκεντρικού/εθνοσχετικού ή ουδέτερου τρόπου σκέψης, στα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία έχει αναλυθεί στο κεφάλαιο 8. Τα μέσα αυτά χορηγήθηκαν στους/στις μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος, με δύο κύριους στόχους:

α. την εκτίμηση των πιθανών διαφοροποιήσεων των ομάδων του δείγματος μεταξύ των τριών μετρήσεων, οι οποίες αντιστοιχούσαν χρονικά στους επετειακούς εορτασμούς, στους οποίους απευθύνονταν το πρόγραμμα, και συνέπιπταν με την έναρξη, περίπου με το μέσο χρονικό διάστημα και τη λήξη του προγράμματος, και

β. την εκτίμηση των διαφοροποιήσεων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ξεχωριστά, ανάμεσα στην πρώτη και την τρίτη μέτρηση, οι οποίες χρονικά, κατά προσέγγιση, αντιστοιχούσαν στην έναρξη και στη λήξη του προγράμματος. Αναλυτικότερα:

Α. ***«Ερωτηματολόγια καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»***

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που αφορούν τη σύγκριση των δύο ομάδων του δείγματος αναφορικά με την ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού ή ουδετερότητας, στην ανάλυση του περιεχομένου των προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων, προκύπτει ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, στο σύνολο των μετρήσεων. Η πειραματική ομάδα, συνολικά, εξέφρασε μικρότερο βαθμό εθνοκεντρισμού και μεγαλύτερο βαθμό εθνοσχετισμού και ουδετερότητας από την ομάδα ελέγχου.

Οι διαφοροποιήσεις αυτές επιβεβαιώνονται και από τη σύγκριση του βαθμού εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού μεταξύ των τριών μετρήσεων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το εθνοκεντρικό περιεχόμενο που σημείωσαν οι μαθητές/τριες, τόσο ανάμεσα στις τρεις μετρήσεις όσο και ανάμεσα στην πρώτη και τρίτη μέτρηση. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, οι μαθητές/τριες μείωσαν το εθνοκεντρικό περιεχόμενο και αύξησαν το μη εθνοκεντρικό (εθνοσχετικό ή ουδέτερο) στη δεύτερη μέτρηση. Παρόλο που στην τρίτη μέτρηση αύξησαν, ξανά το εθνοκεντρικό περιεχόμενο, αυτό ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερο από την πρώτη μέτρηση.

Επίσης, η ομάδα ελέγχου παρόλο που παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις μετρήσεις μειώνοντας, όπως η πειραματική ομάδα, το εθνοκεντρικό περιεχόμενο και αυξάνοντας το μη εθνοκεντρικό, η διαφοροποίηση που παρουσίασε ανάμεσα στην πρώτη και την τρίτη μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική, παρουσιάζοντας, μάλιστα, μια πολύ μικρή μείωση του εθνοκεντρικού περιεχομένου.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, ενώ και οι δύο ομάδες μείωσαν στατιστικά σημαντικά το εθνοκεντρικό περιεχόμενο στη δεύτερη μέτρηση, η οποία αφορούσε τον θρησκευτικό επετειακό εορτασμό, μόνο η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πρώτη και την τρίτη μέτρηση, οι οποίες αναφέρονταν σε εθνικούς επετειακούς εορτασμούς, μειώνοντας αισθητά το εθνοκεντρικό περιεχόμενο και αυξάνοντας το μη εθνοκεντρικό περιεχόμενο στην τρίτη μέτρηση.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη ότι α. η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά στον εθνοκεντρικό/εθνοσχετικό τρόπο σκέψης αναφορικά με τους επετειακούς εορτασμούς, πριν την έναρξη της εφαρμογής του προγράμματος, έχοντας, μάλιστα, πολύ μικρή διαφορά μεταξύ τους, β. η πειραματική ομάδα, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, εξέφρασε αρκετά λιγότερο εθνοκεντρικό περιεχόμενο στη δεύτερη και στην τρίτη μέτρηση, αν και δεν ήταν στατιστικά σημαντικό, γ. η πειραματική ομάδα εμφάνισε στατιστικά σημαντικά λιγότερο εθνοκεντρικό περιεχόμενο ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση και ανάμεσα στην πρώτη και την τρίτη μέτρηση, ενώ η ομάδα ελέγχου

μόνο μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης, έχοντας, μάλιστα, αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών/τριών που κατέγραψαν εθνοκεντρικό περιεχόμενο στην τρίτη μέτρηση σε σχέση με αυτό της πειραματικής ομάδας και δ. η πειραματική ομάδα εξέφρασε οριακά στατιστικά σημαντικά λιγότερο εθνοκεντρικό περιεχόμενο από την ομάδα ελέγχου στο σύνολο των μετρήσεων, μπορούμε να συμπεραίνουμε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης συνέβαλε θετικά στη μείωση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης και στην αύξηση του εθνοσχετικού και ουδέτερου περιεχομένου που σημείωσαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας.

Β. ***«Ερωτηματολόγια έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων μετά τις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών»***

Στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο συστηματικής συνάφειας στην ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού ή ουδετερότητας στο σύνολο και των τριών μετρήσεων και στην ομάδα του δείγματος, όσον αφορά την αιτιολόγηση των συναισθημάτων και τις σκέψεις που έκαναν οι μαθητές/τριες του δείγματος παρακολουθώντας ή και συμμετέχοντας στους επετειακούς εορτασμούς, δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Επίσης, όσον αφορά τον έλεγχο συστηματικής συνάφειας στην ένδειξη εθνοκεντρισμού, εθνοσχετισμού ή ουδετερότητας μεταξύ των τριών μετρήσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ξεχωριστά, τόσο ως προς την αιτιολόγηση συναισθημάτων όσο και ως προς τις σκέψεις που έκαναν, παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και στις δύο ομάδες, οι οποίες μείωσαν το εθνοκεντρικό περιεχόμενο κυρίως στη δεύτερη μέτρηση. Όσον αφορά τη σύγκριση της πρώτης μέτρησης με την τρίτη, στο κριτήριο της ένδειξης εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού ή ουδετερότητας στην αιτιολόγηση των συναισθημάτων καμία από τις δύο ομάδες δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ωστόσο, μόνο η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πρώτης και της τρίτης μέτρησης, στην ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού ή ουδετερότητας στις σκέψεις που σημείωσαν ότι είχαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια των εκδηλώσεων, μειώνοντας το εθνοκεντρικό περιεχόμενο (N=23 στην 1^{η} μέτρηση και N=10 στην 3^{η} μέτρηση) και αυξάνοντας το μη εθνοκεντρικού χαρακτήρα περιεχόμενο (N=15 στην 1^{η} μέτρηση και N=28 στην τρίτη μέτρηση).

Έτσι, σύμφωνα με τα παραπάνω, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου δεν φαίνεται να διέφεραν σημαντικά ως προς την έκφραση εθνοκεντρισμού στο περιεχόμενο της αιτιολόγησης των συναισθημάτων που βίωσαν παρακολουθώντας ή και συμμετέχοντας στους επετειακούς εορτασμούς του σχολείου. Ωστόσο, μπορούμε να πούμε ότι διέφεραν ως προς τις σκέψεις που δήλωσαν ότι έκαναν, μειώνοντας η πειραματική ομάδα το εθνοκεντρικό περιεχόμενο σημαντικά.

Έτσι, συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το πρόγραμμα φαίνεται να μην επηρέασε το συναίσθημα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας, όταν

παρακολουθούσαν ή και συμμετείχαν στους επετειακούς εορτασμούς του σχολείου τους, εφόσον δεν διαφοροποιήθηκε στατιστικά σημαντικά από την ομάδα ελέγχου στη σύγκριση και των τριών μετρήσεων, ούτε διαφοροποιήθηκε στατιστικά σημαντικά στην τρίτη μέτρηση σε σχέση με την πρώτη. Εντούτοις, φαίνεται να επηρέασε τις σκέψεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας, καθώς μειώθηκε στατιστικά σημαντικά το εθνοκεντρικό περιεχόμενο των σκέψεων που κατέγραψαν στην τρίτη μέτρηση, σε σχέση με την πρώτη, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν διαφοροποιήθηκε σημαντικά.

Γ. Παραστασιακά δρώμενα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας

Από την ανάλυση του περιεχομένου των συνολικά έξι παραστασιακών δρώμενων, που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας, κατά τη λήξη της εφαρμογής κάθε επιμέρους προγράμματος, προκύπτει ότι η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλε θετικά στη μείωση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης και στην ανάπτυξη εθνοσχετικής/ουδέτερης σκέψης.

Οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας και στα έξι συνολικά παραστατικά δρώμενα που δημιούργησαν, εκ των οποίων τρία ήταν των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας του ενός σχολείου που συμμετείχε στην έρευνα και τα άλλα τρία των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας του δεύτερου σχολείου που συμμετείχε, δεν περιέλαβαν καμία σκηνή εθνοκεντρικού χαρακτήρα. Η πλειονότητα των σκηνών ήταν εθνοσχετικού ή ουδέτερου χαρακτήρα.

Έτσι, είναι εφικτό να συμπεράνουμε ότι το πρόγραμμα βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες ν' αντιληφθούν έννοιες και αξίες που απορρέουν από τους επετειακούς εορτασμούς, σημειώνοντας περιεχόμενα με μηνύματα ειρήνης, μη βίας, κατά του ρατσισμού, μηνύματα για την ισότητα των λαών και να τις επεξεργαστούν μέσα από τη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού, κάνοντας προσπάθεια να αντιληφθούν τις συνθήκες της εποχής και να μην επικεντρώνονται απλά και μόνο στα ιστορικά ή θρησκευτικά γεγονότα, να κάνουν αναγωγές στο σήμερα αναζητώντας τρόπους ειρηνικής συνύπαρξης, σεβασμού, και αλληλεγγύης.

10.4. Συνοπτικά αποτελέσματα της σχέσης του προγράμματος παρέμβασης με τον βαθμό ενσυναίσθησης της πειραματικής ομάδας

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της σύγκρισης των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών μετά την εφαρμογή του προγράμματος, παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε διαφοροποίηση στον μέσο όρο, παρουσιάζοντας, αύξηση στον βαθμό έκφρασης ενσυναίσθησης (M=21,21 η πειραματική ομάδα, M=15,26 η ομάδα ελέγχου).

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι το πρόγραμμα φαίνεται να είχε θετική συμβολή στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας. Αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι η πειραματική ομάδα είχε στατιστικά σημαντική αύξηση του βαθμού ενσυναίσθησης και στον έλεγχο των διαφοροποιήσεων μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης (Μ.Ο.=15,24 πριν, Μ.Ο.=21,21 μετά), ενώ η ομάδα ελέγχου είχε μια πολύ μικρή αύξηση μη στατιστικά σημαντική (Μ.Ο.=14,31 πριν, Μ.Ο.=15,26 μετά).

Επίσης, όπως προκύπτει από την ανάλυση των επιμέρους συνεντεύξεων, μετά τη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος, πάνω από τους/τις μισούς/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι βίωσαν συναισθήματα ενσυναίσθησης κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων.

10.5. Συνοπτικά αποτελέσματα ως προς το «*επίπεδο της αντίδρασης*» των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στο πρόγραμμα παρέμβασης

Όσον αφορά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας αξιολόγησης για τον έλεγχο του *επίπεδου αντίδρασης* των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα, συνολικά αναλύθηκαν τρεις ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες έγιναν μετά τη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος. Επίσης, αναλύθηκαν συνολικά τριάντα (30) πρωτόκολλα παρατήρησης, - δεκαπέντε (15) για κάθε τμήμα που συμμετείχε στην πειραματική ομάδα, πέντε (5) για κάθε επιμέρους πρόγραμμα - τα οποία συμπληρώνονταν στη λήξη κάθε Εργαστηρίου από την ερευνήτρια. Αναλυτικότερα:

Α. Επιμέρους συνεντεύξεις

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης του περιεχομένου των τριών επιμέρους συνεντεύξεων, που πραγματοποιήθηκαν μετά τη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος, προκύπτει ότι στην πλειονότητα τους (ποσοστό 85,9%) οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας αντέδρασαν θετικά ή πολύ θετικά και στα τρία επιμέρους προγράμματα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών/τριών (4%) εξέφρασαν μέτρια εκτίμηση, μόνο για το τρίτο επιμέρους πρόγραμμα. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό μαθητών/τριών (10,1%) δεν εξέφρασε συγκεκριμένη εκτίμηση για τα προγράμματα, απλά οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στις γνώσεις που αποκόμισαν από το πρώτο και το τρίτο πρόγραμμα.

Επίσης, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες (ποσοστό 100%) εξέφρασαν θετική ή πολύ θετική εκτίμηση για το δεύτερο πρόγραμμα, το οποίο αφορούσε τον θρησκευτικό επετειακό εορτασμό. Δεύτερο σε βαθμό θετικής ή πολύ θετικής εκτίμησης ήταν το πρώτο πρόγραμμα και τρίτο σε βαθμό θετικής ή πολύ θετικής εκτίμησης ήταν το τρίτο πρόγραμμα. Και τα δύο αυτά προγράμματα αφορούν τους εθνικούς επετειακούς εορτασμούς.

Περίπου οι μισοί/ες μαθητές/τριες (ποσοστό 52,6%) αιτιολόγησαν τη θετική ή πολύ θετική εκτίμηση που έκαναν για τα προγράμματα, λέγοντας ότι έμαθαν καινούρια ή περισσότερα πράγματα. Επίσης, αρκετοί/ες μαθητές/τριες (ποσοστό συνολικά 32,9%) δήλωσαν ότι τους άρεσε ο τρόπος που γίνονταν το μάθημα και η ευχάριστη ατμόσφαιρα που υπήρχε. Λίγοι/ες μαθητές/τριες (συνολικό ποσοστό 13,1%) αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που είχαν στη συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριες τους και στο ότι δεν τους άλλαξε τη στάση τους για την έξω-ομάδα.

Τα συναισθήματα που δήλωσαν ότι βίωσαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων, αφορούσαν σε μεγάλο ποσοστό (57,1%) συναισθήματα ενσυναίσθησης αναφορικά με τα βιώματα των ανθρώπων των ιστορικών εποχών που επεξεργάζονταν κατανοώντας τις καταστροφικές συνέπειες των πολέμων. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί και με τα αποτελέσματα της *Κλίμακας Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους*, όπου, όπως φάνηκε παραπάνω, αυξήθηκε ο βαθμός ενσυναίσθησης της πειραματικής ομάδας. Έτσι, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η ικανότητα ενσυναίσθησης ενεργοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων. Βέβαια, είναι αξιοσημείωτο ότι περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ες από αυτούς/ες δήλωσαν ότι τα συναισθήματα ενσυναίσθησης που βίωσαν αναφέρονταν μόνο στους ανθρώπους της εσωομάδας.

Ακόμη, αρκετοί/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι βίωσαν αρνητικά συναισθήματα για την εξωομάδα (ποσοστό 19%), ενώ λιγότεροι/ες δήλωσαν ότι βίωσαν θετικά συναισθήματα για την εσωομάδα (14,3%). Επίσης, λίγοι/ες μαθητές/τριες αναφέρθηκαν σε θετικά συναισθήματα, λόγω της μεθοδολογίας των Εργαστηρίων (ποσοστό 9,5%).

Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών/τριών (συνολικά 42,9%) δήλωσαν ως δυσκολία στο πρόγραμμα τη συνεργασία μεταξύ τους και τη δυσκολία (ποσοστό 19%) να ενώσουν τις ιδέες τους και να οργανωθούν, ώστε να παρουσιάσουν τα δρώμενά τους στην τρίτη φάση του *Θεατρικού Παιχνιδιού*. Η φασαρία που έκαναν κάποιες φορές οι συμμαθητές/τριες τους, το ότι έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, κάποια συγκεκριμένα σημεία του περιεχομένου των Εργαστηρίων που τους/τις δυσκόλεψαν, και το ότι κάποιες φορές τους ζητούνταν να γράψουν, είναι κάποια σημεία που ανέφερε ως δυσκολίες ένας μέρος των μαθητών/τριών (συνολικό ποσοστό 23,9%), ενώ κάποιοι/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι δεν υπήρχε καμία δυσκολία (ποσοστό 14,3%).

Από τα παραπάνω αποτελέσματα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αντίδραση των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα θετική, καθώς είχε σχεδόν καθολική θετική αποδοχή, παρόλο που όπως ανέφεραν η μεγαλύτερή τους δυσκολία ήταν η συνεργασία μεταξύ τους.

Β. Παρατηρήσεις

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των παρατηρήσεων που καταγράφονταν σε κάθε Εργαστήριο *Θεατρικού Παιχνιδιού* του προγράμματος –

συνολικά τριάντα Εργαστήρια, δεκαπέντε για κάθε πειραματική ομάδα - φαίνεται ότι η ανταπόκριση των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα ήταν πολύ καλή. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από τα ποσοστά που αντιστοιχούν στη συμμετοχή τους στα Εργαστήρια, στην αίσθηση, αυτοσυγκέντρωση και σωματική έκφραση που είχαν στις ασκήσεις και στους αυτοσχεδιασμούς, στην επικοινωνία και τη συνεργασία που έδειχναν ότι είχαν, στον τρόπο παρουσίασης των σκηνικών αυτοσχεδιασμών και γενικότερα στη γενική ανταπόκριση σε κάθε Εργαστήριο. Σε όλα αυτά τα κριτήρια, που είχαν επιλεγεί εκ των προτέρων προς παρατήρηση, στο μεγαλύτερο ποσοστό των Εργαστηρίων, οι μαθητές/τριες είχαν πολύ καλή ανταπόκριση.

Αναλυτικότερα, σχεδόν σε όλα τα Εργαστήρια *Θεατρικού Παιχνιδιού* υπήρξε καθολική συμμετοχή των μαθητών/τριών. Σε πάνω από τα μισά Εργαστήρια η ανταπόκριση εκτιμήθηκε ως πολύ καλή, και μόνο σε έναν πολύ μικρό αριθμό Εργαστηρίων οι μαθητές/τριες παρουσίασαν κακή αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση (σε ποσοστό 3,3%), επικοινωνία (σε ποσοστό 10,0%), συνεργασία (σε ποσοστό 10,0%), παρουσίαση σκηνικών αυτοσχεδιασμών (σε ποσοστό 6,7%) και κακή συνολική ανταπόκριση (σε ποσοστό 3,3%).

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές/τριες παρουσίασαν, συνολικά, ένα πολύ καλό επίπεδο ανταπόκρισης κατά την εφαρμογή του περιεχομένου του προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11
ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

11.1. Γενικά συμπεράσματα της έρευνας αξιολόγησης του προγράμματος

Ο βασικός σκοπός του προγράμματος, ο οποίος ορίστηκε και ως ένας από τους δύο βασικούς δείκτες αξιολόγησης του, ήταν η καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας* των μαθητών/τριών της ΣΤ τάξης του Δημοτικού σχολείου, στο πλαίσιο των εθνικών και θρησκευτικών επετειακών εορτασμών, μέσα από την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας. Για τον σκοπό αυτό, ο σχεδιασμός του προγράμματος επικεντρώθηκε σε τρεις κύριους παράγοντες, ως κρίσιμους για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας:

α. στην άμβλυνση των προκαταλήψεων για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, μέσα από δραστηριότητες που ευνοούσαν την αντίληψη της επίδρασης του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορών που οδηγούν σε συγκεκριμένα ιστορικά και θρησκευτικά γεγονότα.

β. στην άμβλυνση του εθνοκεντρισμού, μέσα από δραστηριότητες που αναδείκνυαν τις πολλαπλές οπτικές στο ιστορικό και θρησκευτικό γίγνεσθαι,

γ. στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, μέσα από την ενεργό βίωση επεξεργασμένων από τους/τις μαθητές/τριες ρόλων.

Η μελέτη της συμβολής του προγράμματος στην επίτευξη των παραπάνω παραγόντων, οι οποίοι στοιχειοθέτησαν τη *θεωρία της επίδρασης* του προγράμματος, αποτέλεσε τον σκοπό της έρευνας αξιολόγησης σε *επίπεδο της μάθησης*, σύμφωνα με το μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων του Kirkpatrick που ακολουθήθηκε. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι συλλογής των ερευνητικών δεδομένων.

Επιπλέον, αυτών των παραγόντων, ως δείκτης αξιολόγησης του προγράμματος ήταν και το *επίπεδο της αντίδρασης* των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στο πρόγραμμα, δηλαδή το εύρος της αποδοχής και της ανταπόκρισής τους σε αυτό, πράγμα το οποίο ελέγχθηκε δια μέσω ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, συνιστώντας.

Για τη στοιχειοθέτηση των γενικών συμπερασμάτων της έρευνας αξιολόγησης, εφαρμόστηκε η *τριγωνοποίηση* (βλ. Jick, 1979:602-611 ; Denzin, 2009:297-313 ; Carter, Bryant-Lukosius, DiCenso, et al., 2014 ; Τζιαφέρη, 2014:3-11) των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή των μεικτών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Υπάρχουν δύο τύποι της *μεθοδολογικής τριγωνοποίησης.* Η *μεταξύ των μεθόδων τριγωνοποίηση* (between-method triangulation) και η *εντός μεθόδου τριγωνοποίηση* (within-method triangulation). Στον πρώτο τύπο, λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα διαφορετικών μεθόδων συλλογής των δεδομένων. Στον δεύτερο

τύπο, λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα από τους διαφορετικούς τύπους μιας ίδιας μεθόδου συλλογής δεδομένων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιολόγησης εφαρμόστηκε η *μεταξύ των μεθόδων τριγωνοποίηση* (between-method triangulation), καθώς χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι, όπως ερωτηματολόγια με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήματα, η κλίμακα, η παραγωγή κειμένου, η συνέντευξη και η παρατήρηση.

Όσον αφορά το *επίπεδο μάθησης*, ως κύρια υπόθεση της έρευνας αξιολόγησης ήταν η επαλήθευση ή απόρριψη της *θεωρίας της επίδρασης* του προγράμματος, σύμφωνα με την οποία το πρόγραμμα αναμένονταν να επιδρούσε στην ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητ*ας των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Με βάση αυτή αναπτύχθηκαν οι επιμέρους υποθέσεις της έρευνας αξιολόγησης.

Ως γενικό συμπέρασμα της έρευνας αξιολόγησης είναι ότι το ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα *Θεατρικού Παιχνιδιού*, που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της επεξεργασίας θεμάτων δύο εθνικών και ενός θρησκευτικού επετειακού εορτασμού του Δημοτικού σχολείου, όσον αφορά το *επίπεδο μάθησης,* φαίνεται να συνέβαλε θετικά στην άμβλυνση των αρνητικών συνειδητών και ασυνείδητων προκαταλήψεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για τις εθνικές ετερότητες των εθνικών επετειακών εορτασμών, τις φυλετικές ετερότητες και γενικότερα για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων. Εντούτοις, οι μαθητές/τριες που δεν είχαν σαφή στάση απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα δεν διαφοροποιήθηκαν. Επίσης, συνέβαλε θετικά στην άμβλυνση του εθνοκεντρισμού των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας και στην ενεργοποίηση και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Ακόμη, με την έρευνα αξιολόγησης έγινε προσπάθεια να απαντηθούν τα διερευνητικά ερωτήματα που αναφέρονταν στο *επίπεδο αντίδρασης* των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα επέδειξαν το ιδιαίτερα θετικό *επίπεδο αντίδρασης* στο πρόγραμμα.

Το γενικό αυτό συμπέρασμα, το οποίο αναλύεται παρακάτω, προέκυψε εξετάζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν τόσο από ποσοτικές μεθόδους όσο και από ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, τα δεδομένα των οποίων ποσοτικοποιήθηκαν, πριν την εφαρμογή του προγράμματος και συγκρίνοντάς τα με αυτά που προέκυψαν μετά την εφαρμογή και με αυτά που προέκυψαν από τη σύγκριση κάθε ομάδας ξεχωριστά, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Επίσης, λήφθηκαν υπόψη και οι συγκρίσεις των αποτελεσμάτων από τα μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων που χορηγήθηκαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, δηλαδή ανάμεσα στην έναρξη και τη λήξη του προγράμματος.

11.2. Συμπεράσματα για τον βαθμό προκατάληψης για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες

Οι διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν μεταξύ των ομάδων του δείγματος, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, όσον αφορά τον βαθμό προκατάληψης στις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, παρουσιάζονται οι παρακάτω.

Συγκεκριμένα:

Ι. Διαφοροποιήσεις της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος

Η πειραματική ομάδα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος, εμφανίζεται να είναι:

«Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων»

- Ισοδύναμη, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές από την ομάδα ελέγχου.

«Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων»

- Ισοδύναμη, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές από την ομάδα ελέγχου.

Ημιδομημένη συνέντευξη:

Ως προς τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών:

- Περισσότερο ασαφής ως προς τις διαθέσεις/στάσεις της για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων.
- Περισσότερο ασαφής στις απαντήσεις της στο ερώτημα που αφορούσε το ενδεχόμενο συνεργασίας της με τις εθνικότητες 1 και 2 για μια εργασία πάνω σε θέματα ιστορικής αναφοράς σχετικά με τους εθνικούς επετειακούς εορτασμούς.
- Περισσότερο ασαφής στις απαντήσεις της στο ερώτημα που αφορούσε τη θρησκευτική ετερότητα, καθώς περισσότεροι/ες μαθητές/τριες, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν, ή έδωσαν ασαφή απάντηση στο ερωτήματα αυτά.

Η ομάδα ελέγχου, σε σχέση με την πειραματική ομάδα, πριν την εφαρμογή του προγράμματος εμφανίζεται να είναι:

Ημιδομημένη συνέντευξη:

Ως προς τις εξωτερικές μεταβλητές:

- Με περισσότερες γνώσεις για τις εθνικές ετερότητες.

Ως προς τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών:

- Περισσότερο αρνητική στην αποδοχή όλων των εθνικών, θρησκευτικών και φυλετικών ετεροτήτων, αφού περισσότεροι/ες μαθητές/τριες σε σχέση με τους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας απάντησαν ότι δεν θα δέχονταν να παίξουν με παιδιά από οποιαδήποτε χώρα, φυλή ή θρησκεία.

- Περισσότερο αρνητική στην πιθανότητα συνεργασίας με την εθνικότητα 1 και 2, σε μια εργασία πάνω σε θέματα ιστορικής αναφοράς σχετικά με τους εθνικούς επετειακούς εορτασμούς.
- Περισσότερο ουδέτερη ως προς τις διαθέσεις/στάσεις της για τη θρησκευτική ετερότητα, όπου περισσότεροι/ες μαθητές/τριες, σε σχέση με τους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδα, εξέφρασαν ουδετερότητα στο ερώτημα που αφορούσε την προσωπική τους γνώμη για τις θρησκευτικές ετερότητες.

Εν ολίγοις, η πειραματική ομάδα, όσον αφορά τις εξωτερικές μεταβλητές, πριν την παρέμβαση του προγράμματος ήταν ισοδύναμη με την ομάδα ελέγχου ως προς την επαφή της με εθνικές ετερότητες, τις διαθέσεις/στάσεις του άμεσου κοινωνικού της περιβάλλοντος, τη συνεργασία της με εθνικές ετερότητες σε εργασίες στο σχολείο. Ωστόσο, οι δύο ομάδες του δείγματος, δεν ήταν ισοδύναμες ως προς τις γνώσεις για τις εθνικές ετερότητες με την ομάδα ελέγχου να έχει περισσότερους/ες μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν γνώσεις για τον τρόπο ζωής των ανθρώπων σε διαφορετικές χώρες.

Όσον αφορά τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου είναι ισοδύναμες στη συνειδητή και στην ασυνείδητη προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες αναφοράς των επετειακών εορτασμών και για τη φυλετική ετερότητα. Εντούτοις, οι δύο ομάδες διαφέρουν ως προς την ουδετερότητα για τις θρησκευτικές ετερότητες, με την πειραματική ομάδα να παρουσιάζεται λιγότερο ουδέτερη από την ομάδα ελέγχου και περισσότερο ασαφής, πράγμα το οποίο θα μπορούσε να ερμηνευτεί και ως δισταγμός στην άμεση έκφραση των πραγματικών διαθέσεων/στάσεων που πιθανόν να είχαν οι μαθητές/τριες. Επίσης, η ομάδα ελέγχου εμφανίζεται να έχει μεγαλύτερο αριθμό μαθητών/τριών που δεν αποδέχονται όλες τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες σε σχέση με την πειραματική ομάδα και εκφράζει μεγαλύτερο βαθμό αρνητικής προκατάληψης και για τις δύο εθνικότητες των επετειακών εορτασμών αναφοράς, στο κριτήριο που αφορά την πιθανότητα συνεργασίας για θέματα που αφορούν τα ιστορικά γεγονότα των επετειακών εορτασμών.

Από τον έλεγχο των παραπάνω αποτελεσμάτων διαπιστώνουμε ότι παρόλο που υπάρχει ισοδυναμία στα δύο ερευνητικά εργαλεία που χορηγήθηκαν, στο τρίτο ερευνητικό εργαλείο, δηλαδή στην ημιδομημένη συνέντευξη, σε κάποια από τα κριτήρια που ελέγχθηκαν - σε πέντε από τα δέκα - οι ομάδες δεν ήταν ισοδύναμες, πράγμα το οποίο λαμβάνεται υπόψη, διότι, ενδεχομένως, να επηρεάζει την εξαγωγή συμπερασμάτων, ως προς το κριτήριο του βαθμού προκατάληψης για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες των μαθητών/τριών του δείγματος.

ΙΙ. Διαφοροποιήσεις της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Η πειραματική ομάδα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, μετά την εφαρμογή του προγράμματος:

«Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων»

- Μείωσε σημαντικά τη συνειδητή προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες που σχετίζονταν με τους δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς. Επίσης, η διαφοροποίηση αυτή υπάρχει και στη σύγκριση των αποτελεσμάτων πριν και μετά την παρέμβαση του προγράμματος.

«Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων»

- Μείωσε σημαντικά την ασυνείδητη προκατάληψη για τη φυλετική ετερότητα. Το ίδιο αποτέλεσμα υπήρξε και στον έλεγχο των διαφοροποιήσεων πριν και μετά την παρέμβαση του προγράμματος.

Ημιδομημένη συνέντευξη:

Ως προς τις εξωτερικές μεταβλητές:

- Είχε περισσότερους/ες μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι οι φίλοι/ες τους ήταν θετικοί/ες ως προς τις εθνικές ετερότητες, αλλά, παράλληλα, είχε και περισσότερους/ες που ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν ή η απάντησή τους ήταν ασαφής. Ωστόσο, δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά στον έλεγχο των διαφοροποιήσεων στη σύγκριση των δεδομένων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Ως προς τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών:

- Ήταν περισσότερο θετική σε σχέση με την ομάδα ελέγχου για τις εθνικές ετερότητες στο κριτήριο της συναισθηματικής προκατάληψης. Σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας δήλωσαν θετικά στην πιθανότητα να παίξουν με παιδιά από άλλες εθνικότητες, ενώ μόνο ένας/μια μαθητής/τρια δήλωσε αρνητική απάντηση. Στο κριτήριο αυτό παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές και στον έλεγχο των διαφοροποιήσεων στη σύγκριση των δεδομένων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, όπου αύξησε τον αριθμό των θετικών στάσεων/διαθέσεων και μείωσε τον αριθμό των αρνητικών. Επίσης, στην πρώτη μέτρηση, πριν την παρέμβαση, οι δύο ομάδες του δείγματος στο κριτήριο αυτό, ήταν ισοδύναμες.
- Είχε περισσότερους/ες μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι αποδέχονται όλες τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες. Αν και υπήρξαν διαφορές και πριν την παρέμβαση του προγράμματος, με την ομάδα ελέγχου να είναι περισσότερο αρνητική, μετά την παρέμβαση, η ομάδα ελέγχου δεν διαφοροποιήθηκε σχεδόν καθόλου, ενώ, αντίθετα η πειραματική ομάδα αύξησε τον αριθμό των μαθητών/τριών που ήταν θετικοί/ές - σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας δήλωσαν ότι αποδέχονται όλες τις ετερότητες (N=29 πριν N=37μετά), ανεξαρτήτως εθνικότητας, φυλής και θρησκείας.
- Είχε περισσότερους/ες μαθητές/τριες που είχαν θετική στάση στο ενδεχόμενο να συνεργαστούν με παιδιά από την εθνικότητα 1 για μια εργασία στο σχολείο σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα που σχετίζονταν με τον αντίστοιχο επετειακό

εορτασμό. Αν και η ομάδα ελέγχου ήταν περισσότερο αρνητική και πριν την παρέμβαση του προγράμματος, δεν διαφοροποιήθηκε σχεδόν καθόλου μετά την παρέμβαση, ενώ η πειραματική ομάδα αύξησε τον αριθμό των μαθητών/τριών που ήταν θετικοί/ες στη συνεργασία (N=18 πριν, N=23) και μείωσε τον αριθμό εκείνων που ήταν πριν αρνητικοί/ές, αν και δεν υπήρξε μεταξύ των δύο μετρήσεων στατιστικά σημαντική διαφορά. Μάλιστα, αύξηση παρατηρείται και στη θετική στάση ως προς τη συνεργασία της για την εθνικότητα 2 (N=16 πριν N=21), αν και σε αυτό το κριτήριο δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου και στις πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο μετρήσεων, δηλαδή πριν και μετά την παρέμβαση του προγράμματος, ο έλεγχος των αποτελεσμάτων έδειξε ότι:

«Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και διεθνικών προκαταλήψεων»

- Δεν διαφοροποιήθηκε ως προς τη συνειδητή προκατάληψη για τις εθνικές ετερότητες.

«Ερμηνεία διφορούμενων καταστάσεων»:

- Δεν διαφοροποιήθηκε ως προς την ασυνείδητη προκατάληψη για τη φυλετική ετερότητα.

Ημιδομημένη συνέντευξη:

Ως προς τις εξωτερικές μεταβλητές:

- Είχε περισσότερους/ες μαθητές/τριες, μετά την παρέμβαση του προγράμματος σε σχέση με πριν, που δήλωσαν ότι δεν είχαν κάποια νέα επαφή με εθνικές ετερότητες και δεν είχαν αποκτήσει επιπλέον γνώσεις για τον τρόπο ζωής των ανθρώπων σε διαφορετικές χώρες.
- Είχε περισσότερους/ες μαθητές/τριες, μετά την παρέμβαση του προγράμματος σε σχέση με πριν, που δήλωσαν ότι οι γονείς τους ήταν θετικοί στις εθνικές ετερότητες.

Ως προς τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών:

- Είχε περισσότερους/ες μαθητές/τριες, μετά την παρέμβαση του προγράμματος σε σχέση με πριν, που δήλωσαν θετικοί/ες στο ενδεχόμενο συνεργασίας με την εθνικότητα 2 της εξωομάδας (N=8 πριν N=19 μετά). Ωστόσο, δεν διαφοροποίησε σχεδόν καθόλου την αρνητική της στάση (N=22 πριν N=20 μετά), παραμένοντας στα ίδια επίπεδα.

Συνοπτικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των δύο ομάδων του δείγματος μετά την εφαρμογή του προγράμματος και σε σχέση με τις διαφοροποιήσεις που παρουσίασαν οι ομάδες του δείγματος ξεχωριστά στις μετρήσεις πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, όσον αφορά τις εξωτερικές μεταβλητές, η ομάδα ελέγχου φαίνεται πριν την παρέμβαση, σε σχέση με την πειραματική ομάδα να έχει περισσότερες γνώσεις για τις εθνικές ετερότητες.

Επίσης, μετά την παρέμβαση σε σχέση με την πειραματική ομάδα, είχε περισσότερους/ες μαθητές/τριες που είχαν συνεργαστεί με εθνικές ετερότητες, αλλά και περισσότερους/ες μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι οι φίλοι/ες τους ήταν αρνητικοί/ές προς αυτές. Ακόμη, μετά την παρέμβαση, περισσότεροι/ες μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου, σε σχέση με πριν, δήλωσαν ότι γονείς τους ήταν θετικοί στις εθνικές ετερότητες. Εντούτοις, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι πέντε εξωτερικές μεταβλητές που ελέγχθηκαν στην ημιδομημένη συνέντευξη δεν φαίνεται να επηρέασαν τα αποτελέσματα

Όσον αφορά τις διαθέσεις/στάσεις των μαθητών/τριών για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες η ομάδα ελέγχου σε σχέση με την πειραματική ομάδα, πριν την παρέμβαση του προγράμματος, ήταν περισσότερο αρνητική για το σύνολο των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ετεροτήτων, και για το ενδεχόμενο συνεργασίας της με την εθνικότητα 1 και 2 της εξωομάδας για μια εργασία που σχετίζεται με τα ιστορικά γεγονότα των εθνικών επετειακών εορτασμών. Η πειραματική ομάδα στα κριτήρια αυτά ήταν περισσότερο ασαφής, μη εκφράζοντας άμεσα τη γνώμη της και περισσότερο ασαφής ήταν και στη στάση της απέναντι στις θρησκευτικές ετερότητες, ενώ η ομάδα ελέγχου ήταν περισσότερο ουδέτερη.

Στη σύγκριση των αποτελεσμάτων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου μετά την παρέμβαση, η πειραματική ομάδα είχε περισσότερους/ες μαθητές/τριες που εξέφρασαν θετική συναισθηματική προκατάληψη, δηλαδή αποδέχονται τις εθνικές ετερότητες σε φιλικό επίπεδο, και είχε περισσότερους/ες μαθητές/τριες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που αποδέχονταν όλες τις ετερότητες ανεξαρτήτως εθνικότητας, φυλής ή θρησκείας.

Επίσης, η πειραματική ομάδα ήταν περισσότερο θετική στο ενδεχόμενο συνεργασίας με την εθνικότητα 1 της εξωομάδας, παρόλο που δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση, έχοντας, όμως, παρουσιάσει αύξηση στον αριθμό των μαθητών/τριών που ήταν θετικοί/ες μετά την παρέμβαση, ενώ η ομάδα ελέγχου παρέμεινε στο ίδιο σχεδόν επίπεδο.

Όσον αφορά τις διαθέσεις/στάσεις ως προς τη θρησκευτική ετερότητα οι δύο ομάδες του δείγματος δεν διαφοροποιήθηκαν μετά την παρέμβαση, με την ομάδα ελέγχου, όπως και πριν να παραμένει περισσότερο ουδέτερη από την πειραματική ομάδα και η πειραματική ομάδα περισσότερο ασαφής.

III. Γενικό συμπέρασμα ως προς τον βαθμό προκατάληψης για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες των ομάδων του δείγματος, μετά την παρέμβαση του προγράμματος, που προκύπτουν από τα αποτελέσματα και στα τρία ερευνητικά εργαλεία

Μετά από τη σύγκριση των δύο ομάδων του δείγματος και στα τρία ερευνητικά εργαλεία, δηλαδή στο *«Ερωτηματολόγιο αποτίμησης των συνειδητών εθνικών και*

διεθνικών προκαταλήψεων», στην *«Ερμηνεία Διφορούμενων Καταστάσεων»* και στην ημιδομημένη συνέντευξη, το συμπέρασμα που προκύπτει και για τις τρεις παραμέτρους του βαθμού προκατάληψης των ομάδων του δείγματος που ελέγχθηκαν, δηλαδή για τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, είναι ότι η πειραματική ομάδα, μετά την παρέμβαση, διαφοροποιήθηκε από την ομάδα ελέγχου μειώνοντας τον βαθμό αρνητικής προκατάληψης για τις εθνικές και φυλετικές ετερότητες. Εντούτοις, οι δύο ομάδες αν και δεν διαφοροποιήθηκαν σχεδόν καθόλου στην ύπαρξη ή όχι προκατάληψης για τις θρησκευτικές ετερότητες, η πειραματική ομάδα διαφοροποιήθηκε σημαντικά στη δεύτερη μέτρηση, σε σχέση με την πρώτη, στην αποδοχή όλων των πολιτισμικών ετεροτήτων ανεξαρτήτως, εθνικότητας, φυλής ή θρησκείας.

Έτσι, σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης συνέβαλε θετικά στη μείωση του βαθμού αρνητικής προκατάληψης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για τις εθνικές και τις φυλετικές ετερότητες. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί, ότι το πρόγραμμα, αν και φαίνεται να βοήθησε και στην άμβλυνση των προκαταλήψεων για τις εθνικές ετερότητες που σχετίζονταν με τους δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς, όταν τέθηκε στους/στις μαθητές/τριες το ενδεχόμενο συνεργασίας τους με αυτές, για μια εργασία που θα αναφέρονταν στα ιστορικά γεγονότα των δύο εθνικών επετειακών εορτασμών, η συμβολή αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Όσον αφορά το συμπέρασμα για την άμβλυνση των προκαταλήψεων για τις θρησκευτικές ετερότητες δεν προκύπτει ξεκάθαρα αν το πρόγραμμα είχε κάποια θετική συμβολή σε αυτό.

11.3. Συμπεράσματα για τον βαθμό εθνοκεντρισμού των μαθητών/τριών του δείγματος

Οι διαφοροποιήσεις των δύο ομάδων του δείγματος στο κριτήριο του εθνοκεντρισμού, πριν την εφαρμογή του προγράμματος, ελέγχθηκε μέσα από το *«Ερωτηματολόγιο καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»,* το οποίο χορηγήθηκε σε όλους τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος, πριν την έναρξη του πρώτου επιμέρους προγράμματος.

Επίσης, για τον βαθμό εθνοκεντρισμού κατά τη διάρκεια του προγράμματος, αλλά και μετά τη λήξη του, λαμβάνονται υπόψη οι διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν από το ερευνητικό εργαλείο *«Ερωτηματολόγιο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, μετά τις εκδηλώσεις εορτασμού»,* το οποίο χορηγήθηκε τρεις φορές κατά το διάστημα της εφαρμογής του προγράμματος, αμέσως μετά τη λήξη των εκδηλώσεων κάθε σχολείου για τον εορτασμό των εθνικών και θρησκευτικών επετειακών εορτασμών που σχετίζονται με τη μελέτη. Το πρώτο ερωτηματολόγιο, από τα τρία συνολικά, συμπληρώθηκε από τους/τις μαθητές/τριες μετά τη λήξη του πρώτου επιμέρους

προγράμματος και για τον λόγο αυτό δεν χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων στον έλεγχο της ισοδυναμίας των δύο ομάδων του δείγματος. Χρησιμοποιήθηκε για την άντληση δεδομένων που αφορούσαν τον βαθμό εθνοκεντρισμού των μαθητών/τριών, μετά από κάθε επετειακό εορτασμό του σχολείου, όπου η πειραματική ομάδα είχε ήδη βιώσει το αντίστοιχο επιμέρους πρόγραμμα, ενώ η ομάδα ελέγχου όχι. Έτσι, οι συγκρίσεις που ήταν εφικτό να γίνουν αφορούσαν τόσο το σύνολο των μετρήσεων όσο και τις μετρήσεις μεταξύ τους ανά δύο. Εκτός από τη σύγκριση μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης και μεταξύ δεύτερης και τρίτης, έγιναν συγκρίσεις των δεδομένων και μεταξύ της πρώτης με την τρίτης μέτρησης, οι οποίες σχετίζονταν αποκλειστικά με τους δύο εθνικούς επετειακούς εορτασμούς, με τους οποίους ασχολήθηκε η μελέτη.

Επιπλέον, για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων στο κριτήριο της ένδειξης εθνοκεντρισμού κατά τη διάρκεια του προγράμματος, χρησιμοποιούνται και τα δεδομένα της ανάλυσης του περιεχομένου των παραστασιακών δρώμενων που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες, στη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος, ως προτεινόμενο τρόπο εκδήλωσης για τον εκάστοτε επετειακό εορτασμό.

Παρακάτω, παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις των ομάδων του δείγματος σε καθένα από τα παραπάνω ερευνητικά μέσα συλλογής δεδομένων.

Ι. Διαφοροποιήσεις πριν την εφαρμογή του 1ου επιμέρους προγράμματος

«Ερωτηματολόγιο καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»

- Οι δύο ομάδες του δείγματος είναι ισοδύναμες, εμφανίζοντας μάλιστα, τον ίδιο βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού.

ΙΙ. Διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών μετρήσεων

Α. «Ερωτηματολόγιο καταγραφής προτεινόμενων τρόπων εορτασμού των επετείων»

Η πειραματική ομάδα παρουσιάζει:

- Μικρότερο βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού από την ομάδα ελέγχου, στη σύγκριση των δεδομένων και των τριών μετρήσεων, σημειώνοντας συνολικά λιγότερα περιεχόμενα εθνοκεντρικού χαρακτήρα.
- Μικρότερο βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού ανάμεσα στις τρεις μετρήσεις της, μειώνοντας το εθνοκεντρικό περιεχόμενο που σημείωσε και αυξάνοντας το εθνοσχετικό και ουδέτερο στη δεύτερη και στην τρίτη μέτρηση, σε σχέση με την πρώτη μέτρηση.
- Μικρότερο βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού στη σύγκριση των δεδομένων ανάμεσα στην 1η και 3η μέτρηση, μειώνοντας το εθνοκεντρικό περιεχόμενο που σημείωσε και αυξάνοντας το εθνοσχετικό και ουδέτερο.

Η ομάδα ελέγχου παρουσιάζει:

- Μεγαλύτερο βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού από την πειραματική ομάδα στη σύγκριση των δεδομένων και των τριών μετρήσεων, σημειώνοντας συνολικά περισσότερα περιεχόμενα εθνοκεντρικού χαρακτήρα.

- Μικρότερο βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού ανάμεσα στις τρεις μετρήσεις, μειώνοντας τον βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού και αυξάνοντας το εθνοσχετικό και ουδέτερο περιεχόμενο κυρίως στη δεύτερη μέτρηση, ενώ ελάχιστα στην τρίτη μέτρηση.
- Τον ίδιο σχεδόν βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού στη σύγκριση των δεδομένων ανάμεσα στην 1η και 3η μέτρηση.

Συνοπτικά, η πειραματική ομάδα κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος, φαίνεται ότι εκφράζει μικρότερο βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού από την ομάδα ελέγχου, εφόσον, ενώ πριν την εφαρμογή του προγράμματος οι δύο ομάδες του δείγματος ήταν ισοδύναμες, διαφοροποιήθηκαν στο σύνολο των τριών μετρήσεων.

Επίσης, η πειραματική ομάδα μείωσε και στην τρίτη μέτρηση το εθνοκεντρικό της περιεχόμενο και όχι μόνο στη δεύτερη, όπως έκανε η ομάδα ελέγχου, η οποία επανάφερε τον βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού μετά τη δεύτερη μέτρηση περίπου στα αρχικά της επίπεδα.

Β. «Ερωτηματολόγιο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, μετά τις εκδηλώσεις εορτασμού»

Οι μαθητές/τριες των ομάδων του δείγματος, όσον αφορά την ένδειξη εθνοκεντρισμού/εθνοσχετισμού στο περιεχόμενο της αιτιολόγησης των συναισθημάτων που βίωσαν και των σκέψεων που έκαναν παρακολουθώντας ή και συμμετέχοντας στους εθνικούς και θρησκευτικούς επετειακούς εορτασμούς του σχολείου, παρουσιάζουν:

Α. Συναισθήματα:

Η πειραματική ομάδα:

- Μη διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική από την ομάδα ελέγχου στη σύγκριση των δεδομένων και των τριών μετρήσεων, αν και οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας είχαν σημειώσει συνολικά αρκετά μικρότερο αριθμό απαντήσεων με εθνοκεντρικό περιεχόμενο.
- Μικρότερο βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού ανάμεσα στις τρεις μετρήσεις της, μειώνοντας το εθνοκεντρικό περιεχόμενο που σημείωσε και αυξάνοντας το εθνοσχετικό και ουδέτερο, στη δεύτερη και στην τρίτη σε σχέση με την πρώτη μέτρηση.
- Μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην ένδειξη εθνοκεντρισμού, ανάμεσα στην πρώτη και την τρίτη μέτρηση, αν και στην τρίτη μέτρηση μειώθηκε το εθνοκεντρικό περιεχόμενο και αυξήθηκε το εθνοσχετικό και ουδέτερο περιεχόμενο.

Η ομάδα ελέγχου:

- Μη διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική από την πειραματική ομάδα στη σύγκριση των δεδομένων και των τριών μετρήσεων.
- Μικρότερο βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού ανάμεσα στις τρεις μετρήσεις της, μειώνοντας το εθνοκεντρικό περιεχόμενο που σημείωσε και αυξάνοντας το

εθνοσχετικό και ουδέτερο, κυρίως, όμως, στη δεύτερη μέτρηση, ενώ στην τρίτη παρουσίασε τον ίδιο περίπου βαθμό.

- Ίδιο περίπου επίπεδο ένδειξης εθνοκεντρισμού, ανάμεσα στην πρώτη και την τρίτη μέτρηση.

Β. Σκέψεις:

Η πειραματική ομάδα:

- Μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση από την ομάδα ελέγχου στη σύγκριση των δεδομένων και των τριών μετρήσεων, αν και οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας είχαν σημειώσει συνολικά λιγότερα περιεχόμενα εθνοκεντρικού χαρακτήρα.
- Μικρότερο βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού ανάμεσα στις τρεις μετρήσεις της, μειώνοντας το εθνοκεντρικό περιεχόμενο που σημείωσε και αυξάνοντας το εθνοσχετικό και ουδέτερο, στη δεύτερη και στην τρίτη σε σχέση με την πρώτη μέτρηση.
- Μικρότερο βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού ανάμεσα στην πρώτη και στην τρίτη μέτρηση, μειώνοντας το εθνοκεντρικό περιεχόμενο που σημείωσε και αυξάνοντας το εθνοσχετικό και ουδέτερο, στη δεύτερη μέτρηση.

Η ομάδα ελέγχου:

- Μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση από την πειραματική ομάδα στη σύγκριση των δεδομένων και των τριών μετρήσεων, σημειώνοντας μεν περισσότερες απαντήσεις με εθνοκεντρικό περιεχόμενο, αλλά περίπου ίσο με την πειραματική ομάδα μη εθνοκεντρικό περιεχόμενο.
- Μικρότερο βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού ανάμεσα στις τρεις μετρήσεις της, μειώνοντας το εθνοκεντρικό περιεχόμενο που σημείωσε και αυξάνοντας το εθνοσχετικό και ουδέτερο, κυρίως, όμως, στη δεύτερη μέτρηση, ενώ στην τρίτη παρουσίασε τον ίδιο περίπου βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού.
- Ίδιο επίπεδο ένδειξης εθνοκεντρισμού, ανάμεσα στην πρώτη και την τρίτη μέτρηση.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι δύο ομάδες του δείγματος δεν διαφοροποιήθηκαν μεταξύ τους στον βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού, ως προς το περιεχόμενο αιτιολόγησης των συναισθημάτων που βίωσαν οι μαθητές/τριες και το περιεχόμενο των σκέψεων που έκαναν, παρακολουθώντας ή και συμμετέχοντας τους/στους επετειακούς εορτασμούς, όσον αφορά τη σύγκριση και των τριών μετρήσεων. Από τον έλεγχο, όμως, των διαφοροποιήσεων της κάθε ομάδας ξεχωριστά συμπεραίνουμε ότι η πειραματική ομάδα μείωσε στατιστικά σημαντικά τον βαθμό, ένδειξης εθνοκεντρισμού στις σκέψεις που εξέφρασε, στην τρίτη μέτρηση, μετά τη λήξη, δηλαδή, και των τριών επιμέρους προγραμμάτων. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι και στην αιτιολόγηση των συναισθημάτων, παρόλο που δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική μείωση, η πειραματική ομάδα και στη δεύτερη και στην τρίτη μέτρηση, σε σχέση με την πρώτη, παρουσίασε μείωση του βαθμού ένδειξης εθνοκεντρισμού, ενώ η ομάδα

ελέγχου παρουσίασε μείωση μόνο στη δεύτερη μέτρηση, ενώ στην τρίτη παρέμεινε στα ίδια σχεδόν επίπεδα με την πρώτη μέτρηση.

Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι η πειραματική ομάδα μείωσε τον βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος, ενώ η ομάδα ελέγχου μείωσε τον βαθμό εθνοκεντρισμού, μόνο στη δεύτερη μέτρηση, ενώ στην τρίτη επανήλθε σχεδόν στα ίδια επίπεδα.

Γ. Κείμενα παραστασιακών δρώμενων

- Η πειραματική ομάδα δεν παρουσίασε ένδειξη εθνοκεντρισμού, αφού το περιεχόμενο όλων των παραστασιακών δρώμενων που κατέγραψε είχε εθνοσχετικό, κατά την πλειονότητα, και ουδέτερο χαρακτήρα.

Από το παραπάνω αποτέλεσμα είναι προφανές ότι η πειραματική ομάδα είχε μηδενικό βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού στα κείμενα που κατέγραψε.

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα τρία παραπάνω ερευνητικά εργαλεία είναι ότι, ενώ οι δύο ομάδες του δείγματος ήταν ισοδύναμες πριν την εφαρμογή του προγράμματος ως προς τον βαθμό ένδειξης εθνοκεντρισμού, η πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, μείωσε τον βαθμό αυτό, τόσο στο περιεχόμενο των τρόπων εορτασμού των επετείων όσο και στις σκέψεις που σημείωσε, παρακολουθώντας ή και συμμετέχοντας στους επετειακούς εορτασμούς του σχολείου. Δεν φαίνεται να συνέβαλε θετικά ως προς την άμβλυνση του εθνοκεντρισμού σε συναισθηματικό επίπεδο κατά την παρακολούθηση ή και συμμετοχή τους στους επετειακούς εορτασμούς του σχολείου τους, πράγμα το οποίο θα μπορούσαμε να πούμε ότι ήταν αναμενόμενο, εφόσον οι περισσότεροι εορτασμοί επικεντρώνονται σε γεγονότα, ήρωες, κ.α. που έχουν εθνοκεντρική προσέγγιση. Εντούτοις, δεν υπήρξε ένδειξη εθνοκεντρισμού στα κείμενα των παραστασιακών δρώμενων που δημιούργησαν στη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος, ως πρόταση για τις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω συμπεράσματα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το πρόγραμμα, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, γενικότερα, φαίνεται να είχε μια θετική συμβολή στην άμβλυνση του εθνοκεντρισμού των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας, πράγμα το οποίο αποτυπώθηκε στο περιεχόμενο των σκέψεων τους και στο περιεχόμενο των τρόπων εορτασμού που οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες πρότειναν.

11.4. Συμπεράσματα για τον βαθμό ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών του δείγματος

Οι διαφοροποιήσεις των ομάδων του δείγματος ως προς τον βαθμό ενσυναίσθησης παρουσιάζονται παρακάτω. Συγκεκριμένα:

Ι. Διαφοροποιήσεις πριν την εφαρμογή του προγράμματος

- Οι δύο ομάδες του δείγματος, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου, ήταν ισοδύναμες στον βαθμό έκφρασης ενσυναίσθησης.

ΙΙ. Διαφοροποιήσεις μετά την εφαρμογή του προγράμματος

- Οι ομάδες του δείγματος παρουσίασαν διαφοροποιήσεις στον βαθμό έκφρασης ενσυναίσθησης.

ΙΙΙ. Διαφοροποιήσεις κατά τη διάρκεια της παρέμβασης

- Ανάδειξη της ενσυναισθητικής λειτουργίας σε μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών, η οποία προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων των επιμέρους ημιδομημένων συνεντεύξεων που χορηγήθηκαν μετά τη λήξη κάθε επιμέρους προγράμματος.

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι οι δύο ομάδες του δείγματος διαφοροποιήθηκαν, με την πειραματική ομάδα να παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης από την ομάδα ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος, γεγονός που ενισχύεται και από τα δεδομένα των επιμέρους ημιδομημένων συνεντεύξεων. Έτσι, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης της πειραματικής ομάδας.

11.5. Συμπεράσματα για τη συμμετοχή και την ανταπόκριση των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα

Τα γενικά συμπεράσματα για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα και για την ανταπόκριση τους στο περιεχόμενο του προγράμματος, αντλήθηκαν από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν μετά τη λήξη της εφαρμογής κάθε επιμέρους προγράμματος και από τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων που καταγράφονταν σε κάθε Εργαστήριο από την ερευνήτρια. Συνολικά, διενεργήθηκαν και αναλύθηκαν έξι (6), συνεντεύξεις, τρεις συνεντεύξεις σε κάθε ένα από τα δύο τμήματα που συγκροτούσαν την πειραματική ομάδα. Επίσης, συνολικά αναλύθηκαν τριάντα (30) καταγραφές παρατηρήσεων, δεκαπέντε για κάθε τμήμα από τα δύο της πειραματικής ομάδας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τον συνολικό αριθμό συνεντεύξεων και τον συνολικό αριθμό παρατηρήσεων προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Ι. Ως προς το επίπεδο συμμετοχής των μαθητών/τριών

Παρατηρήσεις

Α. Συμμετοχή

- Σε όλα σχεδόν τα Εργαστήρια η συμμετοχή των μαθητών/τριών ήταν καθολική, ενώ σε έναν ελάχιστο αριθμό Εργαστηρίων κάποιοι/ες μαθητές/τριες αποσύρονταν από τη διαδικασία, αλλά επανέρχονταν μετά από παρέμβαση της ομάδας ή της εμψυχώτριας.

Β. Ανταπόκριση στις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνταν στη διαδικασία των Εργαστηρίων

- Σε περισσότερα από τα μισά Εργαστήρια η επικοινωνία των μαθητών/τριών ήταν σε πολύ καλό επίπεδο, χωρίς, δηλαδή, καμιά δυσκολία. Στο ένα τρίτο περίπου από αυτά, η επικοινωνία ήταν σε μέτριο επίπεδο, υπήρχαν, δηλαδή, δυσλειτουργίες στην επικοινωνία μεταξύ τους, οι οποίες, όμως, διευθετούνταν άμεσα, είτε από την ομάδα είτε από την εμψυχώτρια. Στο ένα δέκατο των Εργαστηρίων η επικοινωνία των μαθητών/τριών ήταν σε κακό επίπεδο, υπήρχαν, δηλαδή, δυσλειτουργίες που επηρέαζαν την ομαλή ροή και διαδικασία των Εργαστηρίων.
- Σε περισσότερα από τα μισά Εργαστήρια η συνεργασία των μαθητών/τριών ήταν σε πολύ καλό επίπεδο, χωρίς δυσκολίες. Σε λιγότερο από το ένα τρίτο των Εργαστηρίων ήταν σε μέτριο επίπεδο, με μικρές δυσκολίες που διευθετούνταν άμεσα και στο ένα δέκατο των Εργαστηρίων η συνεργασία ήταν κακό επίπεδο, διατάρασσε, δηλαδή την ομαλή ροή των Εργαστηρίων.

Γ. Ανταπόκριση στις αναπαραστατικές δεξιότητες που απαιτούνταν από τη μεθοδολογία των Εργαστηρίων

- Σε περισσότερα από τα μισά Εργαστήρια η αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση των μαθητών/τριών στις ασκήσεις και στο περιεχόμενο των Εργαστηρίων ήταν σε πολύ καλό επίπεδο, χωρίς δυσκολίες. Στο ένα τρίτο των Εργαστηρίων ήταν σε μέτριο επίπεδο, καθώς διακόπτονταν από δυσκολίες στην επικοινωνία και συνεργασία κάποιων μαθητών/τριών, που, όμως, διευθετούνταν άμεσα. Σε πολύ μικρό αριθμό Εργαστηρίων ήταν κακό το επίπεδο, καθώς διαταράσσονταν συνεχώς από τις δυσκολίες που παρουσιάζονταν από τους παραπάνω παράγοντες.
- Στα περισσότερα Εργαστήρια οι μαθητές/τριες είχαν πολύ καλό επίπεδο σωματικής έκφρασης. Σε λιγότερο από το ένα τρίτο είχαν μέτριο επίπεδο ανταπόκρισης, καθώς σε κάποια σημεία κατά τη διάρκεια των ασκήσεων σωματικής έκφρασης και των αυτοσχεδιασμών υπήρχαν δισταγμοί σε εκφραστικό επίπεδο και ελλειμματική αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση που δεν εμπόδιζε, όμως, την ομαλή ροή των Εργαστηρίων.
- Στα περισσότερα Εργαστήρια οι μαθητές/τριες είχαν πολύ καλό επίπεδο ανταπόκρισης στις αναπαραστατικές δεξιότητες που απαιτούνταν στους αυτοσχεδιασμούς και στον δημιουργικό τρόπο σύνθεσης και παρουσίασής των σκηνικών αυτοσχεδιασμών. Σε λιγότερο από το ένα τρίτο των Εργαστηρίων το επίπεδο ήταν μέτριο, καθώς οι μαθητές/τριες εμφάνιζαν, κυρίως, εκφραστικές δυσκολίες και δυσκολίες επικοινωνίας, τις οποίες, όμως, ξεπερνούσαν άμεσα. Σε έναν μικρό αριθμό Εργαστηρίων το επίπεδο ήταν κακό, καθώς η έλλειψη επικοινωνίας, συνεργασίας, αίσθησης και αυτοσυγκέντρωσης, δημιουργούσε σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς ελλειμματικούς σε επίπεδο σύνθεσης και σε εκφραστικό επίπεδο.

Δ. Συνολική ανταπόκριση των μαθητών/τριών

- Σε πάνω από τα μισά Εργαστήρια οι μαθητές/τριες είχαν πολύ καλό επίπεδο ανταπόκρισης σε όλα τα παραπάνω κριτήρια που αφορούσαν τον βαθμό συμμετοχή τους. Στο ένα τρίτο περίπου από τον συνολικό αριθμό των Εργαστηρίων ήταν μέτρια, ενώ σε έναν πολύ μικρό αριθμό Εργαστηρίων η ανταπόκρισή τους ήταν σε κακό επίπεδο.

Από τα παραπάνω προκύπτει, ως γενικό συμπέρασμα, ότι η συμμετοχή των μαθητών/τριών στα Εργαστήρια ήταν καθολική. Οι μαθητές/τριες στα περισσότερα Εργαστήρια ανταποκρίθηκαν πολύ καλά στις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνταν, της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Επίσης, ανταποκρίθηκαν πολύ καλά και στις αναπαραστατικές δεξιότητες που απαιτούνταν από τη διαδικασία των Εργαστηρίων, δηλαδή, στην αίσθηση και αυτοσυγκέντρωση, στη σωματική έκφραση και στους αυτοσχεδιασμούς. Επιπλέον, η γενικότερη εκτίμηση σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στα Εργαστήρια ήταν ότι στα περισσότερά Εργαστήρια η ανταπόκρισή τους ήταν πολύ καλή, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.

ΙΙ. Ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος

Επιμέρους συνεντεύξεις

Α. Γενική εκτίμηση για κάθε επιμέρους πρόγραμμα

- Στην πλειονότητα τους οι μαθητές/τριες εκτίμησαν θετικά και πολύ θετικά το 1ο επιμέρους πρόγραμμα, το οποίο αφορούσε τον επετειακό εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου 1940.
- Όλοι οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας εκτίμησαν θετικά ή πολύ θετικά το 2ο επιμέρους πρόγραμμα, το οποίο σχετίζονταν με τον επετειακό εορτασμό των Χριστουγέννων.
- Στην πλειονότητα τους οι μαθητές/τριες εκτίμησαν θετικά και πολύ θετικά το 3ο επιμέρους πρόγραμμα, το οποίο αφορούσε τον επετειακό εορτασμό της 25ης Μαρτίου 1821.

Β. Αιτιολόγηση της γενικής εκτίμησης

- Στην πλειονότητά τους οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι αύξησαν τις γνώσεις τους σχετικά με τα θέματα των επετειακών εορτασμών, ότι τα Εργαστήρια ήταν ένας ωραίος τρόπος διδασκαλίας και ότι υπήρχε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη. Ακόμη, ανέφεραν ότι άλλαξε η στάση τους απέναντι στις εθνικές και θρησκευτικές ετερότητες. Μικρός αριθμός μαθητών/τριών αναφέρθηκε σε δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων και ότι δεν άλλαξε η στάση τους προς τις εθνικές έξω-ομάδες που σχετίζονταν με τους επετειακούς εορτασμούς.

Γ. Συναισθήματα που βίωσαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων

- Πάνω από τους/τις μισούς/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι βίωσαν συναισθήματα ενσυναίσθησης.
- Το ένα τρίτο περίπου των μαθητών/τριών δήλωσε ότι βίωσε θετικά συναισθήματα για την εσωομάδα, ή αρνητικά για την εξωομάδα.

- Ένας μικρός αριθμός μαθητών/τριών δήλωσαν ότι ένιωσαν ωραία, λόγω του τρόπου που γίνονταν το μάθημα.

Δ. Αιτιολόγηση των συναισθημάτων

- Η πλειονότητα των μαθητών/τριών αναφέρθηκε στην κατανόηση των ιστορικών εποχών που επεξεργάστηκαν, του ρόλου των ιστορικών προσώπων και στην κατανόηση των καταστροφικών συνεπειών του πολέμου.
- Οι υπόλοιποι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν σε θέματα γνωστικά, για παράδειγμα ένιωσαν με τον συγκεκριμένο τρόπο επειδή αύξησαν τις γνώσεις τους, ή σε θέματα μεθοδολογικά, δηλαδή, επειδή ήταν μια ευχάριστη διαδικασία ή επειδή συνεργάστηκαν.

Ε. Δυσκολίες

- Περίπου οι μισοί/ες μαθητές/τριες ανέφεραν ως δυσκολία τη συνεργασία μεταξύ τους.
- Οι υπόλοιποι μαθητές/τριες, σε μικρά ποσοστά, αναφέρθηκαν σε δεξιότητες που απαιτούνταν από τη διαδικασία – σύνθεση ιδεών, φαντασία, γράψιμο – ή αναφέρθηκαν σε κάποια σημεία του περιεχομένου των Εργαστηρίων που δεν κατανόησαν. Επίσης, ως δυσκολία ανέφεραν και τη φασαρία που μπορεί να γίνονταν κάποιες φορές. Αρκετοί/ες μαθητές/τριες από αυτούς/ες, επίσης, δήλωσαν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία.

Από τα παραπάνω ως γενικό συμπέρασμα για την ανταπόκριση των μαθητών/τριών στο περιεχόμενο των Εργαστηρίων είναι ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών είχαν θετική ή πολύ θετική ανταπόκριση και στα τρία επιμέρους προγράμματα. Το δεύτερο πρόγραμμα, μάλιστα, είχε καθολική αποδοχή από τους/τις μαθητές/τριες. Η αύξηση των γνώσεων και ο τρόπος διδασκαλίας ήταν από τους βασικούς λόγους της θετικής ανταπόκρισής. Επιπλέον, οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες βίωσαν συναισθήματα ενσυναίσθησης, ενώ οι κυριότερες δυσκολίες που συνάντησαν ήταν η συνεργασία μεταξύ τους και η οργάνωση και σύνθεση των ιδεών.

11.6. Γενικά συμπεράσματα για το *«επίπεδο μάθησης»* του προγράμματος

Μέσα από την επισκόπηση των συμπερασμάτων, τα οποία αντλήθηκαν από τη *μεθοδολογική τριγωνοποίηση,* διαμορφώθηκε το γενικό συμπέρασμα για το *επίπεδο μάθησης* του προγράμματος, το οποίο αναφέρεται στη *διαπολιτισμική ικανότητα* των μαθητών/τριών, ως κρίσιμος παράγοντας έκφρασης των αρχών της διαπολιτισμικότητας από το πρόγραμμα.

Έτσι, το γενικό συμπέρασμα για τον βαθμό ανάπτυξης της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, όπως προσδιορίστηκε λειτουργικά στην παρούσα μελέτη και βασίστηκε στα επιμέρους γενικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα στις τρεις βασικές συνιστώσες της, είναι το παρακάτω:

I. Γενικό συμπέρασμα για τον βαθμό προκατάληψης

- Το πρόγραμμα παρέμβασης, δηλαδή το ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα *Θεατρικού Παιχνιδιού*, φαίνεται να συνέβαλε θετικά στην άμβλυνση των αρνητικών προκαταλήψεων για τις εθνικές και φυλετικές ετερότητες, ενώ δεν είναι ξεκάθαρη η συμβολή του στην άμβλυνση των προκαταλήψεων για τις θρησκευτικές ετερότητες, εφόσον και οι δύο ομάδες του δείγματος επέδειξαν υψηλό βαθμό ουδετερότητας, ο οποίος, όμως, δεν διαφοροποιήθηκε σχεδόν καθόλου σε καμία από τις δύο ομάδες, και, παράλληλα, η πειραματική ομάδα είχε σημαντική διαφοροποίηση στην αποδοχή όλων των πολιτισμικών ετεροτήτων, ανεξαρτήτως εθνικότητας, φυλής και θρησκείας. Χαρακτηριστικές απαντήσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας είναι οι παρακάτω:
  - *«Θα μου άρεσε να παίξω με ένα παιδί από άλλη χώρα. Θα ήταν πολύ ωραίο. Από οποιαδήποτε χώρα».*
  - *«Θα μου άρεσε και δεν έχει σημασία ότι είναι από διαφορετική χώρα. Ούτε έχει σημασία από ποια χώρα είναι».*
  - *«…θα ήταν μια διαφορετική εμπειρία και θα περνούσαμε πάρα πολύ ωραία».*
  - *«Οι άνθρωποι από τις άλλες θρησκείες δεν είναι ούτε χειρότεροι ούτε καλύτεροι από εμάς είναι ίσοι».*

II. Γενικό συμπέρασμα για τον βαθμό εθνοκεντρισμού

- Το πρόγραμμα *Θεατρικού Παιχνιδιού* φαίνεται να συνέβαλε θετικά στη μείωση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας. Οι μαθητές/τριες της πειραματική ομάδας μείωσαν τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης τους, αυξάνοντας, παράλληλα, τον εθνοσχετικό τρόπο σκέψης. Μάλιστα, η μείωση αυτή, ήταν εμφανής κατά τη διάρκεια εφαρμογής και των τριών επιμέρους προγραμμάτων. Έτσι, περισσότεροι/ες μαθητές/τριες περιλάμβαναν στις ιδέες, στις σκέψεις και στα κείμενα που δημιούργησαν ως προτεινόμενα θεατρικά δρώμενα για τους επετειακούς εορτασμούς, περισσότερο εθνοσχετικού ή ουδέτερου χαρακτήρα περιεχόμενα και επικεντρώνονταν σε αξίες και νοήματα που πηγάζουν από τους επετειακούς εορτασμούς. Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών/τριών και ενδεικτικά μέρη των παραστασιακών δρώμενων που δημιούργησαν είναι τα παρακάτω:
  - *«Θα ήθελα να κάνουμε μια θεατρική παράσταση που να αναπαριστά κάποια σημεία – κομμάτια από την τότε εποχή. Και να δείχνουμε στα παιδιά την κατάσταση στην οποία βρίσκονταν οι πολεμιστές και όχι μόνο».*
  - *«Ένα θέατρο όπου να δείχνουμε τη ζωή των επαναστατών, την οργάνωσή τους, τα προβλήματά τους…»*
  - *«Ένα άλλο παιδί λέει: «Κηρύσσεται ο Β Παγκόσμιος Πόλεμος το 1939». Τα παιδιά στέκονται στη σειρά το ένα δίπλα στο άλλο και παράγουν διάφορους ήχους: βογκητά, φωνές, κλάματα, βόμβες. Ακόμη δείχνουν εικόνες πείνας,*

κρατούν όπλα και πυροβολούν. Όλη η ομάδα, όπως στέκονται λένε: «Η ζωή με πόλεμο δεν είναι ζωή».

- *«Σκηνή 1η: Δείχνουμε μια σκηνή επανάστασης. Σκηνή 2η: Δείχνουμε την ισότητα των λαών: α. Μιλάει ο καθένας τη δική του γλώσσα. β. Ο καθένας έχει τη δική του θρησκεία. γ. Έχει τη δική του γνώμη, άποψη. δ. Ο καθένας έχει τα σύνορά του και το δικό του τρόπο ζωής. Σκηνή 3η: Ένα παιδί αγοράζει μια εφημερίδα που γράφει τη διακήρυξη και την ειρηνική συνύπαρξη των λαών. Αυτά που διαβάζει τα παίζουμε θεατρικά».*

III. Γενικό συμπέρασμα για τον βαθμό ενσυναίσθησης

- Το πρόγραμμα *Θεατρικού Παιχνιδιού* συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών της πειραματική ομάδας, πράγμα που αναδείχτηκε και από τα αποτελέσματα της ανάλυσησς των επιμέρους συνεντεύξεων, όπου πάνω από τους μισούς/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι βίωσαν συναισθήματα ενσυναίσθησης.

Κατόπιν όλων των παραπάνω γενικών συμπερασμάτων, ως γενικό συμπέρασμα για το *επίπεδο μάθησης* του προγράμματος προκύπτει ότι το πρόγραμμα συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη των συνιστωσών της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, που σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μελέτη την συγκροτούν. Συγκεκριμένα, συνέβαλε στην άμβλυνση των εθνικών και φυλετικών προκαταλήψεων και στη μείωση του εθνοκεντρισμού των μαθητών/τριών τη πειραματικής ομάδας. Επίσης, το πρόγραμμα συνέβαλε στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ενεργοποιώντας συναισθήματα ενσυναίσθησης κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων. Χαρακτηριστικά, κάποιοι/ες μαθητές/τριες είπαν:

- «*…έμαθα πώς ζούσαν τότε οι άνθρωποι και τους ένιωθα πιο πολύ».*
- *«…κατάλαβα για τον πόλεμο πώς νιώθανε τότε οι άνθρωποι».*
- *«….κατάλαβα τι περνούσανε αυτοί οι άνθρωποι, με αυτή την κατάσταση, αυτή την εποχή».*

11.7. Γενικά συμπεράσματα για το «*επίπεδο αντίδρασης*» του προγράμματος

Το γενικό συμπέρασμα της έρευνας αξιολόγησης για το *επίπεδο αντίδρασης* των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα αντλήθηκε από τα συμπεράσματα που αφορούσαν α. τον βαθμό συμμετοχής τους στα Εργαστήρια, β. την ανταπόκριση τους στις κοινωνικές και αναπαραστατικές δεξιότητες που απαιτούνταν από τη μεθοδολογία των Εργαστηρίων του Θεατρικού Παιχνιδιού, γ. τη γενική εκτίμηση που έκαναν για κάθε επιμέρους πρόγραμμα και γ. την ανάδειξη των πιθανών δυσκολιών που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή του. Συγκεκριμένα:

I. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών και στα τρία επιμέρους προγράμματα ήταν σε πολύ καλό επίπεδο. Οι μαθητές/τριες αποδέχτηκαν όλη τη διαδικασία των Εργαστηρίων θετικά και ανταποκρίθηκαν με καθολική συμμετοχή. Ανταποκρίθηκαν στις κοινωνικές και αναπαραστατικές δεξιότητες που απαιτούνταν, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Το επίπεδο της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της έκφρασης ήταν στα περισσότερα Εργαστήρια πολύ καλό, χωρίς να δημιουργούνται ιδιαίτερα θέματα που να εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή τους.

II. Η γενική εκτίμηση των μαθητών/τριών για τα επιμέρους προγράμματα

Η γενική εκτίμηση και για τα τρία επιμέρους προγράμματα ήταν ιδιαίτερα θετική. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες εκφράστηκαν θετικά και για τα τρία επιμέρους προγράμματα, εκφράζοντας το ενδιαφέρον που είχαν για αυτό. Αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας/καμία μαθητής/τρια δεν εκφράστηκε αρνητικά για το πρόγραμμα. Ενδεικτικά, κάποιοι/ες μαθητές/τριες είπαν:

- *«μου άρεσε και θα ήθελα να συνεχίσουμε και μέσα από το παιχνίδι και το γέλιο μάθαμε πολλά….».*
- *«…μ' άρεσε πάρα πολύ διότι περάσαμε καλά».*
- *«Ήταν πολύ όμορφα γιατί μάθαμε καινούρια πράγματα και κάναμε πράγματα όλοι μαζί, θεατρικά».*
- *«Ήτανε μια φανταστική εμπειρία γιατί συνεργαστήκαμε ομαδικά, περάσαμε ωραία, διασκεδάσαμε και μάθαμε πάρα πολλά».*
- *«Μου άρεσε πολύ το πρόγραμμα… γιατί μάθαμε καινούρια πράγματα, δουλέψαμε ομαδικά και κάναμε δημιουργικά πράγματα, δηλαδή περάσαμε δημιουργικά τον χρόνο μας».*
- *«Μου άρεσε, γενικά το πρόγραμμα ήταν πολύ ευχάριστο και δημιουργικό..».*

III. Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες στο πρόγραμμα

Αρκετοί/ες μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας δεν αντιμετώπισαν καμία δυσκολία στο πρόγραμμα. Ωστόσο, όσοι/ες αναφέρθηκαν σε δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων, αφορούσαν κυρίως τη συνεργασία μεταξύ τους και την οργάνωση και σύνθεση των ιδεών τους. Σε πολύ μικρό ποσοστό ανέφεραν ακόμη ως δυσκολίες τη χρήση της φαντασίας, τη δυσκολία κατανόησης κάποιων σημείων της διαδικασίας των Εργαστηρίων και το γράψιμο. Εντούτοις, όλες τις δυσκολίες που ανέφεραν έβρισκαν τρόπο να τις ξεπερνούν και να συνεχίζουν ομαλά το εργαστήριο. Παρακάτω παραθέτονται κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών/τριών για τις δύο κύριες δυσκολίες που ανέφεραν:

Για το θέμα της δυσκολίας στη συνεργασία μεταξύ τους κάποιοι/ες μαθητές/τριες είπαν:

- *«….δεν μπορούσαμε να συνεργαστούμε, αλλά πάντα βρίσκαμε μια λύση στο θέμα μας…. Μέσα από αυτές τις δυσκολίες έμαθα ότι πρέπει να βρίσκουμε τρόπους να συνεργαζόμαστε».*
- *«Το πρόβλημα ήτανε ότι στις ομάδες που εγώ ήμουνα δεν συνεργαζόμασταν καθόλου καλά…. αναγκαζόταν να επέμβει η κυρία για να σταματήσουμε. Μετά καταφέρναμε να συνεργαστούμε κάπως και να κάνουμε την παρουσίαση».*
- *«Σε κάποια θέματα δυσκολευτήκαμε να συνεργαστούμε, αλλά τα καταφέραμε. Κάναμε ομαδικές προτάσεις και καταλήγαμε κάπου».*
- *«Δεν ήταν εύκολο να συνεργαστούμε επειδή κάποιος ήθελε κάτι άλλο, άλλος ήθελε κάτι άλλο και γενικά γινότανε ένα κομφούζιο. Αλλά τα καταφέρναμε με συμβιβασμούς, ο καθένας συμβιβαζόταν από λίγο».*

Για το θέμα της δυσκολίας της οργάνωσης και της σύνθεσης των ιδεών, κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις είναι:

- *«…οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε… ήταν να ενώσουμε όλες τις ιδέες, αλλά καταφέραμε και μάθαμε πώς να το κάνουμε…».*
- *«Το μόνο πρόβλημα που συναντήσαμε ήταν η οργάνωση των ομάδων που δεν ήταν καλά οργανωμένες και αυτοσχεδιάζαμε στο τέλος. Μέχρι το τελευταίο λεπτό περιμέναμε και στο τέλος κάναμε πάντα αυτοσχεδιασμό».*
- *«…δυσκολίες λίγο με τις ιδέες, διότι είχαμε πει πάρα πολλά παιδιά διάφορες ιδέες και μετά τις ενώσαμε».*

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ
ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΓΕΝΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Α. Αποτελεσματικότητα του προγράμματος

Η έρευνα αξιολόγησης ανέδειξε το *επίπεδο μάθησης* και το *επίπεδο αντίδρασης* του προγράμματος. Από αυτά αναδύθηκαν τα γενικά συμπεράσματα και αντλήθηκε η αποτελεσματικότητα του.

Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος ακολούθησε την ανάγκη εισαγωγής της διαπολιτισμικής διάστασης σε θέματα εθνικής και θρησκευτικής διαπαιδαγώγησης. Η ανάγκη αυτή, απασχολεί έντονα σήμερα πολλούς/ές ειδικούς στην Ελλάδα και διεθνώς (βλ. Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2008, 2009, 2010 · Costa, Saial, et al., 2009 ; Μαυρίδου, 2010 · Βούρη, Γατσωτής, 2011 · Μαυρομμάτη, Μακρίδου-Μπούσιου, 2012 · Jackson, 2014 ; Nordgren & Johansson, 2015 ; Πατεινάρη, 2015 · Nordgren, 2017 ; Gmainer-Pranzl, 2017). Στο πεδίο αυτό εντάσσονται και οι εθνικοί και θρησκευτικοί εορτασμοί στο ελληνικό σχολείο.

Η ανάγκη αυτή διαφάνηκε και από τη διερεύνηση του βαθμού εθνοκεντρισμού των μαθητών/τριών του δείγματος, πριν την έναρξη της εφαρμογής του προγράμματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα οποία ήταν και αναμενόμενα, οι μαθητές/τριες επέδειξαν στοιχεία μιας μονοπολιτισμικά διαμορφωμένης συλλογικής ταυτότητας, με έντονα εθνοκεντρικά στοιχεία, ιδιαίτερα στα εθνικά ζητήματα των επετειακών εορτασμών. Τα ευρήματα αυτά, δηλαδή, η ενδυνάμωση του εθνοκεντρισμού μέσα από εκδηλώσεις, κυρίως, εθνικού επετειακού χαρακτήρα, επιβεβαιώνονται και από άλλες ερευνητικές μελέτες (βλ. Γκόλια, 2006 · Γκόλια, Κουτσουπιάς, Κυρίδης, κ.ά., 2007 · Μπονίδης, 2008 · Γκόλια, Αναστασιάδου, 2011 · Γιαννάκη, 2011 · Διαμάντη, 2013 · Κιρκινέ, 2014 · Michalelis, Tsioumis, Kyridis, et al., 2015 · Χριστόπουλος, 2017), και ουσιαστικά αντανακλούν την εθνοκεντρική προσέγγιση που έως σήμερα λαμβάνει χώρα στην επεξεργασία αυτών των θεμάτων στο σχολείο.

Είναι χαρακτηριστικές κάποιες καταγραφές μαθητών/τριών του δείγματος για τους τρόπους που προτείνουν να εορτάζονται οι επέτειοι αυτές. Στην πλειονότητα των καταγραφών υπήρχε επικέντρωση μόνο στα γεγονότα ή στους ήρωες, ενδεικτικό ότι αυτές οι επέτειοι έχουν εγχαραχτεί στη συνείδηση των μαθητών/τριών, μόνο ως προς το ιστορικό γίγνεσθαι και την ανάπτυξη του πατριωτικού πνεύματος, χωρίς να προχωρούν στις αξίες και τα νοήματα, που θα τους/τις καταστήσουν ικανούς/ες να τα αναγάγουν στη σύγχρονη εποχή, σε επίπεδο ειρηνικής παγκοσμιότητας, κοινωνικής και ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Παρακάτω παραθέτονται κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών/τριών, ως προς τους τρόπους εορτασμού που πρότειναν για τις εθνικές και θρησκευτικές επετείους:

- *«Θα ήθελα κάποια παιδιά να κάνουν ένα θέατρο για την 28η Οκτωβρίου όταν ο Μεταξάς είπε το Όχι στους Ιταλούς».*
- *«Θα ήθελα να ήμουν ο Μεταξάς που είπε το «όχι» στους Ιταλούς και άρχισε ο πόλεμος».*
- *«…ένα θεατρικό με θέμα την Τουρκοκρατία και μια προβολή ταινίας με τον Παπαφλέσσα και πολλούς άλλους πολεμιστές της επανάστασης».*
- *«…ένα θεατρικό με τους πολεμιστές που σκοτώθηκαν και να γράψουμε ένα δικό μας ύμνο για αυτούς».*
- *«….ένα θεατρικό και κάποιος να κάνει λόγο για την ηρωική των Ελλήνων επανάσταση για την ελευθερία».*
- *«…θα ήθελα να είμαι η Μπουμπουλίνα και η Λ. η Μαντώ Μαυρογένους. Επίσης όλα τα υπόλοιπα κορίτσια νοικοκυρές στα σπίτια. Τα υπόλοιπα αγόρια οι υπόλοιποι ήρωες».*
- *«…ένα θέατρο όπου κάποια ομάδα με παιδιά…… θα παίζουν τη γέννηση του Χριστού».*
- *«….μια συναυλία με χριστουγεννιάτικα τραγούδια και οι στίχοι του να δηλώνουν τη γέννηση του αγαπημένου μας Χριστού! Επίσης,…. ένα θεατρικό που επίσης θα περιέγραφε τη γέννηση του άγιου παιδιού!!!».*
- *«…μια παράσταση όπου θα υπάρχουν ρόλοι των τριών μάγων, του Χριστού, της Παναγίας, του ιδιοκτήτη του στάβλου και προς το τέλος θα τραγουδάνε τα μικρά παιδιά χριστουγεννιάτικα τραγούδια…».*

Μέσα από τις παραπάνω απαντήσεις γίνεται σαφές ότι η ενασχόληση των μαθητών/τριών με το περιεχόμενο των εθνικών επετειακών εορτασμών έχει, προφανώς, περιοριστεί στην πρώτη προσέγγιση εισαγωγής των θεμάτων εθνικής παιδείας στο σχολείο, σύμφωνα με τις τέσσερις προσεγγίσεις του Banks (βλ. σχετικά στο κεφάλαιο 4), όπου κυριαρχούν οι τιμητικές εκδηλώσεις μνήμης.

Όσον αφορά τον θρησκευτικό επετειακό εορτασμό, οι περισσότερες απαντήσεις των μαθητών/τριών είχαν ουδέτερο χαρακτήρα, οι οποίες αναφέρονταν κυρίως σε συνήθειες και ήθη και έθιμα της συγκεκριμένης εορταστικής περιόδου.

Λίγες ήταν οι απαντήσεις που εστίαζαν στην ιστορική εποχή και στις συνθήκες που επικρατούσαν ή στις αξίες και στα νοήματα των επετειακών εορτασμών, ιδιαίτερα στις εθνικές επετείους. Για παράδειγμα, κάποιοι/ες μαθητές/τριες σημείωσαν:

- *«…Θα λέει για την ταλαιπωρία και τη δυσκολία που περνούσαν οι άνθρωποι τότε, στον πόλεμο… Θα έλεγε επίσης για τη δυσκολία των γυναικών και των παιδιών που χάσανε τον πατέρα τους…».*
- *«…ένα θεατρικό που θα δείχνει πώς ήταν τα πράγματα που έγιναν σε εκείνη την εποχή στον πόλεμο. Και να δείχνει τα διάφορα συναισθήματα που ένιωθαν οι άνθρωποι».*

- *«…Εκπαιδευτικά μηνύματα: Τα Χριστούγεννα είναι αγάπη. Τα Χριστούγεννα είναι χαρά. Στα Χριστούγεννα μοιραζόμαστε. Αν είσαι χαρούμενος είναι πάντα Χριστούγεννα».*

Η ανάγκη περάσματος από έναν εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης σε έναν εθνοσχετικό τρόπο σκέψης, με κύριο σκοπό την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας, μέσα από την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, ήταν η βάση πάνω στην οποία στηρίχτηκε ο σχεδιασμός του προγράμματος. Ο σκοπός αυτός οδήγησε, παράλληλα, στην επιλογή και στην παρουσίαση του περιεχομένου των Εργαστηρίων με τέτοιον τρόπο, ώστε να απευθύνεται σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, χωρίς να θίγεται ή να έρχεται σε δύσκολη θέση κάποιος/α μαθητή/τρια, λόγω καταγωγής ή θρησκείας.

Έτσι, ως μακροπρόθεσμος στόχος/αποτέλεσμα του προγράμματος ήταν το πέρασμα από την απόρριψη ή απλώς την ανοχή ή/και την αφομοίωση του πολιτισμικά ετέρου που ο εθνοκεντρισμός, ιδιαίτερα στους επετειακούς εορτασμούς, εμπεριέχει, στη δυνατότητα προσέγγισης μιας συλλογικής ταυτότητας με έμφαση στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη, όπου η διαπολιτισμικότητα παίζει κρίσιμο ρόλο στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ανάπτυξη και συνοχή. Για τον λόγο αυτό, επιμέρους στόχος ήταν η μετακίνηση από την αντίληψη του εαυτού ως μέλους μόνο μιας συγκεκριμένης εθνικής, φυλετικής και θρησκευτικής ομάδας, στην αντίληψη του εαυτού ως μέλους, παράλληλα, μιας παγκόσμιας κοινότητας με κοινές βασικές ανάγκες, όπου η εθνικότητα ή η θρησκεία είναι μια έκφραση αυτών των αναγκών, και αποτελούν ανθρώπινα δικαιώματα, προσδίδοντας, έτσι, μια ανθρωπολογική διάσταση στη μελέτη αυτών των θεμάτων. Ακόμη, στόχος ήταν η άμβλυνση της εθνοκεντρικής αντίληψης του κόσμου και το πέρασμα από μια εθνοκεντρική διαμόρφωση της ταυτότητας, στη διαμόρφωση μιας συλλογικής ταυτότητας όπου η εθνική καταγωγή, δεν θα καθορίζει, δεν θα αποκλείει ή δεν θα φέρνει σε δύσκολη θέση κανέναν/καμία μαθητή/τρια σε καμία συλλογική δράση του σχολείου. Το πέρασμα, δηλαδή, όχι, μόνο, απλά στον σεβασμό της πολυπολιτισμικής διάστασης του σύγχρονου σχολείου, αλλά στην εφαρμογή πρακτικών που αναιρούν κάθε πτυχή που μπορεί να έχει διασπαστικό χαρακτήρα και να δημιουργεί ενδεχόμενες περιχαρακώσεις.

Το *Θεατρικό Παιχνίδι* επιλέχτηκε ως ένα από τα καταλληλότερα μέσα υλοποίησης του προγράμματος. Αποτελεί μια από τους πιο σύγχρονες μεθόδους συνάντησης του θεάτρου με την εκπαίδευση και προτείνεται από πολλούς/ές ειδικούς (βλ. κεφ. 3.4) ως μέσο ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, αφού ο βιωματικός του χαρακτήρας ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να επεξεργαστούν ζητήματα ταυτότητας και ετερότητας, να προβληματιστούν πάνω σε αυτά και να εκφραστούν μέσα από μια ενσυναισθητική διαδικασία.

Βέβαια, η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης σε ένα καθαρά εθνικό και θρησκευτικό πλαίσιο ήταν ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα. Επίσης, αρκετά δύσκολη ήταν και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενός τέτοιου προγράμματος, καθώς οι στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν ευαίσθητα και πολύπλοκα πεδία της ανθρώπινης

σκέψης και συμπεριφοράς. Επιπλέον, η εφαρμογή του προγράμματος αντιμετώπισε κάποιες δυσκολίες και εμπόδια, τα οποία, όμως, στην πλειονότητα τους είχαν προβλεφθεί από το οργανωτικό πλάνο της εφαρμογής, όπως και ο τρόπος που θα μπορούσαν να ξεπεραστούν. Ωστόσο, ένα από αυτά δεν ήταν δυνατόν να ξεπεραστεί, το οποίο αφορούσε τη μη παρουσίαση των παραστασιακών δρώμενων που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας στις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών του σχολείου τους. Αυτό συνέβη, διότι η άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκε μετά την περίοδο που οι Σύλλογοι Διδασκόντων είχαν αποφασίσει ποιες τάξεις και τμήματα θα κάνουν παρουσιάσεις στις εκδηλώσεις αυτές. Ενδεχομένως, εάν οι παρουσιάσεις των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας ήταν δυνατόν να γίνουν, να ισχυροποιούνταν τα αποτελέσματα του προγράμματος.

Το περιεχόμενο του προγράμματος στηρίχτηκε στα βήματα του μοντέλου ανάπτυξης της ενσυναίσθησης του M. Bennett, ως το πιο κατάλληλο για την επίτευξη των στόχων του. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην προβολή των πολλαπλών οπτικών, ώστε να υποστηριχτεί η γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης, ενώ, παράλληλα με τη βίωση της διαφορετικότητας μέσα από τους ρόλους που οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες διαμόρφωναν, δινόταν η ευκαιρία να ενδυναμώσουν και τη συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης. Μέσα από αυτούς τους δύο κύριους άξονες κινήθηκε ο σχεδιασμός, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να μετακινηθούν από τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης σε έναν περισσότερο εθνοσχετικό τρόπο σκέψης, αντιλαμβανόμενοι και τον ρόλο του ιστορικοκοινωνικού γίγνεσθαι.

Οι παραπάνω παράμετροι του προγράμματος είχαν ως απώτερο στόχο, οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν τα θέματα που αφορούν την ιστορία και τη θρησκεία μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα, εκείνο του/της «παρατηρητή/τριας» του ιστορικού και θρησκευτικού γίγνεσθαι. Έτσι, μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό και, παράλληλα, την εστίαση σε αξίες και νοήματα που είναι απαραίτητα για μια ειρηνική και δημιουργική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση, σύμφωνα με τον σχεδιασμό, θα μπορούσαν να κάνουν αναγωγές στο σήμερα και να αντιληφθούν τον δικό τους ρόλο σε μια εποικοδομητική διαπολιτισμική επικοινωνία.

Για την επίτευξη όλων των παραπάνω σκοπών και στόχων, καθώς και για τη δυνατότητα συμμετοχής στο πρόγραμμα όλων των μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από την εθνικότητα ή τη θρησκεία τους, και με σεβασμό σε αυτές τις εθνογραφικές μεταβλητές, έγινε προσπάθεια αποδέσμευσης του περιεχομένου του προγράμματος από εθνοκεντρικά στοιχεία. Διαμορφώθηκε με τέτοιον τρόπο, ώστε το εθνικό ή θρησκευτικό γεγονός εορτασμού να αποτελεί την αφετηρία για ενασχόληση με θέματα παγκοσμιότητας, ώστε να μην περιορίζονται σε έναν συγκεκριμένο πολιτισμό. Για παράδειγμα:

- Πρώτο επιμέρους πρόγραμμα: *«Στο μονοπάτι του χρόνου: Ο Β Παγκόσμιος Πόλεμος στην Ευρώπη και στην Ελλάδα»,* Β Προσέγγιση, Βήμα Β-«*Γνωρίζοντας τον εαυτό μας- Knowing Self»*:

«Η δασκάλα βγάζει από το «σεντούκι του χρόνου» την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (απλοποιημένη έκδοση) και διαβάζει κάποια από τα άρθρα στα παιδιά. Μοιράζει σε κάθε ομάδα από ένα αντίτυπο. Ζητάει από τις ομάδες να σημειώσουν ποια ανθρώπινα δικαιώματα καταπατήθηκαν κατά τη διάρκεια του Β Παγκοσμίου Πολέμου και να τα παρουσιάσουν με κίνηση και λόγο. Επιλέγουν κάποια από τα ανθρώπινα δικαιώματα και βρίσκουν καταστάσεις της σύγχρονης εποχής, στις οποίες μπορεί αυτά να καταπατώνται. Στο δρώμενο τους δείχνουν, τι μπορούμε να κάνουμε, ώστε αυτές οι καταστάσεις να πάψουν να συμβαίνουν».

- Δεύτερο επιμέρους πρόγραμμα: *«Ο Ύμνος της αγάπης στον κόσμο»,* Γ Προσέγγιση, Βήμα Γ/Δ/Ε - *«Παραμερίζοντας προσωρινά τον εαυτό» (Suspending Self), «Ακολουθώντας την κατευθυνόμενη φαντασία» (Allowing Guided Imagination) & «Ακολουθώντας την εμπειρία της ενσυναίσθησης» (Allowing Empathetic Experience) «Γνωρίζοντας τον εαυτό μας- Knowing Self»:*

  «Τα παιδιά σκέφτονται και εντοπίζουν στη δική τους θρησκεία ή στη ζωή τους αν υπάρχει η έννοια της αγάπης και πώς εκφράζεται. Καταγράφουν λέξεις και εκφράσεις της θρησκείας τους που γνωρίζουν, που μιλάνε για την αγάπη ή ζωγραφίζουν εικόνες που εκφράζουν την έννοια αυτή. Παρουσιάζουν ατομικά με κίνηση και λόγο αυτά που έγραψαν ή ζωγράφισαν

- Τρίτο επιμέρους πρόγραμμα: *«Ελευθερία, υπέρτατο αγαθό».* Β Προσέγγιση, Βήμα Β - *«Γνωρίζοντας τον εαυτό μας- Knowing Self»*:

  «*Η δασκάλα μοιράζει στις ομάδες ένα χαρτί με τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη του 1789. Τα παιδιά συζητούν για ποιες διαχρονικές αξίες, που περνούσαν από γενιά σε γενιά, μάχονταν οι άνθρωποι της εποχής εκείνης. Συζητούν αν αυτές οι αξίες υπάρχουν σήμερα στον κόσμο. Δημιουργούν ένα δρώμενο, στο οποίο παρουσιάζουν με ποιους ειρηνικούς τρόπους οι σύγχρονοι άνθρωποι μπορούν να υπερασπίζονται αυτές τις αξίες, όπου καταπατώνται»*.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς την καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας* των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, η οποία αποτελεί και το *επίπεδο της μάθησης* του προγράμματος, το γενικό συμπέρασμα, είναι ότι το πρόγραμμα φαίνεται να συνέβαλε θετικά και στα τρία αναμενόμενα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα.

Σχετικά με το πρώτο βραχυπρόθεσμο αποτέλεσμα, δηλαδή τη μείωση των συνειδητών προκαταλήψεων για τις εθνικές και θρησκευτικές ετερότητες, και των ασυνείδητων προκαταλήψεων για τις φυλετικές ετερότητες, το πρόγραμμα φαίνεται να αποτέλεσε μια ευνοϊκή συνθήκη για αυτό.

Τα παραπάνω συμπεράσματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά καθώς θα πρέπει να λάβουμε υπόψη δύο βασικές παραμέτρους. Η πρώτη παράμετρος αφορά τη δυσκολία των πεδίων στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, δηλαδή, το γεγονός ότι το περιεχόμενο του προγράμματος αναφέρονταν σε θέματα ιστορικής και θρησκευτικής επετειακής αναφοράς, τα οποία, ακόμα και σήμερα, φέρουν έντονο εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Η δεύτερη παράμετρος αφορά τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες του συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος που εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε το πρόγραμμα, οι οποίες είχαν δημιουργήσει ένα εξαιρετικά δύσκολο κλίμα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής κατανόησης. Τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, αλλά και τα γεγονότα που αφορούσαν την τρομοκρατία θρησκευτικού χαρακτήρα, έφεραν και τις δύο εθνικότητες των επετειακών εορτασμών στο προσκήνιο με αρνητικό πρόσημο, τη μία λόγω των οικονομικών συγκυριών και τη δεύτερη λόγω του θρησκεύματος. Μια τόσο δύσκολη κοινωνικοπολιτισμική συγκυρία, ακόμα και η παραμονή στο ίδιο περίπου επίπεδο προκατάληψης, θα μπορούσε να είναι και το ζητούμενο του προγράμματος.

Όσον αφορά τις θρησκευτικές προκαταλήψεις δεν ήταν δυνατόν να διαφανεί ξεκάθαρα η συμβολή του προγράμματος από τα αποτελέσματα στα δύο ερωτήματα που αφορούσαν τη θρησκευτική ετερότητα στην ημιδομημένη συνέντευξη. Μετά την παρέμβαση και οι δύο ομάδες του δείγματος, δεν διαφοροποιήθηκαν σχεδόν καθόλου σε ερώτημα που είχε τον χαρακτήρα αξιακής κρίσης για τη θρησκευτική ετερότητα, και εξ' αρχής εμφάνισαν υψηλό βαθμό ουδετερότητας, αλλά δεν διαφοροποιήθηκαν ούτε οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας που είχαν δώσει πριν την παρέμβαση ασαφή απάντηση. Παράλληλα, όμως, στο ερώτημα που αναφέρονταν στην κοινωνική συναναστροφή με θρησκευτικές ετερότητες υπήρξε σημαντική θετική διαφοροποίηση της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση, αποδεχόμενοι/ες όλοι/ες οι μαθητές/τριες να συναναστραφούν φιλικά με παιδιά από οποιαδήποτε χώρα του κόσμου, φυλή και θρησκεία.

Ακόμη, παρόλο που η άμβλυνση των προκαταλήψεων μέσα από το *Θεατρικό Παιχνίδι* υποστηρίζεται και ερευνητικά, σύμφωνα και με μελέτη του Τσιάρα (2004), που βασίστηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών, από την παρούσα μελέτη και ειδικότερα από την ημιδομημένη συνέντευξη, διαφαίνεται ότι, ενώ, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αξιολόγησης, η άμβλυνση των προκαταλήψεων είναι εφικτή όταν αναφέρεται σε γενικότερο επίπεδο, όταν αναφέρεται ειδικότερα στο ενδεχόμενο συνεργασίας με συγκεκριμένες εθνικές ετερότητες που σχετίζονται με τα ζητήματα ιστορικής αναφοράς των εθνικών επετειακών εορτασμών της εσωομάδας, για μια εργασία που θα αναφέρεται στα ιστορικά γεγονότα, είναι ένα αρκετά δύσκολο ζητούμενο. Για παράδειγμα, στο ερώτημα αν θα συνεργάζονταν με παιδιά από την εθνικότητα 1 ή την εθνικότητα 2 για μια κοινή εργασία θέματα που αφορούσαν την εποχή των ιστορικών γεγονότων των επετειακών εορτασμών κάποιες από τις απαντήσεις ήταν:

- *«Θα αισθανόμουν λίγο περίεργα γιατί στην επανάσταση η Ελλάδα με την Τουρκία ήταν αντίπαλες χώρες…».*
- *«Μ' αυτές τις δύο χώρες θα είχαμε ένα μικρό προβληματάκι. Δεν μπορούμε να συνεργαστούμε».*
- *«Εγώ πιστεύω πως θα ήτανε μια καλή αφορμή για να σταματήσουμε να έχουμε αυτή την έχθρα μεταξύ μας, γιατί δεν φταίμε για ό,τι έκαναν παλιά οι Τούρκοι ή ό,τι έκαναν παλιά οι Έλληνες, θα ήταν μια ωραία συνεργασία. Βέβαια, στην αρχή θα υπήρχε σίγουρα μια αμηχανία, αλλά πιστεύω ότι θα ξεπεραστεί, θα ξεπερνιόταν γρήγορα».*
- *«Θα υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και θα είναι λίγο δύσκολο να γίνει η άσκηση».*

Αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα, σε μια τόσο πολύπλοκη διαδικασία, μιας συνολικής προσέγγισης της εισαγωγής της διαπολιτισμικότητας σε εθνικά θέματα, που θα αφορά, όχι μόνο μεμονωμένα προγράμματα, όπως το συγκεκριμένο, αλλά γενικότερα όλο το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι του σχολείου.

Όσον αφορά τον δεύτερο βραχυπρόθεσμο αποτέλεσμα που αναμένονταν, δηλαδή, τη μείωση του βαθμού εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας, το γενικό συμπέρασμα είναι ότι το πρόγραμμα φαίνεται να επηρέασε θετικά σε αυτό. Η μείωση, μάλιστα, αυτή ήταν εμφανής, όχι μόνο στους τρόπους εορτασμού που πρότειναν οι μαθητές/τριες, μετά τη λήξη του πρώτου επιμέρους προγράμματος ή στα κείμενα που δημιούργησαν ως παραστασιακά δρώμενα, όπου, μάλιστα, ήταν και αναμενόμενο, αλλά και στις σκέψεις που εξέφρασαν, παρόλο που είχαν παρακολουθήσει ή συμμετάσχει στις εκδηλώσεις των επετειακών εορτασμών, κυρίως εθνοκεντρικού χαρακτήρα, που είχε οργανώσει το σχολείο τους.

Ως προς το τρίτο βραχυπρόθεσμο αποτέλεσμα, δηλαδή τον βαθμό ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών, το πρόγραμμα φαίνεται να συνέβαλε θετικά, ενεργοποιώντας την ενσυναισθητική λειτουργία κατά τη διάρκεια των Εργαστηρίων.

Όσον αφορά το γενικό συμπέρασμα για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στο *επίπεδο της αντίδρασης,* είναι ότι το πρόγραμμα είχε ιδιαίτερα θετική ανταπόκριση από τους μαθητές/τριες, σε όλη τη διάρκειά του.

Βέβαια, όλα τα παραπάνω συμπεράσματα της έρευνας αξιολόγησης αφορούν τα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, τα οποία συνθέτουν και το μεσοπρόθεσμο αποτέλεσμα του προγράμματος, την ανάπτυξη, δηλαδή, της *διαπολιτισμικής ικανότητας*. Όμως, όπως έχει αναφερθεί, δεν ήταν δυνατόν να αξιολογηθούν τα μακροπρόθεσμα επιθυμητά αποτελέσματα, που αφορούσαν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στο κοινωνικό πλαίσιο και στην ύπαρξη θετικής αλληλεπίδρασης με τις εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ετερότητες, με ενσυναίσθηση, χωρίς προκαταλήψεις, διακρίσεις, και εθνοκεντρικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς. Για τον λόγο αυτό δεν ήταν δυνατόν να αξιολογηθεί το τρίτο και το τέταρτο επίπεδο της αξιολόγησης του προγράμματος, σύμφωνα με το μοντέλο αξιολόγησης του Kirkpatrick,

δηλαδή το *επίπεδο της συμπεριφοράς* και το *επίπεδο των αποτελεσμάτων* και να διαφανεί το εύρος της ενδεχόμενης συμβολής του.

Προχωρώντας σε μια γενική εκτίμηση του προγράμματος και λαμβάνοντας υπόψη και τα δύο επίπεδα που αξιολογήθηκαν, το *επίπεδο της αντίδρασης* και το *επίπεδο της μάθησης,* μπορούμε να πούμε ότι το πρόγραμμα αποτέλεσε μια θετική συνθήκη για την καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας* των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας και κατ' επέκταση για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής προσέγγισης την εκπαίδευση. Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε αυτό είχαν μια ιδιαίτερα θετική ανταπόκριση, τόσο ως προς τη μεθοδολογία του όσο και ως προς το περιεχόμενο και των τριών επιμέρους προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν. Επέδειξαν μια θετική διαφοροποίηση ως προς την άμβλυνση των αρνητικών προκαταλήψεων για τις εθνικές και φυλετικές ετερότητες και στη μείωση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος καλλιέργησαν και ανέπτυξαν την ικανότητα ενσυναίσθησης, βιώνοντας συναισθήματα και παράγοντας σκέψεις που αφορούσαν την έννοια της ετερότητας, του «άλλου» κάτω από το πρίσμα των διαφορετικών συνθηκών ζωής και οπτικής.

Συμπερασματικά, απαντώντας συνολικά στο ερώτημα της αποτελεσματικότητας του προγράμματος μπορούμε να πούμε ότι το πρόγραμμα, ακολουθώντας τις σύγχρονες κοινωνικές και παιδαγωγικές ανάγκες, ανταποκρίθηκε στο αίτημα εισαγωγής της διαπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, παρεμβαίνοντας σε ένα πολύ ευαίσθητο πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με ιδιαίτερα θετικές ενδείξεις.

Ωστόσο, οι οποιεσδήποτε διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν δεν μπορούμε να καθορίσουμε ποτέ με βεβαιότητα αν συνέβησαν λόγω της αποκλειστικής επίδρασης του προγράμματος, ούτε μπορούμε να ορίσουμε πότε αυτές έλαβαν χώρα, λόγω των πλείστων παραγόντων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ αυτών, που διαμορφώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη ότι αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί θεωρούν δύσκολη ή και ακόμα και αδύνατη την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής διάστασης στην επεξεργασία θεμάτων της ιστορίας ή και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα (Costa, Saial, et al., op. cit.:48) και ότι στην πλειονότητα τους οι Έλληνες/νίδες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναπαράγουν ακόμα εθνοκεντρικά ιδεολογήματα, τόσο στη διδασκαλία ιστορικών θεμάτων όσο και στις εκδηλώσεις για τους εθνικούς επετειακούς εορτασμούς (Χριστόπουλος, ό.π.:281), μπορούμε να προτείνουμε το συγκεκριμένο πρόγραμμα ως μια πρακτική πρόταση που συνδέει την κοινωνική αναγκαιότητα της διαπολιτισμικότητας και τις θεωρητικές παραδοχές της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας για την καλλιέργεια της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, με την πράξη.

Β. Περιορισμοί της έρευνας αξιολόγησης

Η έρευνα αξιολόγησης του ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος *Θεατρικού Παιχνιδιού* υφίσταται κάποιους περιορισμούς.

Ένας βασικός περιορισμός είναι ο επηρεασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας, λόγω των σφαλμάτων μέτρησης, τα οποία υπάρχουν, όταν οι πραγματικές τιμές διαφέρουν από αυτές που εμφανίζονται ως αποτελέσματα. Παρόλο που τα ερευνητικά εργαλεία μέτρησης της έρευνας αξιολόγησης βασίστηκαν στη σχετική θεωρία, και σε άλλα ερευνητικά εργαλεία που σχετίζονταν με τις εξαρτημένες μεταβλητές που προσδιορίστηκαν λειτουργικά, συγκροτώντας, έτσι, την επιφανειακή εγκυρότητά τους, τα σφάλματα μέτρησης μπορεί να οφείλονται σε διάφορους παράγοντες. Μερικοί από αυτούς μπορεί να είναι: α. οι συνθήκες που διεξάγεται η έρευνα και χορηγούνται τα ερευνητικά εργαλεία, β. η ψυχική διάθεση των υποκειμένων της έρευνας κατά τη συμπλήρωση των ερευνητικών εργαλείων, γ. οι μεταβολές που μπορεί να συμβαίνουν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες λόγω φυσικών, ψυχικών ή κοινωνικών παραγόντων, δ. εξωτερικά γεγονότα που ενδεχομένως διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης, ε. η αλληλεπίδραση των δοκιμασιών μέτρησης, όπως οι επιδράσεις στη δεύτερη μέτρηση στις στάσεις ή στις συμπεριφορές των συμμετεχόντων/ουσών από τις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκτούν κατά την αρχική μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής, στ. προβλήματα στατιστικής παλινδρόμησης που προκαλούνται όταν συμμετέχοντες/ουσες στο πείραμα αντιπροσωπεύουν ακραίες τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής, και ζ. άλλοι κοινωνικοί παράγοντες που υφίστανται κατά τη διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης, λόγω της πολυπλοκότητας τόσο της υποκειμενικής όσο και της κοινωνικής πραγματικότητας (Κυριαζή, ό.π.:86 · Cohen, Manion, ό.π.:238-241).

Εκτός από τα πιθανά σφάλματα στη μέτρηση, ένας άλλος περιορισμός της μελέτης αξιολόγησης του προγράμματος ήταν η επιλογή των προσδιοριστικών μεταβλητών της *διαπολιτισμικής ικανότητας,* καθώς η επιλογή μόνο μερικών ήταν επιβεβλημένη, αφού ήταν αδύνατον, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης, να ελεγχθούν όλες όσες εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία. Ωστόσο, επιλέχτηκαν εκείνες που σχετίζονταν περισσότερο με το θέμα της μελέτης.

Το ζήτημα της εξωτερικής εγκυρότητας της έρευνας, η γενικευσιμότητα, δηλαδή, των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό αποτελεί, επίσης, έναν ακόμα περιορισμό, καθώς η επιλογή του δείγματος έρευνας αν και επιλέχτηκε τυχαία, για να ελεγχθεί μια ακόμα εξωτερική μεταβλητή, απευθύνθηκε σκόπιμα σε έναν πληθυσμό που εμφάνιζε ένα συγκεκριμένο κριτήριο, λόγω της φύσης του προγράμματος και, παράλληλα, ανήκε σε μια μόνο συγκεκριμένη αστική περιοχή.

Γ. Προτάσεις

$Γ_α$. Με βάση την αποτελεσματικότητα του προγράμματος

Με βάση τη συνολική εκτίμηση της αξιολόγησης, το πρόγραμμα μπορεί να αποτιμηθεί με θετικό πρόσημο και θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρόταση εισαγωγής της διαπολιτισμικότητας στους εθνικούς και θρησκευτικούς επετειακούς εορτασμούς,

για τους οποίους σχεδιάστηκε και μέχρι σήμερα αποτελούν ένα καθαρά εθνοκεντρικό πεδίο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Μέσα από αυτή την οπτική μετατοπίζεται η επεξεργασία των ιστορικών και θρησκευτικών θεμάτων από το τοπικό στο οικουμενικό και οι μαθητές/τριες εστιάζουν στις ιδέες, στις έννοιες, στις αξίες και στα νοήματα που εμπεριέχουν οι επετειακοί εορτασμοί. Εισάγεται η πολυπρισματικότητα, η πολυπλοκότητα, και η πολυτροπικότητα, ως έννοιες που ευνοούν περισσότερο τη δυνατότητα να αντιληφθούν την έννοια της διαφορετικότητας, τόσο στα ιστορικά όσο και στα θρησκευτικά γεγονότα των επετείων. Μέσα από την κατανόηση της πολυπλοκότητας της ιστορικοκοινωνικής πραγματικότητας και εξέλιξης, μπορεί να ενισχυθεί η γνωστική πλευρά της *διαπολιτισμικής ικανότητας,* ενώ μέσα από τη βιωματική δράση και τη συναισθηματική προσέγγιση διαμέσω και της ενσυναίσθησης μπορεί να ενδυναμωθεί ακόμα περισσότερο η κατανόηση αυτή.

Επίσης, το πρόγραμμα είναι δυνατόν να αποτελέσει ένα μεθοδολογικό παράδειγμα του τρόπου που θα μπορούσε ένας/μια εκπαιδευτικός να εισάγει τη διαπολιτισμική διάσταση σε θέματα εθνικής και θρησκευτικής παιδείας γενικότερα, και να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία νέων προγραμμάτων, στα οποία θα μπορούν να συμμετέχουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως εθνικότητας, φυλής ή θρησκείας, ανταποκρινόμενο στην αρχή της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση για ίση πρόσβαση των μαθητών/τριών σε κάθε έκφραση και έκφανση της σχολικής ζωής.

Οι παρακάτω ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών/τριών συνοψίζουν το νόημα του σχεδιασμού του προγράμματος αυτού.

> *«Στο πρόγραμμα αυτό έμαθα περισσότερα πράγματα απ' ό,τι ήξερα για τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο και κάποιες φορές μπήκα και στη θέση των παιδιών, ναι... ένιωσα, σα να ένιωσα μέσα από τα δρώμενα. Μου άρεσε αυτό».*
>
> *«Εγώ έμαθα περισσότερα για τις θρησκείες, έμαθα θρησκείες που εγώ δεν ήξερα από πριν και η στάση μου απέναντί τους έγινε πιο φιλική, ήμουν λίγο πιο εχθρική, τώρα έγινα λίγο πιο φιλική απέναντι τους».*
>
> *«Μου άρεσε γιατί με βοήθησε να καταλάβω ότι κάποιοι άνθρωποι, βασικά ότι όλοι οι Τούρκοι, δεν ήτανε κακοί».*
>
> *«Το πρόγραμμα με βοήθησε πώς να αντιμετωπίζω τους άλλους ανθρώπους, αυτό έμαθα από όλα τα προγράμματα. Ο καθένας έχει το δικό του τρόπο να σκέφτεται, απλά να μην είναι εις βάρος των άλλων».*

Γβ. Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Τη βάση για περαιτέρω μελέτη και έρευνα μπορούν να αποτελέσουν κάποια συμπεράσματα του προγράμματος, αναμενόμενα και μη αναμενόμενα.

Αρχικά, ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον συμπέρασμα της έρευνας αξιολόγησης ήταν ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες επέλεξαν ως τρόπο εορτασμού κάποιον ή κάποιους από τους καθιερωμένους τρόπους που χρησιμοποιούνται πολλές δεκαετίες, όπως είναι οι τέχνες (θέατρο, τραγούδι, ποίηση, κ.ά.), αγνοώντας, σχεδόν ολοκληρωτικά, τρόπους που προωθούνται ιδιαίτερα στην εκπαίδευση σήμερα, όπως είναι η ερευνητική εργασία/μέθοδος project, ή η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για προβληματισμό και μελέτη. Επίσης, σημαντική είναι και η ανάδειξη της δυσκολίας αρκετών μαθητών/τριών όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ τους, καθώς η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι ένα από τα ζητούμενα στη διαδικασία της μάθησης σε ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο.

Επιπλέον, ένα ενδιαφέρον συμπέρασμα που προέκυψε ήταν η ασυμφωνία μεταξύ λόγου και πρόθεσης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών του δείγματος, ως προς τις εθνικές ετερότητες που σχετίζονταν με τους επετειακούς εορτασμούς. Παρατηρήθηκε, ότι αν και είχαν εκφράσει αποδοχή για τις εθνικές αυτές ετερότητες, έχοντας αμβλύνει, μάλιστα, σημαντικά τις αρνητικές προκαταλήψεις, αρκετοί/ες δίσταζαν ή δεν άλλαξαν τις διαθέσεις/στάσεις που είχαν για τις εθνικότητες αυτές, όταν τέθηκε το ενδεχόμενο συνεργασίας τους πάνω σε θέματα ιστορίας που σχετίζονταν με τους επετειακούς εορτασμούς. Η ανάδειξη τρόπων που θα μπορούσαν να συμβάλουν θετικά στην άμβλυνση αυτών των ασυμφωνιών μπορεί να αποτελέσει ένα ενδιαφέρον πεδίο έρευνας.

Ακόμα ένα άλλο συμπέρασμα ήταν ότι ενώ εντοπίστηκε σχέση μεταξύ του προγράμματος *Θεατρικού Παιχνιδιού* και ενσυναίσθησης, αρκετοί/ές μαθητές/τριες δήλωσαν ότι βίωσαν συναισθήματα ενσυναίσθησης μόνο για τους ανθρώπους της εσωομάδας, μη λαμβάνοντας, δηλαδή, υπόψη την εξωομάδα της ιστορικής αναφοράς. Από αυτό το αποτέλεσμα αναδεικνύονται ερωτήματα αναφορικά με τη σχέση της ενσυναίσθησης με τις έννοιες της προκατάληψης και του εθνοκεντρισμού και πώς οι έννοιες αυτές μπορούν να παρέμβουν αποτρεπτικά στη λειτουργία της ενσυναίσθησης για ανθρώπους από διαφορετικές εθνικές και θρησκευτικές κοινωνικές ομάδες.

Επίσης, οι εξωτερικές μεταβλητές που ελέγχθηκαν, που αφορούσαν τις γνώσεις για τις εθνικές ετερότητες, τις στάσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος και της άμεσης επαφής μέσω της συνεργασίας με εθνικές ετερότητες, δεν φαίνεται να έπαιξαν κάποιο ιδιαίτερο ρόλο στη διαφοροποίηση των θετικών ή αρνητικών στάσεων και προκαταλήψεων των ομάδων του δείγματος. Το συμπέρασμα αυτό δημιουργεί ερωτήματα για τον ρόλο τους στη διαμόρφωση των διαθέσεων/στάσεων για τις ιστορικά εθνικές ετερότητες σε σχέση με τον ρόλο του ιστορικού αφηγήματος στο σχολείο, διαμέσω του μαθήματος της Ιστορίας και των εθνικών επετειακών εορτασμών. Αντίστοιχα ερωτήματα εγείρονται και για τη διαμόρφωση των διαθέσεων/στάσεων για τις θρησκευτικές ετερότητες.

Τα παραπάνω συμπεράσματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για περαιτέρω έρευνα. Ένα κύριο, όμως, ζήτημα, που προκύπτει από την παρούσα μελέτη

ως πρόταση για περαιτέρω έρευνα είναι ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση προγραμμάτων μεθόδων του *Θεάτρου στην Εκπαίδευση* γενικότερα ή *Θεατρικού Παιχνιδιού* ειδικότερα, που εισάγουν τη διαπολιτισμικότητα σε θέματα εθνικών και θρησκευτικών επετειακών εορτασμών στην εκπαιδευτική διαδικασία και για άλλες ηλικιακές ομάδες, ή σε διεθνικό επίπεδο.

Γενικότερα, ευελπιστούμε η συγκεκριμένη μελέτη να συμβάλει στη συζήτηση για την εισαγωγή της διαπολιτισμικότητας στο πεδίο των εθνικών και θρησκευτικών επετειακών εορτασμών ειδικότερα και στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι γενικότερα, για τη «διαμόρφωση» μιας συλλογικής ταυτότητας, στην οποία δεν θα αναπτύσσονται διαθέσεις/στάσεις για τις πολιτισμικές ετερότητες που θα δυσχεραίνουν την αποδοχή, την αλληλεπίδραση, την κατανόηση, τον διάλογο, την ισότιμη συμμετοχή, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη, σε μια χρονική περίοδο όπου οι συνεχείς κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές αντανακλώνται έντονα στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και απασχολούν όλο και περισσότερο τους/τις σύγχρονους/ες μελετητές/τριες των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Άλκηστις (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Άλκηστις (2008).*Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Αλεξόπουλος, Δ. (2011). *Η τυπολογία του Έλληνα πατέρα και ο ρόλος της στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών σχολικής ηλικίας.* Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας. Αθήνα.

Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν. (2004). Ταυτότητες και Ετερότητες. Ετερογένεια και σχολείο. Στο *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, Κλειδιά και Αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αντιβάση, Μ., Λυσικάτου, Μ. (2006). Η διερεύνηση της διαφορετικότητας μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Εφαρμογή στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου Θεσσαλονίκης. Στο Κ. Δρακοπούλου (επιμ.) *Θέατρο και διαπολιτισμική εκπαίδευση.* Αθήνα: Δαίδαλος, Ι. Ζαχαρόπουλος, 315-326.

Αραβανής, Σ. (2013). Από την «Πολιτισμική» (CQ) στη «Διαπολιτισμική» (ICI) Νοημοσύνη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 55, 5-15.

Αριστοτέλης *Ποιητική*. Μτφρ. Δ. Λιπουρλής (2008). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος . Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=76&page=3.

Αύδη, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. *48 προτάσεις για εργαστήρια(θεατρικής αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Aboud, E., Doyle, B. (1996a). Does talk of race foster prejudice or tolerance in children? *Canadian Journal of Behavioral Science*, 28, 161-170.

Aboud, E., Doule, B.(1996b). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relation,* 20, 3/4, 371-383.

Alkin, M. C., Woolley, D. C. (1969). *A Model for Educational Evaluation*. Retrieved on 28-12-2017 from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED036898.pdf.

Aman, R. (2014). In the Name of Interculturality: On Colonial Legacies in Intercultural Education. *British Educational Research Journal,* (41), 3, 520-534.

Arnold, M. (1867). *Culture and Anarchy*. Available on http://public-library.uk/ebooks/25/79.pdf.

Avruch, K. (1998). *Culture and Conflict Resolution*. Washington DC: United States Institute of Peace Press

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (7η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Βανδώρος, Σ. (2015). Κεφάλαιο 5 Εθνικισμός. Στο Σ. Βανδώρος, *Εισαγωγή στις πολιτικές ιδεολογίες*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://hdl.handle.net/11419/4739.

Βούρη, Σ., & Γατσωτής, Π. (2011). *Ζητήματα διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα. Αδράνειες και καινοτομίες στο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα «ιστορία γενικής παιδείας» της γ΄ λυκείου (2007).* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/5868.

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο* (Ε. Πανίτσκα, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Banaji, R., Heiphetz, L. (2010). Attitudes. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology volume 1* (5th ed.). Hobocen, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 353-393.

Banks, J. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19(1), 3-49.

Banks, J. (2010). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. Banks, Ch. Banks, (eds.). *Multicultural Education: issues and perspectives (seven edition).* U.S.A.: John Wiley & Sons, Inc.

Bartholomew Eldredge, L. Kay,Markham,C., et al. (2016).*Planning Health Promotion Programs: An Intervention Mapping Approach* (4th ed.). U.S.A.: Jossey- Bass A Wiley Brand.

Benhabib, S. (2007). Another Universalism: On the Unity and Diversity of Human Rights. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 81(2), 7-32.

Barrett, M. (2013). Intercultural competence: A distinctive hallmark of interculturalism? In M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*. Strasbourg: Council of Europe Publishin, 147-168.

Barrett, M., Byram, M. et al (2014). Developing intercultural competence through education. In J. Huber and Chr. Reynolds (Eds.) *Pestalozzi series No. 3* Strasbourg: Council of Europe Publishing. Available on www.coe.int.

Bennett, M. (1979) Overcoming the Golden Rule: Sympathy and Empathy, *Annals of the International Communication Association*, 3(1), 407-422.

Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196.

Bennett, M. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In M. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Bennett, M. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20, S1–2, S1–13. Available on https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/defining_measuring_
acilitating.pdf.

Bennett, J., Bennett, M. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training.* (3rd ed.). U.S.A.: Sage Publications, Inc.

Berry, J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations,* 29, 697–712.

Berry, J. (2008). Globalisation and acculturation. International. *Journal of Intercultural Relations*, 32, 328–336.

Bickman, L. (1987). The functions of Program Theory. *New Directions for Program Evaluation,* 33, 5-18.

Bizumic, B., Duckitt, J. (2012). What Is and Is Not Ethnocentrism? A Conceptual Analysis and Political Implications. *Political Psychology,* xx, 1-23. Available on DOI: 10.1111/j.1467-9221.2012.00907.x.

Birukou, A., Blanzieri, E., Giorgini, P., & Giunchiglia, F. (2009). *A formal definition of culture*. University of Trento. Available on http://eprints.biblio.unitn.it/1604/1/021.pdf.

Blasé, K., Van Dyke, et al.(2012). Implementation Science: Key Concepts, Themes and Evidence for Practitioners in Educational Psychology. In: B. Kelly, D. Perkins (Eds). *Handbook of Implementation Science for Psychology in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 13–34.

Bortini, P., Motamed–Afshari, B. (2012), *SALTO-Youth. Intercultural Competence. Research Report. Developed and demonstrated within the framework of Youth in Action.* Available on https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-2740/Intercultural%20Competence%20Research%20Report%20-%20final.pdf.

Bowell, P., Heap, B. (2005). Drama on the Run: A Prelude to Mapping the Practice of Process Drama. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(4), 58-69.

Brown, R. (2010). *Prejudice: Its Social Psychology* (2nd ed.). Malden, MA.: Wiley-Blackwell.

Bryant, K. (1982). An index for empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.

Byram, M. (2006). Developing a concept of intercultural citizenship. In G. Alred, M. Byram, M. Fleming (eds.). *Education for intercultural citizenship. Conceps and comparisons.* Great Britain: Cromwell Press Ltd.

Byram, M. (2015). Culture in foreign language learning – The implications for teachers and teacher training. In W. M. Chan, S, K. Bhatt, M. Nagami, I. Walker (Eds.), *Culture and foreign language education: insights from research and implications for the practice.* Boston/Berlin: Walter de Gruyter, Inc.

Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις.* Καβάλα: Σαΐτα.

Γιαννάκη, Κ. (2011). *Οι εθνικές σχολικές γιορτές μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής. Ιωάννινα.

Γιαννοπούλου, Κ. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος στην κατανόηση των προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνίας. Θεωρία και πράξη. Στο Κ. Δρακοπούλου (επιμ.) *Θέατρο και διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαίδαλος, Ι. Ζαχαρόπουλος, 268-294.

Γιαννούλη, Π. (2014). *Η συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.* Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.

Γκόβαρης, Χ. (2002). Η κατανόηση του "ξένου", Προβλήματα και προοπτικές για τη Διαπολιτισμική Αγωγή. Στο Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης, Ν. Πολεμικός (Επιμ.*), Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Ατραπός, 418-428.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Διάδραση.

Γκόλια Π. (2006). *Εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Ο ρόλος των σχολικών γιορτών.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Φλώρινα.

Γκόλια, Π., Κουτσουπιάς, Ν., Κυρίδης, Α., κ.ά. (2008). Εθνικοί στόχοι και εθνικές τελετουργίες. Ο ρόλος των σχολικών γιορτών. *Τετράδια Ανάλυσης Δεδομένων Data Analysis Bulletin,* 8, 142-155

Γκόλια, Π., Αναστασιάδου, Σ. (2011). Οι επετειακές σχολικές εκδηλώσεις: διδακτική της ιστορίας σε ιδεολογικό πεδίο. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο,* 5, 51-60. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue-5.html.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Τυπωθύτω.

Γραμματάς, Θ. (1999α). *Διδακτική του Θεάτρου.* Αθήνα Τυπωθύτω.

Γραμματάς, Θ. (1999β). *Fantasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό.* Αθήνα: Τυπωθύτω.

Γραμματάς, Θ. (2006). Διαπολιτισμική συνείδηση και θεατρική δημιουργία. Στο Κ. Δρακοπούλου (επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Δαίδαλος, Ι. Ζαχαρόπουλος, 7-15.

Γραμματάς, Θ. (2010). *Στη χώρα του Τοτώρα.* Αθήνα: Πατάκης.

Γραμματάς, Θ. (2018). *Το Θέατρο στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Από τον εθνοκεντρισμό στην πολυπολιτισμικότητα.* Ανακτημένο στις 20–8–2018 από τον δικτυακό τόπο theodoregrammatas.com/el/το-θέατρο-στο-σύγχρονο-ελληνικό-σχολε/.

Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκις, Τ. (2008). *Θέατρο και Πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Γραμματικόπουλος, Β. (2006). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 237 – 246.

Γρηγορίου Ι. (2009).*Διερεύνηση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο, μέσα από τα θεατρικά δρώμενα και τους παραδοσιακούς χορούς – Διαχρονική μελέτη.* Ανακτημένο στις 22-7-2009 από το δικτυακό τόποwww.inpatras.com/.../periexomena.html.

Calidoni-Lundberg F. (2006). *Evaluation: Definitions, methods and models. An ITPS framework.* Östersund, Sweden: ITPS, Swedish Institute For Growth Policy Studies Retrieved on 2-12-2017 from http://www.tillvaxtanalys.se/download/18.1af15a1f152a3475a818975/1454505626167/Evaluation+definitions+methods+and+models-06.pdf.

Calloway-Thomas, C. (2010). *Empathy in a global world: An intercultural perspective.* U.S.A.: Sage Publications, Inc.

Cameron, D., Anderson, M. (2009). Potential to reality: drama, technology and education. In M. Anderson, J. Carroll, D. Cameron (Eds*.), Drama Education with Digital Technology*. United Kingdom: Continuum, 6-19.

Carter, C. (2010). *Kwathi Ke Kaloku Ngantsomi: Engaging with oral Art Forms to Support Drama Pedagogy and Intercultural understanding*. PhD Dissertation. University of Melbourne.

Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., et al. (2014). The Use of Triangulation in Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547.

Center for Disease Control and Prevention (2001). *Program operations. Guidelines for STD prevention. Program evaluation.* Retrieved on 20-12-2017 from https://www.cdc.gov/std/program/progevaluation.pdf.

Chasen R. (2003). *Linking emotional intelligence and literacy development through educational drama for a group of first and second graders.* ProQuest Dissertations And Themes. Section 0146, Part 0727. United States-New York: New York University.

Chen, H. - T. (1990). *Theory-driven evaluations*. California: Sage Publications, Inc.

Chen, H. - T. (2012). Theory-driven evaluation: Conceptual framework, application and advancement. *Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur.* Wiesbaden: Springer, 17- 40.

Chen, G. - M., Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intecultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 3-14.

Chinman, M., Imm, P., Wandersman, A. (2004). *Getting To Outcomes 2004. Promoting Accountability Through Methods and Tools for Planning, Implementation, and Evaluation*. Santa Monica: RAND Corporation. Available on https://www.rand.org/dam/rand/pubs/technical_reports/2004/RAND_TR101.pdf.

Choi, Yoon-Jeong (2003) *Being outside and inside: dialogic identity and intercultural communication through drama in teaching English as an international language*. Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: http://etheses.dur.ac.uk/1084/.

Clark, D., Tate, Ch. (2008). Measuring racial prejudice in amultiracial world: new methods and new constructs. In M. A. Morrison & T.G. Morrison (Eds.), *The Psychology of Modern Prejudice*. New York: Nova Science Publishers, Inc., 93-122.

Connerton, P. (1989). *How societies remember.* Great Britain. Cambridge University Press.

Coryn, C., Noakes, L., et. al. (2011). A systematic review of theory-driven evaluation practice from 1990 to 2009. *American Journal of Evaluation,* 32(2), 199-226.

Costa, V., Saial, J., et al. (2009). Developing Intercultural Competencies during History Class. *Acta Didactica Napocensia*, 2(1), 43-50.

Courtney, R. (1989). *Play, drama & thought. The intellectual background to Dramatic Education (4th ed.)*. Toronto, Ontario, Canada: Simon & Pier.

Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence: A Cognitive Theory.* Canada: McGill-Queen's University Press.

Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Κυρανάκης Σ., Μαυράκη Μ., Μητσοπούλου Χ., Μπιθαρά Π., Φιλοπούλου Μ., Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohrs, J. C., & Duckitt, J. (2011). *Prejudice, types and origins of. The Encyclopedia of Peace Psychology*. Available on https://www.researchgate.net/publication/301223026_Prejudice_Types_and_Origins_of.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ίων.

Cushner, K. (1998). *International perspectives on intercultural education.* Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, 6, 76-87.

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, 1-3, 3-23.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., Κοντογιάννη, Δ. (2011). Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση: Παρουσίαση βασικών θεωρητικών στοιχείων. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής.* Αθήνα: Γρηγόρης, 219-239.

Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική & μεθοδολογία έρευνας με το SPSS.* Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Δραγώνα Θ. (2004). Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Στο *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, Κλειδιά και Αντικλείδια*. ΥΠ.Ε.Π.Θ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book32/book32.pdf.

Διαμάντη, Β. (2013). *Απόψεις νηπιαγωγών για τις θρησκευτικές και εθνικές εορτές στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη.

Διαμαντοπούλου, Ζ. (1994). *Πολιτισμική Αγωγή*. Ρέθυμνο: Ραδάμανθυς.

Dam, R., Siang, T. (2017). *Personas. Why and How You Should Use Them.* Retrieved on 10 – 10 – 2017 from https://www.interaction-design.org/literature/article/personas-why-and-how-you-should-use-them.

Daniel, B., & Wassell, S. (2002). *Adolescence: Assessing and promoting resilience in vulnerable children 3.* London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Dart, J. (2017). *Six normative approaches to evaluation.* Retrieved on 22-12-2017 from https://www.clearhorizon.com.au/f.ashx/dart- six_normative_ approaches.pdf.

Davidson, J. (2000).Ascertaining Causality in Theory-Based Evaluation. In P. Rogers, T. Hacsi, A. Petrosino (Eds.). *Program Theory in Evaluation: Challenges and Opportunities.* San Francisco: Jossey-Bass, 17-26.

Davis, D. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 85.

Davis, D. (2001). Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (Κ. Αμοιρόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, 29-34.

Davis, S. (2010). *ICTs for creative practice in drama: Creating cyberdrama with young people in school contexts*. Doctoral dissertation. Queensland University of Technology.

Deardorff, D. (2006). Assesing intercultural competence in study abroad students. In M.Byram, A.Feng (eds.) *Living and Studying Abroad: Research and Practice.* Clevedon, Buffalo, Torondo: Multilingual Maters, Ltd, 232-256.

Deardorff, D. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization at institution of higher education in the United States.* Dissertation. North Carolina: Department of Adult and Community College Education.

Deldime, R. (1996). *Θέατρο για παιδική και νεανική ηλικία* (Θ. Γραμματάς Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθύτω.

Denzin, N. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods.* New Brunswick: AldineTransaction.

Dervin, F. (2016). *Interculturality in education. A theoretical and a methodological toolbox.* London: Macmillan Publishers Ltd.

Dervin, F. & Gross, Z. (2016). Introduction. Towards the simultaneity in intercultural competence. In F. Darvin & Z. Gross (Eds), *Intercultural competence in education. Alternative approaches for different times.* London: Macmillan Publishers Ltd, 1-10.

Design & Evaluation (2017). *Program Design Methods (#1): User Persona.* Retrieved on 21-09-2017 from https://chiyanlam.com/2016/01/12/program-design-methods-1-user-persona/.

DICE (2010).*The DICE Has Been Cast. A DICE Resource. Research Findings and Recommendations on Educational Theatre and Drama.* Available on http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf.

Donelan, K. (2002) Engaging with the Other: Drama, and Intercultural Education. *Melbourne Studies in Education*, 43(2), 26-38.

Donelan, K. (2010). Drama as Intercultural Education: An Ethnographic Study of an Intercultural Performance Project in a Secondary School. *Youth Theatre Journal,* 24, 19–33.

Donelly, J. (1982). Human Rights and Human Dignity: An Analytic Critique of Non-Western Conceptions of Human Rights*. The American Political Science Review*, 76(2), pp. 303-316.

Donelly, J. (1984). Cultural Relativism and Universal Human Rights. *Human Rights Quarterly*, 6(4), pp. 400-41.

Dovidio, J., Hewstone, M., et al. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. In J. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, V. Esses (Eds.), *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. New Delhi: SAGE Publicatioss India Pvt Ldt, 80, 3-28.

Doyle, C. (1993). *Raising Curtains on Education: Drama as a Site for Critical Pedagogy.* Westport, CT: Bergin & Garvey.

Doyle, A., Aboud, F. (1995). A Longitudinal Study of White Children's Racial Prejudice as a Social-Cognitive Development. *Merrill-PalmerQuarterly*, 41, 2, 209-228.

Earley, Chr., Ang, S. (2003). A theory of cultural intelligence. In Chr. Earley, S. Ang, (eds.), *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures.* Stanford, California: Stanford University Press, 59-92.

El Dessouky, N. F. (2016). Public Policy Evaluation Theory: From First to Fifth Generation. EPRA *International Journal of Economics and Business Review,* 4(4), 15-25.

Elahi, S., Kalantari, N., et al. (2015). A new perspective for mixed-methods evaluations. *Evaluation Journal of Australasia*, 15(3), 15–29.

Emert, H., Pearson, D. (2007). Expanding the vision of international education: Collaboration, assessment, and intercultural development. *New Directions For Community Colleges*, 138, 67-75.

Ewing, D. (1969). *The human side of planning: Tool or tyrant?* London: MacMilan.

Fantini, A. (2010a). *Exploring Intercultural Competence: A construct Proposal. NCOLCTL Fourth Annual Conference.* Retrieved on 22 – 2 – 2010 from http://www.councilnet.org/papers/Fantini.doc.

Fantini, A. (2010b). *Assessment tools of intercultural communicative competence.* Retrieved on 3-2-2010 from www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_f. pdf.

Fawcett, S., Suarez, Y., et al. (1994). Conducting intervention research: The design and development process. In J. Rothman & E. J. Thomas (Eds.), *Intervention research: Design and development for human service*. NewYork: HaworthPress, 25-54.

Fearon, J. (1999). *What is identity (as we now use the word)?*Ανακτημένο στις 29-7-2017 από το δικτυακό τόπο https://web.stanford.edu/group/fearon-research/cgi-bin/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/What-is-Identity-as-we-now-use-the-word-.pdf.

Feddes, A. (2007)*. Group Membership Matters? Effects of Direct and Extended Cross-Ethnic Friendship on Minority and Majority Children's Intergroup Attitudes.* Dissertation. Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Universität Jena.

Ferry, V. (2017). Exercising empathy: ancient rhetorical tools for intercultural communication*. Nordicum-Mediterraneum*, 12, 3. Available on https://nome.unak.is/wordpress/volume-12-no-3-2017/.

Fixsen, D., Naoom, S., et al. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature.* Tampa, Florida: University of South Florida.

Flintoff, K. (2005). *Drama and technology: Teacher attitudes and perceptions.* Retrieved on 20-5-2019 from https://ro.ecu.edu.au/theses/565.

Frascara, J. (2004). *Communication design. Principles, methods, and practice.* New York. Allworth Press.

Faure, G., Lascar, S. (1990). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (Α. Σταμπούλη, Μετάφρ). Αθήνα: Gutenberg.

Fetterman, D. (1996). Empowerment evaluation. An introduction to theory and practice. In D. Fetterman, Sh. Kaftarian, A. Wandersman, *Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self-assessment & accountability*. California: Sage Publiacation, Inc.

Fetterman, D. (2001). *Foundations of empowerment evaluation.* California: Sage Publication, Inc.

Fleming, M. (1995). *Starting drama teaching*. London. David Fulton Publishers.

Fleming, M. (2001). *Teaching drama in Primary and Secondary schools. An integrated approach.* London: Routledge.

Fleming, M. (2003). Intercultural experience and drama. In G. Alred, M. Byram, M. Fleming (Eds.) *Intercultural Experience and Education.* Great Britain: Cromwell Press Ltd, 87-100.

Fleming, M. (2004). *Drama and intercultural education*. GFL Journal, 1, 110-123. Available on www.gfl-journal.de/1-2004/fleming.pdf.

Fleming, M. (2006). Justifying the Arts: Drama and Intercultural Education. *The Journal of Aesthetic Education,* 40, 1, pp. 54-64.

Fleming, M. (2019). The art of drama teaching. New York: Routledge.

Frechtling, J., et al. (2002). *The 2002 User-Friendly Handbook for Project Evaluation.* The National Science Foundation, Directorate for Education & Human Resources, Division of Research, Evaluation, and Communication.

Freeman G., Sullivan K., Fulton C.R. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills and Problem Behaviour. *The Journal of Educational Research.* 96, 3, 131+. Available on http://www.questia.com.

Frese, P. (1993). *Celebrations of Identity: Multiple voices in American ritual performance.* Westport, CT. Bergin & Garvey.

Fong, M. (2004). Identity and the speech community. In. M. Fong, R. Chuang (Eds.), *Communicating ethnic and cultural identity*. USA: Rowman & Litlefield Publishers, Inc, 3-18.

Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Βόλος.

Zatloukal, T. (n.d.). *Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης 2007/2013(INI)). Πρόταση ψηφίσματος.* Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο 2004-2009. *Επιτροπή Πολιτισμού και Παιδείας 23.7.2007. Τροπολογίες 1-40. Σχέδιο έκθεσης.* Ανακτήθηκε στις 20-8-2009 από τον δικτυακό τόπο http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004-2009/documents/am/676/676918/676918el.pdf.

Zorina, Vigodchikova, et al. (2016). Multicultural education of multi-ethnic students at the foreign language class*. International Journal of environmental and science education,* 11(18), 10817-10827. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο https://eric.ed.gov/?id=EJ1120635.

Zukoski, N., Luluquisen, M. (2002). Participatory Evaluation What is it? Why do it? What are the challenges? *Community - Based Public Health Policy & Practice*. Retrived on 21-12-2017 from http://depts.washington.edu/ccph/pdf_.

Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235.

Gifford Chr., Gocsal A., et al. (n.d). *Intercultural Learning for European Citizenship*. London Metropolitan University. Institute for Policy Studies in Education. CiCe Central Coordination Unit. Funded by the European Commission's Department of Education and Culture Socrates Program. London.

Gleni, Ch. & Papadopoulos, S. (2010). When drama animator meets intercultural Teacher: Pedagogy of communicative globalism and inclusion. In International Conference Proceedings: *Intercultural education as a project for social transformation. Linking theory and practice towards equity and social justice.* Mdna-Malta: International Association of Intercultural Education/ Inter Network, 138 -152.

Gmainer-Pranzl, F. (2017). How to do Intercultural Theology. *Interreligious Studies and Intercultural Theology*, 1(1), 99–103. Available on https://journals.equinoxpub.com/index.php/ISIT/article/view/32691/pdf.

González, A., Ordóñez, et al. (2010). System-perpetuating asymmetries between explicit and implicit intergroup attitudes among indigenous and non-indigenous Chileans. *Asian Journal of Social Psychology,* 13,163-172.

Gordon, W., Guez, W., Allen, J. (n.d.). *Guidance and Counselling Program Development*. France: UNESCO.

Guba, E., (1981). ERIC/ECTJ Annual Review Paper: Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.

Guba, E., Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation.* California: Sage Publications, Inc.

Guba, E., Lincoln, Y. (2001). *Guidelines and checklist for constructivist (a.k.a. Fourth Generation Evaluation).* Retrieved on 27-12-2017 from https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/constructivisteval.pdf.

Handelman, D. (1998). *Models and Mirrors: Towards an Anthropology of Public Events.* New York: Berghahn Books.

Hauser, R. (2017). *Cultural identity in a globalized world? A theoretical approach towards the concept of cultural identity.* Retrieved on 20-07-2017 from http://www.zak.kit.edu/downloads/Hauser- Cultural _ Identity _ in _ a _ Globalized _ World_final_2.pdf.

Hauser, R., Bance, G. (2011). Culture and culturality. Approaching a multi-faceted concept. In G. Banse, G. L. Nelson, O. Parodi (Eds.), *Sustainable Development - The Cultural Perspective, Concepts - Aspects – Examples*. Berlin:Sigma, 31-50.

Haynes, C. (2008). *A Teacher's Guide to Religion in the Public Schools.* Nashville: First Amendment Center.

Haynes, C., Thomas, O. (2007). *Finding common ground. A first amendment guide to religion and public schools*. Nashville: First Amendment Center.

Heikkinen, H. (2016). Drama and Citizenship – Devised Drama for Education. *Journal of Social Science Education,* 15(4), 32-39.

Heathcote, D. (1971). Subject or system? In L. Jonson, C. O'Neill (Eds.), *Collected Writings on Education and Drama. Dorothy Heathcote.* Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 61-79.

Heinig, R. – B. (1993). *Creative drama for the classroom teacher* (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Hornsey, M. (2008). Social Identity Theory and Self-categorization Theory: A Historical Review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2/1, 204-222.

Hume, D. (1921). *An Enquiry Concerning Human Understanding And Selections from a Treatise of Human Nature. Contributors*. Chicago: Open Court Publishing.

Hunder, K. (2003). *Affective empathy in children. Measurements and correlates*. Dissertation to the School Of Applied Psychology. Griffith University.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση.* Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ιωάννου, Μ. (2006). Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση σαν τρόπος γνωριμίας με τον κοινωνικό μας περίγυρο. Στο Κ. Δρακοπούλου (επιμ.) *Θέατρο και διαπολιτισμική εκπαίδευση.* Αθήνα: Δαίδαλος, Ι. Ζαχαρόπουλος, 295-313.

Ioannidou F., Konstantikaki V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences,* 1(3):118–123

International Federation of Red Crossand Red Crescent Societies (2010). *Project/programme planning. Guidance manual.* Available on https://www.ifrc.org/Global/Publications/monitoring/PPP-Guidance-Manual-English.pdf.

Jackson, T. (1980). *Learning through theatre. Essays and casebooks on Theatre in Education.* Manchester: Manchester University Press.

Jackson, T. (1993). Introduction. In T. Jackson (Ed.). *Learning through theatre. New perspectives on Theatre in Education* (2nd Ed.). London and New York: Routledge,

Jackson, R. (2014). *Signposts-policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

Jaeger, K., Mykletun, R. (2013). Festivals, Identities, and Belonging. *Event Management,* 17, 213–226.

Jenkins, R. (2008). *Social Identity* (3rd ed.). Abingdon, Oxon: Routledge.

Jenkinson, A. (2011). Interculturality, Performance and Everyday Life. *Australasian Drama Studies,* 59, 8.

Jensen, L. A., (2003). Coming of Age in a Multicultural World: Globalization and Adolescent Cultural Identity Formation. *Applied Developmental Science* 7(3) 189-196.

Jerrard, B., Trueman, M., et al. (1999). Introduction. In B. Jerrard, M. Trueman, et. al. (Eds.), *Managing New Product Innovation: Proceedings of the Conference of the Design Research Society*. London: Taylor & Francis.

Jick, T. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.

Johnson, T. (2007). Cultural relativism: interpretations of a concept. *Anthropological Quarterly*, *80* (3), 791-802.

Jones, J. (1966). Design methods reviewed. In S. A. Gregory (Ed.), *The design method.* NewYork: Springer Science+Business Media LLC.

Jones, J. (1992). *Design methods* (2nd Ed.) Canada: John Willey & Sons, Inc.

Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτική Εκπαίδευσής.

Κανδυλάκη, Α. (2006). Δραματοποίηση και θεατρικό παιγνίδι: δυναμικά «εργαλεία» παρέμβασης της «κοινωνικής εργασίας ενάντια στις διακρίσεις» στο διαπολιτισμικό σχολείο. Στο Κ. Δρακοπούλου (επιμ.) *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή.* Αθήνα: Δαίδαλος, Ι. Ζαχαρόπουλος, 227-251.

Κάραλης, Θ., Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης.* Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιάς Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Καρασαββίδου, Ε. (2009). Λογοτεχνικές καταγραφές της αντίληψης του εθνοτικά «άλλου» για την παλιά και νέα πατρίδα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 159, 76-94.

Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.* Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη.

Κεφαλάκη, Μ. (2008). *Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στα μαθήματα των Κοινωνικών Σπουδών με τη χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού ως διδακτικής μεθόδου.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρέθυμνο.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο*, (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή.* Θεσσαλονίκη, 21-36. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-/eppas/diapolekpai.

Κεσίδου, Α. (2018). *Στόχοι και κατευθύνσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση Ενότητα 4: Αξιώματα, αρχές και στόχοι της.* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο https://opencourses.auth.gr/courses/OCRS147/.

Κιρκινέ, Ε. (2014). *Γιορτές στο νηπιαγωγείο. Η εθνική και θρησκευτική τους διάσταση. Μια εθνογραφική μελέτη.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή

Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Βόλος.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τομέας Θεολογίας-Π.Μ.Σ. Τομέας Ηθικής και Κοινωνιολογίας. Θεσσαλονίκη.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2009). *Θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο και Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Μια έρευνα που συμβάλλει στον πολιτισμό της επικοινωνίας με τον άλλον.* Ανακτημένο στις 22-7-2009 από το δικτυακό τόπο www.pi-schools.gr//lessons/religiou/syn_prosgiseis/diapolitism/16 Koukounaras.
doc.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2010). Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο Ελληνικό Σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκειακό. *Σύναξη,* 115, 37-49.

Κουλούρη, Χ. (1995). *Μύθοι και σύμβολα μιας εθνικής επετείου*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://users.sch.gr/symfo/sholio/istoria/kimena/1821.mithi+ simvola.htm.

Κουλούρη, Χ. (2012). Γιορτάζοντας το έθνος: εθνικές επέτειοι στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα. Στο Δ. Παπαδημητρίου, Σ. Σεφεριάδης (επιμ.) *Αθέατες όψεις της ιστορίας. Κείμενα αφιερωμένα στον Γιάνη Γιανουλόπουλο*. Αθήνα: Ασίνη, 181-210.

Κουρετζής, Λ. (1983). Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία-πρακτική. Στο *Υλικό Α΄ σεμιναρίου θεατρικής παιδείας.* Αθήνα: Υφυπουργείο Νέας Γενιάς και Αθλητισμού, 73-84.

Κουρετζής, Λ. (1990). *Το Θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρετζής, Λ. (1997). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας. ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη.* Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, 38-44.

Κουρετζής, Λ. (2008α). Θεατρικό Παιχνίδι και παράσταση (ανάγκη αποσαφήνισης «όρων» και ορίων, για την ανακάλυψη της ουσίας). *Εκπαίδευση και Θέατρο-Ειδική έκδοση*, 9, 72-77.

Κουρετζής, Λ. (2008β). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κουρετζής, Λ. (2013). Το Θεατρικό Παιχνίδι. Διάσταση αγωγής μέσα από το Θέατρο (Παιδευτική Θεατρική Έκφραση). Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.).*Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην εκπαίδευση και την κοινωνία. THEDUARTE. Εγχειρίδιο*

σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς Α'/θμιας και Β'/θμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Πράξη «Θαλής» ΕΚΠΑ.

Κουρετζής, Λ. (2018). *Από το Θεατρικό Παιχνίδι στην οργανωμένη παράσταση και το Θεατρικό Παιχνίδι στην παράσταση θεάτρου για παιδιά.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κουρετζής, Λ., Άλκηστις (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυρίδης, Α.- Ανδρέου, Α. (2005). *Όψεις της ετερότητας.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωστούλα-Μακράκη Ν., Μακράκης Β. (2008). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον*. Αυτοέκδοση.

Kao, Sh.-M., O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Stamford, London: Ablex Publishing Corporation.

Katz, I., Newton, BJ., et al. (2016). *Evaluation theories and approaches; relevance for aboriginal context.* Sidney: Social Policy Research Centre UNSW.

Karjaluoto, E. (2014). *The design method. A Philosophy and Process for Functional Visual Communication.*U.S.A.: NewRiders.

Kasikova, H., Valenta, J. (2011). Educational Strategies Based on Conflict in Intercultural Education. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 37 – 51.

Kim, T. (2009). Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education. *Intercultural Education*, 20(5), 395-405.

Kirkpatrick, D. (2007). The four levels of evaluation. *American Society for Training and Development,* 701, 1-16.

Kirkpatrick, D., Kirkpatrick, J. (2010). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3rd Ed.). Accessible Publishing Systems Pty Ltd.

Kirkpatrick, J., Kirkpatrick, W. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. U.S.A.: Adt Press.

Keesing, R.. (1974). Theories of culture*. Annual Review of Anthropology*, 3, 73-97.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

Kompiadou, E., Lenakakis, A., Tsokalidou, R. (2017). Diadrasis: An interactive project on language teaching to immigrants families in a Greek school. In J. Crutchfield, M. Schewe (Eds.) *Going Performative in Intercultural Education: International contexts, theoretical perspectives and models of practice.* UK.-USA: Multilingual Matters.

Konrath, S., Grynberg, D. (2013). The Positive (and Negative) Psychology of Empathy. In D. Watt, & J. Panksepp (Eds.) *The Neurobiology and Psychology of Empathy*. Nova Science Publishers, Inc. Retrieved on 15/2/2018 from https://www.ipearlab.org/media/publications/Konrath_Grynberg_2013.pdf.

Kroeber, A., Kluckhohn, C., et al (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Massachusetts: Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, Harvard University.

Koukounaras Liagkis, M. (2011). Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research. *British Journal of Religious Education*, 33(1), pp. 75-89.

Kuutma, K. (2018). *Festival as communicative performance and celebration of ethnicity.* Retrieved on 25 – 8 - 2018 from https://www.folklore.ee/folklore/vol7/festiva.htm.

Λέκκας, Π. (1996). *Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική ιδεολογία* (β εκδ.). Αθήνα: Κατάρτι.

Λενακάκης, Α. (2013α). Η Θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψήφιων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, Θεωρείο,* 6-7, 1-12. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue-67.html.

Λενακάκης, Α. (2013β). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην εκπαίδευση και την κοινωνία. THEDUARTE. Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς Α'/θμιας και Β'/θμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: Πράξη «Θαλής» ΕΚΠΑ.

Lakatos, I. (2018). Thoughts on Universalism versus Cultural Relativism, with Special Attention to Women's Rights*. Pécs Journal of International and European Law,* I, 6-25. Retrieved on 20-10-2019 from on http://ceere.eu/pjiel/wp-content/uploads/2018/08/8_pjielPJIEL1801.pdf.

Lance Hogan, R. (2007). The historical development of program evaluation: Exploring the past and future. *Online Journal of Workforce Education and Development,* 2,4. Available on https://pdfs.semanticscholar.org/ee2f/ dbbe116a30ab7a79b19e1033a7cab434feec.pdf.

Leung,K., Ang, S., Tan, M.L. (2014). Intercultural competence*. Annual Review of Organizational Psychology & Organizational Behavior*, 1, 489-519. Available on https://culturalq.com/wp-content/uploads/2016/06/Annual-Review-2014-Leung-Ang-Tan-Intercultural-competence_-Leung-Ang-ML.pdf.

Le, H., Jiang, Z. Nielsen, I. (2016). Cognitive Cultural Intelligence and Life Satisfaction of Migrant Workers: The Roles of Career Engagement and Social Injustice. *Social Indicators Research.* Available on DOI: 10.1007/s11205-016-1393-3.

Lemmenyane, G. D. (2011). *Multilingualism and multiculturalism in a drama classroom: an ethnographic case study of Limpopo teachers studying drama at Wits School of Education.* Doctoral dissertation. University of the Witwatersrand.

Linnan, L., Steckler, A. (2002). Process evaluation for public health interventions and research. An Overview. In A. Steckler, L. Linnan, L. (Eds.), *Process evaluation for public health interventions and research.* San Francisco: Jossey-Bass, 1-23.

Litvack-Miller, W., McDougall, D., Romney, D. (1997). *The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behaviour.* Genetic, Social, and General Psychology Monographs. Available on http://www.highbeam.com/doc/1G1-20632713.html.

Loke V. (2005). *Inter-ethnic attitudes of young children: Implications for early intervention.* Doctoral dissertation. National University of Singapore. Department of Social Work & Psychology.

Long, L. (2010). *Holidays and schools: Folklore theory and educational practice, or, "where do we put the Christmas tree?".* Retrieved on 22 – 3 – 2010 from www.carts.org/pdfs/lucy_long.pdf.

Μαγγόπουλος, Γ. (2015). *Μοντέλο ολιστικής αξιολόγησης προγραμμάτων.* Θεσσαλονίκη: Φιλάτος.

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη (3η έκδοση).* Αθήνα: Gutenberg.

Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική*

Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Καβάλα: Σαϊτα, 80-95.

Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μαρούδας, Η. (2012). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και η επίδραση του στις διαμαθητικές σχέσεις στο Δημοτικό σχολείο.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη (5η εκδ.)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρίδου, Ε. (2010). *Η καθιέρωση των Σχολικών γιορτών στο Δημοτικό Σχολείο – Ιστορικό διάγραμμα (19ος και 20ος αιώνας).* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο https://gtheodore.wordpress.com.

Μαυρομμάτη, Μ., Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2012). Καλλιεργώντας τη διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από το μάθημα της Ιστορίας. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική,* 3. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://www.elliepek.gr/documents/thirdissue/3_Maurommati_Makridou.pdf.

Μέλλου Ε. (2006). Η σχέση ανάμεσα στο θεατρικό παιχνίδι και στη δημιουργικότητα στα νήπια. The relationship between dramatic play and creativity in young children. *Εκπαίδευση και Θέατρο,* 6, 84-85.

Μέλλου, Ε. (2004). Δημιουργικότητα και Θεατρικό Παιχνίδι. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.) 4η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση. *Το Θέατρο και οι Παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: «Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις».* Αθήνα: Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 128-137.

Μιτίλλης, Α. (1997*). Η επιρροή των μειονοτήτων πάνω στην πλειονότητα της σχολικής τάξης.* Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Ψυχολογίας.

Μπαλτατζής, Δ. Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *12ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα (τ*όμος 1). Πάτρα: Συγγραφέας, 252-262.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (2η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπονίδης, Κ. (2008). *Ταυτότητα και ετερότητα στην εθνική επέτειο της 25ης Μαρτίου.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://edlitpened.web.auth.gr/doc/ hmerida/anakoinwsis/ bonidis.pdf.

Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων.* Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μουσιάδου, Ν. (2014). *Εθνικές εορτές και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πολυπολιτισμικό ελληνικό νηπιαγωγείο.* Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη.

Μώρου, Α., Μουγιακάκος, Π. (2010). *Σχολικές και Πολιτιστικές Εκδηλώσεις. Α΄-ΣΤ΄ Δημοτικού. Βιβλίο δασκάλου.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (Στ. Κυρανάκης, Μετάφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Main, K. (2017). *Program Design: A Practical Guide.* Retrieved on 27-9-2017 from http://www.calgaryunitedway.org/images/uwca/our-work/supporting-non- profits/ capacity-building/Program%20Design%20Guidebook%20-%20unitedway.pdf.

Male, D. (1973). *Approaches to drama.* London: George Allen & Unwin.

May, C., Finch, T. (2007). Understanding the implementation of complex interventions in health care: the normalization process model. *BMC Health Services Research* Available on https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PM C2089069/#.

McGlothlin, H. (2004).*Children's Decision-Making about Social Relationships*: *The Impact of Similarity, Racial Attitudes, and Intergroup Contact.* Dissertation. University of Maryland.

McGlothlin, H. Killen, M., Edmonds, Chr. (2005). European-American children's intergroup attitudes about peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 2, 227-250.

McGoldrick, D. (2011). Religion in the European public square and in European public life-crucifixes in the classroom? *Human Rights Law Review*, 11(3), 451-502.

McGuire, M. (2016). *Program design and development resources*. United Way, Toronto and New York Region. Retrieved on 20–6–2017 from https://www.unitedwaytyr.com/document.doc?id=538.

McLaughlin, J., Jordan, G. (2004). Using logic models. In. J. Wholey P. Hatry, K. Newcomer, (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation (2nd Ed.).* San Francisco: Jossey-Bass, 7-32.

McNamara, C. (2017). *Basic Guide to Program Evaluation (Including Outcomes Evaluation).* Retrieved on 20-12-2017 from https://managementhelp.org/ evaluation/program-evaluation-guide.htm.

Mellou, E. (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children. *Early Child Development and Care,* 112, 85-107.

Michalelis, M., Tsioumis,K., Kyridis, A., et al. (2015). National Holidays in Greek Multicultural School: Vies of Pre- Service Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 14(2), 111-130.

Miller, W., Lennie, J. (2005). Empowerment evaluation A practical method for evaluating a national school breakfast program. *Evaluation Journal of Australasia*, 5(2), 18–26.

Milstein,B., Wetterhall, S. & CDC Evaluation Working Group, (2000). A Framework Featuring Steps and Standards for Program Evaluation. *Health Promotion Practice,* 1(3), 221-228.

Milwaukee Public Schools (2004). *A guide for developing logic models through a Program Theory of Change.* MPS Department of Research and Development. Available on http://mps.milwaukee.k12.wi.us/MPS-English/CIO/Research--Development/LogicModelingHandbook.pdf.

Ministry for Foreign Affairs of Finland (2013). *Evaluation Manual.* Available on https://um.fi/publications/-/asset_publisher/TVOLgBmLyZvu/content/evaluoin tikasikirja?curAsset=0&stId=47307.

Mishra, P., Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record,* 108, 6, 1017–1054.

Mullerson, R. (1997). *Human Rights Diplomacy*. London & New York: Routledge.

Munoz-Cuenca, G., Mata-Toledo, R. (2017). *The Fifth Generation of evaluation: Evaluating for quality.* Retriever on 20-1-2018 from https://huichawaii.org/wp-content/uploads/2017/08/Mata-Toledo-Ramon-A.-2017-STEAM-HUIC.pdf.

Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση,* 9, 79-106.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε στις 20-8-2018 από τον δικτυακό τόπο https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf.

Νικολούδης, Η. (1992). Εισαγωγή. Στο Β. Μανδηλαράς (Επιμ.) *Αριστοτέλης Άπαντα τόμος 34 Περί Ποιητικής*. Αθήνα: Οδυσσέας Χατζόπουλος, σελ. 29-172.

National Implementation Research Network (2017.). *Multi-level Influences on Implementation Outcomes.* Retrieved on 27-10-2017 from http://nirn.fpg.unc.edu/learn-implementation/implementation-teams/multi-level-influences.

Nelson, T. (2009). *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination.* New York: Psychology Press.

Nilsen, P. (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science.* Available on https://implementationscience.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13012-015-0242-0.

Nonan, W., H. (2003). *Personal Identity.* New York: Routledge.

Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 663–682.

Nordgren, K., & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1–25.

Odağ, Ö., Wallin, H., Kedzior, K. (2015). Definition of intercultural competence according to undergraduate students at an international university in Germany. *Journal of Studies in International Education*, 20(2) 118 –139.

Olson, E. (2009). Personal Identity. In S. Schneider (eds.), *Science Fiction and Philosophy: From Time Travel to Superintelligence.* West Sussex: Willey – Blackwell.

Office of U.S. Foreign Assistance Resources (F) & Bureau of Budget and Planning (BP) (2017). *Program design and performance management toolkit. Managing for results.* Retrieved on 20-7-2017 from https://www.state.gov/documents/ organization/268816.pdf.

O'Neill, C., Lambert A. (1982). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers.* Portsmouth: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. Journal of *Contemporary education Studies*, 1, 46-61.

Owen, J. (2006). *Program evaluation: Forms and approaches* (3rd ed.). Crows Nest NSW: Allen&Unwin.

Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Ατραπός.

Παπαγιάννη, Αι., Ρέππα Γλ. (2013). *Το Θεατρικό Παιχνίδι ως εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.* Ανακτημένο στις 10-10-2013 από τον δικτυακό τόπο http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2008/to_theatriko_paichnidi.pdf.

Παπαδόπουλος, Σ. (2006). Το θέατρο στην Εκπαίδευση και η συνάντηση με τους «Άλλους». Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 557-563.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του Θέατρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας.* Αθήνα: Κέδρος.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαδόπουλος, Σ. (2013). Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην εκπαίδευση και την κοινωνία. THEDUARTE. Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: Πράξη «Θαλής» ΕΚΠΑ, 97-127.

Παπανικολάου, Γ. (2016). *Αποτίμηση της συμβολής των θεατρικών συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας, μέσω της εφαρμογής ενός σχεδίου έρευνας δράσης.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρέθυμνο.

Παπαπέτρου, Σ., Γερογιάννης, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και καλλιέργεια εθνικής και κοινωνικοπολιτικής συνείδησης στους μαθητές (τάσεις και προοπτικές στην ελληνική εκπαίδευση).* Ανακτημένο στις 7-11–2009 από το δικτυακό τόπο http://www.eipe.gr/praktika/papapetrou_gerogiannis.pdf.

Πατεινάρη, Φ. (2015). Οι εκπαιδευτικές αλλαγές στο πλαίσιο των νέων δεδομένων που θέτει η πολυπολιτισμικότητα: το παράδειγμα των σχολικών εγχειριδίων σύγχρονης ιστορίας. Στο Κ. Δημάδης (Επιμ.), *Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου 2014. Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014) : οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία,* (τομ. 1), 715-740. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://georgakas.lit.auth.gr/simikta/index.php?optio n=com_chronoforms&chronoform=searchBy&author=17293.

Παυλόπουλος, Β., Μπεζεβέγκης, Η. (2008). Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μετανάστευση και τον επιπολιτισμό. Στο Η. Μπεζεβεγκης (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα: Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή.* Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Π.Ι. – Υ.ΠΑΙ.Δ.Μ. (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο [Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης].* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10833/1915_Οδηγός%20για%20Θέατρο%20Β%20Πρόταση%20—%20Δημοτικό-Γυμνάσιο%5B1%5 B1%5D.pdf.

Πλάτων *Νόμοι Α΄Τόμος (Βιβλίο Α΄)* Μτφρ. Η. Νικολούδης μτφρ. (χ.χ). Δαίδαλος – Ι. Ζαχαρόπουλος.

Πλάτων, Πολιτεία. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Ι. Γρυπάρης (χ.χ.). Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=111&page=131.

Paige, M. (2004). Instrumentation in intercultural training. In D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed.) U.S.A.:Sage Publications, Inc.

Pagotto, L. (2010). *The interplay of empathy, oneness and perceived similarity in mediating the effects of perspective taking on prosocial responses.* Dottorato. Università degli studi di Padova. Dipartimento di psicologia generale.

Paine, D., Jankowski, P., Sandage, S. (2016). Humility as a predictor of intercultural competence: Mediator effects for differentiation-of-self. *The Family Journal: Counseling and therapy for couples and families*, 24(1), 15-22.

Papavassiliou-Alexiou, I., Zourna, C. (2016). Teachers' professional competences: what has Drama in Education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in Education*, 42(5), 767–786.

Patton, M. (2010). *Utilization-focused evaluation*. Retrieved o 30-12-2017 from http://ccer.org/service/documents/Michael%20Patton/U-FE%20workshop.pdf.

Patton, M. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use.* New York: The Guilford Press.

Patton, M. (2012). *Essentials of utilization–focused evaluation.* USA: Sage Publicatios, Inc.

Patton, M. (2013). *Utilization-Focused Evaluation (U-FE) Checklist.* Retrieved on 30-12-2017 from https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/ u350/2014/UFE_checklist_2013.pdf.

Patton, M. (2017). *State of the Art and Practice of Developmental Evaluation Answers to Common and Recurring Questions.* Retrieved on 29-12-2017 from http://www.cehd.umn.edu/OLPD/MESI/spring/2016/Patton-Chapter1.pdf.

Paul R., Elder L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking. Concepts and Tools* (Special Edition). The Foundation for Critical Thinking.

Pavis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου* (Α. Στρουμπούλη, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Pascoe, R., Yau, L. (2017). Drama Education in the global context. In G. Barton, M. Baguley (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Arts Education*. Palgrave Macmillan, 55-76.

Pépin, L. (2009). *Teaching about Religions in European School Systems: Policy issues and trends – NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe.* London: Alliance Publishing Trust.

Piazoli, E. (2010). Process drama and intercultural language learning: an experience of contemporary Italy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15:3, 385-402.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491.

Proctor, E. Silmere, H., et al. (2011). Outcomes for Implementation Research: Conceptual Distinctions, Measurement Challenges, and Research Agenda. *Adm Policy Ment Health,* 38, 65-76. Available on https://link.springer.com/content/pdf/10.1007% 2Fs10488-010-0319-7.pdf.

Rappaport, R. (1992). Ritual, time, and eternity. *Zygon, Journal of religion and science*, 27(1) 5-30.

Reichard, R., Dollwet, M. Louw-Potgieter, J. (2014). Development of cross-cultural psychological capital and its relationship with cultural intelligence and ethnocentrism. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 150-164.

Rivière, D. (2006). Identities and intersectionalities: performance, power and the possibilities for multicultural education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(3), 341-354.

Rockwell, K., Bennett, C. (2004). *Targeting outcomes of Programs: A hierarchy for targeting outcomes and evaluating their achievement.* Faculty Publications: Agricultural Leadership, Education & Communication Department. Available on http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=aglecfacpub.

Rogers, P. (2008). Using Program Theory to Evaluate Complicated and Complex Aspects of Interventions*. Evaluation*, 14(1), 29 – 48.

Rogers, P., Petrosino, A., et al. (2000). Program Theory evaluation: Practice, promise, and problems. In P. Rogers, T. Hacsi, et al (Eds.), *Program Theory in evaluation: Challenges and opportunities.* San Francisco: Jossey-Bass, 5-13.

Rosando, C. (1994). *Understanding Cultural Relativism in a Multicultural World (Or Teaching the Concept of Cultural Relativism to Ethnocentric Students).* Retrieved on 20-8-2017 from https://www.academia.edu/802528/Understandin g_Cultural_Relativism_In_a_Multicultural_World.

Ross, M. (2010). Designing and Using Program Evaluation as a Tool for Reform. *Journal of Research on Leadership Education*, 5, 481-501.

Rossi, P., Freeman, H., Lipsey, M. (1999). *Evaluation. A systematic approach* (6th Ed.). California: Sage Publications, Inc.

Rossman, R. (1993). Program Design through Imagery. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance,* 64, 8, 30-33.

Rossman, J. Schlatter, B. (2008). *Recreation Programming: Designing Leisure Experiences* (5th Ed.). United States: Sagamore Publishing, L.L.C.

Royse, D., Thyer, B., Padgett, D. (2014). *Program evaluation. An introduction to an evidence-based approach* (6th ed). U.S.A.: Cengage Learning.

Rubin, B. (1982). Naturalistic evaluation: Its tenets and application. *Studies in art education*, 24(1), 57-62.

Rutland, A., Cameron, L., Bennett, L., Ferrell, J. (2005). Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial intergroup bias in 3-5 year old Anglo-British children. *Applied Developmental Psychology*, 26, 699-713.

Σέξτου, Π., (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμψυχωτή: μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Σέργη, Λ. (1991). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού* (2η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Σμυρναίου, Ζ. (2016). *Η ενσώματη μάθηση και το επιστημονικό θέατρο. Η εφαρμογή τους στην αναπαράσταση επιστημονικών εννοιών και γνώσεων στο πλαίσιο STEAM.* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://www.indeepanalysis.gr/paideia/h-enswmath-mathhsh-kai-to-episthmoniko-theatro.

Salopelto, H. (2008). *Intercultural competence through Drama. A teaching experiment.* Pro Gradu Thesis in English. University of Jyvaskyla. Department of Languages.

Salabarría-Peña, Y, Apt, B., Walsh, C. (2007). *Practical Use of Program Evaluation among Sexually Transmitted Disease (STD) Programs.* Atlanta (GA): Centers for Disease Control and Prevention.

Saunders, R.., Evans, M., & Joshi, P. (2005). Developing a process-evaluation plan for assessing health promotion program implementation: a how-to guide. *Health Promotion Practice*, 6(2), 134-147.

Savage, S. (2004). Program Theory: *A framework for theory-driven programming and Evaluation.* Retrieved on 16 – 6 – 2017 from http://www.redorbit.com/news/science/60952/program_theory_a_framework_for_ or_theorydriven_programming_and_evaluation/.

Scriven, M. (1966). *The methodology evaluation.* University of Indiana. Social Science Education Consortium.

Scriven, M. (2007). The logic of evaluation. In H.V. Hansen, et. al. (Eds.), *Dissensus and the Search for Common Ground, CD-ROM*. Windsor, ON: OSSA. 1-16.

Segers, R. (2004). The underestimated strength of cultural identity between localizing and globalizing tendencies in the European Union. In J. Kupiainen, E. Sevanen, J. A. Stotesbury (Eds.), *Culture Identity in transition. Contemporary conditions, practices and politics of a global phenomenon.* New Delhi: Atlantic Publishersand Distributors, 64-92.

Sevagen, E. (2004). The study of cultural identity: Development and background of a multi-disciplinary field of research. In J. Kupiainen, E. Sevanen, J. A. Stotesbury (Eds.), *Culture Identity in transition. Contemporary conditions, practices and politics of a global phenomenon.* New Delhi: Atlantic Publishersand Distributors, 33-63.

Sextou, P. (2006). A Theatre-in-Education Study of Multicultural Understanding in Hellas. *Youth Theatre Journal*, 20(1), 77–93.

Shakman, K., & Rodriguez, S. M. (2015). *Logic models for program design, implementation, and evaluation: Workshop toolkit (REL 2015–057).* Washington, DC:

U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast & Islands. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs.

Sharpe, G. (2011). A review of Program Theory and Theory Based Evaluations. *American International Journal of Contemporary Research*, 1(3), 72-75.

Shcultz, R., Slevin, D., Pinto, J. (1987). Strategy and tactics in a process model of project implementation*. Interfaces,* 17(3), 34-46.

Sinclair, S., Dunn, E., Lowery, B. (2005). The relationship between parental racial attitudes and children's implicit prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 283-289. Available on http://www.psych.ubc.ca/~edunn/ publications/sinclair_dunn_lowery_2005.pdf.

Smyrnaiou, Z., Sotiriou, M., et al. (2016). Connecting Embodied Learning in educational practice to the realization of science educational scenarios through performing arts. *Inspiring Science Education*, 31, 31-38.

Smith, M. (1989). *Evaluability Assessment: A practical approach.* New York: Springer Science+Business Media, LLC.

Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. London: Cassell.

Spinthourakis, J. A. (2006). Developing multicultural competence through intercultural sensitivity. *International journal of migration studies*. *Studi Emigrazione/Migration Studies*, XLIII(163), 641-656.

Spinthourakis, J. A. (2009). Bringing together multicultural awareness and citizenship in post graduate teacher education. *Social Science Tribune*, 14(55), 247-259.

Spencer - Oatey, H. (2012) What is culture? A compilation of quotations. *Global PAD Core Concepts*. Available on https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/ interculturalskills/global_pad_-_what_is_culture.pdf.

Spitzberg, B., Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. Deardorff (eds.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence.* U.S.A.: SAGE Publications, Inc., 2-52.

Stake, R. (2017). *The countenance of educational evaluation*. Retrieved on 28-12-2017 from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.54
3. 5561&rep=rep1&type=pdf.

Stake, R. (1975). *Program evaluation particularly responsive evaluation*. Retrieved on 28-12-2017 from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download? doi=10.1.1.200.333&r

ep=rep1&type=pdf.

Steele, S. (1970). Program evaluation-A broader definition. *Journal of Extension*, 5-17. Available on https://www.joe.org/joe/1970summer/1970-2-a1.pdf.

Stern, E. (2004). Philosophies and types of evaluation research. In P., Descy, M. Tessaring, (Eds.), *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (Cedefop Reference series, 58), 12-50.

Stern, E., Stame, N., Mayne, J., et. al. (2012*). Broadening the range of designs and methods for impact evaluations. Report of a study commissioned by the Department for International Development. Working Paper 38.* Available on https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/67427/design-method-impact-eval.pdf.

Stoeltje,B. (1983). Festival in America. In R. M. Dorson, (eds.) *Handbook of American Folklore*. Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

Strayer, J. (1990). Picture story indices of empathy. In N. Eisenberg, J. Strayer (eds), *Empathy and its development*. U.S.A.: Cambridge University Press, 351-356.

Straub, D., Loch, K., Evaristo, R., et al (2002). Toward a theory – based measurement of culture. In E. Szewczak, , C. Snodgrass (Eds.), *Human factors in information systems.* USAandLondon: IRMPress.

Stufflebeam D. (1983) The CIPP Model for Program Evaluation. In G. Madaus, M. Scriven, D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models. Evaluation in Education and Human Services (*vol. 6). Dordrecht: Springer, 117-141.

Stufflebeam, D., (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7-98.

Stufflebeam D. (2003). *The CIPP model for evaluation.* Available on https://www.scribd.com/document/58435354/The-Cipp-Model-for-Evaluation-by-Daniel-l-Stufflebeam.

Stufflebeam, D. Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models and applications. San Francisco*. Jossey – Bass.

Stufflebeam, D., Coryn, C. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd Ed.). U.S.A.:Jossey- Bass.

Τζαναβάρα, Τ. (2017). *Η έννοια του πολιτισμού*. Ανακτημένο στις 16-8-2017 από το δικτυακό τόπο http://pinakothiki-korinthos.gr/vivliografia/item/45-η-έννοια-του-πολιτισμού.

Τζιαφέρη, Σ. (2014).) *Ενότητα Ζ. Διερεύνηση Κλινικών Προβλημάτων μέσω Εφαρμοσμένης Έρευνας και Μέθοδοι Διάχυσης των Αποτελεσμάτων της. Τριγωνοποίηση (Ποιοτική σε συνδυασμό με ποσοτική έρευνα). Σημειώσεις σεμιναρίου.* Ανακτήθηκε στις 29-7-2018 από τον δικτυακό τόπο https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/11012/2204_Τριγωνοποίηση%20ΕΝΟΤΗΤΑ%20Ζ%20%281%29.pdf.

Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Κοινωνιολογίας. Αθήνα.

Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Παπούλιας.

Takeuchi, A. (2015). Developing a Scale of Children's Intercultural Competence: Issues and Challenges. *Maebashi Kyoai Gakuen College*, 1, 45-58.

Tamkin, P., Yarnall, J., Kerrin, M. (2002). *Kirkpatrick and beyond: a review of traing evaluation*. Great Britain: The Institute of Employment Studies.

Tan, J.-S., Chua, R. (2003). Training and development cultural intelligence. In ,Chr. Earley, S. Ang, (eds.), *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Stanford, California: Stanford University Press, 258-303.

Tajfel, H., Turner, C. J. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.), *Political psychology: Key readings*. New York and Hove: Psychology Press.

Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutmann (Eds.), *Multiculturalism.* New Jersey: Prinseton Univercity Press, 25-73.

Taylor, Ph. (2000). *The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation.* London: RoutledgeFalmer.

The Alberta Teachers' Association (2010). *Here comes everyone. Teaching in the Intercultural Classroom.*Edmonton: The Alberta Teachers' Association.

Thomas, R., Nelson, J. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη φυσική δραστηριότητα* (Κ. Καρτερολιώτης, Επιμ.). Ιατρικές εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Thomet, N., Vozza, A. (2010). *Project Design Manual A Step-by-Step Tool to Support the Development of Cooperatives and Other Forms of Self-Help Organization.*

International Labour Organization. Available on http://www.ilo.org/public/english/employment/ent/coop/africa/download/coopafricaprojectdesignmanual.pdf.

Treasury Board of Canada (1998). *Program Evaluation Methods : Measurement and Attribution of Program Results (3rd Ed)*. Canada: Affairs Branch Treasury Board of Canada, Secretariat. Available on https://www.tbs-sct.gc.ca/cee/pubs/meth/pem-mep00-eng.asp.

Tredoux, C. Noor, N., de Paulo, L. (2009) Quantitative measures of respect and social inclusion in children: overview and recommendations. *Effective Education*, 1(2), 169-186.

Tredoux, G., Noor, M, de Paulo, L., Aboud, F. and Tropp, L. (2010) *Measuring Prejudice in Children: Overview and Recommendations*, *Una Working Paper 1.* Belfast: Una. Available on http://www.unaglobal.org.

Trochim, W. (2006). *Introduction to evaluation.* Web Center for Social Research Methods. Available on https://www.socialresearchmethods.net/kb/intreval.php.

Turner, J. (1994). Self and Collective: Cognition and social context. *Personality and social psychology bulletin*, *20*, 5, 454-463.

Turner, J., Reinolds, K. (2012). Self-Catigorization Theory. In P. Van Lange, A. Kruglanski, T. Hoggins (Eds.), *The Hanbook of Social Psychology Volume 2.* India: Sage Publications, Replika Press Pvd Ltd, 399-417.

Tyler, R. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (1994). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2002*). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης – Π.Ι. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Θεατρική Παιδεία [Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Αγωγής για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης].* Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://www.iep.edu.gr/el/arts-yliko/programmata-spoudon-gia-ti-theatriki-agogi.

Youker, B., Ingaham, A. (2013). Goal-free evaluation: An orientation for foundations' evaluations. *The Foundation Review*, 5, 4, 51-61.

Umble, E., Haft, R., et. al. (2003). Enterprise resource planning: Implementation procedures and critical success factors. *European Journal of Operational Research*, 146,2, 241-257.

Ulin, R. (2007). Revisiting cultural relativism: old prospects for a new cultural critique. *Anthropological Quarterly*, *80*(3), 803-820.

Unesco, (2006). *Unesco Guidelines on Intercultural Education*. Paris: Unesco.

University of Minnesota (2017). *Different types of evaluation.* Retrieved on 20-12-2017 from https://cyfar.org/different-types-evaluation.

U.S. Department of Health and Human Services Centers for Disease Control and Prevention. Office of the Director, Office of Strategy and Innovation (2011). *Introduction to program evaluation for public health programs: A self-study guide.* Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention.

Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Πάτρα.

Φανουράκη, Κ. (2016). *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φιλιππάκης, Μ. (χ.χ.). *Κοινωνικό Θέατρο.* Χανιά: Λευκό Αερόστατο.

Φλουρής, Γ., Καλογαννάκη, Π. (1996). *Εθνοκεντρισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση των βαλκάνιων λαών και Τούρκων στα ελληνικά σχολικά βιβλία. Αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://dspace.lib.unom.gr/bitstream/.../1/flouris_p.207-p.248_1996.pdf.

Φουσκάκης, Δ. (2018*). Εισαγωγή στη στατιστική. Μετεκπαιδευτικό σεμινάριο στην ψυχοκοινωνική αποκατάσταση ψυχοκοινωνικές θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Ανακτημένο στις 2-5-2018 από τον δικτυακό τόπο www.math.ntua.gr/~fouskakis/EPIPSI/04.pdf.

Χατζόπουλος, Μ. (2002). Έθνος και εθνικισμός. Συνοπτική επισκόπηση ενός σύγχρονου επιστημονικού διαλόγου. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 19, 109-127.

Χριστόπουλος, Γ. (2017). *Ιστορική παιδεία και εθνική διαπαιδαγώγηση: Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της ιστορίας.* Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία. Αθήνα.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). «Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα»: Κρατική Πολιτική, Σχολείο και Σχολική Τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις.* Καβάλα: Σαΐτα.

Wall, J. (2017). *Program evaluation model 9-step process*. Retrieved on 20 -12 - 2017 from http://www.janetwall.net/attachments/File/9_Step_ Evaluation_Model_ Paper.pdf.

Wang, Y.-W, Davidson, M., et al (2003). The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 2, 221-234.

Wagner, D, Aglahmie, J., et al. (2017). *Participant-Oriented Evaluation*. Retrieved on 20 – 12 - 2017 from http://webcache.googleusercontent.com/ search?q=cache :5UPLGMu9rigJ:jalgahmie.weebly.com/uploads/4/4/1/8/441853/participant-oriented_evaluation_presentation.ppt+&cd=4&hl= el&ct= clnk&gl=gr.

Walton, J., Priest , N., Paradies, Y. (2013). Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education,* 24:3,181-194.

Weber, R. (1990). *Basic Content Analysis (2nd edition).* Thousand Oaks, Cal.: Sage.

Wei, R. (2011). Civilization' and 'Culture'. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 1-14. Available on file:///C:/Users/Maria/Music/Downloads/SSRN-id2182608.pdf.

W.K. Kellogg Foundation (2004). *Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action. Logic Model Development Guide.* Available on http://www.ncga.state.nc.us/PED/Resources/documents/LogicModelGuide.pdf.

Wilder Research (2009*). Program Theory and logic models*. Amherst H. Wilder Foundation. Retrieved on 19 – 8 – 2017 from http://www.evaluatod.org/assets/resources/evaluation-guides/logicmodel-8-09.pdf.

Williams, J. (1971). *Preschool Racial Attitude Measure (PRAM II): General Information and manual of directions.* Winston-Salem, N.C.: Wake Forest University Department of Psychology.

Williams, R. (2006). The analysis of culture. In J. Storey (Ed.), *Cultural theory and popular culture. A Reader* (3rded.). Dorchester: Pearson Education Limited, 32-40.

Worthen, B. (1990). Program evaluation. In H. Walberg & G. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation.* Toronto: Pergammon Press. 42-47.

Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Wright, S., Taylor, D. (2003). The Social Psychology of Cultural Diversity: Social Stereotyping, Prejudice, and Discrimination. In M. Hogg & J. Cooper *The SAGE Handbook of Social Psychology: Concise Student Edition.* Available on http://dx.doi.org/10.4135/9781848608221.n16.