

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2022)



Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην προσέγγιση ηθικών διλημάτων

Θεοδώρα Παπαϊωάννου, Κωνσταντίνος Μάγος

doi: [10.12681/dial.31112](https://doi.org/10.12681/dial.31112)

Copyright © 2022, Θεοδώρα Παπαϊωάννου, Κωνσταντίνος Μάγος



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαϊωάννου Θ. ., & Μάγος Κ. (2022). Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην προσέγγιση ηθικών διλημάτων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 20–39. <https://doi.org/10.12681/dial.31112>

Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην προσέγγιση ηθικών διλημάτων

Θεοδώρα Παπαϊωάννου, Κωνσταντίνος Μάγος

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση της επίδρασης των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σχετικά με την προσέγγιση ηθικών διλημάτων που αφορούν σε ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας. Συγκεκριμένα περιγράφει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος κατά τη διάρκεια του οποίου πραγματοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για την διερεύνηση ηθικών διλημάτων με σκοπό την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μαθητών/τριών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Στην εν λόγω ποιοτική έρευνα ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης, το ενδιάμεσο ερωτηματολόγιο και τα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση διαμεσολάβησαν θετικά στην αλλαγή της αρχικής αρνητικής στάσης των μαθητών/τριών όσον αφορά στα ηθικά διλήματα που τους είχαν τεθεί σε σχέση με την αποδοχή της εθνοτικής, πολιτισμικής, γλωσσικής και θρησκευτικής ετερότητας. Στα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η αξιοποίηση των ηθικών διλημάτων συνέβαλε θετικά στον μετασχηματισμό των αρνητικών στερεότυπων, στη μείωση των προκαταλήψεων και γενικότερα ανάπτυξη της αποδοχής του διαφορετικού «άλλου».

Λέξεις κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ηθικά διλήματα, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract

The present research focuses on the investigation of the effects of the techniques of Drama in Education regarding the approach to ethical dilemmas related to the management of otherness. Specifically, it describes the planning, implementation and evaluation of a Pedagogical Program based on Drama in Education in order to develop the intercultural competence of students of the 4th grade of the Primary school. In this qualitative research, semi-structured focus group interviews, mid-term questionnaire and written texts produced by the students, were used as means of data collection. Based on the findings of the research, it was found that the techniques of Drama in Education positively mediated the change of the initial negative attitudes of the students regarding the moral dilemmas that were posed to them in relation to the acceptance of ethnic, cultural, linguistic and religious otherness. In the findings of the research, it was established that the use of moral dilemmas contributed positively to the transformation of negative stereotypes, to the reduction of

prejudices and in general to the development of the acceptance of the different "other".

Keywords: Drama in Education, moral dilemmas, intercultural education

Εισαγωγή

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να διαμεσολαβήσει θετικά στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αφορούν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης και του διαπολιτισμικού σεβασμού (Άλκηστις, 2008). Οι θέσεις των θεωρητικών σχετικά με την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συγκλίνουν όσον αφορά στη χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αποτελεί κοινή παραδοχή η συμβολή της στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια κοινωνικών στάσεων και αξιών που συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Gleni, & Papadopoulos, 2010· Harvey, 2017· Λενακάκης, 2015, 2018· Παπαϊοαννου & Kondoyianni, 2019· Σέξτου, 2007· Τσιάρας, 2014).

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενδείκνυται η χρήση ηθικών διλημάτων που αφορούν σε διάφορες μορφές ετερότητας, καθώς συμβάλλουν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Οι μαθητές/τριες προσπαθώντας να επιλύσουν τα διλήματα που τους έχουν τεθεί, βάζουν τον εαυτό τους στη θέση του «άλλου» και προσεγγίζουν την κατάσταση που χρειάζεται να διαχειριστούν από μια διαφορετική οπτική. Παράλληλα κατανοούν ότι ανάλογα με την απόφαση που θα πάρουν θα προκύψουν και οι αντίστοιχες συνέπειες, τις οποίες θα πρέπει να αντιμετωπίσουν (Upright, 2002).

Σύμφωνα με τον Weber (1980) τα ηθικά διλήματα εστιάζουν σε υποθετικές ηθικές ερωτήσεις ή καταστάσεις που προκαλούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να απαντήσουν ή να επιλύσουν αξιοποιώντας τις δικές τους αντιλήψεις, φιλοσοφικές απόψεις και αξίες. Ο Sosevsky (1980) υπογραμμίζει ότι η κατασκευή ενός ηθικού διλήματος χρειάζεται να διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά: να εμπεριέχει κάποιου τύπου σύγκρουση στο περιεχόμενο της ιστορίας, η οποία μπορεί να προσεγγισθεί μέσα από διαφορετικές ηθικές αντιλήψεις. Προκειμένου οι μαθητές/τριες να επιλύσουν την συγκρουσιακή κατάσταση, αναζητούν και συζητούν τις διαφορετικές πλευρές του θέματος. Σύμφωνα με τον Rowe (2015) ένα ηθικό δίλημμα βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναλύσουν μια κατάσταση, να σκεφτούν τους κύριους παράγοντες που την επηρεάζουν και να τους αξιολογήσουν, να συζητήσουν τις πιθανές συνέπειες κάθε απόφασης, να τις σταθμίσουν και να καταλήξουν στην αποτελεσματικότερη απόφαση.

Ο Rowe (2015) υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση των μαθητών/τριών μέσω ηθικών διλημάτων χρειάζεται να ξεκινήσει από τις μικρές ηλικίες ώστε οι μαθητές/τριες από νωρίς να μπορεί να διακρίνουν τις διαφορετικές ηθικές διαστάσεις που μπορεί να εμπεριέχονται σε μια κατάσταση ή σε ένα γεγονός που συμβαίνει στο σπίτι, στο σχολείο ή αλλού.

Αν και θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι στις ηλικίες αυτές υπάρχει ο κίνδυνος μιας μανιχαϊστικής προσέγγισης, καθώς και μιας απλοποίησης του διλήματος, η συζήτηση και ο προβληματισμός που μπορεί να αναπτυχθεί στην τάξη,

θα βοηθήσει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Σε μια τέτοια διαδικασία προφανώς καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος και όχι μόνο πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ώστε να μην χειραγωγήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες στην επιλογή της λύσης του διλήμματος που είναι σύμφωνη με τις δικές του επιλογές, αλλά να ακουστούν οι αυθεντικές 'φωνές' των ίδιων των μαθητών/τριών. Αντίστοιχα, στο πλαίσιο της συζήτησης χρειάζεται να αναδειχθούν τα πιθανά θετικά και αρνητικά στοιχεία της κάθε προτεινόμενης λύσης του ηθικού διλήμματος.

Με βάση τα προαναφερόμενα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια του οποίου χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με σκοπό τη διερεύνηση ηθικών διλημάτων που αφορούσαν σε ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας. Ειδικότερα, η διερεύνηση των ηθικών διλημάτων στόχευε στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ως βασικής προαπαιτούμενης δεξιότητας για την κοινωνική τους ανάπτυξη στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Magos, 2015).

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Ικανότητα

Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης πολιτισμικά νέων και αγνώστων στο παρελθόν περιβαλλόντων και κωδίκων. Όπως υπογραμμίζει ο Μάγος (2022) πρόκειται για μια ικανότητα υπέρβασης και μετασηματισμού. Υπέρβαση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που συχνά καθορίζουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και πράττουμε, καθώς και μετασηματισμού προηγούμενων δυσλειτουργικών αντιλήψεων και στάσεων που εμποδίζουν την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και πολιτισμικής ανταλλαγής. Υπό αυτό το πρίσμα οι μαθητές/τριες που διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα μπορούν να επικοινωνήσουν λειτουργικά με ομηλικούς αλλά και ενηλικούς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι ανοικτοί/ές απέναντι στο διαφορετικό και αμφισβητούν τα παραδοσιακά στερεότυπα και προκαταλήψεις που συνήθως μεταφέρουν τα μέλη της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας για τις άλλες ομάδες. Είναι προφανές ότι για να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες διαπολιτισμική ικανότητα, είναι προϋπόθεση να την διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Αντίστοιχα εκτός από διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς ένα σχολείο χρειάζεται να εφαρμόζει μια γενικότερη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία και αντανάκλαται σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της εκπαίδευσης, όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό υλικό, η σχέση σχολείου, οικογένειας και άλλες.

Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών/τριών διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων, αφού η προϋπάρχουσα έρευνα έχει ήδη να παρουσιάσει θετικά αποτελέσματα που αφορούν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών/τριών μέσα από συγκεκριμένες θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες.

Επιπλέον, οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να διαμεσολαβήσουν θετικά στην ηθική εκπαίδευση των μαθητών/τριών και να συμβάλουν στην ηθική τους ανάπτυξη. Μέσω της ανάληψης ρόλων και χαρακτήρων και της συμμετοχής τους σε γεγονότα και καταστάσεις που εμπεριέχουν ηθικά

διλήμματα επιτυγχάνεται η συναισθηματική εμπλοκή τους και η συναισθηματική σύνδεση με τα όσα αναπαριστούν και βιώνουν (Corga, 2020). Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε παιχνίδια ρόλων μπορεί να διαμεσολαβήσει θετικά στην ενίσχυση της ηθικής συνείδησης τους, ενώ γενικότερα οι τεχνικές της δραματικής τέχνης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενεργή εμπλοκή τους σε ηθικά ζητήματα που κινητοποιούν την ηθική ανταπόκρισης και την ανάπτυξη ηθικής συλλογιστικής (Basourakos, 1999).

Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέσο προσέγγισης ηθικών συγκρούσεων με σκοπό τη βίωση της ηθικής εμπειρίας από τους μαθητές και την ηθική τους εκπαίδευσή (Bouchard, 2002). Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην ηθική εκπαίδευση αφορά κυρίως στο ηθικό δυναμικό της δραματικής εμπειρίας και εστιάζει στην ανάπτυξη διάλογου μέσω των θεατρικών τεχνικών και στη σχέση που δημιουργείται μεταξύ συναισθήματος, λογικής και ηθικής εμπλοκής των μαθητών κατά τη διάρκεια πραγματοποίησής τους (Winston, 1999).

Παράλληλα, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύεται ότι τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες με θετικά αποτελέσματα, οι οποίες αφορούν κατά κύριο λόγο στη συμβολή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς και σε σχετικά θέματα, όπως είναι η διαχείριση συγκρούσεων, η μείωση ρατσιστικών και «ξενοφοβικών» συμπεριφορών, η αποδοχή όλων των μορφών της ετερότητας και των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων (Γιαννούλη, 2014· Donelan, 2005· Ζούρδου, 2017· Λενακάκης, 2015· Λέτσιου, 2010· O' Toole & Burton, 2002· Παρισιάδου, 2016).

Η έρευνα

Μεθοδολογία έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος της παρούσας έρευνας ακολούθησε την προσέγγιση της συμμετοχικής έρευνας δράσης με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής ερευνητικών δεδομένων (Mason, 2011). Η έρευνα δράσης θεωρείται ενδεδειγμένη σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην περίπτωση που η ερευνητική δραστηριότητα εστιάζει στην αναβάθμιση και στην αξιολόγηση του παιδαγωγικού έργου και στην επαναθεώρηση και τον επαναπροσδιορισμό των θεωρητικών του βάσεων (Allufi Pentini, 2011), καθώς και στην ανάδειξη των μη εμφανών κοινωνικών σχέσεων και στην αναζήτηση «τάσεων» με σκοπό τον εμπλουτισμό της κοινωνικής γνώσης (Ιωσηφίδης, 2008).

Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις κύκλους σχεδιασμού, δράσης, αναστοχασμού και επανασχεδιασμού. Κάθε κύκλος αφορούσε διαφορετικές μορφές ετερότητας που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο σχεδιασμός του πρώτου κύκλου της έρευνας ως προς το ερευνητικό μέρος αφορούσε στη διερεύνηση των προϋπαρχόντων απόψεων στο προσωπικό ή στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών και συγκεκριμένα τη διερεύνηση των γνώσεων και στάσεων των μαθητών

όσον αφορά σε ζητήματα ετερότητας. Ο σχεδιασμός του δεύτερου κύκλου αφορούσε στη διερεύνηση της αλλαγής των αρνητικών αντιλήψεων και στάσεων των μαθητών που διαπιστώθηκαν στην αρχική αξιολόγηση των απόψεών τους σχετικά με τη θρησκευτική ετερότητα και με τη διαφορετικότητα των μη λευκών ατόμων. Ο σχεδιασμός του τρίτου κύκλου αφορούσε στη διερεύνηση της αλλαγής των αρνητικών απόψεων και στάσεων, της άρσης των προκαταλήψεων και των αρνητικών στερεότυπων των μαθητών σχετικά με την εθνοτική, την πολιτισμική, καθώς και την ετερότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, όπως τα στερεότυπα αυτά διαπιστώθηκαν στην αρχική διερεύνηση πριν την έναρξη του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος. Και στους τρεις κύκλους ως βασικό μέσω διερεύνησης των αντιλήψεων των μαθητών/τριών χρησιμοποιήθηκαν τα ηθικά διλήμματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προς εξέταση είναι τα ακόλουθα:

1. Μπορούν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να συμβάλουν στην προσέγγιση ηθικών διλημάτων που αφορούν στις διάφορες μορφές της ετερότητας;
2. Μπορούν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να συμβάλλουν στη διερεύνηση ηθικών διλημάτων με σκοπό την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών;

Πλαίσιο και διαδικασία έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν τριάντα δύο (32) μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες φοιτούσαν σε δύο τμήματα της Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου. Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, η οποία βρισκόταν σε αστική περιοχή, φοιτούσαν περίπου τριακόσιοι/ες (300) μαθητές/τριες. Στη σχολική μονάδα λειτουργούσε και τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας στα οποία παρέχονταν εξειδικευμένη υποστήριξη ή ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές/τριες τόσο με διαφορετική από την κυρίαρχη πολιτισμική προέλευση όσο και σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα διήρκησε επτά μήνες και συγκεκριμένα υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019 από τον Οκτώβριο του 2018 μέχρι τον Απρίλιο του 2019.

Η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε στο γεγονός ότι στη διεξαγωγή ποιοτικού τύπου έρευνας ο ερευνητής μπορεί να επιλέξει το δείγμα με βάση την ομοιογένεια των συμμετεχόντων ως προς ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά που μπορούν να αφορούν μια συγκεκριμένη ηλικία ή μια ομάδα που παρακολουθεί την ίδια σχολική τάξη (Cohen et al., 2008). Η δειγματοληψία ήταν «βολική», επειδή το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε σχολική μονάδα στην οποία είχε πρόσβαση η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια (Robson, 2007).

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Στο πλαίσιο της έρευνας αξιοποιήθηκε η τριγωνοποίηση, με σκοπό την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Η τριγωνοποίηση πραγματοποιήθηκε μέσω πολλαπλών πηγών συλλογής ποιοτικών δεδομένων (Mason, 2011). Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν: οι ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης, η ενδιάμεση αξιολόγηση και τα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες (Cohen et al., 2008· Ιωσηφίδης, 2008· Σαραφίδου, 2011).

Όσον αφορά στις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης, η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου συλλογής δεδομένων βασίστηκε στην παραδοχή ότι η ευρεία χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου στις κοινωνικές επιστήμες έγκειται στο γεγονός ότι θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος συλλογής δεδομένων, παραγωγής ποιοτικού υλικού και μέσο μετάδοσης πληροφοριών (Cohen et al., 2008· Ιωσηφίδης 2008· Robson 2007) που δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να συζητήσουν και να διατυπώσουν τις προσωπικές τους ερμηνείες και την προσωπική τους θεώρηση σχετικά με καταστάσεις που τους αφορούν (Cohen et al., 2008). Επιπρόσθετα, η χρήση των ομάδων εστίασης στην εκπαιδευτική έρευνα πέραν του γεγονότος ότι εστιάζει, όπως προαναφέρθηκε, στην παραγωγή δεδομένων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στην ομάδα εστίασης, θεωρείται χρήσιμη για διασαύρωση των ευρημάτων με άλλα ερευνητικά εργαλεία και μεθοδολογίες ποιοτικού χαρακτήρα που χρησιμοποιούνται στην ποιοτική κοινωνική έρευνα (Ιωσηφίδης, 2008· Mason, 2011· Σαραφίδου, 2011).

Στην παρούσα έρευνα οι ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, πριν και μετά την υλοποίηση του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος. Σε κάθε ομάδα εστίασης διατυπώθηκαν έντεκα (11) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αφορούσαν σε ηθικά διλήμματα σχετικά με τον διαφορετικό «άλλο», τα οποία σχεδιάστηκαν με σκοπό να είναι κατανοητά και να συνδέονται με τις εμπειρίες και τις γνώσεις των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών (Mason, 2011).

Όσον αφορά στο ενδιάμεσο ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε μετά το τέλος του πρώτου κύκλου της παρούσας έρευνας δράσης, περιλάμβανε δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, καθεμία από τις οποίες περιείχε ένα ηθικό δίλημμα που χρειαζόταν να προσεγγίσουν οι ερωτώμενοι/ες μαθητές/τριες. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ενδιάμεσο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ανώνυμα από τους μαθητές και τις μαθήτριες κατά τη διάρκεια της εξελικτικής διαδικασίας της έρευνας με σκοπό τη διεξαγωγή δεδομένων για τον στοχασμό και επανασχεδιασμό, την κριτική θεώρηση του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος και τη σύνδεση με άλλα συγχρονικά δεδομένα της έρευνας (Cohen et al., 2008· Σαραφίδου, 2011).

Η παραγωγή γραπτών κειμένων πραγματοποιήθηκε ατομικά από τους μαθητές μετά την ολοκλήρωση των ομαδοσυνεργατικών τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες κατέγραψαν, μέσω της τεχνικής «Γραφή σε ρόλο», τα συναισθήματά τους που προέκυψαν κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασής τους στις βιωματικές δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση όσον αφορά στον πρόσφυγα, στον μετανάστη, στο άτομο με διαφορετικό χρώμα δέρματος, στο άτομο με ειδικές ανάγκες και στο άτομο με διαφορετική από την κυρίαρχη θρησκευτική ταυτότητα, καταγράφοντας με τον συγκεκριμένο τρόπο και τις «βαθύτερες» σκέψεις τους σε σχέση με τη διαφορετικότητα και την κοινωνική και την πολιτισμική «ετερότητα» γενικότερα (Άλκηστις, 2008· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Παπαδόπουλος, 2010).

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης, το ενδιάμεσο ερωτηματολόγιο και τα γραπτά κείμενα των μαθητών/τριών πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Silverman, 2001). Η συγκεκριμένη μέθοδος παρέχει τη δυνατότητα παρουσίασης, ελέγχου και απόδοσης νοημάτων και εκτενούς ανάλυσης, διερεύνησης

και συστηματικής δόμησης των δεδομένων σε κατηγορίες και θεματικά πεδία με σκοπό να αναδειχθούν οι σχέσεις που υφίστανται μεταξύ τους (Robson, 2007· Σαραφίδου, 2011). Σύμφωνα με το Robson (2007) η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δεδομένα που προέρχονται από ποιοτικού τύπου συνεντεύξεις για την κωδικοποίηση ανοιχτού τύπου ερωτήσεων και σε τεκμήρια που αφορούν γραπτά κείμενα (ημερολόγια, επιστολές), καθώς τα συγκεκριμένα δεδομένα έχουν κανονική και σταθερή μορφή, γεγονός που επιτρέπει την επανάληψη των αναλύσεων και την εφαρμογή ελέγχου αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2008· Silverman, 2001).

Δεοντολογία έρευνας

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η δεοντολογία της εκπαιδευτικής έρευνας (Cohen et al., 2008), καθώς διατηρήθηκε η ανωνυμία της ταυτότητας των συμμετεχόντων μαθητών και η αποσύνδεση των δεδομένων από τα προσωπικά στοιχεία τους σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, υπήρξε ενημέρωση σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους ώστε να δοθεί η συγκατάθεση όλων των εμπλεκόμενων (Διευθυντή σχολικής μονάδας, γονέων/κηδεμόνων των μαθητών και των ίδιων των μαθητών) και παράλληλα το εν λόγω πρόγραμμα εντάχθηκε στο πλαίσιο Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και εγκρίθηκε προς υλοποίηση στα συγκεκριμένα τμήματα της Δ' τάξης του Δημοτικού. Επομένως, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν με δική τους θέληση και με τη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων τους και παράλληλα τα δεδομένα που προέκυψαν καταγράφηκαν με αυστηρή εμπιστευτικότητα (Cohen et al., 2008).

Ρόλος της ερευνήτριας

Η εκπαιδευτικός είχε διττό ρόλο στην ερευνητική διαδικασία, υπό την έννοια ότι λειτούργησε ως εμπυχώτρια κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση από τους συμμετέχοντες μαθητές και παράλληλα λειτούργησε ως ερευνήτρια υλοποιώντας τα στάδια της παρούσας έρευνας δράσης, συλλέγοντας, καταγράφοντας και αναλύοντας τα ευρήματα της έρευνας. Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης χρησιμοποιήθηκε η τεχνική «Δάσκαλος σε ρόλο» Δημοσιογράφου (Άλκηστης, 2008· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2017) με σκοπό να επιτευχθεί η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος για να εκφράσουν τις απόψεις τους οι μαθητές.

Παράλληλα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα, όπως αναφέρθηκε, η εκπαιδευτικός ως ερευνήτρια διατύπωνε τις ερωτήσεις στα μέλη των ομάδων εστίασης και σε περιορισμένες περιπτώσεις που χρειάστηκαν οι μαθητές παρείχε πρόσθετες διευκρινίσεις χωρίς να εμπλέκεται στις απαντήσεις, στους διαλόγους ή στα σχόλια των μαθητών.

Η πρωτοτυπία της έρευνας

Παρά το γεγονός ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρείται αναγκαία στο σύγχρονο

σχολείο στο οποίο φοιτούν μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αφορούν στη διαπολιτισμική ικανότητα ενηλίκων (Blight, 2003· Burleson, 2003· Burgoyne et al., 2008· Ζώνιου, 2016· Χάσκα, 2017).

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών/τριών, οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, στις περισσότερες περιπτώσεις, ήταν μικρής διάρκειας, Συμμετείχαν σε αυτές μαθητές/τριες που φοιτούσαν σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες από αυτή που αφορά η συγκεκριμένη έρευνα. Χρησιμοποιήθηκαν, στις περισσότερες περιπτώσεις, τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, μόνο αποσπασματικά και χωρίς τη χρήση ηθικών διλημάτων (Donelan, 2005· Ζούρδου, 2017· Küppers, 2012· Λέτσιου, 2010· Μάρδας, 2016· Ο' Toole & Burton, 2002· Παρισιάδου, 2019· Σκαρπέντζου, 2016· Salopelto, 2008).

Κατά συνέπεια η πρωτοτυπία και η καινοτομία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι χρησιμοποιεί τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για τη διερεύνηση ηθικών διλημάτων με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα, από την βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψε ότι στη χώρα μας δεν έχει πραγματοποιηθεί Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα αντίστοιχης συστηματικής παρέμβασης μεγάλης διάρκειας, όπως η παρούσα που διήρκησε επτά μήνες κατά τη διάρκεια των οποίων πραγματοποιήθηκαν τριάντα έξι (36) διδακτικές παρεμβάσεις στο πρώτο τμήμα της Δ' τάξης και τριάντα έξι (36) παρεμβάσεις στο δεύτερο τμήμα της Δ' τάξης. Αντίστοιχα δεν έχει πραγματοποιεί ανάλογο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με αξιοποίηση των ηθικών διλημάτων.

Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα

Το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα, όπως αναφέρθηκε, πραγματοποιήθηκε σε δύο ομάδες της Δ' τάξης από τις οποίες κάθε μία αντιστοιχούσε σε ένα τμήμα της συγκεκριμένης τάξης. Αξίζει να επισημανθεί ότι πραγματοποιήθηκαν οι ίδιες παρεμβάσεις και στα δύο τμήματα της Δ' τάξης, τόσο ως προς τον αριθμό όσο και ως προς τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών, στο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα που υλοποιήθηκε κατά το προαναφερόμενο σχολικό έτος. Επιπρόσθετα, χρειάζεται να αναφερθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων όσον αφορά στον βαθμό συμμετοχής τους στις δραστηριότητες και στα ευρήματα που φάνηκαν από τη συλλογή των δεδομένων, καθώς τα ευρήματα ήταν κοινά.

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν τέσσερις φορές την εβδομάδα, δύο φορές την εβδομάδα στο ένα τμήμα και δύο φορές την εβδομάδα στο άλλο τμήμα, στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και κάθε μία από αυτές αντιστοιχούσε σε μία διδακτική ώρα. Η Ευέλικτη Ζώνη ενδείκνυται για διαθεματικές προσεγγίσεις που στοχεύουν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Καγκά, 2002), καθώς και για δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που στοχεύουν στην αναπαράσταση κοινωνικών καταστάσεων με σκοπό την ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης στο πλαίσιο της «πολυπολιτισμικότητας» που υφίσταται στη σύγχρονη σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2002).

Κατά τη διάρκεια του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος πραγματοποιήθηκαν σε κάθε κύκλο της έρευνας διάφορες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μέσω των οποίων οι μαθητές προσέγγισαν λογοτεχνήματα (Παπαϊωάννου, 2016) που αφορούσαν σε διάφορες μορφές της ετερότητας (Magos, 2012). Μετά την ολοκλήρωση των παραπάνω δραστηριοτήτων οι μαθητές πραγματοποιούσαν «Γραφή σε ρόλο», με τη χρήση ψευδώνυμου (Παπαϊωάννου, 2016) που αφορούσε στη μορφή ετερότητας που αναφερόταν σε κάθε κείμενο που είχαν προσεγγίσει.

Στη συνέχεια αναφέρονται τα λογοτεχνικά κείμενα και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε κύκλο της έρευνας. Στον πρώτο κύκλο της έρευνας όσον αφορά στο λογοτεχνικό κείμενο *Καλωσήρθες καρακάξα του Κώστα Μάγου* (2009) πραγματοποιήθηκαν οι τεχνικές: «Τηλεφωνικές Συνδιαλέξεις», «Δικαστήριο» και «Γραφή σε ρόλο» (ημερολόγιο). Όσον αφορά στο λογοτεχνικό κείμενο *Κίτρινο Λεωφορείο για την πατρίδα* του Χρήστου Μπουλώτη (2012) πραγματοποιήθηκαν οι τεχνικές: «Τηλεοπτική εκπομπή», «Παγωμένη/ακίνητη εικόνα» και «Γραφή σε ρόλο» (ημερολόγιο).

Στον δεύτερο κύκλο όσον αφορά στο λογοτεχνικό κείμενο *Ένας ασπρόμαυρος ζωγράφος* της Λίνας Μουσιώνη (2011) πραγματοποιήθηκαν οι τεχνικές: «Παιχνίδι ρόλων», «Μανδύας του Ειδικού» και «Γραφή σε ρόλο» (γράμμα). Όσον αφορά στο λογοτεχνικό κείμενο *Ο Νορντίν στην εκκλησία* της Έλσας Χίσα που περιλαμβάνεται στο Ανθολόγιο της Γ' & Δ' τάξης του Δημοτικού (Κατσίκη-Γκίβαλου et al., 2006) πραγματοποιήθηκαν οι τεχνικές: «Δραματοποίηση», «Αντιπαράθεση απόψεων-Αντιμαχία» και «Γραφή σε ρόλο» (γράμμα).

Στον τρίτο κύκλο όσον αφορά στο λογοτεχνικό κείμενο *Μια μαγική νύχτα* της Ιωάννας Σταματοπούλου (2005) πραγματοποιήθηκαν οι τεχνικές: «Ραδιοφωνικός σταθμός», «Ρόλος στον τοίχο», και «Γραφή σε ρόλο» (γράμμα). Όσον αφορά στο λογοτεχνικό κείμενο *Το περιβάλλον του Σαμίχ*, το οποίο είναι απόσπασμα από το μυθιστόρημα *Το διπλό ταξίδι* της Λίτσας Ψαραύτη που περιλαμβάνεται στο Ανθολόγιο της Γ' & Δ' τάξης του Δημοτικού (Κατσίκη-Γκίβαλου et al., 2006) πραγματοποιήθηκαν οι τεχνικές: «Συνεντεύξεις», «Μηχανή του χρόνου» και «Γραφή σε ρόλο» (Αλκησις, 2008· Παπαδόπουλος, 2010).

Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος για τη διερεύνηση των προαναφερόμενων ηθικών διλημάτων. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι τεχνικές που αναφέρονται στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές παρεμβάσεις και αφορούσαν διαφορετικά ηθικά διλήματα και δεν πραγματοποιήθηκαν συνδυαστικά, αλλά διαδοχικά.

Συγκεκριμένα μέσω της τεχνικής «Δικαστήριο» (Αλκησις, 2008) οι μαθητές/τριες έπρεπε να επιλέξουν αν θα αναλάβουν τον ρόλο του μάρτυρα υπεράσπισης ή κατηγορίας του κεντρικού χαρακτήρα (Κάρη) που αναφερόταν στο κείμενο. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η αφήγηση της ιστορίας σταμάτησε στο σημείο που φυλακίζεται ο κεντρικός χαρακτήρας (Παπαϊωάννου, 2016) και οι μαθητές/τριες δεν γνώριζαν το τέλος της ιστορίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι κανένας μαθητής δεν ανέλαβε τον ρόλο του μάρτυρα κατηγορίας.

Επίσης, μέσω της τεχνικής «Μανδύας του ειδικού» (Heathcote, 1985) τα μέλη των ομάδων αναλαμβάνοντας ρόλους γιατρών διάφορων ειδικοτήτων έπρεπε να αποφασίσουν αν το έγχρωμο παιδί που αναφερόταν στο κείμενο παρουσίαζε ή δεν παρουσίαζε κάποιο πρόβλημα υγείας και ζωγράφιζε ασπρόμαυρα και στη συνέχεια να αποφασίσουν αν χρησιμοποιούσε τη ζωγραφική του για να μην αισθάνεται διαφορετικός. Αξίζει να αναφερθεί ότι όλες οι ομάδες αποφάσισαν ότι το παιδί δεν είχε πρόβλημα υγείας.

Μέσω της τεχνικής «Αντιπαράθεση απόψεων-Αντιμαχία» (Άλκηστις, 2008) τα μέλη των ομάδων ανέλαβαν τους ρόλους των μελών μιας ελληνικής οικογένειας και διατύπωσαν τις απόψεις τους αν θα είχε δικαίωμα να παραβρεθεί μαζί τους σε ελληνική εκκλησία ένα αλλόθρησκο παιδί. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι περισσότερες ομάδες αποφάσισαν αμέσως χωρίς να υπάρχουν διαφωνίες για την παρουσία του αλλόθρησκου παιδιού στην ελληνική εκκλησία, ενώ οι υπόλοιπες πήραν την ίδια απόφαση μετά από τη θετική άποψη των περισσότερων μελών τους.

Μέσω της τεχνικής «Ρόλος στον τοίχο» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007) οι μαθητές/τριες έπρεπε να γράψουν, έξω από το περίγραμμα της ανθρώπινης μορφής που αφορούσε σε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, εκφράζοντας τις δικές τους σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με την αποδοχή του ή την απόρριψη του συγκεκριμένου παιδιού. Πρέπει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές ζήτησαν να γράψουν έξω από το περίγραμμα δεύτερη φορά, δηλαδή να αποτυπώσουν πρόσθετες σκέψεις και συναισθήματά τους σχετικά με το παιδί με ειδικές ανάγκες που αναπαριστούσε ο συγκεκριμένος ρόλος.

Μέσω της τεχνικής «Μηχανή του χρόνου» πραγματοποιήθηκε ένα δρώμενο σε μελλοντικό χωροχρονικό πλαίσιο όπου οι μαθητές έπρεπε να αποφασίσουν όσον αφορά στη στάση που θεωρούσαν ότι έπρεπε να έχουν απέναντι σε δύο προσφυγόπουλα που είχαν έρθει στο σχολείο τους και να παρουσιάσουν μέσα από το δρώμενο τη στάση που επέλεξαν. Διευκρινίστηκε στους μαθητές ότι τα προσφυγόπουλα, ήταν τα παιδιά του κοριτσιού (Ρασμίγια) που είχε γίνει φίλη με την Ελληνίδα (Βαγγελίτσα) όταν ήταν εκείνη πρόσφυγας, όπως αναφερόταν στο λογοτέχνημα (Άλκηστις, 2008· Παπαϊωάννου, 2016).

Γενικότερα, όλοι οι κοινωνικοί ρόλοι που ανέλαβαν οι μαθητές στις διδακτικές παρεμβάσεις μέσω των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στόχευαν στη διερεύνηση ηθικών διλημμάτων που αφορούσαν στην εθνοτική, πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική ετερότητας και στην κατανόηση του διαφορετικού «άλλου». Παράλληλα στόχευαν στη βίωση θετικών συναισθημάτων όσον αφορά στη διαφορετικότητα, καθώς και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας (Άλκηστις, 2008).

Συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αναλάβουν όλους τους ρόλους που αφορούσαν στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος. Για να επιτευχθεί αυτό, λόγω του συγκεκριμένου χρόνου της μίας διδακτικής ώρας, οι ίδιες δραστηριότητες πραγματοποιούνταν και τη δεύτερη διδακτική ώρα την ίδια εβδομάδα ώστε να μπορούν οι μαθητές να αναλάβουν τους ρόλους που δεν είχαν αναλάβει στην πρώτη διδακτική ώρα.

Ευρήματα της έρευνας

Με βάση την ερμηνεία της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων διαπιστώθηκε σημαντική θετική επίδραση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην διερεύνηση ηθικών διλημάτων, στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και στον αναστοχασμό των αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στην ετερότητα. Στη συνέχεια παρατίθενται συνοπτικά τα ευρήματα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης που πραγματοποιήθηκαν πριν από το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα, από το ενδιάμεσο ερωτηματολόγιο, τα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος.

Ευρήματα από την ενδιάμεση αξιολόγηση

Στο τέλος του πρώτου κύκλου της έρευνας πραγματοποιήθηκε η ενδιάμεση αξιολόγηση. Από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου ενδιάμεσης αξιολόγησης, προέκυψε αλλαγή της αρνητικής στάσης και των προκαταλήψεων των μαθητών σε σχέση τον διαφορετικό «άλλο» που διαπιστώθηκε, μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης, στην αρχική διερεύνηση.

Συγκεκριμένα, προέκυψαν δύο κατηγορίες θεματικής ανάλυσης, από τις οποίες η μία αφορούσε στην αποδοχή της εθνοτικής ετερότητας και η άλλη αφορούσε στην αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας. Στη συνέχεια αναφέρεται ενδεικτικά ένα ηθικό δίλημμα που τέθηκε: «Είσαι μέλος μιας ομάδας βόλει εκτός σχολείου. Ο προπονητής σου αναθέτει να διαλέξεις τους παίκτες/παίκτριες για έναν φιλικό αγώνα. Υπάρχουν τρεις παίκτες/παίκτριες στον πάγκο που θα ήθελαν να παίξουν. Ένας/μία κατάγεται από την Κίνα, ένας/μία είναι Έλληνας/Ελληνίδα και ένας/μία κατάγεται από την Αφρική. Ποιον/α θα διάλεγες και γιατί;». Αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν παιδί με διαφορετική εθνοτική καταγωγή (Μαθητής 1, M1: «Εγώ θα διάλεγα το παιδί από την Κίνα γιατί κατάγεται από άλλη χώρα», M2: «Θα διάλεγα το παιδί από την Αφρική γιατί είμαστε μόνο Έλληνες και θέλαμε μια παίκτρια από άλλη χώρα»).

Χρειάζεται να αναφερθεί ότι στη συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψαν δύο υποκατηγορίες που αφορούσαν την θετική στάση και τα συναισθήματα που εξέφρασαν οι μαθητές απέναντι στα παιδιά με διαφορετική χώρα καταγωγής από τη δική τους. Όσον αφορά στην πρώτη υποκατηγορία αναφέρονται ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές: M3 «Το παιδί από την Αφρική γιατί μπορούμε να παίζουμε και με διαφορετικούς», M4 «Θα διάλεγα την Κινέζα, γιατί να της δώσω μια ευκαιρία να μπει στην ομάδα». Όσον αφορά στη δεύτερη υποκατηγορία αναφέρονται ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές: M5 «Την Αφρικανή γιατί έχει στο δέρμα άλλο χρώμα και θέλω να συμμετέχει στην ομάδα», M6 «Εγώ θα διάλεγα το παιδί από την Κίνα, γιατί όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν την χαρά να παίζουν».

Όσον αφορά στη δεύτερη κατηγορία ανάλυσης διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις που καταγράφηκαν από τους μαθητές υποδεικνύουν με σαφήνεια την αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας. Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές M7: «Θα διάλεγα το παιδί από την Κίνα, γιατί

μου αρέσουν τα κινέζικα», M8: «Θα διάλεγα τον Αφρικανό γιατί θέλω να μάθω τη γλώσσα του».

Από την ανάλυση των συνολικών αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το ενδιαμέσο ερωτηματολόγιο φαίνεται η θετική συμβολή του Θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, μετά τον πρώτο κύκλο της έρευνας δράσης, στον περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεότυπων, καθώς και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής τους ικανότητας.

Ευρήματα από τα γραπτά κείμενα

Από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες μέσω της τεχνικής «Γραφή σε ρόλο», διαπιστώθηκε η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας και στους τρεις κύκλους της παρούσας έρευνας δράσης. Συγκεκριμένα οι μαθητές έγραψαν μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής στο ημερολόγιό τους ή σε γράμμα τις απόψεις και τα συναισθήματα ανάλογα με τον ρόλο που είχαν αναλάβει. Αναφέρονται ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές που αφορούν τα θετικά συναισθήματα των μαθητών όσον αφορά στις μορφές της ετερότητας που προσέγγισαν σε κάθε κύκλο της έρευνας.

- Α΄ κύκλος έρευνας

Στον πρώτο κύκλο της έρευνας, όσον αφορά στον διαφορετικό «άλλο», τον ξένο, μετά την τεχνική «Δικαστήριο», κατά τη διάρκεια της οποίας, όπως προαναφέρθηκε, κανένας μαθητής δεν ήθελε τον ρόλο του μάρτυρα κατηγορίας, οι μαθητές/τριες έγραψαν στο ημερολόγιό τους: M9 «Χίτες πήγα στο δικαστήριο για να μιλήσω για την Κάρη. Δεν έκλεψε αυτή επειδή ήταν ξένη», M10 «Είμαι πολύ ευχαριστημένη που βοήθησα να ελευθερωθεί η Κάρη». Όσον αφορά στους μετανάστες, μετά την τεχνική «Παγωμένη/Ακίνητη εικόνα», κατά τη διάρκεια της οποίας απέδωσαν χωρίς κίνηση και λόγο το ταξίδι των παιδιών μεταναστών στην πατρίδα με το φανταστικό λεωφόρο αναλαμβάνοντας τους αντίστοιχους ρόλους έγραψαν στο ημερολόγιό τους: M11 «Στο λεωφορείο γνώρισα και άλλα παιδιά μετανάστες», M12 «Στο ταξίδι με το λεωφορείο γνώρισα δύο φίλες, μία από τη Ρωσία και μία από τη Βουλγαρία».

- Β΄ κύκλος έρευνας

Στον δεύτερο κύκλο της έρευνας όσον αφορά στους μη λευκούς ανθρώπους, μετά την τεχνική «Μανδύας του ειδικού», κατά τη διάρκεια της οποίας τα ιατρικά συμβούλια αποφάσισαν για την υγεία του έγχρωμου παιδιού, στη συνέχεια έγραψαν στο γράμμα τους: M13 «Να ξέρεις δεν με πειράζει καθόλου το δέρμα σου», M14 «Δεν χρειάζεται να φτιάχνεις το δικό σου κόσμο επειδή είσαι διαφορετική, εμείς σε αγαπάμε». Όσον αφορά στα άτομα με ειδικές ανάγκες, μετά την τεχνική «Ρόλος στον τοίχο», έγραψαν στο γράμμα τους: M15 «Θέλω να είσαι φίλη μου και δεν με πειράζει που δεν ακούς», M16 « Δεν θα είσαι μόνη σου θα παίζουμε μαζί».

- Γ΄ κύκλος έρευνας

Στον τρίτο κύκλο της έρευνας όσον αφορά στους αλλόθρησκους μετά την τεχνική «Αντιπαράθεση απόψεων/αντιμαχία», αναλαμβάνοντας τον ρόλο ενός παιδιού ελληνικής καταγωγής που αναφέρεται στο κείμενο, έγραψαν στο γράμμα τους: M17 «Σου στέλνω αυτό το γράμμα για να σου πω ότι δεν πειράζει που έχεις άλλη θρησκεία»,

M18 «Δεν πειράζει που έχεις άλλη θρησκεία όλοι μπορούν να μπουν στον οίκο του Θεού, αυτός προστατεύει όλα τα παιδιά του κόσμου». Όσον αφορά στους πρόσφυγες μετά την τεχνική «Μηχανή του χρόνου», αναλαμβάνοντας τον ρόλο ενός παιδιού ελληνικής καταγωγής που αναφέρεται στο κείμενο, έγραψαν στο γράμμα τους: M19 «Θα νιώθεις άσχημα από ότι ξέρω δεν έχεις ούτε ρούχα ούτε παπούτσια», M20 «Μη είσαι τόσο λυπημένη θα κάνεις παρέα μαζί μας στο σχολείο».

Ερμηνεύοντας το σύνολο των αποτελεσμάτων των γραπτών κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές φαίνεται η θετική επίδραση του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των συμμετεχόντων μαθητών και ειδικότερα η συμβολή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην αποδοχή της εθνοτικής, πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας, καθώς και στον σεβασμό του διαφορετικού «άλλου».

Ευρήματα από τις συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν για την αρχική και την τελική διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με την ετερότητα. Συγκεκριμένα, στον πρώτο κύκλο και στον τρίτο κύκλο της έρευνας, μαγνητοφωνήθηκαν οι απαντήσεις των μελών των ομάδων στα ηθικά διλήμματα που τους είχαν τεθεί. Στην αρχική διερεύνηση των απόψεων των μαθητών, πριν από το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα, διαπιστώθηκαν ξενοφοβία, αρνητική στάση και προκαταλήψεις απέναντι στον διαφορετικό «άλλο». Αντίθετα, στην τελική διερεύνηση, μετά την ολοκλήρωση του Θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, διαπιστώθηκε σημαντική αλλαγή των αρχικών απόψεων και αντιλήψεων τους.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες θεματικής ανάλυσης που εστιάζουν στην αρνητική στάση των μαθητών όσον αφορά: την εθνοτική, πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική ετερότητα του «άλλου». Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικές ερωτήσεις που διατυπώθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και αφορούσαν σε ηθικά διλήμματα και ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών σε κάθε κατηγορία θεματικής ανάλυσης και στους δύο προαναφερόμενους κύκλους.

- 1^η κατηγορία θεματικής ανάλυσης

Στον πρώτο κύκλο της έρευνας, στην αρχική διερεύνηση, όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία ανάλυσης από τις απαντήσεις των μαθητών στα ηθικά διλήμματα διαπιστώθηκε η αρνητική στάση των μαθητών στην εθνοτική και πολιτισμική ετερότητα μεταναστών. Συγκεκριμένα στην ερώτηση: «Παίζεις με το ποδήλατό σου στο πάρκο της γειτονιάς σου και σκάει το λάστιχο. Δύο παιδιά σου λένε ότι μπορείς να κάνεις βόλτα με το δικό τους. Το ένα είναι μετανάστης από τη Ρωσία και το άλλο Έλληνας. Ποιο ποδήλατο θα πάρεις για να κάνεις βόλτα και γιατί;» (M21: «Θα έπαιρνα του Έλληνα γιατί το άλλο μπορεί να είναι παλιό»).

Αντίθετα, στον τρίτο κύκλο διαπιστώθηκε η αποδοχή της εθνοτικής και της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν τον μετανάστη (M22: «Από το παιδί από τη Ρωσία για να γίνουμε φίλοι»). Γενικότερα από το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών φάνηκε ότι περιορίστηκαν οι προκαταλήψεις απέναντι στις παραπάνω μορφές ετερότητας.

- 2^η κατηγορία θεματικής ανάλυσης

Στον πρώτο κύκλο, όσον αφορά στη δεύτερη κατηγορία ανάλυσης, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές έμμεσα εξέφρασαν αρνητική στάση όσον αφορά στην αραβική γλώσσα. Συγκεκριμένα στην ερώτηση: «Κερδίζεις δωρεάν μαθήματα δεύτερης ξένης γλώσσας. Μπορείς να διαλέξεις αν θα παρακολουθήσεις μαθήματα Γερμανικών ή Αραβικών. Ποια γλώσσα θα ήθελες να μάθεις και γιατί;», οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν τα Γερμανικά (M23: «*Θέλω να μάθω Γερμανικά για να μπορώ να πάω στη Γερμανία*»).

Αντίθετα, στον τρίτο κύκλο, διαπιστώθηκε η αποδοχή της συγκεκριμένης γλωσσικής ετερότητας, καθώς πολλοί μαθητές επέλεξαν τα αραβικά (M24: «*Θα διάλεγα Αραβικά για να μπορώ να μιλήσω με ανθρώπους εκτός Ευρώπης*»).

- 3^η κατηγορία θεματικής ανάλυσης

Στον πρώτο κύκλο, όσον αφορά την τρίτη κατηγορία ανάλυσης, διαπιστώθηκε αρνητική στάση απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα. Συγκεκριμένα στην ερώτηση: «Δύο οικογένειες θέλουν να νοικιάσουν το διαμέρισμα δίπλα στο δικό σου. Μία οικογένεια Μουσουλμάνων που έχει ένα παιδί συνομήλικό σου και μια οικογένεια Άγγλων που έχει και αυτή ένα παιδί συνομήλικό σου. Ποια οικογένεια θα προτιμούσες να το νοικιάσει και γιατί;», οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν το παιδί από την οικογένεια των Άγγλων (M25: «*Των Άγγλων γιατί οι Μουσουλμάνοι κάνουν διάφορα για τη θρησκεία*»).

Αντίθετα, στον τρίτο κύκλο, διαπιστώθηκε η αποδοχή της συγκεκριμένης θρησκευτικής ετερότητας, καθώς οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν το αλλόθρησκο παιδί (M26: «*Θα διάλεγα το παιδί από τους Μουσουλμάνους και ας έχει άλλη θρησκεία*»). Χρειάζεται να αναφερθεί ότι από το σύνολο των απαντήσεων διαπιστώθηκε ότι επέλεξαν άτομα που ήταν μετανάστες, αναγνωρίζοντας ότι οι διαφορετικές θρησκευτικές τους πεποιθήσεις δεν αποτελούσαν εμπόδιο στην συναναστροφή μαζί τους.

- 4^η κατηγορία θεματικής ανάλυσης

Στον πρώτο κύκλο, όσον αφορά την τέταρτη κατηγορία ανάλυσης, φάνηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές ήταν αρνητικοί όσον αφορά στη διαφορετικότητα σε σχέση με το χρώμα του δέρματος. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση: «Στην τάξη σου έρχεται ένα παιδί από την Αφρική. Θα ήθελες να καθίσετε μαζί στο θρανίο; (Ναι, γιατί;/Όχι, γιατί;)» οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν αρνητικά (M27: «*Όχι, γιατί δεν μου αρέσουν τα μαύρα παιδιά*»).

Αντίθετα, στον τρίτο κύκλο, οι απόψεις που διατυπώθηκαν από τους μαθητές υποδεικνύουν την αποδοχή του διαφορετικού «άλλου» όσον αφορά στο χρώμα του δέρματος (M28: «*Δεν έχω πρόβλημα να καθίσω μαζί του. Θα μάθαινα πολλά πράγματα για τη χώρα του*»). Από τις συνολικές απαντήσεις των μαθητών προέκυψε έμμεσα ότι ανέπτυξαν θετικά συναισθήματα προς το μαύρο παιδί, καθώς επιθυμούσαν να έχουν προσωπική επικοινωνία μαζί του.

- 5^η κατηγορία θεματικής ανάλυσης

Στον πρώτο κύκλο, όσον αφορά στην πέμπτη κατηγορία θεματικής ανάλυσης, φάνηκε ότι οι μαθητές δεν επιθυμούσαν να έχουν επαφή με παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα στην ερώτηση: «Σου αρέσει η ζωγραφική και παρακολουθείς μαθήματα Εικαστικών. Ένα παιδί που έχει σοβαρά προβλήματα ακοής ζωγραφίζει πολύ καλά. Θα ήθελες να ζωγραφίζετε μαζί; (Ναι, γιατί;/ Όχι, γιατί;)» οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν αρνητικά (M29: «Όχι, γιατί θα το ρωτάω και δεν θα ακούει τίποτα»).

Αντίθετα, στον τρίτο κύκλο, φάνηκε ότι άλλαξαν οι απόψεις των μαθητές, γεγονός που υποδεικνύει τη θετική τους στάση στα άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν θετικά (M30 «Ναι γιατί θα μου μάθει να ζωγραφίζω καλύτερα»). Αξίζει να αναφερθεί ότι από τις συνολικές απαντήσεις των μαθητών προέκυψε η διάθεση τους αφενός να βοηθήσουν το παιδί με ειδικές ανάγκες και αφετέρου να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις μαζί του.

Ερμηνεύοντας συνολικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις στις ομάδες εστίασης φαίνεται η θετική επίδραση του Θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος και συγκεκριμένα η συμβολή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των συμμετεχόντων.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Το παρόν άρθρο αφορά στη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για την διερεύνηση ηθικών διλημάτων με σκοπό την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μαθητών της Δ' τάξης του Δημοτικού. Ειδικότερα η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην εκπαιδευτική πράξη (Παπαϊωάννου, 2016) είχε ως σκοπό την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσω της προσέγγισης ηθικών διλημάτων (Άλκηστις, 2008· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Heathcote, 1985· Johnson & O'Neil, 1984· Λενακάκης, 2015, 2018· Σέξτου, 2007). Το συγκεκριμένο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα βασίστηκε στις αρχές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που χρησιμοποιούν δραστηριότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ικανότητα (Alluffi - Pentini, 2011), καθώς και για τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων που αφορούν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Γκόβαρης, 2011).

Με βάση την ερμηνεία της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση και την επεξεργασία των αρχικών ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης, του ερωτηματολογίου ενδιάμεσης αξιολόγησης και των γραπτών κειμένων των μαθητών και των τελικών ημιδομημένων συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης διαπιστώθηκε σημαντική θετική επίδραση του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος που υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της εν λόγω έρευνας. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση διαμεσολάβησαν θετικά στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών/τριών της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και ειδικότερα στην καλλιέργεια της θετικής στάσης των μαθητών όσον αφορά τον διαφορετικό «άλλο». Παράλληλα, η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για την προσέγγιση

ηθικών διλημάτων συνέβαλε στον περιορισμό των αρνητικών στερεότυπων και των προκαταλήψεων όσον αφορά την ετερότητα.

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με τα επιμέρους συμπεράσματα συναφών ερευνών που διεξήχθησαν τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην Ελλάδα. Στις έρευνες αυτές χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για την ανάπτυξη της συλλογικής ενσυναίσθησης, την απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, τη διαχείριση συγκρούσεων, τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, την ένταξη και τη συνύπαρξη μαθητών/τριών σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, την άρση ρατσιστικών και «ξеноφοβικών» συμπεριφορών, την αποδοχή της ετερότητας και των διαφορετικών πολιτισμικών «ταυτοτήτων» με θετικά αποτελέσματα (Donelan, 2005· Ζούρδου, 2017· Küppers, 2012· Λέτσιου, 2010· Μάρδας, 2016· O' Toole & Burton, 2002· Παρισιάδου, 2019· Σκαρπέντζου, 2016· Salopelto, 2008).

Παράλληλα, βρίσκονται σε συμφωνία με τις θέσεις των θεωρητικών που υποστηρίζουν ότι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να διαμεσολαβήσουν θετικά στην ηθική εκπαίδευση των μαθητών, να συμβάλουν στην ηθική τους ανάπτυξη, να διαμεσολαβήσουν θετικά στην προσέγγιση ηθικών διλημάτων και την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ηθικά ζητήματα υπό το πρίσμα της ηθικής ανταπόκρισης και της ανάπτυξης της ηθικής συλλογιστικής (Basourakos, 1999· Corsa, 2020· Winston, 1999). Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης (Bouchard, 2002) μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά και ενεργά στην αντιμετώπιση ενός ηθικού και κοινωνικού προβλήματος (Thambu & Balakrishnan, 2014) και να αναλαμβάνουν την ευθύνη του ρόλου που υποδύονται, καθώς και να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Άλκηστις, 2008).

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας υποδεικνύουν ότι το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα υιοθέτησε μεθόδους και πρακτικές που εντάσσονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υπό την έννοια ότι αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στόχευε στη διερεύνηση ηθικών διλημάτων (Magos, 2015) στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών (Μάγος, 2013) και αφορούσε στην αλληλοαποδοχή, την αλληλεγγύη και τη συνύπαρξη μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Με βάση το γεγονός ότι διαπιστώθηκε η θετική συμβολή του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος στην αποδοχή του διαφορετικού «άλλου», προτείνεται η αξιοποίηση των συμπερασμάτων που διεξήχθησαν για περαιτέρω διερεύνηση σε μεγαλύτερο αριθμό σχολικών τμημάτων. Επίσης, προτείνεται η εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων σε μαθητές που φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις του Δημοτικού σχολείου ώστε να διαπιστωθούν πιθανές διαφορές στις αντιλήψεις των μαθητών ανάλογα με την ηλικία τους.

Τέλος, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον αντίστοιχα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα να εφαρμοσθούν στην ίδια ομάδα μαθητών/τριών σε μελλοντικές χρονικές στιγμές ώστε να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι αντιλήψεις που εξέφρασαν και αναδεικνύουν τη διαπολιτισμική ικανότητα παραμένουν σταθερές με τον χρόνο. Όπως είναι γνωστό συχνά οι μαθητές/τριες και ιδιαίτερα των μικρότερων ηλικιών υιοθετούν

τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί από αυτούς χωρίς να έχουν οι ίδιοι οι μαθητές προβληματισθεί σε βάθος για τα θέματα που επεξεργάζονται στην τάξη. Τα θέματα που αφορούν σε ζητήματα αποδοχής και σεβασμού της ετερότητας αποτελούν μια τέτοια κατηγορία θεμάτων.

Σε αυτό το πλαίσιο θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διαπιστωθεί με εφαρμογή παρόμοιας έρευνας στην ίδια ομάδα μαθητών/τριών μετά από πάροδο μερικών μηνών ή χρόνου το κατά πόσο τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας που αναδείχθηκαν από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι μόνιμα ή παροδικά. Εξάλλου, η απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας αποτελεί μια μακροχρόνια, συστηματική και σε βάθος διαδικασία εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα που παρουσιάστηκε παραπάνω αποτελεί ένα πρώτο βήμα.

Βιβλιογραφία

- Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα-Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Τόπος.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Μεταίχιμο.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2017). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Μεταίχιμο.
- Alluffi Pentini, A. (2011). Στοιχεία της έρευνας δράσης και διαπολιτισμικότητα. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 178-189). Διάδραση.
- Basourakos, J. (1999). Moral Voices and Moral Choices: Canadian drama and moral pedagogy, *Journal of Moral Education*, 28(4), 473-489. <http://dx.doi.org/10.1080/030572499103025>
- Blight, R. (2003). More than words - A passionate vision: building cultural and communication competence through drama/theatre. *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, 4(10). <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/32772>
- Bouchard, N. (2002). A Narrative Approach to Moral Experience Using Dramatic Play and Writing. *Journal of Moral Education*, 31(4), 407-422. <http://dx.doi.org/10.1080/0305724022000029644>
- Burgoyne, S., Placier, P., Taulbee, M. & Welch, S. (2008). Investigating interactive theatre as faculty development for diversity. *Theatre Topics*, 18(2), 107-129.
- Burleson, J. D. (2003). *Augusto Boals theatre of the oppressed in the public speaking and interpersonal communication classrooms*. Ph.D. Dissertation, Louisiana State University.
- Γιαννούλη, Π. (2014). *Η συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχιμο.
- Corsa, A. J. (2020). Empathy and moral education, Theatre of the Oppressed, and The Laramie Project. *Journal of Moral Education*, 50(2), 219-232. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2019.1703658>

- Donelan, K. J. (2005). *The Gods project: Drama as intercultural education – An ethnographic study of an intercultural performance project in secondary school*. Phd Thesis, Griffith University. <http://web.education.unimelb.edu.au/>
- Ζούρδου, Ε. (2017). *Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ανάπτυξης της συλλογικής ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Gleni, Ch., & Papadopoulos, S. (2010). When Drama animator meets Intercultural Teacher: Pedagogy of Communicative Globalism and Inclusion. In R. Mata (Ed.), *Malta International Conference electronic proceedings: Intercultural education as a project for social transformation. Linking theory and practice towards equity and social justice* (pp. 138-152). Mdna-Malta: International Association for Intercultural Education. <https://goo.gl/ipPZT7>
- Harvey, L. (2017). *Final Project Report: Developing Dramatic Enquiry for intercultural learning among UK HE students* (SRHE Prize for Newer Researchers 2016). <https://www.srhe.ac.uk/downloads/reports-2016>
- Heathcote, D. (1985). A Drama of Learning: Mantle of the Expert. *Theory into Practice*, 24(3), 173-180.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.
- Johnson, L., & O'Neil, C. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Hutchinson.
- Κάγκα, Ε. (2002). Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, 6, 91-96.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ. Π., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., & Πυλαρινός, Θ. (2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού. Το σχολείο του κόσμου*. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Küppers, A. (2012). Cultural learning through drama tasks: An action research approach, *Scenario*, 1. <http://research.ucc.ie/scenario/2012/01/kueppers/08/en>
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου* (σσ. 347-364). Κυριακίδης.
- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη. Στο Στ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο* (σσ. 157-173). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. <https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/Odigos2.pdf>
- Λέτσιου, Χ. (2010). *Η δραματική τέχνη ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: μια εμπειρική έρευνα στο Νηπιαγωγείο*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μάγος, Κ. (2009). *Καλωσήρθες Καρακάξα*. Καλειδοσκόπιο.
- Μάγος, Κ. (2013). Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σσ. 199-222). Gutenberg.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Gutenberg.

- Μάρδας, Γ. (2016). *Η επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στην ενσυναίσθηση των εφήβων*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-33.
- Μπουλώτης, Χ. (2012). *Το κίτρινο λεωφορείο για την πατρίδα*. Πατάκης.
- Μουσιώνη, Λ. (2011). *Ένας ασπρόμαυρος ζωγράφος*. Μεταίχιμο.
- Magos, K. (2012). "The princess is a racist". Combating stereotypes through teaching folktales. An action-research project with young children. In N. Palaiologou & G. Detz (Eds.), *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide* (pp. 195-208). Cambridge Scholars Publishing.
- Magos, K. (2015). 'What the polar bear wanted': Promoting empathy through reading and writing intercultural stories for young children. *Proceedings of the International Conference of International Association of Intercultural Education and University of Ioannina: «Cultural Diversity, Equity and Inclusion»* (pp. 1-12). University of Ioannina.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Πεδίο.
- Neelands, J. (2008). "Η πολυμορφία της δραματικής/θεατρικής αγωγής: μοντέλα και στόχοι". *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 9, 58-66.
- O' Toole, J., & Burton, B. (2002). Cycles of Harmony: Action research into the effects of drama on conflict management in schools. *Applied Theatre Research*, 3, 1-6. <https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle>
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Ατραπός.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαϊωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Παρισιάδου, Μ. (2019). *Η συμβολή της δραματοποίησης στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε παιδιά δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Papaioannou, Th., & Kondoyianni, A. (2019). "Promoting the acceptance of the 'other' through Drama in Education". *Creative Drama Journal (Yarataci Drama Dergisi)*, 14(2), 309-320.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Δαρδανός.
- Rowe, D. (2015). *Talking about values in the classroom. A professional development unit*. Citizenship Foundation.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάθροιση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Η εμπειρική έρευνα*. Gutenberg.
- Σκαρπέντζου, Μ. (2016). *Η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παιδιών Β' τάξης Δημοτικού σχολείου. Μια έρευνα δράσης στο 3^ο Δημοτικό σχολείο Άργους*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Καστανιώτης.
- Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Μια μαγική Νύχτα*. Κέδρος.

- Salopelto, H. (2008). Intercultural competence through drama. A teaching experiment. University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18405/>
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (Second Edition). Sage.
- Sosevsky, M. C. (1980). Kohlberg's Moral Dilemmas and Jewish Moral Education. *Jewish Education*, 48(4), 10-13.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Παπαζήσης.
- Thambu, N., & Balakrishnan, V. (2014). Forum Theatre as a Moral Education Pedagogy. *Jurnal Kajian Pendidikan (Journal of Educational Studies)*, 4(1), 1-12.
- Upright, R. (2002). To tell a tale: The use of moral dilemmas to increase empathy in the elementary school child. *Early Childhood Education Journal*, 30(1), 15-20.
- Χάσκα, Κ. (2017). *Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην εξάλειψη και καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων μεταξύ Ελληνικής και Αλβανικής κουλτούρας*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Weber, J. (1980). Moral Dilemmas in the Classroom. *Roeper Review*, 3(4), 11-13.
- Winston, J. (1999). Theorising Drama as Moral Education. *Journal of Moral Education*, 28(4), 459-471.