



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

**ΘΕΜΑ: «Η Συμβολή της Θεατρικής Τέχνης
στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
της Παναγιώτας Γιαννούλη**

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ιωάννης Παπαδόπουλος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Αλεξάνδρα Ζερβού	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Κρήτης	Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Μαρίκα Θωμαδάκη	Καθηγήτρια	Ε. & Κ. Παν/μιο Αθηνών	Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Διαμάντη Αναγνωστοπούλου	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Άλκηστις Κοντογιάννη	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Αντιγόνη Παρούση	Επίκουρη Καθηγήτρια	Ε. & Κ. Παν/μιο Αθηνών	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Ιωάννης Παπαδάτος	Επίκουρος Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ 2014

Η συμβολή της θεατρικής τέχνης στην
εκπαιδευτική διαδικασία

Στην Αγγελική

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΙ ΠΙΝΑΚΩΝ-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	9
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	13

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

1.1. ΑΦΕΤΗΡΙΑ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ	17
1.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	22
1.2.1. Πολιτισμός/κουλτούρα, κοινωνική πραγματικότητα.....	22
1.2.2. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις: κοινωνία και εκπαίδευση	29
1.3. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	35
1.3.1. Επιδιώξεις της εκπαίδευσης	35
1.3.2. Επιστημολογικές προσεγγίσεις: γνώση και διδασκαλία	38
1.3.3. Θεωρίες μάθησης	41
1.3.3.1. Γνωστική θεώρηση της μάθησης	43
1.3.3.2. Αναπτυξιακή-γνωστική θεώρηση της μάθησης.....	44
1.3.3.3. Κοινωνικοπολιτιστική θεώρηση της μάθησης	45
1.3.3.4. Ανακαλυπτική-διερευνητική θεώρηση της μάθησης	48
1.3.5. Κριτική παιδαγωγική	52
1.3.5.1. Στοχαστική-κριτική σκέψη.....	54
1.3.6. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού	56
1.3.7. Παιδαγωγική αλληλεπίδραση	62
1.3.7.1. Δυναμική της ομάδας, η σχολική τάξη ως ομάδα	65
1.3.8. Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της μάθησης	67
1.3.9. Ενεργητική-βιωματική μάθηση	71
1.3.9.1. Βίωμα και ενεργός συμμετοχή.....	72
1.3.9.2. Βιωματική μάθηση και εμπειρία	73
1.3.9.3. Βιωματική διδασκαλία και μέθοδος project	75
1.3.9.4. Ο κύκλος της μάθησης	78
1.3.10. Προσεγγίσεις της έννοιας της νοημοσύνης	80
1.3.11. Παιδαγωγικές αρχές στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων	85
1.4. ΘΕΑΤΡΟ/ΔΡΑΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	91
1.4.1. Από τον Αριστοτέλη στο σήμερα	91
1.4.2. Πρωτοπόροι του θεάτρου, Θεατρική τέχνη και εκπαίδευση	93
1.4.2.1. Θεατρικές προσεγγίσεις	94
1.4.2.2. Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ), Θέατρο για την Ανάπτυξη (ΘτΑ)	97
1.4.3. Θέατρο στην Εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή-Μορφές	99
1.4.3.1. Το θέατρο/δράμα στις αγγλόφωνες χώρες	99
1.4.3.2. Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα (Theatre in Education-TIE)	103
1.4.3.3. Προς ένα εφαρμοσμένο θέατρο	105
1.4.3.4. Συνοπτική επισκόπηση της θεατρικής παιδείας σε Γαλλία και Γερμανία	106
1.4.4. Χαρακτηριστικά της εφαρμογής του θεάτρου/δράματος στο σχολείο	107
1.4.5. Θεατρικές συμβάσεις: ο χώρος και ο χρόνος στο θέατρο/δράμα	112
1.4.5.1. Ο χρόνος στο θέατρο/δράμα.....	112
1.4.5.2. Το περιβάλλον/ο χώρος στο θέατρο/δράμα	113
1.4.6. Ο ρόλος του/της εμπνευστή/τριας στο θέατρο/δράμα.....	114
1.4.7. Εννοιολογικές διευκρινίσεις για το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση. Περί ορολογίας	115

1.4.8.	Θέατρο στην Εκπαίδευση. Εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ..	117
1.4.9.	Οι θεατρικές τεχνικές και οι φάσεις αξιοποίησής τους στη διδασκαλία.....	121
1.4.10.	Μελέτες-Έρευνες για τη θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση στην Ελλάδα και το εξωτερικό	130
1.4.10.1	Έρευνες σε διεθνές και εθνικό επίπεδο	130
1.4.10.2.	Πρόγραμμα mPPACT-Μεθοδολογία για μια παιδαγωγική με κέντρο τον/την μαθητή/τρια και τις παραστατικές τέχνες.....	137
1.4.11.	Διεθνές πλαίσιο για τις τέχνες.....	139
1.4.11.1.	Προτάσεις διεθνών οργανισμών.....	139
1.4.11.2.	Θεσμοί και Συνεργασίες διά της Τέχνης	143

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

2.1.	ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ, ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	147
2.2.	ΓΕΝΙΚΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ.....	148
2.3.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ «ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ».....	149
2.3.1.	Η πορεία για την επιλογή της μεθοδολογίας	149
2.3.2.	Η επιλογή μεθόδου για την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη....	150
2.3.3.	Πλεονεκτήματα του σχεδίου έρευνας και τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων εγκυρότητας.....	154
2.3.4.	Οι μεταβλητές της έρευνας	155
2.3.5.	Σχέδιο δειγματοληψίας και πειραματικό δείγμα.....	157
2.3.6.	Τα μέσα συλλογής δεδομένων.....	159
2.3.6.1	Ερωτηματολόγιο για μαθητές/τριες πριν και μετά ή ερωτηματολόγιο Α...	159
2.3.6.2.	Εστιασμένη συνέντευξη με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης.....	161
2.3.6.3.	Κλείδα παρατήρησης από τον/την καθηγητή/τρια	162
2.3.6.4.	Η παρατήρηση.....	162
2.3.6.5.	Συνέντευξη σε ομάδες εστιασμένης συζήτησης μαθητών/τριών (focus groups)	165
2.3.6.6.	Ερωτηματολόγιο άμεσης απάντησης (ερωτηματολόγιο Β).....	166
2.3.7.	Η Διαδικασία έρευνας.....	166
2.3.7.1	Προ-έρευνα, Πιλοτική εφαρμογή σε τάξη.....	166
2.3.7.2.	Η προετοιμασία για την υλοποίηση της εφαρμογής στα σχολεία.....	175
2.3.7.3	Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή.....	176
2.3.8.	Έλεγχος των εργαλείων έρευνας	177
2.3.8.1.	Μέθοδοι ελέγχου τυχαιότητας του δείγματος	177
2.3.8.2.	Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Α.....	181
2.4.	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ- «ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ/ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ»	182
2.4.1	Πληθυσμός και δείγμα.....	182
2.4.2.	Ερευνητικό εργαλείο: ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς.....	183

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

3.1.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ «ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»	186
3.1.1	Σύγκριση μεταβλητών πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία: Ερωτηματολόγιο Α	186
3.1.1.1	Αποτελέσματα των μεταβλητών πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία ανά εξεταζόμενη παράμετρο	187
	α) Ποσοτικά αποτελέσματα ερωτηματολογίου Α ως προς την «Ενεργό συμμετοχή»	
	β) Ποσοτικά αποτελέσματα ερωτηματολογίου Α ως προς τη μεταβλητή «ατομικές ευκαιρίες/προσωπική ενίσχυση στη μάθηση»	
	γ) Ποσοτικά αποτελέσματα ερωτηματολογίου Α ως προς τον «υποστηρικτικό ρόλο του/της καθηγητή/τριας»	
	δ) Ποσοτικά αποτελέσματα ερωτηματολογίου Α ως προς την μεταβλητή «Συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών»	
	ε) Ποσοτικά αποτελέσματα ερωτηματολογίου Α ως προς τη μεταβλητή «Στοχαστική-κριτική σκέψη»	
3.1.1.2	Συνολική απεικόνιση των αποτελεσμάτων των μεταβλητών-Ομαδοποίηση	196
3.1.2	Αποτελέσματα ερωτηματολογίου Β προς μαθητές/τριες	199
3.1.3.	Συγκριτικά αποτελέσματα από την κλειδα παρατήρησης	206
3.1.3.1	Γυμνάσιο Αγίας Βαρβάρας.....	206
3.1.3.2.	Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης.....	207
3.1.3.3.	Γυμνάσιο Ασπρόπυργου.....	209
3.1.3.4.	Λύκειο Καλλιθέας.....	210
3.1.3.5	Λύκειο Βουλιαγμένης (1).....	212
3.1.3.6	Λύκειο Βουλιαγμένης (2).....	213
3.1.3.7.	Συγκεντρωτικά αποτελέσματα από την κλειδα παρατήρησης	215
3.2.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ: «ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ».....	216
3.2.1.	Γενικά στοιχεία της έρευνας και Ενότητα Α΄ του ερωτηματολογίου προς εκπαιδευτικούς.....	217
3.2.2.	Ενότητα Β΄ – Αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση	218
3.2.3.	Ενότητα Γ΄ – Εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία.....	221
3.2.4.	Ενότητα Δ΄ – Τελικές ερωτήσεις γνώμης.....	226

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

4.1.	ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟ 1 - 2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ	233
	α. Παρεμβάσεις	
	β. Συνέντευξη εστιασμένης συζήτησης με μαθητές/τριες-focus group	
	γ. Συνέντευξη με τον/την καθηγητή/τρια	
	δ. Τελικές παρατηρήσεις	
4.2.	ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟ 2 - ΜΟΥΣΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΛΛΗΝΗΣ	242
	α. Παρεμβάσεις	
	β. Συνέντευξη εστιασμένης συζήτησης με τους/τις μαθητές/τριες-focus group	
	γ. Συνέντευξη με τον/την καθηγητή/τρια	
	δ. Τελικές παρατηρήσεις	

4.3.	ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟ 3, ΤΑΞΗ 1 ΚΑΙ ΤΑΞΗ 2 ΛΥΚΕΙΟ ΒΟΥΛΙΑΓΜΕΝΗΣ.....	252
	α. Παρεμβάσεις	
	β. Συνέντευξη εστιασμένης συζήτησης με τους/τις μαθητές/τριες-focus group 1ο τμήμα	
	γ. Συνέντευξη εστιασμένης συζήτησης με τους/τις μαθητές/τριες-focus group 2ο τμήμα	
	δ. Συνέντευξη με τον/την καθηγητή/τρια	
	ε. Τελικές παρατηρήσεις	
4.4.	ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟ 4 – 2ο ΛΥΚΕΙΟ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ.....	265
	α.Παρεμβάσεις	
	β. Συνέντευξη εστιασμένης συζήτησης με τους/τις μαθητές/τριες-focus group	
	γ. Συνέντευξη με τον/την καθηγητή/τρια	
	δ. Τελικές παρατηρήσεις	
4.5.	ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟ 5 - 2^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΣΠΡΟΠΥΡΓΟΥ.....	276
	α. Παρεμβάσεις	
	β. Συνέντευξη εστιασμένης συζήτησης με τους/τις μαθητές/τριες-focus group	
	γ. Συνέντευξη με τον/την καθηγητή/τρια	
	δ. Τελικές παρατηρήσεις	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ		
5.1.	ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	288
5.2.	ΣΥΝΟΨΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ	290
5.2.1.	Συμπεράσματα ως προς την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα.....	290
5.2.2.	Συμπεράσματα ως προς την προσωπική ενίσχυση/ατομικές ευκαιρίες των μαθητών/τριών για μάθηση.....	292
5.2.3.	Συμπεράσματα σχετικά με τον υποστηρικτικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία.....	293
5.2.4.	Συμπεράσματα σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών..	294
5.2.5.	Συμπεράσματα ως προς την ανάπτυξη στοχαστικής–κριτικής σκέψης.....	295
5.2.6.	Συμπεράσματα ως προς την επίτευξη μάθησης.....	297
5.3.	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	299
5.4.	ΕΠΙΛΟΓΟΣ	302
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	305
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	323

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών = (ΑΠΣ)
Αναλυτικό Πρόγραμμα = (ΑΠ)
Βλέπε = βλ.
Δείκτης νοημοσύνης = (ΔΝ)
Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών = (ΔΕΠΠΣ)
Εθνικό & Καποδιστριακό = Ε. & Κ.
Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών = (ΕΠΠΣ)
Επιμέλεια = επιμ.
Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης = ΖΕΑ
Θέατρο για την Ανάπτυξη = (ΘτΑ)
Θέατρο του καταπιεσμένου = (ΘτΚ).
Θεατρικό Παιχνίδι = (ΘΠ)
Μετάφραση = μτφρ.
Όπως παραπάνω = ό.π.
Drama in Education = DIE
Edition = ed.
Ibidem = ibid
International Drama/Theatre & Education Association = (IDEA)
International Society for Education through Art = (InSEA)
International Society for Music Education = (ISME)
Theatre in Education = (TIE)
Opere citato = op.cit.
World Alliance for Arts Education = (WAAE)
World Dance Association = (WDA)

ΚΑΤΑΛΟΓΟΙ ΠΙΝΑΚΩΝ - ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ - ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ

Α. ΠΙΝΑΚΕΣ

	ΠΙΝΑΚΑΣ/ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
ΠΙΝΑΚΑΣ 1	Μοντέλο μαθησιακής πορείας των Kolb και Fry	79
ΠΙΝΑΚΑΣ 2	Φάσεις κατά την εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στην τάξη	122
ΠΙΝΑΚΑΣ 3	Βασικά σημεία της τεχνικής «χάρτης της ζωής»	126
ΠΙΝΑΚΑΣ 4	Οδηγίες για «δυναμικές εικόνες»	128
ΠΙΝΑΚΑΣ 5	Αρχές δημιουργικής συνεργασίας της ομάδας	129
ΠΙΝΑΚΑΣ 6	Πειραματικό δείγμα εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην τάξη	158
ΠΙΝΑΚΑΣ 7	Τιμές τυχαιότητας του δείγματος	178
ΠΙΝΑΚΑΣ 8	Αξιοπιστία – στατιστικό μέτρο Cronbach Alpha για όλες τις μεταβλητές στο ερωτηματολόγιο <i>πριν</i>	182
ΠΙΝΑΚΑΣ 9 –	Αξιοπιστία – στατιστικό μέτρο Cronbach Alpha για όλες τις μεταβλητές στο ερωτηματολόγιο <i>μετά</i>	182
ΠΙΝΑΚΑΣ 10 –	Μεταβολή μέσων όρων (ΜΟ) των <i>παραμέτρων</i> της μεταβλητής «Ενεργός συμμετοχή» <i>πριν</i> και <i>μετά</i> την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη στο ερωτηματολόγιο Α (N=111)	187
ΠΙΝΑΚΑΣ 11	Σημασία του όρου «ενεργός συμμετοχή» για τους/τις μαθητές/τριες <i>πριν</i> και <i>μετά</i> την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη (%)	188
ΠΙΝΑΚΑΣ 12 –	Λόγοι για τους οποίους οι μαθητές/τριες κοιτούν το ρολόι τους στην τάξη (%)	188
ΠΙΝΑΚΑΣ 13	Λόγοι για τους οποίους οι μαθητές/τριες διστάζουν να πουν τις ιδέες τους στην τάξη (%)	189
ΠΙΝΑΚΑΣ 14 –	Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των <i>μέσων τιμών πριν</i> και <i>μετά</i> την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στις παραμέτρους της <i>ενεργού συμμετοχής</i> (N=111)	190
ΠΙΝΑΚΑΣ 15 –	Μεταβολή μέσων όρων (ΜΟ) των <i>παραμέτρων</i> της μεταβλητής «Ατομικές ευκαιρίες/προσωπική ενίσχυση στη μάθηση» <i>πριν</i> και <i>μετά</i> την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη, στο ερωτηματολόγιο Α (N=111)	191
ΠΙΝΑΚΑΣ 16 –	Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των <i>μέσων τιμών πριν</i> και <i>μετά</i> την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στις παραμέτρους της μεταβλητής «Ατομικές ευκαιρίες/προσωπική ενίσχυση στη μάθηση» (N=111)	191
ΠΙΝΑΚΑΣ 17	Τρόποι με τους οποίους οι μαθητές/τριες μοιράζονται τις ιδέες τους στην τάξη (%)	192
ΠΙΝΑΚΑΣ 18 –	Μεταβολή μέσων όρων (ΜΟ) των <i>παραμέτρων</i> της μεταβλητής «Υποστηρικτικός ρόλος του/της καθηγητή/τριας» <i>πριν</i> και <i>μετά</i> την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη, ερωτηματολόγιο Α (N=111)	193
ΠΙΝΑΚΑΣ 19 –	Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των <i>μέσων τιμών πριν</i> και <i>μετά</i> την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στις παραμέτρους της μεταβλητής «Υποστηρικτικός ρόλος του/της καθηγητή/τριας» (N=111)	193
ΠΙΝΑΚΑΣ 20 –	Μεταβολή μέσων όρων (ΜΟ) των <i>παραμέτρων</i> της μεταβλητής «Συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών» <i>πριν</i> και <i>μετά</i> την εφαρμογή	194

	θεατρικών τεχνικών στην τάξη, στο ερωτηματολόγιο Α (N=111)	
ΠΙΝΑΚΑΣ 21	Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των μέσων τιμών πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στις παραμέτρους της μεταβλητής «Συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών» (N=111)	194
ΠΙΝΑΚΑΣ 22 –	Μεταβολή μέσων όρων (ΜΟ) των παραμέτρων της μεταβλητής «Στοχαστική-κριτική σκέψη» πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη, στο ερωτηματολόγιο Α (N=111)	195
ΠΙΝΑΚΑΣ 23	Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των μέσων τιμών πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στις παραμέτρους της μεταβλητής «Στοχαστική-κριτική σκέψη» (N=111)	196
ΠΙΝΑΚΑΣ 24 –	Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των ομαδοποιημένων μεταβλητών	199
ΠΙΝΑΚΑΣ 25.1	Κλείδα παρατήρησης Α΄ Τάξη Γυμνασίου Αγίας Βαρβάρας – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας πριν την εφαρμογή	206
ΠΙΝΑΚΑΣ 25.2	Κλείδα παρατήρησης Α΄ Τάξη Γυμνασίου Αγίας Βαρβάρας – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας μετά την εφαρμογή	206
ΠΙΝΑΚΑΣ 26.1	Κλείδα παρατήρησης Β΄ Τάξη Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας πριν την εφαρμογή	207
ΠΙΝΑΚΑΣ 26.2	Κλείδα παρατήρησης Β΄ Τάξη Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας μετά την εφαρμογή	208
ΠΙΝΑΚΑΣ 27.1	Κλείδα παρατήρησης Β΄ Τάξη Γυμνασίου Ασπρόπυργου – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας πριν την εφαρμογή	209
ΠΙΝΑΚΑΣ 27.2	Κλείδα παρατήρησης Β΄ Τάξη Γυμνασίου Ασπρόπυργου – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας μετά την εφαρμογή	209
ΠΙΝΑΚΑΣ 28.1	Κλείδα παρατήρησης Α΄ Τάξη Λυκείου Καλλιθέας – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας πριν την εφαρμογή	210
ΠΙΝΑΚΑΣ 28.2	Κλείδα παρατήρησης Α΄ Τάξη Λυκείου Καλλιθέας – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας μετά την εφαρμογή	211
ΠΙΝΑΚΑΣ 29.1	Κλείδα παρατήρησης Β΄ Τάξη Λυκείου Βουλιαγμένης 1 – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας πριν την εφαρμογή	212
ΠΙΝΑΚΑΣ 29.2	Κλείδα παρατήρησης Β΄ Τάξη Λυκείου Βουλιαγμένης 1 – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας μετά την εφαρμογή	212
ΠΙΝΑΚΑΣ 30.1	Κλείδα παρατήρησης Β΄ Τάξη Λυκείου Βουλιαγμένης 2 – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας πριν την εφαρμογή	213
ΠΙΝΑΚΑΣ 30.2	Κλείδα παρατήρησης Β΄ Τάξη Λυκείου Βουλιαγμένης 2 – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας μετά την εφαρμογή	214
ΠΙΝΑΚΑΣ 31	Συγκεντρωτικός πίνακας ΜΟ πριν και μετά την εφαρμογή από την κλείδα παρατήρησης (όλες οι εφαρμογές)	215
ΠΙΝΑΚΑΣ 32	Επίδραση από την εφαρμογή του θεάτρου στους/στις μαθητές/τριες	220
ΠΙΝΑΚΑΣ 33	Κύριος ρόλος του/της εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή του θεάτρου	221

	στο σχολείο	
ΠΙΝΑΚΑΣ 34	Εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία μαθήματος ανά βαθμίδα εκπαίδευσης	221

B. ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

	ΓΡΑΦΗΜΑ/ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
ΓΡΑΦΗΜΑ 1	Κανονικότητα της κατανομής δεδομένων στη μεταβλητή Q1 στο σχολείο Αγ. Βαρβάρας	186
ΓΡΑΦΗΜΑ 2	Κανονικότητα της κατανομής δεδομένων στη μεταβλητή Q1 σε όλα τα σχολεία (N=111)	187
ΓΡΑΦΗΜΑ 3	Γραφική αποτύπωση της μεταβολής των (ΜΟ) των εξεταζόμενων παραμέτρων πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη (N=111)	197
ΓΡΑΦΗΜΑ 4	Μεταβολήτων μέσω των όρων των παραμέτρωντων -μεταβλητών πριν και μετά την εφαρμογή (N=111)	198
ΓΡΑΦΗΜΑ 5	Άρεσε ή όχι η εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στο μάθημα (%)	200
ΓΡΑΦΗΜΑ 6	Τι άρεσε περισσότερο από την εφαρμογή (%)	201
ΓΡΑΦΗΜΑ 7	Τι δεν άρεσε ή δυσκόλεψε τους/τις μαθητές/τριες (%)	202
ΓΡΑΦΗΜΑ 8	Συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών(%)	203
ΓΡΑΦΗΜΑ 9	Επιθυμία για διδασκαλία άλλων μαθημάτων με θεατρικές τεχνικές (%)	203
ΓΡΑΦΗΜΑ 10	Λόγοι για να γίνονται και άλλα μαθήματα με αξιοποίηση θεατρικής τέχνης	204
ΓΡΑΦΗΜΑ 11	Οφέλη από την αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στο μάθημα	205
ΓΡΑΦΗΜΑ 12	Κλείδα παρατήρησης, Γ/σιο Αγίας Βαρβάρας	207
ΓΡΑΦΗΜΑ 13	Κλείδα παρατήρησης, Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης	208
ΓΡΑΦΗΜΑ 14	Κλείδα παρατήρησης, Γυμνάσιο Ασπρόπυργου	210
ΓΡΑΦΗΜΑ 15	Κλείδα παρατήρησης, Λύκειο Καλλιθέας	211
ΓΡΑΦΗΜΑ 16	Κλείδα παρατήρησης, Λύκειο Βουλιαγμένης (1)	213
ΓΡΑΦΗΜΑ 17	Κλείδα παρατήρησης, Λύκειο Βουλιαγμένης (2)	214
ΓΡΑΦΗΜΑ 18	Γραφιστική απεικόνιση των ΜΟ πριν και μετά την εφαρμογή από την κλείδα παρατήρησης (όλες οι εφαρμογές).	216
ΓΡΑΦΗΜΑ 19	Εφαρμογή θεάτρου στο σχολείο	219
ΓΡΑΦΗΜΑ 20	Εφαρμογή θεάτρου στο σχολείο ανά βαθμίδα εκπαίδευσης	219
ΓΡΑΦΗΜΑ 21	Ανταπόκριση των μαθητών/τριών από την εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στο μάθημα	222
ΓΡΑΦΗΜΑ 22	Ανταπόκριση των μαθητών/τριών σε σχέση με την επίδοσή τους στα μαθήματα	223
ΓΡΑΦΗΜΑ 23	Ανταπόκριση των μαθητών/τριών σε σχέση με την κοινωνικότητά τους	223

ΓΡΑΦΗΜΑ 24	Παιδαγωγική χρησιμότητα της εφαρμογής της θεατρικής τέχνης στη διδασκαλία και τη μάθηση	224
ΓΡΑΦΗΜΑ 25	Σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών κατά την εφαρμογή	225
ΓΡΑΦΗΜΑ 26	Ποσοστά άρνησης για συμμετοχή στη θεατρική δραστηριότητα	225
ΓΡΑΦΗΜΑ 27	Αντιμετώπιση της άρνησης για συμμετοχή	226
ΓΡΑΦΗΜΑ 28	Τρόποι αξιοποίησης του θεάτρου στο σχολείο	227
ΓΡΑΦΗΜΑ 29	Λόγοι μη αξιοποίησης του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία	227
ΓΡΑΦΗΜΑ 30	Σημασία της εφαρμογής του θεάτρου στο σχολείο ανά βαθμίδα εκπ/σης	228

Γ. ΕΡΓΑΛΕΙΑ

	ΕΡΓΑΛΕΙΟ	ΣΕΛΙΔΑ
ΕΡΓΑΛΕΙΟ I	<i>Ερωτηματολόγιο Α-για τους/τις μαθητές/τριες πριν και μετά την εφαρμογή</i>	324
ΕΡΓΑΛΕΙΟ II	<i>Κλείδα παρατήρησης –για τον/την καθηγητή/τρια πριν και μετά την εφαρμογή</i>	326
Εργαλείο III	<i>Ημερολόγιο έρευνας πεδίου</i>	326
ΕΡΓΑΛΕΙΟ IV	<i>Ερωτηματολόγιο Β - άμεσης ανταπόκρισης</i>	327
ΕΡΓΑΛΕΙΟ V	<i>Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς-«Αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία»</i>	328

ΠΡΟΛΟΓΟΣ/ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η μακρόχρονη πορεία μου στην εκπαίδευση και η αναζήτηση νέων τρόπων και τεχνικών που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την πράξη διδασκαλίας προς την κατεύθυνση της δημιουργικότητας και της δραστηριοποίησης των μαθητών/τριών για μάθηση, με οδήγησαν στη διερεύνηση των μεθόδων που ενέπλεκαν το θέατρο στο σχολείο.

Η επιμόρφωσή μου, συνδυασμένη με την πρακτική εφαρμογή, παρείχε από την αρχή σαφείς ενδείξεις ότι η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη σχολική πραγματικότητα έβαζε τα θεμέλια για μια νέα προσέγγιση των μαθητών/τριών και ενθάρρυνε τη δυναμική ανταπόκρισή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ήταν φανερό ότι η θεατρική διαδικασία εγκαθίδρυε μια διαφορετική σχέση από την παραδοσιακή με τους/τις μαθητές/τριες, ενθάρρυνε την ανταπόκρισή τους και διεύρυνε τις ευκαιρίες που είχαν για μάθηση.

Έτσι, το έναυσμα για αυτή τη διατριβή δόθηκε από τη μια πλευρά από τα αποτελέσματα που η εκπαιδευτική μου εμπειρία έδειχνε ότι είχε η αξιοποίηση του θεάτρου στα παιδιά, τον εκπαιδευτικό και το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου. Από την άλλη μεριά, η εξοικείωση με το θέατρο συνδυάστηκε με το ενθαρρυντικό πλαίσιο που είχε δημιουργηθεί από μια «κοινότητα» ανθρώπων, η οποία αντάλλασσε και μοιραζόταν ολοένα και περισσότερο το κοινό όραμα για το «θέατρο στην εκπαίδευση». Σ' αυτή την κοινότητα, δίπλα στους/στις εκπαιδευτικούς τάσσονταν πανεπιστημιακοί της παιδαγωγικής και του θεάτρου, καλλιτέχνες, θεατρικοί οργανισμοί και ειδικοί στον χώρο του θεάτρου στην εκπαίδευση που αντάλλασαν τους προβληματισμούς τους για την ένταξη θεατρικών τεχνικών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δίνοντας ώθηση και πολύτιμο υλικό προς περαιτέρω διερεύνηση.

Ο κύκλος των ατόμων που έκαναν λόγο για το *θέατρο στην εκπαίδευση* είχε διευρυνθεί αλλά πολλά σημεία παρέμεναν νεφελώδη για τους τρόπους αξιοποίησης αυτών των τεχνικών στο σχολείο και για την προάσπιση της θέσης του θεάτρου με συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές οι οποίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς λίγες ήταν και παραμένουν οι σχετικές έρευνες στην Ελλάδα, ιδιαίτερα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Και ενώ το τοπίο σιγά-σιγά αλλάζει και διαμορφώνεται ένα πλαίσιο αποδοχής του θεάτρου με την παραίνεση για την εισαγωγή των καλλιτεχνικών, πολιτισμικών και παιδαγωγικών διαστάσεων της τέχνης στα διδακτικά αντικείμενα, όπως επίσημα, πλέον, ανακοινώνουν διεθνείς οργανισμοί όπως η UNESCO με την «Ατζέντα της Σεούλ» το 2010, παραμένει ασαφές με ποιο τρόπο μπορούν να ισχυροποιηθούν αυτές οι αλλαγές και να αποτελέσουν ένα πλαίσιο αλλαγής σε θεσμικό επίπεδο στην Ελλάδα. Η παρούσα διατριβή ελπίζει ότι με τη διερεύνηση της αξιοποίησης του θεάτρου στη διδασκαλία μαθημάτων Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, παρουσιάζοντας μια μέθοδο και μια προσέγγιση που έχει δυνατότητα εφαρμογής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναδεικνύοντας παράλληλα τις δυσκολίες και παρουσιάζοντας προτάσεις, θα ισχυροποιήσει τον διάλογο για την προάσπιση του θεάτρου και τη θέση του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε αυτή την προσπάθεια συνέβαλαν κάποιοι/ες πολύτιμοι επιστημονικοί καθοδηγητές/τριες και συνεργάτες/τριες. Καταρχάς, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον Επιβλέποντα, Καθηγητή του Παν/μίου Αιγαίου, κ. Ιωάννη Παπαδόπουλο για την καθοδήγηση, την υποστήριξη, την ενασχόλησή του και την κριτική του στην πορεία της εργασίας. Ακόμη, ευχαριστίες οφείλω στα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής, κ. Αλεξάνδρα Ζερβού, Καθηγήτρια Παν/μίου Κρήτης και την κ. Μαρίκα Θωμαδάκη, Καθηγήτρια του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών για τις υποδείξεις τους. Παράλληλα, ευχαριστώ τα μέλη της εξεταστικής Επιτροπής κ. Διαμάντη Αναγνωστοπούλου, Καθηγήτρια Παν/μίου Αιγαίου, κ. Ιωάννη Παπαδάτο, Επίκουρο Καθηγητή Παν/μίου Αιγαίου, για τη στήριξή τους, την κ. Άλκηστη Κοντογιάννη, Καθηγήτρια Παν/μίου Πελοποννήσου για την υποστήριξή της όχι μόνο στην παρούσα διατριβή αλλά και σε παράλληλες δράσεις που βοήθησαν την επιστημονική μου πορεία και ειδικότερα ευχαριστώ την κ. Αντιγόνη Παρούση, Επίκουρη Καθηγήτρια Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών για τη συνεργασία της στη θεατροπαιδαγωγική πορεία μου και την ενθάρρυνσή της κατά τη διάρκεια της διατριβής.

Σε μια παράλληλη πορεία με την έρευνα και συγγραφή της διατριβής κινήθηκε μια συναφής δράση, από όπου άντλησα εμπειρία, δύναμη και υποστήριξη σε κομβικές στιγμές για την προώθηση του θεάτρου στην εκπαίδευση. Για αυτό, οφείλω πολλές ευχαριστίες στους συνεργάτες μου στην επιστημονική κοινότητα του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους Νίκο Γκόβα και Πολυξένη Καραβίτη, για τους επιστημονικούς μας διαλόγους και τους προβληματισμούς μας επί σειρά ετών για τη θέση του θεάτρου στην εκπαίδευση.

Πολύτιμη για τη συλλογή βιβλιογραφίας και για τη διερεύνηση του πεδίου του Εκπαιδευτικού Δράματος ήταν η βοήθεια της κ. Marigold Ashwell, μίας εκ των συγγραφέων της έκδοσης «Drama in Schools», την οποία ευχαριστώ θερμά. Επιπλέον, για την πρόσβαση στη σύγχρονη θεατροπαιδαγωγική βιβλιογραφία ευχαριστώ τις θεατροπαιδαγωγούς Ηρώ Ποταμούση και Νάσια Χολέβα. Ιδιαίτερα χρήσιμη για τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας ήταν η βοήθεια του Γιώργου Ζαφειρόπουλου, μαθηματικού στατιστικού, διδάκτορα Οικονομικού Παν/μίου Αθηνών, και της στατιστικού Μαρίας Γιακουμάτου, τους οποίους επίσης ευχαριστώ.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω για την ιδιαίτερα σημαντική βοήθειά τους στην τελική φάση της συγγραφής, για τη γλωσσική επιμέλεια τον Δημήτρη Μαυρέα, Διδάκτορα Γλωσσολογίας Παν/μίου Αθηνών και την πάντα φίλη και συμπαραστάτη Σπυριδούλα Κολοκυθά για τις τελικές διορθώσεις του κειμένου.

Αυτή η ερευνητική προσπάθεια δεν θα είχε ολοκληρωθεί αν δεν είχε την πολύτιμη συνεργασία και υποστήριξη των εκπαιδευτικών: Χαράς Τσουκαλά, Διονύση Βυθούλκα, Αγγελικής Γιαννάτου, Κατερίνας Αλεξιάδη, Σταυρούλας Τζίφα και Μαίρης Καλδή. Τους ευχαριστώ θερμά για την αποτελεσματικότητα, τη συνέπεια και την πίστη με την οποία αγκάλιασαν την όλη προσπάθεια.

Κυρίως, θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές ευχαριστίες μου και την εκτίμησή μου στον σύζυγό μου, David Pammenter, ομότιμο Principal Lecturer του Παν/μίου Winchester, σκηνοθέτη

θεάτρου και παιδαγωγό, για την έμπνευση που μου έδωσε η προσφορά και η διδασκαλία του στον χώρο του θεάτρου ως εκπαίδευση ενεργών πολιτών, και στην κόρη μου, Αγγελική Σωτηροπούλου, γιατί η ύπαρξή της και η πορεία της ως επιστήμονα και ως νέου ανθρώπου, ο οποίος πορεύεται με επιτυχία και πάντα νοιάζεται για τους άλλους, μου έδωσαν ελπίδα για όσα μπορεί να πετύχει η νέα γενιά.

Τέλος, ευχαριστώ όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες που συνέβαλαν στην έρευνα και όσους/ες μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς υπήρξαν συνοδοιπόροι στα μονοπάτια που χαράζει ο δημιουργικός δρόμος του θεάτρου στο σχολείο.

Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

1.1. ΑΦΕΤΗΡΙΑ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, τα παιδιά και οι νέοι/νέες βρίσκονται στο σταυροδρόμι ταχύρρυθμων αλλαγών και ανακατατάξεων. Η κοινωνία εξελίσσεται ραγδαία ως προς όλους τους τομείς που την απαρτίζουν, ενώ πλήθος πληροφοριών διοχετεύονται από πολλές και διαφορετικές πηγές. Αποτέλεσμα είναι οι μαθητές/τριες να αδυνατούν να τις παρακολουθήσουν ή να διασταυρώσουν την πραγματική τους προέλευση και το κατά πόσο είναι αληθείς. Έτσι, μέσα σε έναν κόσμο κοινωνικοοικονομικής κρίσης και αμφισβήτησης των υφιστάμενων πρακτικών, γεννούνται πολλαπλά ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης. Πώς μπορεί να λειτουργεί η εκπαίδευση, θέτοντας ως κύριο άξονα την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ανάπτυξη του ατόμου; Με ποιο τρόπο θέτει στο επίκεντρό της το παιδί και τις ανάγκες του στον σύγχρονο κόσμο; Πώς η εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει τη συλλογικότητα; Με ποιο τρόπο καλείται να λειτουργεί ο/η εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός και ως συντονιστής/τρια της ομάδας-τάξης; Αυτά και άλλα ερωτήματα απασχόλησαν πολλούς θεωρητικούς της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Παιδαγωγικής επιστήμης, οι οποίοι προώθησαν με τη μελέτη τους σημαντικές αλλαγές ως προς τον τρόπο θεώρησης του παιδιού και της προσέγγισής του στο πλαίσιο του «κοινωνικού γίγνεσθαι».

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα είναι αποφασιστικής σημασίας καθώς η εκπαίδευση, ως κομμάτι του πολιτισμού, είναι ένας θεσμός που διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στις εξελίξεις, προετοιμάζοντας τα παιδιά, τους νέους και τις νέες για την ένταξή τους στην κοινωνία. Συγχρόνως, αναλαμβάνει τον ρόλο να διαμορφώνει ενεργούς πολίτες με κριτική σκέψη, οι οποίοι συνεργάζονται μεταξύ τους και ταυτόχρονα, ως άτομα, μαθαίνουν πώς να επιλύουν προβλήματα και να βρίσκουν διεξόδους στη ζωή τους. Επομένως, στο υφιστάμενο πολυσχιδές κοινωνικό πλαίσιο, αποτελεί ζητούμενο εάν μπορούν οι μαθητές/τριες να ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα στην αληθινή της διάσταση, η οποία πολλές φορές βρίσκεται σε αντιδιαστολή με τον τρόπο παρουσίας της από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Επίσης, καθίσταται απαραίτητο να μπορούν να συνυπάρχουν, θέτοντας ως κεντρικό άξονα της πορείας τους τα ανθρωπιστικά ιδεώδη και την κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων.

Σύμφωνα με την ανωτέρω συλλογιστική, καθοριστικά στοιχεία στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν αφενός ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του/της εκπαιδευτικού και αφετέρου η διαμόρφωση ισχυρών διαμαθητικών σχέσεων. Ως προς το πρώτο στοιχείο, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αντικατοπτρίζεται στον τρόπο που προσεγγίζει τους/τις μαθητές/τριες και ενεργοποιεί τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, απεκδυόμενος/η τον παραδοσιακό του/της ρόλο, όπως έχει εγκαθιδρυθεί με συστηματικό τρόπο κατά τη μακρά περίοδο λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού

μετά τη βιομηχανική επανάσταση. Συγκεκριμένα, ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του/της αφορά στην απομάκρυνση από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί την «αυθεντία» του/της, ως πρότυπο διανοητικής και ηθικής αρετής, οπότε βάσει του μονολόγου, με προγραμματισμό και ορθολογισμό, εξασφαλίζεται η «ομαλή» εξέλιξη του μαθήματος, ενώ παράλληλα περιορίζεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευόμενων¹.

Οι θεωρητικοί από τον παιδαγωγικό, τον ψυχολογικό και τον κοινωνιογνωστικό χώρο, ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, είχαν εκφράσει την ανησυχία τους για τα δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας και είχαν προτείνει καταλληλότερους, κατά τη γνώμη τους, τρόπους τέλεσης της εκπαιδευτικής πράξης. Ο/η εκπαιδευτικός, πλέον, χωρίς να αποποιείται τον ρόλο του/της ως συντονιστή/στριας της μαθητικής ομάδας και στο πλαίσιο μιας ομαδοκεντρικής διαδικασίας καλείται να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, στη διερεύνηση του γνωστικού αντικειμένου. Ταυτόχρονα, τονίζεται μια στροφή από τη μονομερή εστίαση στο *αντικείμενο διδασκαλίας* σε μια προσέγγιση που εστιάζει και στον *τρόπο διδασκαλίας*. Γι αυτό, η καθημερινή διδακτική πρακτική λαμβάνει περισσότερο υπ' όψιν εκτός από τον γνωστικό και τον συναισθηματικό τομέα των μαθητών/τριών. Όσον αφορά το δεύτερο καθοριστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις *διαμαθητικές σχέσεις*, αυτές λογίζονται ως σχέσεις συνεργασίας, αποδοχής και κατανόησης του άλλου, και όχι ως σχέσεις διαμαθητικού ανταγωνισμού, για τις οποίες καταγράφονται αρνητικές επιπτώσεις στον ακαδημαϊκό (διανοητικό), κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα του ατόμου, κυρίως στους/στις αδύνατους/ες σε επίδοση και συνεσταλμένους/ες μαθητές/τριες².

Και τα δύο στοιχεία, ο νέος ρόλος του/της εκπαιδευτικού και οι συνεργατικές διαμαθητικές σχέσεις, συνιστούν μια μετατόπιση η οποία επηρεάζει το γενικότερο *μαθησιακό κλίμα* και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη είτε μεταξύ των μαθητών/τριών είτε με τον/τη δάσκαλο/α. Σε μια σειρά ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνιολογικών θεωριών οι Mead, Lewin και Rogers αναδεικνύουν τη σημασία του κατάλληλου *ψυχολογικού κλίματος*, δίνοντας έμφαση στη θετική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των μελών της σχολικής τάξης, η οποία συνιστά μια κοινωνική ομάδα ως προς τις διαμορφωμένες σχέσεις της και ως προς τους επιδιωκόμενους κοινούς σκοπούς της. Ειδικότερα, οι παιδαγωγικές αρχές περί ενεργού συμμετοχής των μαθητών/τριών στη μάθηση, σύνδεσής της με την εμπειρία και το βίωμα, ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, έχουν αποτελέσει ένα ευρύ πεδίο προβληματισμού για την ανάπτυξη νέων τρόπων διδασκαλίας.

Έτσι, μέσα σε αυτό το αναδιαμορφωμένο πλαίσιο, σε όλο τον κόσμο γράφονται κείμενα για τη διεύρυνση της θεώρησης του σχολείου ως θεσμού απόκτησης και επέκτασης της γνώσης, αναζητώντας την ουσιαστική συμβολή του στη διαμόρφωση της δημιουργικής προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας και την εξασφάλιση εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας³. Οι θεωρήσεις, λοιπόν,

¹ Παπαδόπουλος, Γ. (2012). *Μυθοπλασία, Βίωμα και Παιδεία*. Αθήνα: Ψηφίδα, σ. 179.

² Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Συμμετρία, σ. 195.

³ UNESCO (1999). *Εκπαίδευση, ο Θησαυρός που κρύβει μέσα* της (μτφρ Κ.Ε.Ε.). Αθήνα: Gutenberg. Επίσης, βλ. αναφορές του Συνδέσμου Παιδαγωγικών Ινστιτούτων Ευρώπης (CIDREE) στην ενότητα 1.3.11. «Παιδαγωγικές αρχές στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων», σ. 85.

τονίζοντας μεταξύ άλλων τη βιωματική προσέγγιση στη μάθηση και την καθιέρωση ενός πλαισίου ενίσχυσης της δημιουργικότητας στην τάξη, αναζητούν αποτελεσματικές μεθοδολογικές προτάσεις, οι οποίες αναμένεται να επιβεβαιωθούν στην πράξη.

Αποτελεί ζητούμενο, επομένως, να ερευνηθούν νέες μέθοδοι που θα συμβάλλουν στις απαιτούμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και θα δώσουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω για τον ρόλο της εκπαίδευσης. Τούτο γιατί, παρά τις όποιες θεωρητικές αναφορές βελτίωσης, στην πράξη αποδεικνύεται ότι στις περισσότερες χώρες το θεσμικό πλαίσιο και οι πρακτικές που ακολουθούνται, απέχουν από όσα πρεσβεύουν οι επιστημονικά τεκμηριωμένες, νέες θεωρητικές προσεγγίσεις. Τα προαναφερόμενα θέματα, επιχειρείται να αναλυθούν στο θεωρητικό μέρος της μελέτης που ακολουθεί. Σε συνέχεια των παραπάνω προβληματισμών, στο πλαίσιο επαναπροσδιορισμού των στόχων και αρχών στη διδασκαλία υπό την πίεση των νέων δεδομένων, και στην προσπάθεια αναζήτησης των αναδυόμενων τρόπων προσέγγισης της μάθησης, η μελέτη προσεγγίζει τη θεατρική αγωγή ως μια πρόταση που ολοένα και περισσότερο συστήνεται στη διδακτική πράξη.

Το θέατρο από την αρχαιότητα επιτέλεσε λειτουργήματα με παιδευτικό σκοπό την κριτική προσέγγιση της πολιτικής και κοινωνικής κατάστασης. Αποτέλεσε ένα βασικό μέσο αγωγής των Ελλήνων, αποσκοπώντας στην αρμονική συγκρότηση του ατόμου, την αποδοχή και εμπέδωση μιας κοινωνικής κατάστασης, αλλά και την αλλαγή της. Η λέξη *αγωγή* προέρχεται από το ρήμα *άγω*, που σημαίνει *μεταφέρω*, *αλλάζω*. Ο Γ. Παπαδόπουλος αναφερόμενος στην αιτιότητα της αγωγής καταδεικνύει τον διττό της ρόλο, τονίζοντας ότι συμβάλλει στην εξισορρόπηση του *είναι* αλλά και στη μεταβολή του συστήματος. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «η αγωγή ασκείται... προκειμένου σε *προσωπικό επίπεδο*, να περιορίζει την *δίχασιν της* συνειδήσεως (ανάμεσα στην εγωιστική και αλτρουιστική συμπεριφορά), ώστε σε *συλλογικό επίπεδο* να αποκαθιστά την *αρμονικήν συγκρότησιν*, την εύρυθμη λειτουργία και την διαρκέστερη *συντήρησιν* ή την ελεγχόμενη μεταβολή του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος»⁴.

Με λίγα λόγια, πάντα το θέατρο αποτελούσε ένα συστατικό στοιχείο της αγωγής, στοχεύοντας στη βελτίωση του ατομικού και συλλογικού επιπέδου ζωής. Το ζήτημα που πραγματεύεται η μελέτη, ωστόσο, είναι με ποιο τρόπο μπορεί να τεθεί σήμερα ή να επεκταθεί η εφαρμογή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και πώς μπορεί να συνδράμει στην επίτευξη των στόχων της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Δεν είναι τυχαίο ότι, κυρίως από τον 20ό αιώνα, σε συνδυασμό με τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αναπτύχθηκαν πολλές θεωρίες για τη συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναζητήθηκαν συγκεκριμένοι τρόποι αξιοποίησής της. Η εκπόνηση αυτής της μελέτης εμπεριέχει το στοιχείο της έρευνας, με την αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης βάσει συγκεκριμένων

⁴Παπαδόπουλος, Γ. (1999). *Δια παιδαγωγίας κοινωνιών αποτραγουχοποιήσις*. Αθήνα: Εντός, σ. 38.

αρχών και μιας ορισμένης πορείας, ως μεθόδου συμπλήρωσης της πράξης διδασκαλίας⁵. Αφετηρία της έρευνας αποτελεί η θεώρηση ότι το θέατρο/δράμα είναι μια μέθοδος, ένα μέσο, που διευρύνει τους δρόμους επικοινωνίας και κατανόησης στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας και προάγει τη δασκαλο-μαθητική και τη διαμαθητική επικοινωνία, δημιουργώντας ένα περιβάλλον διαλόγου και διερεύνησης. Έτσι, ο/η μαθητής/τρια αφενός καλείται να προσεγγίσει τη μάθηση με δημιουργικό τρόπο, αφετέρου μπορεί να μεταφέρει την αποκτούμενη γνώση σε άλλα γνωστικά πεδία αλλά και στην καθημερινή του/της ζωή. Ιδιαίτερο στοιχείο, που υπογραμμίζει τη δυνατότητα επιτυχούς συμπίεσης της εκπαίδευσης με το θέατρο, είναι ο αναδυόμενος *διάλογος* σε κάθε στάδιο αξιοποίησης της θεατρικής τέχνης. Στον στεγνό ορθολογισμό και σκληρό προγραμματισμό της εκπαίδευσης, όπως το θέτει ο Deldime, είναι απαραίτητο να αντιτάσσονται πρότυπα επιμόρφωσης «ανοιχτά στον στοχασμό, τη δημιουργικότητα, την εκφραστικότητα και την αυτονομία». Στη συνέχεια, ο εν λόγω μελετητής με εύστοχο τρόπο κατονομάζει το θέατρο ως ένα τέτοιο πρότυπο, καθώς αποτελεί «έναν χώρο ερωτήσεων» που μπορεί να «φωτίζει τη συλλογική μνήμη στην ανθρώπινη και συλλογική της διάσταση»⁶.

Η εργασία χωρίστηκε σε πέντε κεφάλαια. Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί την ανασκόπηση βασικών εννοιών, όρων και θεωριών μέσα από το πρίσμα της μετάβασης από ένα γενικό πλαίσιο θεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας σε ένα ειδικότερο, που εξετάζει τον εκπαιδευτικό θεσμό και τις παιδαγωγικές αρχές που τον διέπουν. Στη συνέχεια, συνδυάζει τα προηγούμενα πεδία με το θέατρο. Γι' αυτό, η διαδοχή των ενοτήτων του ακολουθεί την εξής συλλογιστική:

α) Λαμβάνεται υπ' όψιν το γενικό πλαίσιο της κοινωνίας και των θεσμών καθώς και ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται η κοινωνική πραγματικότητα από τους/τις μελετητές του κοινωνικού συστήματος.

β) Γίνεται εστίαση στον εκπαιδευτικό θεσμό, όπως λειτουργεί στο υπάρχον κοινωνικό σύστημα, συνεκτιμώντας επιμέρους έννοιες και πρακτικές που συνιστούν τις πράξεις διδασκαλίας και μάθησης.

γ) Η συλλογιστική, ακολούθως, υπεισέρχεται στη θεατρική τέχνη, επιχειρώντας τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των προσεγγίσεων που διαμορφώθηκαν για την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως από τον 20ό αιώνα και στο εξής. Συγχρόνως, συνδέει τη θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση με τη γενικότερη θέση και λειτουργία του θεάτρου στο *κοινωνικό γίγνεσθαι*. Το κεφάλαιο περιέχει, επίσης, μια σύντομη αναφορά της αξιοποίησης της θεατρικής τέχνης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και ζητήματα ορολογίας, όπως έχουν διαμορφωθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς.

⁵ Η μελέτη υιοθετεί τον ευρύτερο όρο «πράξη διδασκαλίας» που όπως επισημαίνει ο Η. Ματσαγγούρας τονίζει το σκόπιμο και την ηθική διάσταση της διδασκαλίας και χρησιμοποιείται σε αντικατάσταση των όρων «γενική διδακτική» και του πιο σύγχρονου «διδασκτική μεθοδολογία». Από τους προηγούμενους όρους, ο πρώτος δηλώνει μια τεχνοκρατική προσέγγιση της διδασκαλίας και ο δεύτερος χρησιμοποιήθηκε με πιο περιορισμένο περιεχόμενο και δεν ακριβολογεί. Βλ. Ματσαγγούρας, Η. (1996), *ό.π.*, σσ. 84-87.

⁶ Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την Παιδική και τη Νεανική ηλικία* (μτφρ. Γραμματάς, Θ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 61.

Από το δεύτερο κεφάλαιο η έρευνα υπεισέρχεται στο ερευνητικό μέρος και αναλύει τα βήματα της μεθοδολογικής και πειραματικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε.

Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει ποσοτικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στη διδασκαλία στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα απεικονίζονται αποτελέσματα γενικότερης έρευνας προς εκπαιδευτικούς για την αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η περιγραφή της πρακτικής εφαρμογής με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στα μαθήματα ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών μαζί με την ανάλυση αποτελεσμάτων ποιοτικού χαρακτήρα, όπως αυτά συγκεντρώθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο σχολιάζονται τα ευρήματα, εξάγονται συμπεράσματα και γίνονται προτάσεις που υπογραμμίζουν το ευρύ πλαίσιο αξιοποίησης του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ κρίθηκε σκόπιμο να συνεκτιμηθούν ορισμένα ζητήματα των υφιστάμενων περιορισμών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Καθοριστική για τον σχεδιασμό της έρευνας ήταν η εμπειρία της ερευνήτριας από την αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στη διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία χρονικά συνέπεσε με μια περίοδο διεύρυνσης του κύκλου των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης που επιχειρούσαν να εντάξουν το θέατρο στη διδακτική πρακτική τους. Κατά τη δεκαετία 2000-2010, έγιναν πολλές προσπάθειες αξιοποίησης και ένταξης του θεάτρου στην εκπαίδευση, είτε ως πεδίου προσωπικής έκφρασης και καλλιτεχνικής δημιουργίας των μαθητών/τριών, είτε ως διδακτικού αντικειμένου και μεθόδου διδασκαλίας⁷ ή μέσου κοινωνικής παρέμβασης, από φορείς και πρόσωπα, και υπήρξαν ανταλλαγές εμπειριών και μεθόδων, καθώς και βελτιώσεις, αμφισβητήσεις και εξελίξεις. Το *θέατρο στην εκπαίδευση* αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο και κατακτά έδαφος στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά πρέπει να γίνουν ακόμα πολλά στο πεδίο της θεατρολογικής και παιδαγωγικής έρευνας, ώστε να υπάρξει μια ισόρροπη σύζευξη θεωρίας και πράξης⁸ για την αποτελεσματικότερη αξιοποίησή του. Οι έρευνες που θα μπορούσαν να παρέχουν περισσότερα στοιχεία για την εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στην τάξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και για τη συμβολή της ως παιδαγωγικό μέσο στη μαθησιακή διαδικασία, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ήταν, όταν ξεκίνησε η μελέτη, και παραμένουν μέχρι σήμερα λιγοστές.

Αυτό το κενό επιχείρησε εν μέρει να καλύψει η παρούσα έρευνα, η οποία διερεύνησε αν και σε ποιο βαθμό μια συγκεκριμένη μέθοδος αξιοποίησης θεάτρου/δράματος κατά τη διδασκαλία μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μπορεί με εντονότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο να συμβάλλει στα ακόλουθα:

- Να προκαλεί την ενεργό, βιωματική συμμετοχή των μαθητών/τριών, τη διερεύνηση εννοιών και την ανακάλυψη νοημάτων στο μάθημα.

⁷ Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ. 189-191. IDEM (1998). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Τελέθριον, σσ. 451-452.

⁸ IDEM (2004). *Το Θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός, σ. 61.

- Να ενισχύει το ενδιαφέρον τους και να δημιουργεί κίνητρα για τη μάθηση.
- Να ενισχύσει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως εμπνευστή/τριας και συντονιστή/ριας κατά τη διδασκαλία.
- Να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών, καθώς και των μαθητών/τριών με τον/την καθηγητή/τρια.
- Να υποστηρίζει την κριτική προσέγγιση των θεμάτων που εξετάζονται από τη συγκεκριμένη ενότητα μαθήματος.
- Να διατηρεί τη γνωστική αυτονομία των μαθητών/τριών, ώστε να εφευρίσκουν τις δικές τους γνωστικές κατασκευές με αφορμή το μάθημα, αφήνοντας το περιθώριο για την προσωπική ενίσχυση για μάθηση.
- Να συντελεί στην ανεύρεση σχέσεων μεταξύ των θεμάτων που εξετάζονται στο μάθημα, την επεξεργασία καταστάσεων και τη συνειδητοποίηση από τους/τις μαθητές/τριες ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι θεώρησης και επίλυσης καταστάσεων.
- Να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο που οδηγήθηκαν σε κάποια συμπεράσματα με αφορμή το μάθημα και τον τρόπο που έμαθαν, ενισχύοντας τη μεταγνωστική τους δεξιότητα.
- Βάσει των ανωτέρω στοιχείων να βελτιώνεται εντέλει το *κλίμα στην τάξη* αλλά και να επιτυγχάνεται μάθηση.

Οι άξονες μελέτης που προκύπτουν από τα ανωτέρω ερωτήματα είναι η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η ενεργοποίηση των μαθητών/τριών, ο υποστηρικτικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού, και η ενίσχυση της προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας με την ανάπτυξη ευκαιριών για μάθηση. Οι ανωτέρω άξονες, με το περιεχόμενο που συνιστά καθένας τους, διατυπώνονται στα ερωτήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση και στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας.

1.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.2.1. Πολιτισμός/κουλτούρα, κοινωνική πραγματικότητα

Πριν η μελέτη εστιάσει στα συγκεκριμένα ζητήματα προς διερεύνηση και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπως αυτό λειτουργεί στην κοινωνία, κρίνεται απαραίτητο να εξεταστεί ένα ευρύτερο ερώτημα: Ποια είναι η κοινωνική πραγματικότητα, ποιες οι συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας μέσα στην οποία το άτομο ζει, στοχάζεται, δημιουργεί και διαμορφώνει τους όρους της ζωής του, πάντα σε σχέση με τους άλλους;

Η μελέτη της κοινωνίας δεν θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς την προσέγγιση του εννοιολογικού περιεχομένου δύο συναφών όρων, του *πολιτισμού* και της *κουλτούρας*. Ο ορισμός τους είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, καθώς υπάρχει πλήθος διαφορετικών ερμηνειών στο εσωτερικό των σχολών των κοινωνικών επιστημών. Μάλιστα, οι Kroeber και Kluckhohn κατέγραψαν εκατοντάδες ορισμούς. Η έννοια *κουλτούρα*, κατά τους μελετητές, έχει λατινογενή προέλευση. Νοείται ως

καλλιέργεια και χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τους Γερμανούς τον 18ο αιώνα, ενώ ο πολιτισμός δηλώνει εξελιγμένους τρόπους ζωής και εισάγεται κατά την Αναγέννηση πιθανότατα από τους Γάλλους⁹. Κατ' εξοχήν, δημιουργούνται δύο διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις για τον πολιτισμό και την *κουλτούρα*, η γερμανική και η αγγλογαλλική εκδοχή. Οι Αγγλοσάξωνες ταυτίζουν τους δύο όρους, ενώ οι Γερμανοί τους διαφοροποιούν και ονομάζουν *civilization* (πολιτισμό) το σύνολο των τεχνικών και επιστημονικών επιτευγμάτων, και *kultur* τον ηθικο-πνευματικό πολιτισμό¹⁰.

Μια χαρακτηριστική θεώρηση των δύο εννοιών διατυπώθηκε τον 19ο αιώνα από την Κοινωνική Ανθρωπολογία, τοποθετώντας την έννοια της *κουλτούρας* στη γενικότερη έννοια του πολιτισμού. Με αυτόν τον τρόπο της έδωσε μια ευρύτατη σημασία, η οποία κατά τον Tylor υποδηλώνει όλο εκείνο το σύμπλεγμα, το οποίο περιλαμβάνει συγχρόνως τις επιστήμες, τις θρησκευτικές και άλλες πεποιθήσεις, τις τέχνες, την ηθική, τους νόμους, τα έθιμα και όλες τις εμπειρίες και τις συνήθειες, τις οποίες απέκτησε ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας¹¹. Ο Tylor με τον ορισμό του καθιστά ισότιμα τα δημιουργήματα, τεχνικά και νοητικά, όλων των κοινωνιών. Ο Eliot διευρύνει τον ορισμό και θεωρεί ότι η *κουλτούρα* δεν είναι απλώς ένα άθροισμα διαφόρων δραστηριοτήτων, αλλά ένας ολόκληρος τρόπος ζωής, υλικός, διανοητικός, πνευματικός¹². Πρόκειται για μια οπτική περί ταύτισης του εννοιολογικού περιεχομένου των δύο εννοιών που συναντάται πλέον ευρέως. Γι αυτό, η παρούσα μελέτη υιοθετεί τη σύγκλιση των εννοιών ανεξάρτητα του όρου που επιλέγουν να χρησιμοποιούν κάθε φορά οι μελετητές.

Βασικό άξονα για τη μελέτη των εννοιών *κουλτούρα/πολιτισμός* αποτέλεσε η ιδέα της *consensus gentium* (της συναίνεσης όλης της ανθρωπότητας), σύμφωνα με την οποία όλοι οι άνθρωποι έχουν μια κοινή θεώρηση για όσα πιστεύουν ως δίκαια, καλά, ελκυστικά, ορθά. Η ιδέα αναπτύχθηκε στην Κοινωνική Ανθρωπολογία με την έννοια του *καθολικού πολιτισμικού προτύπου*, του Wissler, που πρώτος όρισε την *κουλτούρα* ως συμπεριφορά που μαθαίνεται, ως ένα σύνολο ιδεών και χαρακτηριστικών γενικώς αποδεκτών¹³. Επίσης, ο Hubert υποστηρίζει ότι «πολιτισμός είναι το σύνολο αξιών που μπορούν να εκφραστούν στο σύνολο του ανθρώπινου γένους»¹⁴. Η ουδετεροποίηση όμως της έννοιας του πολιτισμού αποκρούεται από άλλες προσεγγίσεις¹⁵.

Σε αντίθεση έρχεται ο φιλοσοφικός στοχασμός του Cabral, ο οποίος διατυπώθηκε σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο επιρροής μιας μη δυτικού τύπου κοινωνίας τονίζοντας τις κατηγοριοποιήσεις

⁹ Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions* (Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology), vol. xlvii, 1. Cambridge: Peabody Museum, Harvard University Press.

Culture: a critical review of concepts and definitions, 47(1). Cambridge: Harvard University), pp. viii, 223.

¹⁰ Βιτσιλάκη Χ. (2007). «Κοινωνιολογικές/ολιτισμικές θεωρήσεις του φύλου». Στο Βιτσιλάκη Χ., Γκασούκα Μ., Παπαδόπουλος Γ.(επιμ.), *Φύλο και Πολιτισμός*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 26-27.

¹¹ Tylor, E. (1924). *Primitive Culture*. New York: Brentano's.

¹² Elliot, T. S. (1948). *Σημειώσεις για τον ορισμό της κουλτούρας* (μτφρ. Ησαΐα, Ν.). Αθήνα: Πλέθρον, 1980, σσ. 37,49. Βλ. επίσης, Williams R. (1958). *Culture and society*. New York: Anchor Books, Doubleday & Company, Inc., 1960, p. xvi.

¹³ Freed, S. and Freed, R. (1992). *Clark Wissler 1870-1947. National Academy of Sciences of the United States of America Biographical Memoirs*, vol. 61 (pp. 468-497). Washington DC: National Academy Press.

¹⁴ Birou, A. (1966). *Vocabulaire Pratique des Sciences Sociales*. Paris: Les Editions Ouvrieres, 1981.

¹⁵ Βιτσιλάκη, Χ. (2007), ό. π., σσ. 9-23.

κάθε κουλτούρας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, όπως ιστορικά εμφανίζονται ως συστατικά στοιχεία της. Σύμφωνα με τον Cabral, «κουλτούρα είναι μια δυναμική σύνθεση, σε επίπεδο ατομικής και συλλογικής συνείδησης, της υλικής και πνευματικής ιστορικής πραγματικότητας μιας κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας, με τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων και της φύσης, καθώς και μεταξύ των ανθρώπων και των κοινωνικών τάξεων και τομέων»¹⁶. Για τον Bourdieu, επίσης, ο πολιτισμός δεν υπήρξε ποτέ έννοια ουδέτερη ή απρόσωπη, ακόμα και αν η κυριαρχία μιας ομάδας δεν προϋποθέτει άσκηση βίας αλλά προτρέπει σε συγκατάθεση ή συνεργασία των ατόμων στη δική τους υποταγή με το μοίρασμα ίδιων απεικονίσεων¹⁷. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται η Χ. Βιτσιλάκη, καταλήγοντας ότι τα «καθολικά πολιτισμικά ιδεώδη» στην πραγματικότητα αφορούν τα ιδεώδη της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, η οποία καταφεύγει σε ποικίλες διαδικασίες για να εξασφαλίσει την καθολικότητά τους, από τη βία έως τον ψυχοκοινωνικό μηχανισμό της εσωτερικεύσής τους. Ταυτόχρονα, στα ζητήματα της κυριαρχίας τονίζεται πλέον η επιρροή της φεμινιστικής σκέψης και επιστήμης, προσθέτοντας, τα τελευταία χρόνια, το στοιχείο του έμφυλα προσδιορισμένου χαρακτηριστικού του πολιτισμού. Κάτω από αυτό το πρίσμα, ο πολιτισμός ήταν και εξακολουθεί να είναι ανδρικός πολιτισμός, επομένως συνιστά τη διακριτική μεταχείριση των γυναικών¹⁸.

Πέρα από τους εκάστοτε εννοιολογικούς προσδιορισμούς, στις πιο σύγχρονες αντιλήψεις προστέθηκε η δομική προσέγγιση των Levi-Strauss¹⁹ και Saussure²⁰, που θεωρούν ότι η κουλτούρα δεν συνιστά μια δεδομένη κατάσταση, αλλά κοινωνική πρακτική ή θεώρηση. Έτσι, δίνουν έμφαση όχι τόσο στο *τι είναι*, αλλά στο *τι επιτελεί* η κουλτούρα, καθώς τα παραγόμενα στην κοινωνία νοήματα οργανώνουν και καθορίζουν κοινωνικές πρακτικές, επηρεάζουν τη συμπεριφορά και συνεπώς έχουν πραγματικά αποτελέσματα²¹. Η κουλτούρα, επομένως, προσεγγίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο οι διάφορες ομάδες κατανοούν τον κόσμο γύρω τους και οργανώνουν τη ζωή τους²². Αντιστοίχως, ο Γ. Παπαδόπουλος θεωρεί ότι πυρήνας της κοινωνικοποίησης και της παιδαγωγίας είναι η *εμπέδωση της κουλτούρας που διέπει την κοινωνία*²³. Υπό αυτή την έννοια, η εκπαίδευση ως βασικό συστατικό στοιχείο της κουλτούρας μιας δεδομένης κοινωνίας επηρεάζει τον τρόπο που τα άτομα και οι ομάδες αντιλαμβάνονται την κοινωνική πραγματικότητα και οργανώνονται σε αυτή.

¹⁶ Cabral, A. (1973). «The role of culture in the liberation struggle». In Matteralt A., Siegelau S. (eds.), *Communication and class struggle*, vol 1, *Capitalism, Imperialism* (pp. 205-211). New York: International General.

¹⁷ Bourdieu, P. (1995). «Σημειώσεις πάνω στην ιστορία των γυναικών». Στο Duby, G., & Perrot, M. *Γυναίκες και Ιστορία*. Πρακτικά Συμποσίου, Σορβόνη 1992, (μτφ. Καρλαύτη, Κ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 70-92. Η θεώρησή του αντανακλάται στη λειτουργία του θεσμού της εκπαίδευσης και υιοθετείται από προσεγγίσεις της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Βλ. επόμενη υποενότητα.

¹⁸ Βιτσιλάκη, Χ. (2007), *ό.π.*, σσ. 10-11, 27.

¹⁹ Levi-Strauss, C. (1977). *Άγρια σκέψη*. Αθήνα: Παπαζήσης.

²⁰ Saussure, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

²¹ Hall, S. (ed.) (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage publications, Open University.

²² Clarke, J. Hall, S., Jefferson, T., Roberts, B. (1976) «Subcultures, cultures and class: A theoretical overview». In Hall, S., Jefferson, T., *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain* (pp. 9-74). London: Routledge.

²³ Παπαδόπουλος, Γ. (2012), *ό.π.*, σ. 132.

Μια άλλη όψη της προσέγγισης του θέματος σχετίζεται με την ανάπτυξη των «μαζικού τύπου» κοινωνιών. Σε μια *μαζική κοινωνία* οι «επικρατούσες μορφές επικοινωνίας οργανώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε το άτομο είτε δεν ερωτάται ή δυσκολεύεται ή αδυνατεί να δώσει απάντηση»²⁴. Έτσι, όπως κάθε ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένος κοινωνικός μετασχηματισμός δημιουργεί τη δική του κουλτούρα, η κοινωνία μαζικού τύπου τείνει στην ανάπτυξη της *μαζικής κουλτούρας* και στη δημιουργία ενός μέσου τύπου ανθρώπου²⁵. Μάλιστα, όπως επισημαίνει ο Riesman, οι άνθρωποι της σύγχρονης εποχής είναι «ετεροστρεφείς», οι «συγκαιρινοί» τους είναι πηγή προσανατολισμού και οι στόχοι προς τους οποίους κατευθύνονται μετατοπίζονται ανάλογα με αυτή την καθοδήγηση. Εκτίθενται, επομένως, με αδιάκοπους ρυθμούς στην εξουσία των «συγκαιρινών» τους, τόσο με την καθημερινή επαφή τους, όσο και μέσω των Μ.Μ.Ε²⁶, με αποτέλεσμα να υφίστανται επιρροές και να είναι ολοένα και περισσότερο εξω-κατευθυνόμενοι. Παρομοίως, ο Constantino ασκεί κριτική στην παγκόσμια εισβολή καταναλωτικής ιδεολογίας που παράγει τη *συνθετική κουλτούρα*. Σε μια κοινωνία όπου αγοράζονται προϊόντα όχι για τη διάρκεια και την αντοχή τους αλλά γιατί έχουν «στυλ», ασκείται από την οικονομία επίδραση που καθοδηγεί στην αντίληψη της απαρχαίωσης των προϊόντων²⁷. Μια τέτοια κατάσταση ορίζεται με την έννοια της *πολιτιστικής επαγωγής*, δηλαδή, της πρόσκτησης και της ενσωμάτωσης στον πολιτισμό ενός κοινωνικού συνόλου, πολιτιστικών στοιχείων προερχόμενων από άλλο κοινωνικό σύνολο. Με άλλα λόγια εκδηλώνεται μια πολιτιστική διείσδυση που διαπλέκει τα πολιτιστικά σχήματα της ασθενέστερης από τις αλληλεπιδρώσες ομάδες²⁸.

Αντίστοιχα, η εμφανιζόμενη στη δεκαετία του 1920 κριτική επιστημολογική κατεύθυνση της σχολής της Φρανκφούρτης μελέτησε το φαινόμενο της *μαζικής κουλτούρας*, με τους νεομαρξιστές Adorno, Marcuse, Habermas κ.ά. Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις της σχολής, η κουλτούρα, ως αυθόρμητη έκφραση του λαού, υποσκελίζεται από τη *μαζική κουλτούρα (mass culture)*, μια τυποποιημένη κουλτούρα για μαζική κατανάλωση που αφαιρεί τη δημιουργικότητα και μετατρέπει τους ανθρώπους σε αλλοτριωμένους καταναλωτές²⁹. Περαιτέρω, η θεώρηση κρίνει τη *μαζική κοινωνία*, που αποτελεί προϊόν της *μαζικής κουλτούρας*, τονίζοντας ότι η βιομηχανία της κουλτούρας αποσκοπεί στον ιδεολογικό έλεγχο των μαζών. Οι εκπρόσωποί της θέτουν, επομένως, ζητήματα ως προς την αυτονομία και τον αυτοκαθορισμό του ανθρώπου, είτε αυτά προκύπτουν από μια

²⁴ Mills C. W. (1956). *The Power Elite*. New York: Oxford University Press, p. 304.

²⁵ Φίλιας, Β. (1980). *Όψεις της διατήρησης και μεταβολής του κοινωνικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνης, σ. 25.

²⁶ Riesman, D. (1950). *Το μοναχικό πλήθος*. Σε συνεργασία με τους Glazer, N., Denney, R. (μτφρ. Τομανός, Β.) Αθήνα: Νησίδες, 2001, σσ. 28, 338.

²⁷ Constantino R. (1985) *Synthetic Culture and Development*. Phillipines: Foundation for Nationalist Studies, pp. 33-42.

²⁸ Παπαδόπουλος Γ. (2012), ό.π., σ. 83.

²⁹ Horkheimer, M. Adorno T. (1947). «Η Βιομηχανία της Κουλτούρας: Ο Διαφωτισμός ως εξαπάτηση των μαζών». Στο *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα* (μτφρ. Σαρίκα, Ζ.), (σσ.69-121), Αθήνα: Ύψιλον, 1984. Βλ. επίσης, Adorno T. (1954). «Η τηλεόραση και η διαμόρφωση της μαζικής κουλτούρας». Στο Λιβιεράτος, Κ., Φραγκούλης, Τ. (επιμ.) *Η κουλτούρα των μέσων: Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1991, σσ. 89-116.

«νοοτροπία υποτέλειας στον καταναλωτικό καπιταλισμό»³⁰ και ενσταλάζονται στην κοινωνία από τις διαφημιστικές επιταγές, είτε από τη δύναμη της τεχνολογίας που οδηγεί τελικά στην «εργαλειοποίηση των ανθρώπων»³¹. Συμπερασματικά, οι μηχανισμοί της ομοιομορφοποίησης συμβάλλουν στην αλλοτρίωση του ανθρώπου και στον μονοδιάστατο χαρακτήρα της ύπαρξής του. Αυτή η «εργαλειακή» αντιμετώπιση του ανθρώπου, όπως σχολιάζει ο Β. Φίλιας, σημαίνει ότι τον θεωρούμε ικανό για τη μηχανοποίησή του σύμφωνα με τις λειτουργικές αναγκαιότητες του συστήματος³², στοιχείο που υπογραμμίζει ότι υπόκειται σε μια άρχουσα ιδεολογία, εφόσον μάλιστα η πολιτική εξουσία επεκτεινόμενη απορροφά όλες τις σφαίρες της κουλτούρας³³.

Εφόσον τα επιμέρους πεδία άσκησης της κοινωνικής ζωής κατευθύνονται, αποτελεί ερώτημα προς διερεύνηση το πώς μπορεί η εκπαίδευση να ισοδυναμεί με αγωγή ελευθερίας, όχι με πειθαναγκασμό στην αγωγή τυφλής και άκριτης υποταγής που δημιουργεί τον «μονοδιάστατο άνθρωπο» επιφέροντας πολιτισμική στασιμότητα και οδηγώντας την κοινωνία σε αδιέξοδο³⁴. Οι εκπρόσωποι της σχολής της Φρανκφούρτης κινήθηκαν, επομένως, στο πνεύμα της θεώρησης περί αλλαγής της κοινωνίας. Γι' αυτό, θέτουν ως πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση, δηλαδή την αυτοπραγμάτωση του ατόμου σε συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και αυτοπροσδιορισμού. Έτσι, θεωρούν ότι η υπέρβαση των προβληματικών καταστάσεων θα επέλθει από τη συμμετοχή στη διαδικασία διερεύνησης και ανασυγκρότησης των άμεσα συμμετεχόντων στις καταστάσεις αυτές³⁵.

Άξια αναφοράς είναι η θεωρία της σχολής για τον ρόλο της τέχνης. Οι εκπρόσωποί της διατύπωσαν ένα σύνολο ιδεών, το οποίο αναδεικνύει την κριτική διάσταση της αισθητικής εμπειρίας, καθώς τονίζουν ότι η τέχνη λειτουργεί ως ένα πλαίσιο στο οποίο καλλιεργείται η κριτική συνείδηση. Ιδιαίτερα ο Adorno, μέσα από το έργο του *Αισθητική Θεωρία*, υποστηρίζει ότι η ενσωμάτωση αισθητικών στοιχείων στον τρόπο σκέψης δημιουργεί στην καθημερινή ζωή καταστάσεις που απεγκλωβίζουν τη συνείδηση και δημιουργούν τις προϋποθέσεις μετασχηματισμού³⁶. Υιοθετώντας τις αντιλήψεις της σχολής, η μελέτη στρέφει τον προβληματισμό της στην αναζήτηση των τρόπων με τους οποίους η εκπαίδευση δύναται να βελτιώσει τον τρόπο ανάπτυξης της προσωπικότητας αλλά και να ενισχύσει τη συλλογικότητα, έτσι ώστε το άτομο να μπορεί να διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στο «κοινωνικό γίγνεσθαι». Ο προβληματισμός επομένως επανέρχεται στα αρχικά ερωτήματα για τον ρόλο της εκπαίδευσης σήμερα.

Ο Freud μελετά το ίδιο φαινόμενο και συγκρίνει απόψεις διαφορετικών θεωρητικών για την επιρροή της μαζικής κοινωνίας στο άτομο, καταλήγοντας στο ότι αυτή προκαλεί την αύξηση του

³⁰ Horkheimer, M. & Adorno T.W. (1944). *Διαλεκτική του Διαφωτισμού* (μτφρ. Αναγνώστου, Α.). Αθήνα: Νήσος, 1996.

³¹ Marcuse, H. (1971), *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος* (μτφρ. Λυκούδης, Μ.). Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 168-169.

³² Φίλιας, Β. (1980) σ. 81

³³ Marcuse, H. (1971), *ό.π.*, σ. 168.

³⁴ Φίλιας, Β. (1980), *ό.π.*, σ. 78.

³⁵ Horkheimer, M., Adorno T. (1947), *ό.π.*

³⁶ Adorno, T. (1970). *Αισθητική Θεωρία* (μτφρ. Αναγνώστου, Α.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2000.

συναισθηματισμού και τον αισθητό περιορισμό των διανοητικών λειτουργιών, τον οποίο συνδέει με την υποβολή³⁷. Σε αντίθεση με τις παραπάνω θεωρήσεις, ωστόσο, επισημαίνεται ότι η *μαζική κουλτούρα* προσεγγίστηκε και με ένα θετικό τρόπο, ο οποίος αναγνώρισε την πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά στο σύνολο του πληθυσμού και τη βελτίωση των αγαθών αυτών υπό την επίδραση του οικονομικού ανταγωνισμού³⁸.

Η έννοια της *αλλοτριώσης*³⁹ είναι συναφής με τον ετεροκαθορισμό του ανθρώπου, που συζητήθηκε προηγουμένως, γιατί εκφράζει την αποξένωσή του, τη διάσπασή του, είτε σε επίπεδο αντιπαράθεσης με το σύνολο είτε σε επίπεδο αποξένωσης από τον ίδιο του τον εαυτό. Η προέλευση του όρου συναντάται στο *διαφωτισμό*, όπου αρχικά εξέφραζε την παραχώρηση των φυσικών δικαιωμάτων του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο. Με άλλα λόγια, κατά τον Rousseau, το άτομο θέτει τον εαυτό του υπό την καθοδήγηση της γενικής βούλησης⁴⁰. Η έννοια διαφοροποιήθηκε υπό την επίδραση του Marx, ο οποίος τη θεώρησε ως απόρροια των παραγωγικών σχέσεων. Έτσι, συσχετίστηκε με την εργασία του ανθρώπου, την αποξένωσή του από το προϊόν παραγωγής του, και εντέλει με την αποξένωση από την ίδια του την ύπαρξη, δεδομένου ότι «όσο περισσότερα αγαθά παράγει» τόσο «φτηνότερο εμπόρευμα γίνεται ο ίδιος»⁴¹. Στον 20ό αιώνα η σημασία της διευρύνεται και από αποτέλεσμα των σχέσεων παραγωγής θεωρείται αποτέλεσμα πολλών παραγόντων σχετικών με τη γραφειοκρατία, τον καταμερισμό εργασίας, τον απρόσωπο τρόπο ζωής στις πόλεις. Σύμφωνα με αυτές τις ψυχοκοινωνικές, κατά κύριο λόγο, ερμηνείες, οι κοινωνικοί παράγοντες δεν ευνοούν την ανάπτυξη υγιούς προσωπικότητας, την ύπαρξη σταθερότητας στη σχέση του ανθρώπου με τους άλλους και την ανάδειξη μιας ξεκάθαρης ταυτότητας, με αποτέλεσμα ο άνθρωπος να μην βιώνει τον εαυτό του ως δημιουργό των ίδιων του των πράξεων⁴².

Μια άλλη έννοια, που σχετίζεται με την παραπάνω συζήτηση, είναι η *πολιτισμική καθυστέρηση*. Ο Ogburn εισάγοντας τον όρο, από τα μέσα ακόμα του 20ού αιώνα, θεωρεί ότι η ταχύτητα με την οποία επέρχονται οι τεχνολογικές αλλαγές δεν συνεπάγεται ταχεία προσαρμογή των άλλων εκφάνσεων της ζωής, από την ηθική και τα έθιμα μέχρι τη θρησκεία και τις γενικότερες ψυχικές και κοινωνικές στάσεις των ανθρώπων⁴³. Η «πολιτισμική καθυστέρηση», επομένως, ορίζεται ως ο χρόνος που μεσολαβεί μεταξύ της εμφάνισης μιας τεχνικής ανακάλυψης και της αλλαγής σε

³⁷ Freud S. (1921). *Ψυχολογία των μαζών και ανάλυση του εγώ* (μτφρ. Τρικεριώτη, Κ.). Αθήνα: Επίκουρος, 1977, σ. 25.

³⁸ Parsons T. & White W. (1960). «Τα μαζικά μέσα και η δομή της αμερικάνικης κοινωνίας». Στο Λιβιεράτος Κ. & Φραγκούλης Τ. (επιμ.). *Η κουλτούρα των μέσων: Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*, (σσ. 175-192). Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1991.

³⁹ Adorno, T. Hofman, W., Petrovic, G.(1973). *Τρεις μελέτες για την αποξένωση, την εξαθλίωση και τη φθορά του ανθρώπου* (μτφρ. Βαμβαλής, Γ.). Αθήνα: Επίκουρος.

⁴⁰ Rousseau, J. (1762). *Το κοινωνικό συμβόλαιο ή Αρχές πολιτικού δικαίου* (μτφρ. Γρηγοροπούλου, Β. Σταϊνχάουερ, Α.). Αθήνα: Πόλις, 2005, σ. 62.

⁴¹ Marx K. (1844). *Οικονομικά και φιλοσοφικά χειρόγραφα* (μτφρ. Γραμμένος, Μ.). Αθήνα: Γλάρος, 1975, σσ. 54, 92-97.

⁴² Fromm E.(1955). *The Sane Society*. New York: Rinehart, pp. 60-63, 120.

⁴³ Βλ. Φίλιας, Β. (1980), ό.π., σ. 24, όπου ο όρος «cultural lag» αποδίδεται στα ελληνικά ως «πολιτισμική καθυστέρηση».

άλλους τομείς κουλτούρας⁴⁴. Το αποτέλεσμα είναι να επηρεάζεται η ετοιμότητα του ανθρώπου να αντιμετωπίζει τις αλλαγές, άρα και η προσαρμογή του.

Το φαινόμενο της δυσκολίας προσαρμογής του ανθρώπου στον πολιτισμό είχε θέσει και ο Freud, με διαφορετική αφετηρία προβληματισμού, ως *δυσφορία στον πολιτισμό*⁴⁵. Η *δυσφορία*, κατά τον Freud, σχετίζεται με την ολοένα αυξανόμενη ορθολογική οργάνωση και τεχνοκρατία που έρχονται σε αντίθεση με τον ανθρώπινο ψυχισμό και τα ένστικτα, τιθασεύοντας την ανάγκη του ατόμου για την ικανοποίηση των ενστίκτων του.

Στον 21ο αιώνα η αξιοποίηση της πληροφορίας και της γνώσης, οι νέες τεχνολογίες, η ανάπτυξη του τομέα των επικοινωνιών, κυρίως των ηλεκτρονικών, προσδίδουν μια νέα διάσταση στις παραπάνω μελέτες και ενισχύουν την ανησυχία για την προσαρμογή του ανθρώπου στη σύγχρονη κοινωνία. Η *παγκοσμιοποίηση*, ως μια πολυεπίπεδη διαδικασία, επηρεάζει όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής⁴⁶ κατά τις τελευταίες δεκαετίες, με αλλαγές σε οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό, ιδεολογικό και περιβαλλοντικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, η διαδικασία αφορά την εντατικοποίηση των παγκόσμιων σχέσεων που συνδέουν τις διάφορες τοπικότητες με τέτοιο τρόπο ώστε τοπικά γεγονότα να διαμορφώνονται από συμβάντα που λαμβάνουν χώρα μίλια μακριά και αντιστρόφως⁴⁷. Επομένως το επίπεδο ζωής, οι κοινωνικές σχέσεις στο στενό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, η κουλτούρα, γενικότερα, αλλάζουν μορφή με ραγδαίους ρυθμούς. Τελικά, η νέα κοινωνία χαρακτηρίζεται ως *κοινωνία της πληροφορίας* και εστιάζει στη δυνατότητα γρήγορης συλλογής, επεξεργασίας, μετάδοσης ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών. Τα νέα δεδομένα μεταμορφώνουν άρδην τον τρόπο σκέψης, εργασίας και συναναστροφής του ανθρώπου με τους άλλους. Το πώς θα ενισχυθεί το άτομο για να αποκωδικοποιεί τις πληροφορίες είναι βασικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς οι αλλαγές δημιουργούν ένα πλαίσιο που ανοίγει πολλούς νέους δρόμους αλλά και επανακαθορίζει τις υποχρεώσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Υπό αυτές τις συνθήκες τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών χρήζουν πλέον διαρκούς αναμόρφωσης ώστε να ανταποκρίνονται στις πολλαπλές απαιτήσεις της σχολικής τάξης και στο «τοπίο» που διαμορφώνει η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Προσπάθειες τέτοιων αλλαγών συναντώνται στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα κυρίως την τελευταία δεκαεπταετία, με νέου τύπου προσεγγίσεις της γνώσης (διερευνητικές, διαθεματικές, ομαδοσυνεργατικές) και με αναμορφώσεις των στόχων της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις θεωρήσεις για τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και την κουλτούρα, συνεκτίμησε τις συνθήκες υπό τις οποίες αναδύεται η

⁴⁴ Ogburn, W. (1964). *On Culture and Social Change: Selected Papers*. Duncan, O. D. (ed.). Chicago: University of Chicago Press, pp. 17-30. Βλ. επίσης Jaffe, A. J. (1968). «Ogburn, William Fielding». In Sills D. L. (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 11, (pp. 277-281). New York: Macmillan & the Free Press. Sills. London: Collier-Macmillan Publishers, p. 279.

⁴⁵ Freud, S. (1929). *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας, το μέλλον μιας αυταπάτης* (μτφρ. Βαμβαλής, Γ.). Αθήνα: Επίκουρος, 1994.

⁴⁶ Steger, M. (2006). *Παγκοσμιοποίηση. Η εποχή μας σε 15 λέξεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁴⁷ Giddens, A. (1999). *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002. Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press, p. 64.

ανάγκη για μια νέα προσέγγιση της εκπαίδευσης και του ρόλου της. Συμφωνεί, λοιπόν, με το αίτημα αλλαγής, όπως προβάλλεται από τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις, και με την κριτική αντιμετώπιση των σύγχρονων όρων ζωής με σκοπό την απομάκρυνση από μηχανισμούς που εγκλωβίζουν και αποπροσανατολίζουν το άτομο. Γι αυτό, διερευνά τις προϋποθέσεις και τις συνέπειες που αφορούν στην εφαρμογή θεατρικών τεχνικών σε μαθήματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη προβληματισμού και στην κατανόηση ποικίλων θεμάτων και εννοιών από την κοινωνική ζωή, απευθυνόμενη σε παιδιά εφηβικής ηλικίας. Δηλαδή, στοχεύει σε ένα ηλικιακό στάδιο ανάπτυξης, το οποίο επιτρέπει περαιτέρω συνθέσεις και αναλύσεις σχετικά με το αντικείμενο του μαθήματος. Πρόσφορο έδαφος προς αυτή την κατεύθυνση δημιούργησαν δραστηριότητες διαφορετικών μορφών θεατρικής τέχνης, τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, θεάτρου εικόνων και θεάτρου φόρουμ που αναφέρονται στη συνέχεια.

1.2.2. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις: κοινωνία και εκπαίδευση

Μετά τη θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας υπό το πρίσμα της ερμηνείας των εννοιών *πολιτισμός/κουλτούρα*, οι επιστημονικές προσεγγίσεις της λειτουργίας των κοινωνικών θεσμών επιχειρούν να δώσουν επιπλέον στοιχεία ως προς τα περιθώρια παρέμβασης του εκπαιδευτικού θεσμού και των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτόν, στο σύγχρονο «κοινωνικό γίγνεσθαι». Γενικότερα, οι κοινωνικοί θεσμοί ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο από τις κοινωνιολογικές σχολές, τόσο ως προς την προέλευση και λειτουργία τους όσο και ως προς την επίδραση που ασκούν στα άτομα και τις ομάδες της εκάστοτε κοινωνίας. Η επισκόπηση που ακολουθεί περιλαμβάνει απόψεις κύριων τάσεων που επικράτησαν στην κοινωνιολογική θεώρηση από τον 19ο αιώνα.

Από αυτές τις τάσεις η άποψη του Durkheim προβάλλει ως εξέχουσα την έννοια της *συλλογικής συνείδησης* για τη λειτουργία του ατόμου στην κοινωνία. Η *συλλογική συνείδηση*, ορίζεται ως το σύνολο των πεποιθήσεων και συναισθημάτων των μελών μιας κοινότητας, ως συνείδηση του κοινωνικού συνόλου, η οποία διαμορφώνει τις επιμέρους συνειδήσεις των μελών του⁴⁸. Έτσι, η κοινωνία δεν συνιστά απλά ένα σύνολο ατόμων αλλά ένα σύστημα που σηματοδοτεί τη ζωή των ατόμων. Για τον Durkheim, τα «κοινωνικά φαινόμενα είναι πράγματα και πρέπει να τα πραγματευόμαστε ως τέτοια»⁴⁹, αντιμετωπίζονται επομένως καθαυτά, ανεξάρτητα από τα συνειδητά υποκείμενα που τα αναπαριστούν⁵⁰. Κατά συνέπεια, ο επιστήμονας δεν μπορεί να προσεγγίσει όσες ιδέες αναπτύσσονται σε μια κοινωνία, απευθείας, αλλά μέσω της πραγματικότητας που εκφράζουν⁵¹. Με βάση τα παραπάνω, οι θεσμοί θεωρούνται κοινωνικά γεγονότα, εφόσον καθιερώνονται ως πραγματικότητες ανεξάρτητες από την ατομική συμπεριφορά και θέληση, δημιουργούνται από τη συλλογική και όχι από την ατομική συνείδηση και ασκούν καταναγκασμό, τον οποίο επικυρώνει

⁴⁸ Durkheim, E. (1897). *Κοινωνικές αιτίες της αυτοκτονίας* (μτφρ. Μαρκάκης, Μ.). Αθήνα: Αναγνωστίδης, χ.χ., σσ. 359, 371.

⁴⁹ IDEM (1894). *Les regles de la methode sociologique*. Paris: PUF, 1981. Επίσης, IDEM. (1894). «Κανόνες παρατήρησης των κοινωνικών φαινομένων». Στο Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.). *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών* (σσ. 87-116). Αθήνα: Νήσος, 1996.

⁵⁰ *Ibid*, σσ. 98-99.

⁵¹ Durkheim, E. (1893). *The Division of Labor in Society*. New York: The Free Press, 1933, pp. 73-81.

περισσότερο ή λιγότερο η κρατική εξουσία⁵². Επιπλέον, βοηθούν τον άνθρωπο να αναπτυχθεί, καθώς εκφράζουν την πνευματική και ηθική δύναμη της κοινωνίας και όχι τις αντίστοιχες δυνάμεις του «μεμονωμένου ατόμου». Ο άνθρωπος, επομένως, είναι περισσότερο προϊόν των θεσμών παρά δημιουργός τους. Όσον αφορά, δε, ζητήματα αλλαγής της κοινωνίας, ο Durkheim υποστηρίζει ότι για να πραγματοποιηθεί μια αλλαγή δεν αρκεί να τη θέλουμε, αλλά να καταβάλουμε κοπιώδη προσπάθεια, καθώς τα κοινωνικά γεγονότα, ως μήτρες μέσα στις οποίες οι άνθρωποι υποχρεώνονται να διοχετεύουν τις ενέργειές τους, συνιστούν «μια αναγκαιότητα από την οποία δεν μπορούμε να ξεφύγουμε»⁵³.

Με καταβολές από τη θεωρία του Durkheim εμφανίζεται η *λειτουργιστική ή φονξιοναλιστική σχολή (functionalism)*. Οι εκπρόσωποί της θεωρούν ότι κάθε στοιχείο του κοινωνικού συστήματος ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες ανάγκες και δίνουν έμφαση στην προσαρμογή του ανθρώπου σε ένα πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί από τη *συλλογική συνείδηση*. Ο λειτουργισμός ή φονξιοναλισμός εστιάζει, επομένως, στη λειτουργική ενότητα της κοινωνίας, προβάλλει την εσωτερική ισορροπία της⁵⁴, θεωρώντας ότι το κοινωνικό σύστημα έχει την τάση να διαιωνίζεται. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του φονξιοναλισμού, ο Parsons, ενστερνίζεται την άποψη ότι η Κοινωνιολογία αποτελεί επιστήμη της κοινωνικής δράσης και ότι το μερικό δεν γίνεται κατανοητό παρά μόνο σε σχέση με το «όλο»⁵⁵. Εκφράζει, επομένως, αντίθεση με την προσέγγιση του Durkheim ότι τα κοινωνικά φαινόμενα είναι πράγματα καθαυτά και όχι σχέσεις, άρα μπορούν να μελετηθούν εμπειρικά χωρίς να τα συσχετίζουμε με τις συνειδήσεις των ανθρώπων. Ωστόσο, και ο Parsons καταλήγει ότι τα σύνολα των σχέσεων που δημιουργούνται στην κοινωνία εμφανίζονται σχετικά σταθερά, καθώς ισχυρίζεται ότι ένα σύστημα αναλύεται υπό όρους σχέσεων και ρόλων που στηρίζονται σε λειτουργικά προαπαιτούμενα. Έτσι, οι θεσμοί αποτελούν τη λειτουργική βάση του κοινωνικού συστήματος, το οποίο διατηρείται στην αναγκαία κατάσταση ισορροπίας⁵⁶. Η επικρατούσα διάσταση στη θεώρηση των λειτουργιστών έχει υποστεί κριτική, καθώς θεωρείται ότι υποβαθμίζει το ρόλο και τη δυναμική παρουσία των συμμετεχόντων/ουσών στους θεσμούς. Όπως υποστηρίζει ο Γ. Βέλτσος, «η απόρριψη αποδιοργανωτικών του συστήματος στοιχείων, η απόρριψη της πιθανότητας κοινωνικής αλλαγής, είναι το μεγαλύτερο μειονέκτημα της λειτουργικής θεωρίας»⁵⁷. Τούτο ισχύει γιατί η σχολή εκφράζει την πεποίθηση ότι η κοινωνία έχει την κατάλληλη μέθοδο να ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες και το σύστημα μπορεί να έρχεται σε ισορροπία χωρίς εξωτερικές επεμβάσεις.

⁵² IDEM (1922). *Education and Sociology*. New York, London: Free Press, 1956, pp. 70-120. Επίσης, βλ. Βέλτσος, Γ. (1977). *Κοινωνιολογία των θεσμών, ο θεσμικός λόγος και η εξουσία*. Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 92-95.

⁵³ Durkheim, E. (1894), ό.π., σ. 100.

⁵⁴ Parsons, T. (1961). *Theories of Society*. Glencoe: Free Press. Βλ. επίσης, IDEM (1937). *The Structure of Social action. A study in Social Theory with a special reference to a group of recent European writers*. Clencoe, Illinois: Free Press, 1949, pp. 313-370.

⁵⁵ IDEM. (1953). *Working Papers in the Theory of Action* (in collaboration with Bales R. and Shils E. New York, Chicago. Free Press, 1967.

⁵⁶ IDEM (1951) *The Social System*. New York. The Free Press of Glencoe, 1964, pp. 52-53.

⁵⁷ Βέλτσος, Γ.(1977), ό.π., σ. 107.

Στον αντίποδα των ανωτέρω θεωρήσεων συναντώνται οι απόψεις του Marx, που μελετά την κοινωνία υπό το πρίσμα μιας διαρκούς κίνησης και μεταβολής, ως αποτέλεσμα των αντιφάσεων που δημιουργούν οι ταξικές κοινωνίες. Σε συνάφεια με τη θεωρία που διαβλέπει την υπεροχή μιας κυρίαρχης κουλτούρας, υποστηρίζει πως «οι ιδέες της κυρίαρχης τάξης είναι σε κάθε εποχή οι κυρίαρχες ιδέες»⁵⁸. Η κυριαρχία αυτή εγκαθιδρύεται από την κατοχή ή όχι των μέσων παραγωγής, που αποτελεί και πυρήνα της *πάλης των τάξεων*. Η οικονομική βάση της κοινωνίας, ο τρόπος παραγωγής, συγκρατεί το *εποικοδόμημα* που περιλαμβάνει όλα τα άλλα στοιχεία της κοινωνίας, κράτος, ιδεολογίες, θρησκεία, δίκαιο, εκπαίδευση. Οι οικονομικές συνθήκες και οι ανταγωνισμοί, επομένως, καθορίζουν το *εποικοδόμημα* άρα και τη συνείδηση των ανθρώπων. Η θεώρησή του, σύμφωνα με την οποία «δεν είναι η συνείδηση των ανθρώπων που προσδιορίζει το *είναι* τους αλλά, αντίθετα, το *κοινωνικό είναι* τους προσδιορίζει τη συνείδησή τους»⁵⁹, παρουσιάζει εκ πρώτης όψεως κοινά σημεία με την άποψη του Durkheim για τη *συλλογική συνείδηση*. Ωστόσο, ο Marx συνέδεσε το «κοινωνικό είναι» με τις κοινωνικές συνθήκες ύπαρξης των ανθρώπων, όπως καθορίζονται από την ταξική θέση τους και κυρίως από τις σχέσεις τους με τα μέσα παραγωγής.

Η σχολή που δημιουργείται υπό την επίδραση των ιδεών του Marx, η *σχολή των συγκρούσεων*, εστιάζει στο αναπόφευκτο της σύγκρουσης στην κοινωνία, λόγω της συνεχούς παραγωγής ανισοτήτων. Έτσι, η εκπαίδευση καλλιεργεί τις αξίες που χρειάζεται το οικονομικό καπιταλιστικό σύστημα και αναθέτει στους ανθρώπους τους ρόλους τους στα πλαίσια της συγκεκριμένης ιεραρχίας. Ο Coser, ωστόσο, από τους θεωρητικούς της Κοινωνιολογίας των συγκρούσεων, υποστήριξε ότι υπάρχουν θετικές συνέπειες των συγκρούσεων, καθώς αυτές συμβάλλουν στη συνοχή και την προσαρμογή των κοινωνιών, τονίζοντας πως η *ακαμψία* μπορεί να οδηγήσει σε χάσμα στην κοινωνία⁶⁰.

Αντιστοίχως με τις γενικότερες θεωρήσεις περί αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων, οι απόψεις της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης προβάλλουν την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός αναπαράγει την ισχύουσα τάξη πραγμάτων. Οι Bourdieu και Passeron τονίζουν τη σημασία του ιεραρχικού πλαισίου, θεωρώντας ότι οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση οφείλονται σε ταξικές ανισότητες. Δίνουν, επίσης, έμφαση στον μορφωτικό παράγοντα και τον ρόλο που διαδραματίζει το «πολιτισμικό κεφάλαιο»⁶¹ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σχολική αποτυχία εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν γίνεται αντιληπτή ως άμεσα συνδεδεμένη με μια ορισμένη κοινωνική κατάσταση, για παράδειγμα με το διανοητικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος, με τη δομή της γλώσσας που μιλιέται σε αυτό ή με τη στάση απέναντι στο σχολείο και στην κουλτούρα που ενθαρρύνει το σχολείο,

⁵⁸ Marx K., Engels F. (1846/1932). *Η γερμανική ιδεολογία* (μτφρ. Φιλίνης, Κ.) τ. 1. Αθήνα: Gutenberg, 1979, σ. 94.

⁵⁹ Marx K. (1859). *Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας* (μτφρ. Μπαλωμένος, Χ.). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 2010, σ. 182.

⁶⁰ Coser, L. (1956). *The Functions of Social Conflict*. Glencoe, Ill: Free press, pp. 151-156.

⁶¹ Bourdieu, P., Passeron, J. (1973). «Cultural Reproduction and Social Reproduction». In Brown R. K.(ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.

αποδίδεται κατά φυσικό τρόπο στην έλλειψη χαρισμάτων⁶². Επομένως, όπως εύστοχα επισημαίνει η Α. Φραγκουδάκη ερμηνεύοντας τις παραπάνω θεωρήσεις, ο εκπαιδευτικός θεσμός αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα επειδή μεταφράζει το κοινωνικό κατεστημένο ως φυσικό χάρισμα⁶³. Δηλαδή το σχολείο, αφενός εμφανίζει τα παιδιά των προνομιούχων οικογενειών ως φύσει ικανότερα, αφετέρου πείθει όσους αποκλείει από τις ανώτερες βαθμίδες ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται, αναγκάζοντάς τους να αναγνωρίσουν ότι έχουν μικρότερες ικανότητες⁶⁴. Σε σύνδεση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αξίζει ιδιαίτερος να επισημανθεί ο ισχυρισμός της Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, ότι η έμφαση που έδωσε ο Bourdieu στον *πολιτισμό των οικογενειών* και στην αναπαραγωγή του από γενιά σε γενιά μέσω της πρόσβασης στον παρόμοιο πολιτισμό του σχολείου βρίσκει και στην Ελλάδα, τηρουμένων βέβαια πάντοτε των αναλογιών, εμπειρική επιβεβαίωση⁶⁵. Επίσης, οι ελάχιστες μεμονωμένες μελέτες δείχνουν ότι στην Ελλάδα η κοινωνική προέλευση, όπως και οπουδήποτε αλλού, καθορίζει την επιτυχία στο σχολείο και τις πιθανότητες σπουδών⁶⁶.

Πέρα από τις θεωρίες εμφάνισης των θεσμών ως καθοριζόμενων από μια αντικειμενική πραγματικότητα εκτός και υπεράνω των ατόμων, έχουν αναπτυχθεί προσεγγίσεις οι οποίες προβάλλουν τη διαλεκτική προσέγγιση των θεσμών. Ως προς τη δομή της ανθρώπινης σκέψης, η *διαλεκτική* ακολουθεί τη διαδικασία σύνθεσης πολλών διαφορετικών και αντιτιθέμενων απόψεων. Η προέλευση του όρου απαντάται στον Πλάτωνα, ως μέθοδος του «ερωτάν και αποκρίνεσθαι». Θεωρεί, δε, ο φιλόσοφος διαλεκτικό εκείνον που μπορεί με τον λογισμό να γνωρίσει την ουσία κάθε πράγματος⁶⁷.

Σε νεότερη θεώρηση, η διαλεκτική ως «κίνηση του πνεύματος», κατά τον Hegel, αντίστοιχα με τη θερμοδυναμική που αφορά στην «κίνηση της ενέργειας», είναι μια ατελείωτη κίνηση. Πρόκειται για το είναι του τώρα, «όπως εμφανίζεται καταρχήν ως κατάφαση (*θέση*), για να βεβαιωθεί στη συνέχεια ως άρνηση της αλήθειας του, για να κυρωθεί τέλος ως *άρνηση της άρνησης του είναι του*»⁶⁸. Με λίγα λόγια, η διαδικασία ξεκινά με τη διατύπωση μιας άποψης (*θέση*), η οποία αμφισβητείται με τη διατύπωση μιας διαφορετικής γνώμης (*αντίθεση*) και μέσω του διαλόγου καταλήγει στη *σύνθεση*⁶⁹. Η αναφερόμενη αρνητικότητα, συνιστά την εσωτερική πηγή κάθε δραστηριότητας, κάθε αυθόρμητης, ζωντανής και πνευματικής κίνησης⁷⁰. Στην έννοια, επομένως, της *διαλεκτικής* του Hegel, κατά την

⁶² Bourdieu, P., Passeron, J. (1993). *Οι κληρονόμοι: οι φοιτητές και η κουλτούρα* (μτφρ. Παναγιωτόπουλος Ν., Βιδάλη, Μ.). Αθήνα: Μ. Καρδαμίτσα, σσ. 1, 135-136.

⁶³ Φραγκουδάκη, Α. (1995). «Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η αξιοκρατία ενισχύουν την αναπαραγωγή της κρατικής εξουσίας». Στο Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (επιμ.). *Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα - Δελφίνοι (συνεργασία), σ. 135.

⁶⁴ Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 168-169.

⁶⁵ Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (1995). «Η κοινωνιολογία της Παιδείας του Pierre Bourdieu». Στο Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (επιμ.), *ό.π.*, σ. 69.

⁶⁶ Φραγκουδάκη, Α. (1985), *ό.π.*, σ. 182.

⁶⁷ Πλάτων. *Κρατύλος*. Αθήνα: Πάπυρος, 1975, 390C.

⁶⁸ Hegel, G. W. F. (1807). *Φαινομενολογία του πνεύματος* (μτφρ. Τζωρτζόπουλος, Δ.). Τόμος Α'. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη, 1993, σ. 26.

⁶⁹ Edwards, P. (ed.) (1967). *The Encyclopedia of Philosophy*, vol. 1. New York: Macmillan, p. 388.

⁷⁰ Hegel, G.W.F. (1811, 1812, 1816). *Επιστήμη της λογικής* II. *Η διδασκαλία περί της ουσίας*. (μτφρ. Τζωρτζόπουλος, Δ.) Αθήνα: Δωδώνη, 1998.

Εγκυκλοπαίδεια της Φιλοσοφίας, ενυπάρχει το πέρασμα από σκέψεις ή αντιλήψεις στις αντίθετές τους, προς την επίτευξη μιας ανώτερης αλήθειας, οδηγώντας στην επόμενη φάση ανάπτυξης

Αντιθέσεις ως προς τη *διαλεκτική κίνηση της ιδέας* εξέφρασαν οι Marx και Engels θεμελιώνοντας τον *διαλεκτικό υλισμό*⁷¹. Η διαλεκτική κατ' αυτούς οφείλει να υποτάσσεται στην πραγματική ζωή και τις αντιφάσεις της, να αποκαλύπτει τα αντιφατικά στοιχεία που συνιστούν την πραγματικότητα αλλά και να τα συνθέτει⁷². Η διαφορά είναι ότι ενώ η σύνθεση για τους υλιστές ισοδυναμεί με νέα θέση, στον ιδεαλισμό του Hegel η επαναφορά σε θέση συνιστά πρόοδο του πνεύματος. Παρότι, ωστόσο, οι απόψεις περί της διαλεκτικής κινήσεως, όπως εκφράστηκαν διαχρονικά, διαφοροποιούνται μεταξύ τους, όλες αποδέχονται ή τουλάχιστον δεν απορρίπτουν το κυκλικό σχήμα: *φάση, αντίθεση, σύνθεση*⁷³.

Αξιοποιώντας την έννοια σε επίπεδο κατανόησης των θεσμών, μια διαλεκτική αντίληψη προβάλλει τη διπλή κατεύθυνση και λειτουργία τους. Σύμφωνα με τον Γ. Βέλτσο, οι θεσμοί αφενός *οροθετούν*, αφετέρου *παράγουν αντιφάσεις*, αποτελούν «μήτρες μετασχηματισμών». Υπό αυτό το πρίσμα υιοθετείται μια ερμηνεία των εκπαιδευτικών θεσμών, ως δομών που εκφράζουν αλλά και *διευρύνουν* τις υφιστάμενες ταξικές σχέσεις⁷⁴. Μέσα στους ίδιους τους μηχανισμούς τους και στις λειτουργίες που επιτυγχάνουν, εμπεριέχεται η δυνατότητα παρέμβασης σε αυτούς και μετασχηματισμού τους. Τούτο συμβαίνει γιατί επικεντρώνονται, όπως κάθε διαλεκτική διαδικασία, «στο *αμετάβλητον* και το *μεταβαλλόμενον* του όλου συστήματος και καθενός διακριτού ή συνθετικού υπο-συστήματος της υπέρξεως»⁷⁵.

Αντιστοίχως με τα παραπάνω, η προσέγγιση του Weber αντανακλά μια διαλεκτική διάσταση των θεσμών, κινούμενη μεταξύ των θέσεων των κλασικών της κοινωνιολογικής θεωρίας, Durkheim και Marx. Ο *ιδεαλισμός* του Weber θέτει στο επίκεντρό του τη κοινωνιολογική κατανόηση της ανθρώπινης δράσης και γενικότερα των δράσεων-αξιών της πολύπλοκης κοινωνικής πραγματικότητας⁷⁶, στην οποία συμπεριλαμβάνονται ιστορικοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες⁷⁷. Για τον Weber κάθε άνθρωπος μπορεί να προσεγγίσει γνωστικά εκείνα τα πράγματα που έχουν νόημα για αυτόν με βάση τις διαθέσιμες πολιτισμικές αξίες και τις ιδέες που οικειοποιείται. Καθώς η μελέτη της κοινωνίας δεν μπορεί παρά να προέρχεται από την εμπειρία του ατόμου, η μελέτη του εστιάζει στο *πράττειν*. Το *κοινωνικό πράττειν* «αναφέρεται στη συμπεριφορά *άλλων*» ή είναι «προσανατολισμένο σε παρελθούσα, παρούσα ή μελλοντικά αναμενόμενη συμπεριφορά *άλλων*»⁷⁸. Καθώς, δε, κάθε δραστηριότητα μπορεί να θεωρηθεί συνεργασία μόνο αν αποτελεί

⁷¹ Engels, F. (1883). *Διαλεκτική της Φύσης* (μτφρ. Μπιτσάκης, Ε.). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1997.

⁷² Βέλτσο, Γ. (1977) *ό.π.*, σ. 122.

⁷³ Παπαδόπουλος Γ. (2002α). *Το όλον, το τραγικό και η αγωγή*. Αθήνα: Ψηφίδα, σ. 210.

⁷⁴ Βέλτσο, Γ., *ό.π.*, σσ. 64, 68.

⁷⁵ Παπαδόπουλος, Γ. (2002α) *ό.π.*, σ. 152.

⁷⁶ Lallement, M. (1996). *Ιστορία των Κοινωνιολογικών Ιδεών*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004, σ. 228.

⁷⁷ Αντωνοπούλου, Μ. (2008). *Οι Κλασικοί της Κοινωνιολογίας. Κοινωνική θεωρία και νεότερη κοινωνία*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 281.

⁷⁸ Weber, M. (1922). *Οικονομία και Κοινωνία. Κοινωνιολογικές έννοιες*. Τόμος Α'. (μτφρ., επιμ. Γκιούρας, Θ.). Αθήνα: Σαββάλας, 2005, σ. 4, 7, 23.

δραστηριότητα συνεννόησης⁷⁹, η προσέγγισή του προσδίδει και τη διάσταση της συλλογικότητας σε μια πράξη.

Με λίγα λόγια, ενώ εστιάζει στην ατομική νοηματοδότηση της κοινωνικής δράσης, συγχρόνως, αφού το άτομο στην πορεία του προσανατολίζεται με βάση τη συμπεριφορά των άλλων, προσπαθεί να τοποθετήσει την ατομική συμπεριφορά στο κοινωνικό της περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο, αναγνωρίζει ότι τα άτομα δρώντας από κοινού μπορούν ίσως να τροποποιήσουν τους θεσμούς της κοινωνίας⁸⁰. Έτσι, τάσσεται υπέρ μιας ερμηνευτικής προσέγγισης⁸¹ της κοινωνικής πραγματικότητας, χωρίς όμως να παραβλέπει τους δομικούς περιορισμούς που υφίστανται τα άτομα στην κοινωνία. Για αυτόν, οι άνθρωποι ενώ διαμορφώνονται από το κοινωνικό σύστημα στο οποίο ανήκουν, ταυτόχρονα είναι σε θέση να επηρεάσουν τις κοινωνικές πρακτικές στο πλαίσιο των θεσμών. Με βάση την τελευταία του οπτική, θεωρήθηκε από μερίδα επιστημόνων ότι ο Weber αποτέλεσε έμπνευση για τις ερμηνευτικές σχολές της φαινομενολογίας, της εθνομεθοδολογίας και της συμβολικής αλληλεπίδρασης, ξεφεύγοντας από τις προηγούμενες *αιτιοκρατικές* (*ντετεμινιστικές*) κυρίως θεωρήσεις⁸².

Το ενδιαφέρον της μελέτης στη συνέχεια στρέφεται σε μια κατεξοχήν ερμηνευτική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας, τη θεωρία της *συμβολικής αλληλεπίδρασης*. Όπως αναφέρει ο βασικός εκπρόσωπος της θεωρίας, ο Mead, υπάρχει πάντα μια αμοιβαία σχέση του ατόμου και της κοινότητας στην οποία ζει, ώστε το άτομο να είναι καθοριστικό για το περιβάλλον του⁸³. Οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν μέσω συμβόλων, όπως η γλώσσα και οι χειρονομίες. Μέσω αυτών αποδίδουν νόημα στα γεγονότα, ερμηνεύουν, γενικότερα, τον κόσμο. Ο Mead υποστηρίζει τη διάκριση του εαυτού σε «εγώ» (me) και «εμέ» (I). Το «εγώ» αποτελεί απάντηση του οργανισμού στη στάση των άλλων, το αυθόρμητο μέρος του εαυτού, ενώ το «εμέ» αντιπροσωπεύει την κοινωνία και το σύνολο των στάσεων των άλλων, όπως τις αντιλαμβάνεται ο εαυτός.

Από τη σχολή της *συμβολικής αλληλεπίδρασης*, ο Cooley αναπτύσσει τη θεωρία για τον *κατοπτρικό εαυτό* (Looking-glass self), κατά την οποία το άτομο διαμορφώνει την εικόνα του με τον «κοινωνικό καθρεπτισμό του εαυτού», ανάλογα με το πώς φαντάζεται ότι το βλέπουν οι άλλοι. Όσο

⁷⁹ Weber, M. (1913). «Σχετικά με ορισμένες κατηγορίες της κατανοούσας Κοινωνιολογίας». Στο Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.) *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών* (σσ. 137-190). Αθήνα: Νήσος, 1996.

⁸⁰ Blackledge, D., Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση, σ. 445.

⁸¹ Οι Cohen – Manion αναφέρονται εκτενώς στη διάκριση μεταξύ κανονιστικού και ερμηνευτικού παραδείγματος τόσο για την εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όσο και για την καταγραφή της. Το πρώτο συσχετίζεται με τη θετικιστική προσέγγιση της έρευνας και το δεύτερο με την αντι-θετικιστική που εστιάζει στη δράση και την κατανόηση των δρώντων υποκειμένων. Βλ., Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση, 12-69.

⁸² Η μαρξιστική αντίληψη για τους κοινωνικούς θεσμούς, όπως και η λειτουργιστική ακολουθούν *αιτιοκρατικές* (*ντετεμινιστικές*) κυρίως θεωρήσεις, με ιδιαίτερη έμφαση στο κοινωνικό σύστημα το οποίο διαμορφώνει τους ανθρώπους. Αρα, παραβλέπουν ότι οι άνθρωποι ενώ διαμορφώνονται από το κοινωνικό σύστημα στο οποίο ανήκουν, ταυτόχρονα είναι σε θέση να επηρεάσουν τις κοινωνικές πρακτικές στο πλαίσιο των θεσμών. Βλ. Blackledge, D., Hunt, B., (1995), σσ.419-422.)

⁸³ Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1943, pp. 173-178, 215.

νιώθει ότι οι «σημαντικοί άλλοι» το εκτιμούν, το αποδέχονται, το ακούν, ενδιαφέρονται, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η αυτοεκτίμησή του⁸⁴. Οι θετικές εκτιμήσεις λοιπόν από τους άλλους ενισχύουν την *αυτοεικόνα* του και εντέλει τη θετική αυτοεκτίμηση του⁸⁵.

Υπό το πρίσμα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων, αναδεικνύεται αποφασιστικός ο ρόλος τόσο του/της εκπαιδευτικού όσο και της μαθητικής ομάδας στην πορεία μάθησης⁸⁶. Οι Cohen και Manion υποστηρίζουν ότι οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις ταιριάζουν «με το είδος της συμπεκνωμένης δράσης που βρίσκει κανείς σε αίθουσες διδασκαλίας και σε σχολεία», καθώς εκεί απαιτείται συνεχώς προσαρμογή, αποτίμηση, διαπραγμάτευση. Έτσι, υπό μια ερμηνευτική οπτική, η έρευνα αναγνώρισε ως σημαντικό παράγοντα για την καταγραφή των δεδομένων, τις εκτιμήσεις και αντιδράσεις των ίδιων των συμμετεχόντων/ουσών στην εφαρμογή που υλοποίησε στην τάξη, το νόημα δηλαδή που έδωσαν οι ίδιοι/ες στη δράση τους.

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε μια ερμηνευτική σκοπιά, αλλά αξιοποίησε και τη βεμπεριανή θεώρηση, λαμβάνοντας υπ' όψιν τούς κατά Weber δομικούς περιορισμούς του συστήματος. Γι' αυτό η εφαρμογή, δια της αξιοποίησης του θεάτρου/δράματος στην τάξη, λειτούργησε λαμβάνοντας υπ' όψιν τα δεδομένα της σχολικής καθημερινής πρακτικής. Παράλληλα, η θεατρική τέχνη εντάχθηκε στην πράξη διδασκαλίας ως συμπληρωματική και υποστηρικτική μέθοδος για την ενίσχυση βασικών παιδαγωγικών αρχών. Σε καμιά, δε, περίπτωση η μελέτη δεν υπαινίσσεται την πλήρη αντικατάσταση των μεθόδων και προσεγγίσεων που ήδη χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός.

1.3. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.3.1. Επιδιώξεις της εκπαίδευσης

Έχοντας ως αφετηρία τις θεωρήσεις για τον πολιτισμό και την κουλτούρα, και την ανάλυση για το πλαίσιο κατανόησης και ερμηνείας των θεσμών, η μελέτη εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία προσδιορίζει το πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως βασικός άξονας κατανόησης αυτής της λειτουργίας υιοθετείται η προσέγγιση των *ιδεωδών* και των *επιδιώξεων* της εκπαίδευσης. Με βάση τα *ιδεώδη* κάθε κοινωνίας, η εκπαίδευση μέσω των θεσμοθετημένων φορέων της, αλλά και υπό την πίεση των άλλων ενδιαφερόμενων ομάδων, προσδιορίζει τους σκοπούς, τους στόχους και τις διαδικασίες της, χαράσσει πολιτική και εκπονεί τα αναλυτικά της προγράμματα.

⁸⁴Cooley, C. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's, pp. 179-185.

⁸⁵ Η «αυτοεικόνα» θεωρείται ο τρόπος που το άτομο αντιλαμβάνεται τις ικανότητές και τα χαρακτηριστικά του, ενώ η «αυτοεκτίμηση» είναι η αξιολογική κρίση που κάνει κάποιος για τον εαυτό του ή ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αξιολογεί τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Εκτενής ανάλυση των εννοιών από τη διεθνή βιβλιογραφία στο Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2001α). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁸⁶ Cohen, L., Manion, L. (1997), ό.π., σ. 58-59.

Έκφραση των *ιδεωδών* της κοινωνίας στην εκπαίδευση αποτελούν τρεις τάσεις που εκ παραλλήλου εκδηλώνονται και αλληλοσυμπληρώνονται στη σύγχρονη παιδαγωγική⁸⁷:

α) Η *πολιτιστικοκεντρική* θεωρεί ότι υπάρχουν διαχρονικές αξίες γενικού κύρους τις οποίες το σχολείο αποσκοπεί να μεταφέρει. Ιδανικός τύπος ανθρώπου σε αυτή την περίπτωση θεωρείται ο *πεπολιτισμένος* άνθρωπος. Η *πολιτιστικοκεντρική* θεώρηση εστιάζει στην παράδοση και στη συνολική μεταβίβαση των συλλογικών παραστάσεων, «επιβάλλει» στις νέες γενιές το σύνολο των κοινωνικών αληθειών που έχουν εξασφαλίσει τη συνοχή των προηγούμενων γενεών.

β) Η *κοινωνιοκεντρική* υποστηρίζει ότι το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός έχει χρέος να υπηρετήσει τις αναπτυξιακές ανάγκες της κοινωνίας. Ιδανικός τύπος ανθρώπου θεωρείται ο τύπος του *δημοκρατικού πολίτη*.

γ) Η *ατομοκεντρική*, με φιλοσοφικές ρίζες στον Διαφωτισμό, καθιστά το ίδιο το άτομο, και όχι τον κόσμο που το περιβάλλει, κριτήριο καθορισμού του ιδεώδους. Ιδανικός τύπος ατόμου είναι το *δημιουργικό ή κριτικό άτομο* ή, σε μια ευρύτερη φιλοσοφική θεώρηση, είναι εκείνος που αναπτύχθηκε από άτομο σε «πρόσωπο».

Υπό μια έννοια, η πολιτισμική διάσταση υποστηρίζεται από τις άλλες δύο τάσεις. Δηλαδή, εστιάζοντας στην ατομοκεντρική και την κοινωνιοκεντρική ιδεολογία μπορεί να επιτυγχάνεται και η πολιτιστικοκεντρική λειτουργία της εκπαίδευσης, όχι ως επιβολή αλλά ως κατανόηση των συνθηκών ζωής, επομένως και ως δυνατότητα μετασχηματισμού τους. Με λίγα λόγια, είναι ανεδαφική κάθε προσπάθεια επιβολής των πολιτιστικών παραδόσεων μέσω της άμεσης διδασκαλίας στην οποία ο/η μαθητής/τρια αποδέχεται παθητικά τα μηνύματα που μεταδίδονται. Η εξέταση των παραπάνω διαστάσεων συγκλίνει προς ένα θεωρητικό πλαίσιο παιδαγωγικών αρχών, που αναγνωρίζει τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και την ενίσχυση της ικανότητας κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων.

Η άλλη παράμετρος προς εξέταση, οι *επιδιώξεις* της εκπαίδευσης, συναντάται στις μέρες μας σε πολλά κείμενα και διακηρύξεις, είτε σε διεθνές είτε σε εθνικό επίπεδο. Από αυτά, αντιπροσωπευτικό έγγραφο και μια επίσημη έκφραση των *επιδιώξεων* της εκπαίδευσης αποτελεί το άρθρο 26 της Παγκόσμιας Διακήρυξης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του ΟΗΕ: «Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις βασικές ελευθερίες». Εφόσον, λοιπόν, η εκπαίδευση επιδιώκει να προασπίσει το δικαίωμα της πλήρους ανάπτυξης της προσωπικότητας αναγνωρίζει το δικαίωμα να βρίσκει κανείς στα σχολεία όλα τα απαραίτητα εφόδια για τη διαμόρφωση του ενεργητικού νου και μιας δυναμικής ηθικής συνείδησης⁸⁸. Αναγνωρίζεται, επομένως, ότι οι βασικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλουν να συγκλίνουν προς την ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας και την εξέλιξή του/της σε αυτόνομο πρόσωπο, την απόκτηση έγκυρης γνώσης και την προετοιμασία του/της για τη ζωή.

⁸⁷ Οι τρεις θεωρήσεις επισημαίνονται στο Ματσαγούρας, Η. (1998α). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 182-184.

⁸⁸ Piaget, J. (1948). *Το μέλλον της εκπαίδευσης* (μτφρ. Κάντας, Α., Μήτσου-Παππά, Μ.) Αθήνα: Υποδομή, 1979, σσ. 69-71.

Μια επιπλέον επιδίωξη της εκπαίδευσης, σε απόλυτη συνάφεια με τα παραπάνω, είναι να διευκολύνει την ένταξη του/της μαθητή/τριας στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Μάλιστα, ως ένας κύριος φορέας που μπορεί να ενδυναμώσει τα άτομα να αντιμετωπίσουν τις συχνές αλλαγές, η εκπαίδευση επιφορτίζεται με το έργο να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις προς την ενταξιακή πορεία του παιδιού. Έτσι, αναλαμβάνει την κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς, και ενισχύει στο παιδί την ομοιομορφία την οποία προϋποθέτει η συλλογική ζωή⁸⁹. Ταυτόχρονα, παρέχει εφόδια, ώστε οι νέοι άνθρωποι να καθίστανται ικανοί να καταλαβαίνουν και να σέβονται τις διαφορετικές πολιτισμικές αξίες και παραδόσεις. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η κοινωνική ολοκλήρωση, αλλά ταυτόχρονα και η συμμετοχή του ατόμου στη βελτίωση των διαδικασιών πολιτισμικής αλλαγής και ανάπτυξης.

Μια ακόμη παράμετρος για συζήτηση, όσον αφορά τον ρόλο της εκπαίδευσης, σχετίζεται με το ότι το άτομο, σήμερα, καλείται να συνυπάρξει ολόένα και περισσότερο με διαφορετικά άτομα και ποικίλες κουλτούρες. Συνεπώς, στο επικρατούν πολυπολιτισμικό πλαίσιο δεν υπάρχουν εύκολες προκατασκευασμένες απαντήσεις, αλλά απαιτείται διαρκής ετοιμότητα, αναθεώρηση και εκ νέου τοποθέτηση. Έτσι, διαμορφώνεται ένα επιπλέον στοιχείο που συνηγορεί υπέρ της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την τέχνη. Όπως αναφέρει ο Eisner, τα προβλήματα της ζωής έχουν πάντα τον χαρακτήρα διλήμματος συνεπώς μοιάζουν περισσότερο με το απροσδόκητο που συναντάμε στην τέχνη⁹⁰. Όταν, επομένως, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να εστιάσουν και να επεξεργαστούν διλήμματα μέσω της τέχνης, μπορούν να εκπληρωθούν ορισμένες από τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης.

Επαναφέροντας το ζήτημα στην επιδίωξη για μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ανθρώπου, η προβληματική υπεισέρχεται και σε μια ακόμη διάσταση, που αναδεικνύει τον ρόλο των τεχνών. Οι τέχνες δίνουν μορφή σε συναισθήματα και αντιλήψεις, εκφράζουν νοήματα και διευκολύνουν την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας. Αγγίζουν ταυτόχρονα τον γνωστικό και τον συναισθηματικό τομέα του ατόμου, συνάδοντας με τη λειτουργία μιας παιδαγωγικής πράξης που απευθύνεται στον/στη μαθητή/τρια ως «όλον». Η οπτική γωνία που προβάλλεται για την τέχνη και, ειδικότερα, για τη θεατρική τέχνη αντιλαμβάνεται τη σχέση της με την εκπαίδευση υπό το πρίσμα της αλληλοσυμπλήρωσης. Σύμφωνα με τη συλλογιστική που υιοθετεί ο Eisner, οι τέχνες εκλαμβάνονται ως γνωστικές δραστηριότητες που καθοδηγούνται από την ανθρώπινη νόηση. Από την άλλη μεριά κάθε καλή πρακτική είναι δυναμικά καλλιτεχνική⁹¹. Επομένως, ακόμα και η ίδια η πράξη διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει μια καλή καλλιτεχνική πρακτική. Συμπερασματικά, το θέατρο ως μια τέχνη που περικλείει όλες τις άλλες⁹², στην παιδαγωγική του διάσταση, εκλαμβάνεται ως ένα μέσον που διευκολύνει τη δυνατότητα των παιδιών και των νέων να δώσουν νόημα στον κόσμο που ζουν

⁸⁹ Durkheim, E. (1922), op.cit, pp. 70-71.

⁹⁰ Eisner, E. (1998). *The kind of schools we need: personal essays*. Portsmouth: Heinmann, p. 84.

⁹¹ IDEM (1995). *Reimagining Schools: the selected Work of Elliot Eisner* (Introduction). London: Routledge.

⁹² Αποψη που ωστόσο δεν αποκλείει ότι είναι μια αυτόνομη τέχνη με τους δικούς της νόμους και αισθητική ουδετερότητα και όχι απόρροια, σύμφορμα ή παράθεση πολλών τεχνών. Στην ιστορία της αισθητικής έχουν διατυπωθεί και οι δύο απόψεις. Βλ. Pavis P. (1999). *Dictionary of the Theatre: Terms, Concepts and Analysis*. (trans) Shantz, C. Toronto: University of Toronto Press, στην ανάλυση του όρου θεατρική τέχνη.

προκειμένου να τον ερμηνεύσουν. Ταυτόχρονα, αξιοποιείται ως ένα εργαλείο που παρέχει τρόπους να εκφράσουν τις εμπειρίες τους και τα συναισθήματά τους, εκπληρώνοντας τους αλληλοσυμπληρούμενους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης.

1.3.2. Επιστημολογικές προσεγγίσεις: γνώση και διδασκαλία

Για τον προσδιορισμό της πράξης της διδασκαλίας τίθενται μια σειρά από επιμέρους ζητήματα που σχετίζονται με τους στόχους, τις μαθησιακές διεργασίες, τη μέθοδο, το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την αξιολόγηση. Τα ζητήματα αυτά αλληλεξαρτώνται, καθώς οι στόχοι προσδιορίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τις διαδικασίες με τις οποίες προσεγγίζεται η επιδιωκόμενη γνώση. Πρόκειται για προβληματισμούς που συνδέονται μεταξύ τους και αποτελούν τη βάση για τις επιλογές που γίνονται στην εκπαιδευτική πράξη. Όλες οι δυνατές επιλογές, ωστόσο, συγκλίνουν προς ένα κυρίαρχο ζητούμενο, το «να καθίσταται η μαθησιακή διαδικασία αποτελεσματική»⁹³. Η επιδιωκόμενη γνώση απαιτεί συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση και παιδαγωγική προσέγγιση, ώστε να επιτευχθεί η μάθηση. Το εν λόγω επιχείρημα παραπέμπει στη σύνδεση της πράξης διδασκαλίας με επιστημολογικές θεωρήσεις.

Η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να κριθεί μόνον εφόσον προσδιοριστεί τι σημαίνει γνώση, σχετίζεται δε κυρίως με το ερώτημα «ποια γνώση μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από τη σχολική εκπαίδευση και πώς». Άλλωστε, το *μαθαίνω και το γνωρίζω* βρίσκονται πολύ κοντά⁹⁴. Τίθεται, λοιπόν, ένα γνωσιολογικό ερώτημα όσον αφορά το ζήτημα του «γνωστικού αποτελέσματος» που επιδιώκεται.

Σε αναζήτηση των θεωριών που κυριάρχησαν μετά από ένα κλίμα αμφισβητήσεων και αντιπαραθέσεων, σχετικά με το γνωστικό αποτέλεσμα, παρουσιάζονται τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις⁹⁵. Και οι τρεις μελετούν το *μοντέλο αντικατάστασης* που προέκυψε από τη στροφή στη μαθητοκεντρική παιδαγωγική από τη δεκαετία του 1970. Η θεώρηση του *μοντέλου αντικατάστασης* σχετίζεται με την ανάπτυξη προσεγγίσεων για την παιδική ηλικία, που τροφοδοτεί το ενδιαφέρον για «τις ιδέες των παιδιών». Η στροφή συνέπεσε, προφανώς όχι τυχαία, με τον κλονισμό της πεποίθησης ότι η επιστήμη δίνει «αντικειμενικές, ασφαλείς απαντήσεις», με έναρξη τις θεωρίες του Popper, ο οποίος τόνισε ότι «μαθαίνουμε μόνο από τα λάθη μας»⁹⁶. Σε νεότερες, δε, μελέτες ο Kuhn επισημαίνει την ασυνέχεια της επιστημονικής ανάπτυξης⁹⁷. Οι ιδέες που κυριαρχούσαν προηγουμένα διακατέχονταν από έναν ισχυρό θετικισμό, σχετικά με τη βεβαιότητά τους περί της

⁹³ Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική προσέγγιση της Διδακτικής των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος. Στη μελέτη του ο συγγραφέας επιχειρεί, σε μια εκτενή ανάλυση των νέων κατευθύνσεων διδακτικής να συνδυάσει τα πορίσματα της επιστημολογικής έρευνας με τους διδακτικούς στόχους και τις διδακτικές διαδικασίες.

⁹⁴ *Ibid*, σ. 18.

⁹⁵ *Ibid*, σσ. 22-54.

⁹⁶ Popper, K. (1961). «Η λογική των κοινωνικών επιστημών». Στο Κουζέλης (επιμ.) *Κείμενα επιστημολογίας* (307-327). Αθήνα: Νήσος, 1996.

⁹⁷ Kuhn T. (1962). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* (Κάλφας, Β., επιμ.). (μτφρ, Γεωργακόπουλος, Γ., Κάλφας, Β.). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα θέματα, 1981, σ. 61.

αντικειμενικότητας και της αλήθειας της επιστήμης. Οι νέες ιδέες προεκτάθηκαν σε όλες τις ανθρωπιστικές επιστήμες και ανέδειξαν τις *εποικοδομιστικές* θεωρίες, οι οποίες θα εξεταστούν στο πλαίσιο της ανάπτυξης των θεωριών μάθησης. Γενικότερα, η επίδραση των νέων ιδεών τόνισε την ανάγκη να δίνεται προσοχή στις «ιδέες των παιδιών», δημιουργώντας ένα κλίμα εναντίωσης στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, το οποίο είχε εγκαινιαστεί από το νέο σχολείο με τις απόψεις του Dewey από το τέλος του 19ου και κυρίως στις αρχές του 20ού αιώνα. Επίκεντρο της αλλαγής αποτελεί η θεώρηση ότι η επιστήμη είναι και αυτή ένα σύνολο ιδεών, όπως κάθε άλλο, άρα όλες οι ιδέες έχουν σημασία, και επομένως πρέπει να διερευνάται η λογική τους⁹⁸. Μπορεί, δε, «οι ιδέες των παιδιών να μετατρέπονται σε γνώση σύμφωνα με τα πρότυπα της επιστήμης»⁹⁹. Από το παραπάνω ρεύμα δημιουργούνται πολλές και διαφορετικές κατευθύνσεις και διχάσεις μεταξύ των επιστημόνων στο πεδίο της πράξης διδασκαλίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δίνονται εναλλακτικές επιλογές για τους διδακτικούς στόχους και τις διαδικασίες που επικεντρώνονται στη «λογική της αντικατάστασης»¹⁰⁰.

Η πρώτη κατεύθυνση εστιάζει στις ιδέες των μαθητών/τριών και προτείνει να μην υπάρχει παρέμβαση σε αυτές, έτσι ώστε να εξελιχτούν ελεύθερα και αυτόνομα. Η πράξη διδασκαλίας αποδέχεται όλες τις διαφορετικές ερμηνείες που αναπτύσσονται από του/τις μαθητές/τριες ή μεταξύ μαθητών/τριών και της αλήθειας που προβάλλεται από την επιστήμη¹⁰¹. Το σχολείο πρέπει να είναι βιωματικά οικείο στα παιδιά, να αντανakλά τις δικές τους παραστάσεις. Παρά τα θετικά στοιχεία, ωστόσο, που προβάλλουν όσες θεωρήσεις ενδιαφέρονται και τοποθετούν τον/την μαθητή/τρια στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, πολλές αντιρρήσεις μπορούν να ειπωθούν για τον συγκεκριμένο τρόπο που προτείνει αυτή η κατεύθυνση. Αντίρρηση μπορεί να εκφραστεί ως προς το ότι παρά τον «ανοικτό χαρακτήρα της» προς του/τις μαθητές/τριες, στην πραγματικότητα περιορίζει τις αντιλήψεις τους και τη δυνατότητα πρόσβασης όλων στα μορφωτικά και κοινωνικά αγαθά, εφόσον αυτά ορίζονται από την κάθε υποομάδα ή προσωπικά από τον/την κάθε μαθητή/τρια. Λειτουργεί επομένως περιορισμός αντίστοιχος με αυτόν που έθεσε ο Bourdieu με τη θεωρία του «πολιτισμικού κεφαλαίου». Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες απομακρύνονται από τη δυνατότητα γνωριμίας με όλα τα αγαθά που παρέχονται στην κοινωνία και εμποδίζεται η δυνατότητά τους να προσεγγίσουν την επιστημονική διάσταση των γνωστικών αντικειμένων. Υπό αυτή την έννοια τα μέλη της νέας γενιάς υπόκεινται στην *πολιτιστική-παιδαγωγική επαγωγή*, εφόσον οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών δεν διευκολύνουν την κοινωνική και προσωπική ολοκλήρωση των ατόμων¹⁰².

⁹⁸ Feyerabend, P.K. (1975). *Ενάντια στη μέθοδο. Για μια αναρχική θεωρία της γνώσης*(μτφρ. Καυκαλάς, Γ. Γκουνταρούλης, Γ.). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα θέματα, 1983, σ. 353.

⁹⁹ Driver, R., Easley, J.(1978). «Pupils and paradigms: a review of literature related to concept development on adolescent science students». *Studies in Science Education* 5.

¹⁰⁰ Κουζέλης, Γ. (2005), ό.π.

¹⁰¹ Driver, R. (1981). «Pupil's alternative frameworks in science». *European Journal of Science Education* 3(1), p. 94.

¹⁰² Παπαδόπουλος, Γ. (2012) ό.π., σσ. 174-175.

Η δεύτερη επικρατούσα κατεύθυνση ξεκινά από τις «ιδέες των παιδιών» αλλά εστιάζει στην παρέμβαση στις μαθητικές αναπαραστάσεις. Επικεντρώνεται στην αντίληψη ότι η επιστήμη δίνει μια πληρέστερη ερμηνεία του κόσμου από ό,τι το σύνολο των ιδεών των παιδιών και αρνείται την «ουδετερότητα» της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στην πραγματικότητα η κατεύθυνση λαμβάνει σοβαρά υπ' όψιν της και επιχειρεί να καταγράψει την «πρότερη γνώση των μαθητών/τριών», στην οποία προσθέτει τις έννοιες των επιστημών, έτσι ώστε οι ιδέες σταδιακά να αναμορφωθούν και να συγκλίνουν με τις επιστημονικές ερμηνείες¹⁰³. Σε αυτή τη λογική συντάσσονται οι «οργανωτές προώθησης», τεχνικών και μηχανισμών που οδηγούν στην «αναμόρφωση των ιδεών των παιδιών» και τη συμμόρφωσή τους με τις αντιλήψεις της επιστήμης¹⁰⁴.

Η προβληματική αυτής της κατεύθυνσης της αναμόρφωσης των ιδεών των παιδιών, πηγάζει από την πεποίθηση ότι παρά τις επιμέρους διαφορές στις αντιλήψεις των παιδιών ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, υπάρχει πάντα μια κοινή πραγματικότητα η οποία εκφράζεται και στο πεδίο της επιστήμης. Ενώ η θεωρία έλαβε υπ' όψιν της και τις ιδέες των παιδιών και την ανάγκη συντονισμού στην αναδιαμόρφωσή τους, της ασκήθηκε κριτική ως προς την επαγωγική της βάση, την πεποίθηση, δηλαδή, ότι από τις μεμονωμένες παρατηρήσεις μπορεί να οδηγηθεί κάποιος στη γενικευτική ερμηνεία των πραγμάτων. Όπως επισημαίνει ο Γ. Κουζέλης, δεν επιτυγχάνεται άμεσα η αντιστοιχία «μεταξύ εμπειρικών δεδομένων και θεωρητικών εννοιών»¹⁰⁵. Παρόλα αυτά, μια τέτοια προσέγγιση, που εμφανίζεται συναφής με τη διαθεματική προσέγγιση στην εκπαίδευση, είναι αποτελεσματική όταν ο γνωστικός στόχος επιβάλλει την άμεση δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών, όταν απαιτείται καλλιέργεια κωδίκων σχολικής και κοινωνικής επικοινωνίας, «εμπλουτισμός βιωματικών παραστάσεων, εξοικείωση με διαφορετικούς κόσμους και διαφορετικές σκοπιές πρόσληψής τους, βαθμιαία συνειδητοποίηση της πολλαπλότητας των προσεγγίσεων της εκάστοτε πραγματικότητας και των εκάστοτε ορίων τους»¹⁰⁶. Δεν εξυπηρετεί όμως όταν ο στόχος είναι η μάθηση επιστημονικών εννοιών. Ακόμα και αν τα ζητούμενα στις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης εξαρτώνται από τις γενικότερες αντιλήψεις που ισχύουν για το εκπαιδευτικό σύστημα και τις επιδιώξεις του, ευλόγως συνάγεται ότι τα ανωτέρω ισχύουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εν μέρει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην οποία όμως πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν η ανάγκη προσέγγισης επιστημονικών εννοιών μέσα στο συγκεκριμένο επιστημονικό-διδακτικό τους πλαίσιο.

Η τρίτη θεώρηση, σύμφωνα πάντα με τον Γ. Κουζέλη, εστιάζει στη «συμπλήρωση της βιωματικής γνώσης» και η ανάλυσή της προκύπτει μετά από την κριτική που ασκεί στις προηγούμενες απόψεις, καθώς τονίζει ότι η εμπειρικοβιωματική γνώση των παιδιών δεν μπορεί να αντικατασταθεί από την επιστημονική, ούτε μπορεί να βελτιωθεί επαγωγικά και να γίνει επιστημονική¹⁰⁷. Αν όμως η

¹⁰³ West, L.H.T., Fenshan, P.J.(1974). «Prior knowledge and the learning of science. A review of Ausubel's theory of this process». *Studies in Science Education I*.

¹⁰⁴ Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Kolt, Reinehart and Winston.

¹⁰⁵ Κουζέλης, Γ. (2005), ό.π., σ. 38.

¹⁰⁶ *Ibid*, σσ. 40-41.

¹⁰⁷ *Ibid*, σ.50.

εκπαίδευση αποδέχεται ότι οι επιστημονικές εξηγήσεις είναι εξίσου απαραίτητες όσο και ο πρακτικοβιωματικός λόγος που επιτρέπει να αντεπεξέρχεται το άτομο στην καθημερινή πραγματικότητα, θα πρέπει να συμπληρώνεται η «εμπειρική εικόνα» που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον κόσμο, από την επιστημονική. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται μια δυναμική διαδικασία και αντιμετωπίζεται η γνώση όχι ως ένα κερτημένο αλλά ως μια *δραστηριότητα*. Η νέα γνώση επομένως υφίσταται επεξεργασία και εντάσσεται στο υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο που ορίζουν οι επιστήμες. Συνεπώς, η προσέγγιση, ενώ λαμβάνει υπ' όψιν της τις ιδέες των παιδιών, αλλάζει κατεύθυνση όσον αφορά την πορεία που ακολουθεί η διδακτική παρέμβαση. Με αφετηρία την εμπειρία τους και με προϋπόθεση το συντονισμό από τον/την εκπαιδευτικό που έχει γνώση της επιστήμης του/της, οι μαθητές/τριες μπορούν να επεξεργάζονται τα δεδομένα και τις έννοιες, να κρίνουν τις πρώτες ιδέες τους, «να ανασκευάζουν ... με νέες έννοιες σε ένα νέο πλαίσιο σημασιών, αυτά στα οποία αναφέρονται οι αρχικές τους ιδέες»¹⁰⁸. Η διαδικασία εμπειρέχει πολλά στοιχεία ενεργοποίησης της μάθησης, όπως το *ενδιαφέρον* των μαθητών, την *περιέργεια* και την *έκπληξη*, όταν κάτι που επισημαίνεται από επιστημονικής άποψης δεν σχετίζεται με την εμπειρία τους. Πρόκειται επομένως όχι για μια απλή μεταφορά γνώσης αλλά για μια *κατασκευή* και *ανακατασκευή*.

Σε συνέχεια των ανωτέρω τίθεται ένας ακόμη προβληματισμός σχετικά με τη *μεταφορά της γνώσης (transfer of learning)*, το κατά πόσο, δηλαδή, όσα μαθαίνουν τα παιδιά μπορούν να τα μεταφέρουν στην εξωσχολική τους ζωή για να επιλύουν προβλήματα. Όπως επισημαίνει ο Bigge, το σχολείο θεωρεί ότι αυτό επιτυγχάνεται αυτόματα¹⁰⁹. Ωστόσο, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι ένα μικρό ποσοστό γνώσης, έως 20%, μεταφέρεται τελικά¹¹⁰, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να αξιολογείται με κριτήριο σε ποιο βαθμό βοηθάει τους/τις μαθητές/τριές του να κάνουν τέτοιου είδους «μεταφορές»¹¹¹. Ο προσανατολισμός του σχολείου, ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζει τη γνώση, είναι καθοριστικός για την επίτευξη της μεταφοράς της σε άλλα πεδία και στην εξωσχολική ζωή. Έτσι, αν η γνώση αντιμετωπίζεται ως δεδομένο σώμα πληροφοριών προς απομνημόνευση, δεν θα μπορούν οι μαθητές/τριες να τη χρησιμοποιούν ως εργαλείο αντιμετώπισης προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Οι διαφορετικές θεωρίες μάθησης που αναφέρονται στην επόμενη υποενότητα προσεγγίζουν τη μεταφορά μάθησης με διαφορετικό τρόπο.

1.3.3. Θεωρίες μάθησης

Θεωρία μάθησης είναι ένα οργανωμένο σύνολο από αρχές που επεξηγούν πώς τα άτομα μαθαίνουν, πώς αποκομίζουν νέες ικανότητες και αυξάνουν ή βελτιώνουν τη γνώση τους. Ο Bigge παρουσιάζει μια *θεωρία μάθησης* ως «μια ολοκληρωμένη συστηματική άποψη για τη φύση της διαδικασίας μέσα

¹⁰⁸ *Ibid*, σ. 52.

¹⁰⁹ Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς* (μτφρ. Κάντας, Σ., Χαντζή, Α., επιμ. Ράπτης, Ν.). Αθήνα: Πατάκης, σ. 366.

¹¹⁰ Brown, A. (1990). «Analogical learning and transfer» In Vosniadou, S., Opton A (ed.) *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press, p.371.

¹¹¹ Ματσαγγούρας, Η. (1998α), ό.π., σσ. 265-266.

από την οποία οι άνθρωποι σχετίζονται με το περιβάλλον τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να επαυξάνουν την ικανότητά τους να εντάσσονται σε αυτό»¹¹². Κατά κανόνα, όπως επισημαίνει ο Bigge, μια νέα θεωρία μάθησης δεν μπαίνει στην εκπαιδευτική πρακτική πριν περάσουν 25 ή περισσότερα χρόνια. Όταν καταλήγει, δε, να επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, συνήθως δεν αντικαθιστά τις προκατόχους της, αλλά απλώς τις ανταγωνίζεται. Με αυτόν τον τρόπο, καθώς εισάγονται νέες θεωρίες, το εκπαιδευτικό σκηνικό γίνεται ολοένα και πιο περίπλοκο με αποτέλεσμα στα ερωτήματα που αφορούν τη μάθηση να μην υπάρχουν τελικές εύκολες απαντήσεις¹¹³. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η μάθηση παραμένει μια διαδικασία η οποία δεν έχει ερμηνευτεί και κατανοηθεί πλήρως και κατά τρόπο αποδεκτό από όλους¹¹⁴, γι' αυτό υπάρχει μεγάλη διάσταση απόψεων μεταξύ των ερευνητών/τριών για τον προσδιορισμό της έννοιας¹¹⁵.

Οι διαφορετικές θεωρίες μάθησης αντανακλούν διαφορετικές επιστημολογικές προσεγγίσεις και αντιστοίχως ρίχνουν το βάρος τους σε διαφορετικούς παράγοντες που επενεργούν στην επίτευξη της μάθησης. Ομοίως, κάθε είδους διδασκαλία βασίζεται σε ορισμένες παραδοχές σχετικά με το τι πρέπει να μάθει ο/η εκπαιδευόμενος/η καθώς και το πώς είναι καλύτερο να μάθει. Έτσι, εστιάζει στους στόχους, στο περιεχόμενο και στη διαδικασία της μάθησης, ενσωματώνοντας μία ή περισσότερες θεωρίες μάθησης.

Ο Bigge καταγράφει δυο πλατιές οικογένειες στις συστηματοποιημένες θεωρίες μάθησης του 20ού αιώνα: α) τις θεωρίες της *εξάρτησης* όπου κυριαρχεί το ερέθισμα και η απόκριση σε αυτό, της *συμπεριφοριστικής* (μπιχεβιοριστικής) οικογένειας και β) τις *γνωστικές* (cognitive) θεωρίες της οικογένειας του *ολικού μορφικού πεδίου* (Gestalt-field). Για τους *συμπεριφοριστές* η μάθηση αποτελεί μεταβολή στην παρατηρούμενη συμπεριφορά, η οποία συμβαίνει μηχανιστικά μέσα από τη συσχέτιση ερεθισμάτων και απαντήσεων του ατόμου στα ερεθίσματα, ενώ για τους θεωρητικούς του *ολικού μορφικού πεδίου* η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία απόκτησης ή μεταβολής διαισθήσεων, απόψεων, προσμονών ή προτύπων σκέψης. Παρά τις κοινές παραδοχές κάθε οικογένειας θεωριών, οι εκ μέρους τους παρεχόμενες απαντήσεις για θεμελιώδη ζητήματα ψυχολογίας παρουσιάζονται συχνά ασυμβίβαστες μεταξύ τους¹¹⁶.

Σήμερα υπάρχουν πολλές ταξινομήσεις και πολλοί και διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι μελετητές/τριες αναλύουν τις θεωρίες της μάθησης σε κατηγορίες. Μια επικρατούσα κατηγοριοποίηση, από τον Κολιάδη, αναφέρεται σε *συνειρμικές ή συμπεριφοριστικές* θεωρίες, σε *διάμεσες ή γνωστικές*, σε *κοινωνικογνωστικές θεωρίες* και σε *θεωρίες προγραμματικής δράσης*¹¹⁷. Στην

¹¹² Bigge, M. (1990) *ό.π.*, σ.18.

¹¹³ *Ibid*, σσ. 19-23.

¹¹⁴ Φλουρής, Γ. (2003). *Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Ατραπός.

¹¹⁵ Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη. Τόμος Α' & Β'*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

¹¹⁶ Bigge, M. (1990), σ. 78.

¹¹⁷ Κολιάδης, Ε. (1996). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Α'*. *Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Αθήνα, σσ. 41-45. Επίσης, Κολιάδης, Ε. (1997α). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Β'*.

παρούσα εργασία, μετά από συνεκτίμηση παραμέτρων που σχετίζονται με την αποτελεσματικότερη ανάλυσή της, η παρουσίαση θα εστιάσει στις κατηγορίες: *αναπτυξιακή-γνωστική, κοινωνικοπολιτιστική, διερευνητική-ανακαλυπτική θεώρηση της μάθησης, χωρίς να προχωρήσει σε ανάλυση των συμπεριφοριστικών και κοινωνικογνωστικών θεωριών που απέχουν από τη θεωρητική βάση της μελέτης*. Επίσης, σε επόμενη ενότητα και σε συνέχεια της εξέτασης των ομάδων και της δυναμικής τους εξετάζεται η *συνεργατική θεώρηση μάθησης*.

1.3.3.1. Γνωστική θεώρηση της μάθησης

Οι γνωστικές θεωρίες μάθησης έχουν ως φιλοσοφικό υπόβαθρο την αρχαία ελληνική παράδοση και τη μεταγενέστερη θεώρηση του Kant, ότι ο ανθρώπινος νους συνιστά ένα ενεργητικό όργανο, το οποίο συλλαμβάνει, μορφοποιεί και μετασηματίζει το πλήθος των αισθημάτων και των εμπειριών σε μια οργανωμένη ενότητα σκέψης¹¹⁸. Γνωστικές θεωρήσεις εκφράζονται από διαφορετική οπτική γωνία, από τη *μορφολογική ψυχολογία* (Wertheimer, Koffka Kohler), τη *γνωστική θεωρία του πεδίου* (Lewin), τη *θεωρία της εμπρόθετης-σκόπιμης μάθησης* (Tolman), την *αναπτυξιακή γνωστική θεωρία* (Piaget), την *ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση* (Bruner) και την *προσληπτική μάθηση* (Ausubel). Οι γνωστικοί ψυχολόγοι, γενικότερα, αντιτάσσονται στις θεωρίες της μηχανιστικής μάθησης και υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι μία διαδικασία η οποία πραγματοποιείται στον εσωτερικό κόσμο του/της μαθητή/τριας. Η μάθηση, γενικά, ερμηνεύεται ως πρόσκτηση, οργάνωση, κωδικοποίηση και επεξεργασία των πληροφοριών, με κύρια χαρακτηριστικά την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου που μαθαίνει, καθώς και τη δόμηση πληροφοριών σε προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. Επομένως, ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση, που προέβαλαν οι συμπεριφοριστές, οι οπαδοί των γνωστικών θεωρήσεων παρεμβάλλουν τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, π.χ. την αντίληψη, τη νόηση, τη γλώσσα, την κρίση, τη λύση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, τη δημιουργική σκέψη¹¹⁹. Από τις κατευθύνσεις της γνωστικής ψυχολογίας ιδιαίτερη επίδραση στην παιδαγωγική και στη διδασκαλία διαφορετικών επιστημονικών πεδίων άσκησε η κατεύθυνση του *εποικοδομισμού*.

Ο *εποικοδομισμός* περιλαμβάνει μια σειρά θεωριών γύρω από τη μάθηση που βρίσκονται ανάμεσα σε ψυχογνωστικές και ουμανιστικές απόψεις. Και οι δύο απόψεις θεωρούν την εκπαίδευση όχι ως εξωτερική παροχή αλλά ως σύστημα στήριξης των εσωτερικών διαδικασιών που συντελούνται στον/στην μαθητή/τρια και οδηγούν σε μια πορεία συνεχούς «αυτογένεσθαι»¹²⁰.

Οι παραπάνω απόψεις ανάγονται στην *αντίληψη* του Πλάτωνα και τη *διαλεκτική* του, όπου διακρίνονται εσωτερικές διεργασίες στην επίτευξη της μάθησης. Αντίστοιχες θεωρήσεις ανιχνεύονται μεταγενέστερα στο κίνημα της *προοδευτικής αγωγής* του Dewey, ο οποίος δίνει έμφαση στον ρόλο που

Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα: Αυτοέκδοση και IDEM (1997β). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμος Γ'. *Γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

¹¹⁸ Kant, I. (1781). *Κριτική του Καθαρού Λόγου* (μτφρ. Γιανναράς, Α.). Τόμος Α'. Αθήνα: Παπαζήση, 1977.

¹¹⁹ Κολιάδης, Ε. (1996) ό.π., σσ. 43-44.

¹²⁰ Μαρσαγγούρας, Η., (1996), ό.π., σ. 236.

παίζει η εμπειρία του ατόμου στην εκπαίδευσή του¹²¹. Επιπλέον, στη διαμόρφωση των αντιλήψεων της εποικοδομιστικής προσέγγισης συνέβαλε η έννοια της *κοινωνικής κατασκευής* της πραγματικότητας, όπως παρουσιάζεται στο ομώνυμο βιβλίο των Berger και Luckmann, προβάλλοντας την άποψη ότι οι μετέχοντες/ουσες σε διαφορετικούς πολιτισμούς χειρίζονται διαφορετικά νοήματα ακόμα και αν παρατηρούν το ίδιο αντικείμενο. Σημασία στη διαδικασία μάθησης έχει το «κοινωνικό απόθεμα» των μαθητών/τριών και ο «τρόπος βίωσης της πραγματικότητας» που είναι κοινωνικά προσδιορισμένος¹²². Πρόκειται για μια ερμηνευτική οπτική της κοινωνικής πραγματικότητας, σύμφωνα με το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο περί «κοινωνίας και εκπαίδευσης». Τονίζεται ωστόσο ότι μια αναλυτική προσέγγιση των μελετητών του εποικοδομισμού καταλήγει, όπως αναφέρει ο Τσελφές, σε επτά διαφορετικές μορφές του¹²³. Στην ανάλυση που επιχειρείται ακολούθως, παρουσιάζονται βασικές θεωρήσεις και διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους το άτομο επεξεργάζεται τις πληροφορίες και οικοδομεί τη γνώση καθώς και ο ρόλος του περιβάλλοντος σε αυτή τη διαδικασία, μέσα από ορισμένες διαφορετικές οπτικές που πρόσκεινται στον *εποικοδομισμό*.

1.3.3.2. Αναπτυξιακή -γνωστική θεώρηση της μάθησης

Η αναπτυξιακή εποικοδομιστική γνωστική προσέγγιση οφείλει πολλά στις εργασίες του Piaget και τη μελέτη του για τον τρόπο που μαθαίνει το άτομο σε σχέση με τα στάδια ωρίμανσης και ανάπτυξής του. Σύμφωνα με τον Piaget, οι παράγοντες που συντελούν στην πνευματική εξέλιξη του ατόμου είναι «η ωρίμανση του πλέγματος που αποτελούν το νευρικό σύστημα και τα ενδοκρινή συστήματα», «ο ρόλος της εξασκήσεως και της εμπειρίας που αποκτιέται στην εκτελούμενη πάνω στα αντικείμενα πράξη», «οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και μεταδόσεις», και «ο εσωτερικός μηχανισμός κάθε συνθετικής δημιουργίας». Αυτός ο «μηχανισμός», όπως τον αναλύει, αναφέρεται στην αντιστάθμιση του υποκειμένου στις εξωτερικές αναταραχές¹²⁴. Κατά τον Meadows, ο οποίος αναφέρεται στον Piaget, το άτομο βιώνει μέσα από τις εμπειρίες του εσωτερικές συγκρούσεις γνωστικής φύσης, τις οποίες πολλές φορές επιτείνει η επαφή με συνομηλίκους¹²⁵. Έτσι τονίζεται περισσότερο ο ενεργητικός ρόλος του/της μαθητή/τριας στη διαδικασία της μάθησης και λιγότερο η εμπειρία του/της. Επίσης, δεν υπάρχει κατανόηση, που αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα μάθησης, χωρίς επινόηση. Το παιδί δεν μπορεί να θεωρείται παθητικός δέκτης έτοιμων και σχηματοποιημένων γνώσεων, αλλά πρέπει να υποβοηθηθεί ώστε να οικοδομήσει μόνο του τις ικανότητες για μάθηση¹²⁶. Αναδεικνύεται παράλληλα η συναισθηματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς, «δεν υπάρχει καμιά διαγωγή, όσο διανοητική κι αν είναι, που να μην περιέχει ως κίνητρα

¹²¹ Dewey, J. (1938). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. (μτφρ Πολενάκης, Λ.). Αθήνα: Γλάρος, 1980.

¹²² Berger P.L., Luckmann T. (1966). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας. Μια πραγματεία στην κοινωνιολογία της γνώσης*. Αθήνα: Νήσος, 2003, σ. 108.

¹²³ Τσελφές, Β. (2002). *Δοκιμή και πλάνη. Το εργαστήριο στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Νήσος, σ. 21.

¹²⁴ Piaget, J., Inhelder, B. (1966). *Η Ψυχολογία του Παιδιού*, (μτφρ. Κίτσου, Κ.). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος, 1969, σσ. 114-118.

¹²⁵ Meadows, S. (1993). *The child as Thinker*. London: Routledge, p. 342.

¹²⁶ Κολιάδης, Ε. (1997β), ό.π., σ. 107.

συναισθηματικούς παράγοντες»¹²⁷. Παρά το ότι η ανάλυση του Piaget εστιάζει κυρίως στον ρόλο του ατομικού παράγοντα στην οικοδόμηση της γνώσης αναδεικνύει και τον ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος στη μάθηση, επισημαίνοντας ότι η πλήρης ανάπτυξη της προσωπικότητας δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από το σύνολο των συναισθηματικών, ηθικών και κοινωνικών σχέσεων που απαρτίζουν τη σχολική ζωή. Επίσης, υποστηρίζει ότι μια πραγματική διανοητική δραστηριότητα δεν είναι δυνατή χωρίς τη συνεργασία ανάμεσα στα άτομα, δηλαδή ανάμεσα στους/στις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, και όχι μόνον ανάμεσα στον/στην δάσκαλο/λα και τον/την μαθητή/τρια¹²⁸.

1.3.3.3. Κοινωνικοπολιτιστική θεώρηση της μάθησης

Ο Vygotsky, θεμελιωτής του *κοινωνικού εποικοδομισμού*, συνδυάζει την εσωτερική σκέψη με το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο δρουν και αλληλεπιδρούν τα άτομα. Η μάθηση είναι γι' αυτόν μια βαθιά κοινωνική διεργασία¹²⁹ την πορεία της οποίας εξηγεί με τη θεωρία του για τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (ZEA)». Κατά τον ορισμό του, η ZEA αντιστοιχεί «στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο (νοητικές λειτουργίες ενός παιδιού που έχει ήδη ολοκληρώσει έναν κύκλο ανάπτυξης), όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους»¹³⁰. Με άλλα λόγια, το υλικό που υπάρχει στο «σήμερα» θα αποτελέσει το υλικό για το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του «αύριο», δηλαδή το τι μπορεί να κάνει το παιδί μόνο του αύριο. Ο όρος επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να επενδύσει όχι μόνο σε ό,τι έχει ήδη επιτευχθεί αναπτυξιακά στο παιδί, αλλά και σε ό,τι βρίσκεται σε πορεία ωρίμανσης. Η μάθηση, δηλαδή, αφυπνίζει ποικίλες εσωτερικές αναπτυξιακές διεργασίες, που μπορούν να λειτουργήσουν μόνον όταν το άτομο αλληλεπιδρά με άτομα του περιβάλλοντός του και συνομηλίκους του¹³¹. Ο όρος αποσαφηνίζει το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα σε ό,τι μπορεί να κάνει μόνο του το άτομο και σε ό,τι μπορεί να καταφέρει με τη βοήθεια κάποιου που ξέρει περισσότερα ή είναι πιο επιδέξιος. Άρα, η ZEA σχετίζεται και με την *ετοιμότητα* του παιδιού για μάθηση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αλληλεπίδραση στη θεωρία του Vygotsky εμπεριέχει δύο διαστάσεις: α) την εκμάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, που μπορεί να αντιλαμβάνονται καλύτερα ένα θέμα, και β) την περαιτέρω ανάπτυξη της γνώσης, που έχει ενσωματωθεί στις δραστηριότητες, στην εργασία, στο παιχνίδι, στην τεχνολογία, στη λογοτεχνία, στην τέχνη και την ομιλία των μελών της κοινωνίας, μέσω της αλληλεπίδρασης με όσους έχουν μια ζωντανή εμπειρία κουλτούρας¹³².

¹²⁷ Piaget, J., Inhelder, B. (1966) ό.π., σ. 118.

¹²⁸ Piaget, J. (1948), ό.π., σ. 81.

¹²⁹ Vygotsky, L. S. (1930). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (επιμ. Βοσνιάδου, Σ., μτφρ. Μπίμπου, Α. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg, 1997, σ. 216.

¹³⁰ *Ibid*, σ. 147.

¹³¹ *Ibid*, σσ. 148-153.

¹³² Wood, D. (1988). *How Children think and learn*. Oxford: Blackwell, pp. 26-27.

Το ότι ο Vygotsky τονίζει το κοινωνικό πλαίσιο και τον ρόλο των πιο έμπειρων στη μάθηση, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι παραπέμπει σε διδασκισμό και ότι προβάλλει την καθοδήγηση του/της δασκάλου/ας, περιορίζοντας συνεπώς τη δυνατότητα των παιδιών να ανακαλύπτουν τον κόσμο που τα περιβάλλει ώστε να οικοδομούν με τον δικό τους τρόπο τις πληροφορίες και να οδηγούνται στη μάθηση. Για να ερμηνευθεί η πραγματική σημασία της προσέγγισης του Vygotsky, θεωρήθηκε χρήσιμο να παρατεθούν οι απόψεις του όπως προκύπτουν από την ανάλυσή του για τη διδασκαλία της γλώσσας. Η γλώσσα νοείται ως ένα μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί και στα άτομα του περιβάλλοντός του. Καθώς μετατρέπεται σε εσωτερικό λόγο, καταλήγει να οργανώσει τη σκέψη του παιδιού – γίνεται μια εσωτερική νοητική λειτουργία¹³³. Αυτό δεν σημαίνει ότι ακολουθείται μια μηχανιστική διαδικασία, αλλά αντίθετα μια διαλεκτική διαδικασία μετασχηματισμών, την οποία πραγματοποιεί το άτομο καθώς επιχειρεί να εντάξει οργανικά τα κοινωνικά στοιχεία μέσα από τα προϋπάρχοντα ατομικά σχήματα¹³⁴. Στο βιβλίο του *Σκέψη και Γλώσσα* αποδεικνύει ότι η γλώσσα, το ίδιο μέσο με το οποίο παρουσιάζεται η αντανάκλαση και η επεξεργασία της εμπειρίας, αποτελεί μια διεργασία καθαρά προσωπική και συγχρόνως βαθιά κοινωνικά ανθρώπινη¹³⁵. Η βαρύτητα την οποία δίνει στο κοινωνικό πλαίσιο και ο τρόπος που τοποθετεί τις αρχές της ατομικής εσωτερικής σκέψης στη συλλογική, εξωτερική επικοινωνία και δράση, δεν αναιρεί λοιπόν την εσωτερική οικοδόμηση της γνώσης από το άτομο.

Οι θεωρήσεις του έχουν για την παρούσα μελέτη την εξής σημασία: Δίνουν μια αισιόδοξη προοπτική για τον ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Συνδέουν, δε, τόσο το ζήτημα της αυτορρύθμισης, αυτοδιάθεσης του ατόμου όσο και τη σχέση του με το κοινωνικό περιβάλλον, θέματα που τόνισαν η θεωρία της *συμβολικής αλληλεπίδρασης* και η *βεμπεριανή θεώρηση* της κοινωνικής πραγματικότητας. Η *παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, υπό αυτή την οπτική, μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη εκθέτοντας το παιδί σε πολλές αντιλήψεις και αντιτιθέμενες απόψεις, που έχουν τη δύναμη να το ενθαρρύνουν να ξανασκεφτεί και να αναθεωρήσει τις ιδέες του¹³⁶. Συνάδει, επομένως, με την τρίτη επιστημολογική θεώρηση ερμηνείας της γνώσης ως «ανακατασκευή» και «δραστηριότητα»¹³⁷. Κατ' αντιστοιχία, σε μια διδασκαλία η οποία αξιοποιεί τη θεατρική τέχνη, με την ανάληψη ρόλων, καθώς και άλλων θεατρικών τεχνικών, η προσέγγιση εναλλακτικών απόψεων και η θέαση των πραγμάτων από διαφορετικές οπτικές μέσα από τον ρόλο του «άλλου», αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού. Δεν είναι τυχαίο, ότι η *κοινωνικοπολιτιστική θεώρηση* του Vygotsky αποτέλεσε το θεωρητικό υπόβαθρο στήριξης του Εκπαιδευτικού Δράματος.

¹³³ Vygotsky, L. S. (1930), ό.π., σ. 152.

¹³⁴ Ματσαγγούρας, Η. (1998α), ό.π., σσ. 112-114.

¹³⁵ Vygotsky, L. S. (1934). *Σκέψη και Γλώσσα*, (μτφρ. Ρόδη, Α.). Αθήνα: Γνώση, 1993. και Vygotsky, L. S. (1930), ό.π., σ. 208.

¹³⁶ Wood, D. (1988), *op.cit.*, p. 17.

¹³⁷ Βλ. ενότητα 1.3.2 της παρούσας έρευνας, «επιστημολογικές προσεγγίσεις», σ. 46.

Η κοινωνικοπολιτιστική θεωρία αποτελεί επίσης το σημείο στήριξης μιας από τις σχολές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η οποία υποστηρίζει ότι ο συλλογικός νους της κοινωνίας δημιουργεί τις ιδέες και ότι το άτομο τις οικειοποιείται δια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης¹³⁸.

Επιχειρώντας μια συγκριτική μελέτη των δύο τελευταίων θεωρήσεων, επισημαίνεται ότι: Ο Vygotsky ανέδειξε το ρόλο που παίζουν οι σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συνομηλίκους/ες, παίρνοντας ένα διαφορετικό δρόμο από αυτόν του Piaget. Έτσι, συνετέλεσε στη συγκρότηση ενός πιο ολοκληρωμένου σχήματος για την κατανόηση των διαδικασιών οικοδόμησης της γνώσης. Σημαντική εμφανίζεται επίσης η διαφορά τους ως προς τον ρόλο της ωρίμανσης του ατόμου και τη σχέση ωρίμανσης-μάθησης. Ο Piaget τόνισε ότι η ανάπτυξη προηγείται, είναι προϋπόθεση της γνώσης και πραγματοποιείται αυτόνομα με τρόπο «βιολογικό», οπότε ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού συνίσταται στο να βοηθά τον/τη μαθητή/τρια να αναπτύσσεται μόνος/η του/της, προσφέροντας το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Ο Vygotsky, από την άλλη μεριά, υποστήριξε ότι η μάθηση προηγείται της ανάπτυξης, οδηγώντας σε αυτή, δηλαδή η αναπτυξιακή λειτουργία ακολουθεί τη μαθησιακή, χωρίς να σημαίνει βέβαια ότι το κάνει με τον τρόπο που η σκιά ακολουθεί το αντικείμενο που τη δημιουργεί, αλλά μέσα από την ανάπτυξη πολυσύνθετων δυναμικών σχέσεων¹³⁹.

Με την τελευταία θεώρηση ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αποδεικνύεται διττός, περισσότερο ενεργός και απαραίτητος, ώστε να δοθεί στον/στη μαθητή/τρια η κατάλληλη γνωστική στήριξη, αλλά και πολύ πιο σημαντικός ως «διαμεσολαβητής/τρια» των κοινωνικών και πολιτισμικών μηνυμάτων που θα τον/την βοηθήσουν να οδηγηθεί στη μάθηση και την ανάπτυξη. Ο τρόπος που τα παιδιά προσεγγίζουν τη μάθηση σε ένα κοινωνικό-εποικοδομιστικό περιβάλλον έχει γίνει αντικείμενο ευρείας μελέτης και πολλών αμφισβητήσεων. Όπως αναφέρεται σε επόμενη υποενότητα της παρούσας μελέτης, οι αμφισβητήσεις σχετίζονται με ζητήματα που αφορούν την προσέγγιση περί ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Κυρίως έχει ασκηθεί κριτική, ως προς τις δυσκολίες που ενέχει η εφαρμογή των θεωρητικών αυτών αρχών σε ζητήματα όπως η διάσπαση της δομής της τάξης, η ανησυχία και ο θόρυβος όταν τα παιδιά εργάζονται στην ομάδα, προκειμένου να δομήσουν από κοινού τη γνώση¹⁴⁰.

Σε μια νεότερη προοπτική των δύο προηγούμενων θεωρήσεων, επισημαίνεται ότι οι νεο-βιγκοτσκιανοί και οι νεοπιαζεϊκοί συγκλίνουν στη θεώρησή τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, με σκοπό τη σύνθεση των απόψεων, αναγνωρίζοντας ότι η διαμαθητική επικοινωνία δεν επενεργεί αναπτυξιακά μόνο μέσω συγκρούσεων αλλά και μέσω της συνεργασίας και της αλληλοδιδασκαλίας, η οποία οδηγεί σε ανώτερα νοητικά σχήματα απ' ό,τι η ατομική δράση¹⁴¹. Οι νεοπιαζεϊκοί συμφωνούν ότι όλες οι εφαρμογές στο σχολείο πρέπει να λαμβάνουν χώρα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, έτσι ώστε το

¹³⁸ Ματσαγγούρας, Η. (1998α), ό.π., σσ. 23, 110.

¹³⁹ Vygotsky, L. S., (1930), ό.π., σ. 153.

¹⁴⁰ Gabler, I. C., & Schroeder, M. (2003). *Seven constructivist methods for the secondary classroom: A planning guide for invisible teaching*. Boston, MA: Pearson Education, Inc, p. 202.

¹⁴¹ Ματσαγγούρας, Η. (1998α), ό.π., σ. 111.

σχολείο να είναι αυτή καθεαυτή μια σημαντική κοινωνική εμπειρία¹⁴². Η συγκεκριμένη θεώρηση διευρύνεται όλο και περισσότερο, υπό την αυξανόμενη επιρροή των θεωριών του Vygotsky για την κοινωνικο-πολιτιστική βάση της μάθησης, αλλά και του Bruner, η οποία αναπτύσσεται στην αμέσως επόμενη ενότητα¹⁴³.

1.3.3.4. Ανακαλυπτική - διερευνητική θεώρηση της μάθησης

Στις εποικοδομητικές παιδαγωγικές θεωρήσεις εντάσσεται η εργασία του Bruner, ο οποίος ενσωματώνει στην προσέγγιση της μάθησης τις έννοιες της *διερεύνησης* και της *ανακάλυψης*, ασκώντας επιρροή στις παιδαγωγικές αντιλήψεις στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα. Ο Bruner προσεγγίζει τη θεώρηση του Piaget ως προς το ότι δίνει έμφαση στον βιολογικό παράγοντα και στα στάδια ανάπτυξης της νοημοσύνης και δέχεται ότι τα παιδιά μπορούν να είναι αρχιτέκτονες της δικής τους κατανόησης για μάθηση. Δεν συμφωνεί ωστόσο με ατομικές εποικοδομιστικές θέσεις. Δεν θεωρεί ότι το παιδί μαθαίνει με ατομική ανακάλυψη τον κόσμο, αντιθέτως αναγνωρίζει ότι μαθαίνει σε ομαδική δραστηριότητα, με συμμετοχικό μοίρασμα των πολιτισμικών στοιχείων της κοινωνίας¹⁴⁴. Συσχετίζει τις έννοιες «κουλτούρα» και «μάθηση», καθώς θεωρεί την κουλτούρα ως έναν τρόπο να κατανοεί κάποιος/α και να αντιμετωπίζει τα ανθρώπινα προβλήματα. Αποδεικνύεται λοιπόν, όπως επισημαίνει ο Ε. Κολιάδης, περισσότερο οπαδός μιας *κοινωνικής εποικοδομιστικής* αντίληψης¹⁴⁵.

Η θεώρηση του Bruner περί *ανακαλυπτικής μάθησης*¹⁴⁶ συνδέεται με την *ετοιμότητα* του/της μαθητή/τριας στην πράξη της μάθησης και με την έννοια της *δομής θεμελιωδών αρχών*. Ο/η μαθητής/τρια μαθαίνει τη γενική αρχή και μπορεί να τη χρησιμοποιήσει ως βάση σε άλλες περιπτώσεις ή προβλήματα. Η προσέγγιση των *θεμελιωδών αρχών* συνεπάγεται όχι μόνο την κατανόησή τους αλλά και τη δημιουργία μιας ορισμένης στάσης απέναντι στη μάθηση και τη γνώση, που παραδέχεται την εικασία και τη διαίσθηση, τη δυνατότητα να μπορέσει κάποιος/α να προχωρήσει και να ανακαλύψει πράγματα μόνος/η του/της¹⁴⁷. Βασικές, επίσης, διαδικασίες στην πράξη της μάθησης είναι η «απόκτηση μιας νέας πληροφορίας», «ο μετασχηματισμός των ήδη αποκτημένων πληροφοριών σε γνώσεις και η εφαρμογή τους σε μελλοντικές καταστάσεις» (γενικευμένη μάθηση) και σε τρίτο στάδιο η εκτίμηση, η «αξιολόγηση» δηλαδή της νέας γνώσης¹⁴⁸. Ο Bruner υποστηρίζει ότι οι μαθητές/τριες προσπαθούν να ανακαλύψουν «τις σχέσεις πραγμάτων μιας επιστημονικής περιοχής» και να ενεργήσουν ως ένας/μια επιστήμονας στο εργαστήριο. Επιπλέον, θεωρεί ότι ο

¹⁴² Demetriou, A., Shayer, M., Efkydes, A. (1992). *Neo-Piagetian theories of cognitive development*. London, N. York: Routledge, σ. 287.

¹⁴³ Larochele, M., Bednarz, N., Garrison, J. (ed.) (1998). *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, σ. 158. Η μελέτη τους εστιάζει στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα.

¹⁴⁴ Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. London, Cambridge: Harvard University Press, pp. 121-130. Wood, D., (1988), ό.π., pp. 38-39.

¹⁴⁵ Κολιάδης, Ε., (1997β), ό.π., σ. 169.

¹⁴⁶ Μετάφραση του όρου «discovery learning», ο οποίος αποδίδεται από τον Ματσαγγούρα ως *διερευνητική μάθηση*, βλ. Ματσαγγούρας Η., (1996), ό.π., σ. 95.

¹⁴⁷ Bruner, J. (1960). *Η διαδικασία της παιδείας* (μτφρ. Κληρίδης Χ.). Αθήνα: Καραβία, σ. 34.

¹⁴⁸ *Ibid*, σσ. 60, 61.

δημιουργικός στοχασμός και η διαισθητική σκέψη, που είναι ένα παραμελημένο αλλά ουσιαστικό στοιχείο του δημιουργικού στοχασμού, θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες προς αυτόν τον σκοπό¹⁴⁹. Σε αντίθεση με την αναλυτική σκέψη, που προχωρεί με βαθμιαία σαφή βήματα, η διαισθητική προχωρεί με ελιγμούς, οι οποίοι βασίζονται στη γενική αντίληψη του όλου προβλήματος. Λειτουργεί συμπληρωματικά, οδηγεί σε λύσεις γρηγορότερα, οι λύσεις όμως αυτές πρέπει να ελέγχονται από την αναλυτική σκέψη. Αυτή η διαδικασία επιτυγχάνεται με το να κάνει ο/η μαθητής/τρια εικασίες, τις οποίες βέβαια ακολουθεί η επιβεβαίωση και η επαλήθευση¹⁵⁰. Αναδεικνύει λοιπόν την άποψη ότι ο/η μαθητής/τρια στην πορεία για την αρχική ανακάλυψη της γνώσης λειτουργεί αναλαμβάνοντας έναν ενεργητικό ρόλο στην προσέγγισή της. Συμπληρωματικά με αυτές τις θέσεις του, εξηγεί πως ο λόγος που δίνει τόσο μεγάλη βαρύτητα στη λογοτεχνία και στο δράμα για να μάθει κάποιος/α σχετίζεται με το ότι οι αφηγήσεις σχετικά με τη ζωή, που λαμβάνουν χώρα σε αυτά τα πεδία, καθιστούν το *οικείο*, *ανοίκιο* και αφήνουν περιθώρια να δημιουργηθούν νέοι προβληματισμοί και ερωτήματα. Για τον Bruner, τέτοια περιθώρια συνιστούν παράδειγμα μιας σχολικής τάξης που στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές και αποτελεί το χώρο όπου «κάποιος μπορεί να αντιληφθεί εκ νέου τον κόσμο»¹⁵¹.

Η θεώρησή του αποτελεί βασικό άξονα της παρούσας μελέτης, καθώς επισημαίνει τη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές/τριες να αντιλαμβάνονται «εκ νέου» ή υπό μια νέα οπτική γωνία ακόμα και θέματα που θεωρούσαν δεδομένα. Το σκοπό αυτό εξυπηρέτησε η διά του θεάτρου διδασκαλία, ώστε ο/η μαθητής/τρια, ως κριτής ενός κειμένου, μιας κοινωνικής κατάστασης, ενός ποιήματος, μέσα από την ανάληψη ρόλων, και με τη συμμετοχή του/της σε άλλες προτεινόμενες θεατρικές τεχνικές, να οδηγείται στην εμπάθυνση και να ενισχύεται η δυνατότητά του/της να αξιοποιήσει μελλοντικά τις γνώσεις που κατακτά.

Στο σημείο αυτό, συσχετιζόμενο με τη *διερευνητική-ανακαλυπτική* προσέγγιση της γνώσης αναφέρεται, επίσης, το *μεταγνωστικό* επίπεδο στη μάθηση, το οποίο περιλαμβάνει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αυτορρύθμισης¹⁵² και τη διαδικασία τού να «μάθουν οι μαθητές/τριες πώς να μαθαίνουν»¹⁵³. Ένας επιτυχής ορισμός για τη *μεταγνώση* αποδόθηκε από τον Flavell. Σύμφωνα με αυτόν, η *μεταγνώση* περιλαμβάνει τρία είδη σκέψης που πραγματοποιεί το άτομο: σκέψεις για την προϋπάρχουσα γνώση του, δηλαδή για τη *δηλωτική γνώση* (μεταγνωσιακή γνώση), σκέψεις για τις τρέχουσες διαδικασίες, δηλαδή για τη *διαδικαστική γνώση* (μεταγνωστική δεξιότητα) και σκέψεις για τον εαυτό του και τους άλλους¹⁵⁴. Ο όρος αναδεικνύει την εξελικτική πορεία της γνώσης όταν το άτομο αναλογίζεται είτε αν γνωρίζει κάτι, ή σε ποιες ενέργειες πρέπει να προβεί για

¹⁴⁹ Κολλιάδης, Ε. (1997β) ό.π., σ. 155.

¹⁵⁰ Bruner J., (1960), ό.π., σσ. 67-69.

¹⁵¹ IDEM (1996). *The Culture of education*. Harvard: Harvard University Press, p. 99.

¹⁵² Ματσαγγούρας, Η., (1998α), ό.π., σ. 91.

¹⁵³ Bruner J. (1960) , ό.π., σ. 21.

¹⁵⁴ Flavell, J. H.(1979). «Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry». *American Psychologist*, 34, pp. 906-911.

να μάθει. Κυρίως, «ενισχύει την ικανότητα να συνειδητοποιεί κάποιος πώς σκέφτεται»¹⁵⁵, άρα εξασκεί τη μαθησιακή ετοιμότητά του.

Γενικότερα, η *μάθηση με ανακάλυψη* απαιτείται να στηρίζεται σε ορισμένες προϋποθέσεις, όπως σε *κίνητρα μάθησης* και σε ανάπτυξη των δεξιοτήτων του τρόπου «να μαθαίνουν τα άτομα πώς να μαθαίνουν». Παρά τον προβληματισμό που αναπτύσσεται στους εκπαιδευτικούς κύκλους για τον τρόπο επίτευξής της στο πλαίσιο της μετωπικής διδασκαλίας που υιοθετείται συνήθως στο σχολείο, η *μάθηση με ανακάλυψη* παραμένει από τα σημαντικά σημεία αναφοράς των *αναλυτικών προγραμμάτων*, καθώς συσχετίζεται με ζητούμενα στη μαθησιακή διαδικασία, όπως η δημιουργικότητα και η επίλυση προβλημάτων.

Επιπλέον, ο Bruner διακρίνει τρία στάδια αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας, τα οποία αποτυπώνουν τους τρόπους με τους οποίους αποκτώνται, μετασχηματίζονται και αξιολογούνται οι γνώσεις. Στο πρώτο στάδιο, το *πραξιακό*, οι γνώσεις αναπαρίστανται με κινητικές ενέργειες και αισθητηριακές δεξιότητες, στο δεύτερο στάδιο, της *εικονικής αναπαράστασης*, σχηματίζεται στο μυαλό η απεικόνιση του αντικειμένου και, τέλος, στο στάδιο της *συμβολικής αναπαράστασης* πραγματοποιείται η αναπαράσταση της εξωτερικής πραγματικότητας με σύμβολα. Και τα τρία στάδια αναπαράστασης συνυπάρχουν στο παιδί, η πρώτη, δε, οπτική του Bruner, που αντιλαμβανόταν την προσέγγιση των σταδίων σε μια εξελικτική πορεία, αντικαταστάθηκε σε μεταγενέστερη θεώρησή του από την άποψη ότι λειτουργούν και τα τρία πεδία ανεξαρτήτως ηλικίας, τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες¹⁵⁶. Όσον αφορά τη σχέση με την παρούσα μελέτη, εκτιμάται ότι η θεώρησή του υπερασπίζεται τη σημασία της αξιοποίησης της θεατρικής τέχνης στην τάξη, καθώς αυτή υποβοηθά την ταυτόχρονη λειτουργία και των τριών σταδίων.

Μια επίσης αναφορά στη μελέτη του Bruner εξηγεί τη σημασία προσέγγισης των θεμάτων διδασκαλίας μέσα από τη διαδικασία ανακάλυψης, με μεθόδους με τις οποίες τα παιδιά και ο/η εκπαιδευτικός θα μπορέσουν να προσδιορίσουν το προσδοκώμενο επίπεδο μάθησης κάθε φορά. Πρόκειται για την άποψη ότι όλα τα θέματα μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και σε όλα τα στάδια σπουδής τους. Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, είναι δυνατόν να μάθουν οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία, εφόσον υπάρχει η κατάλληλη δομή και οργάνωση της ύλης, καθώς και η απαραίτητη μεθόδευση της διδασκαλίας¹⁵⁷. Η θέση αυτή του Bruner όταν διατυπώθηκε προκάλεσε αρκετές αντιδράσεις, καθώς προσέκρουσε σε μέχρι τότε αποδεκτές αντιλήψεις. Συνέβαλε ωστόσο σε επαναστατικές αλλαγές τόσο στη φύση των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και στην οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Οι απόψεις του ενέπνευσαν την ιδέα του *σπειροειδούς αναλυτικού προγράμματος*, σύμφωνα με το οποίο οι έννοιες εισάγονται από νωρίς, προσαρμοσμένες βέβαια στο διανοητικό επίπεδο των μαθητών/τριών και

¹⁵⁵ Abbott, J. (1997). «To be intelligent». *Educational Leadership*, 54(6), pp. 6-10.

¹⁵⁶ Bruner, J. (1996), *op.cit.*, p. 155. Η προγενέστερη μελέτη που αποτύπωνε τα στάδια με τη μορφή της προόδου, στο Bruner, J., Olver, R., Greenfield, P. et al. (1966). *Studies in Cognitive Growth: A Collaboration at the Center of Cognitive Studies*. New York: John Wiley & Sons.

¹⁵⁷ IDEM. (1960), *ό. π.*, σσ. 47-65.

επαναλαμβάνονται σε μεγαλύτερες τάξεις, σε ανώτερο κάθε φορά επίπεδο, εμπλουτισμένες με νέα στοιχεία. Η γνώση, επομένως, που έχει αναπτυχθεί με τον κατάλληλο για το παιδί τρόπο από πολύ νωρίς, αργότερα, σε μεγαλύτερο επίπεδο ωρίμανσης, όταν γίνεται αντικείμενο μελέτης, έχει περισσότερες πιθανότητες να γίνει κτήμα του/της μαθητή/τριας.

1.3.4. Κίνητρα μάθησης και διλήμματα

Επαναφέροντας τον προβληματισμό στην *ετοιμότητα* του/της μαθητή/τριας για μάθηση, ο Bruner θεωρεί ότι συνθετικοί της παράγοντες είναι το *ενδιαφέρον*, η *περιέργεια* και η *γοητεία της ανακάλυψης*. Αυτές οι παράμετροι αυξάνουν τα *εσωτερικά ή ενδογενή κίνητρα* για μάθηση¹⁵⁸. Υπάρχει, συνεπώς, μια φυσική ορμή περιέργειας στον άνθρωπο, μια ορμή που προτρέπει από πολύ μικρή ηλικία το άτομο στην εξερεύνηση και την ανακάλυψη. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για την αντίληψη ότι ενυπάρχει στον/στη μαθητή/τρια η θέληση για μάθηση και σχετίζεται με την αριστοτελική θεώρηση «ότι οι άνθρωποι από τη φύση τους επιδιώκουν τη μάθηση»¹⁵⁹.

Ως *κίνητρα* ορίζονται τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και εξωτερικές αιτίες όπως οι αμοιβές, τα θέλητρα ή φόβητρα, και οι απωθητικοί ερεθισμοί¹⁶⁰. Επομένως, *κίνητρο* είναι οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο και, παράλληλα, ως ώθηση ή παρόθηση θεωρείται η δυναμική διαδικασία η οποία ευαισθητοποιεί, κινητοποιεί και κατευθύνει την ανθρώπινη συμπεριφορά για την υλοποίηση κάποιων σκοπών¹⁶¹. Ένα άτομο έχει *εσωτερικό (ενδογενές) κίνητρο* να επιτελέσει μια δραστηριότητα, αν την αναλαμβάνει μόνο και μόνο για να επιτελέσει τη δραστηριότητα αυτή καθ' αυτή και όχι για να επιτύχει κάποια εξωτερική ανταμοιβή¹⁶².

Ο Bruner επισημαίνει ότι η επιβράβευση του/της μαθητή/τριας είναι η ευχαρίστηση από την ίδια τη δραστηριότητα που πραγματοποιεί ή από την ολοκλήρωση ενός έργου που ανέλαβε. Δεν χρειάζεται συνεπώς αμοιβή, εφόσον το κίνητρο αποτελεί εσωτερική κατάσταση και αναγκαιότητα του δρώντος προσώπου. Σε αντιδιαστολή, *εξωτερικά κίνητρα* θεωρούνται τα μέσα που χρησιμοποιούνται από άλλα πρόσωπα για μεγαλύτερη δραστηριοποίηση, οι θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις, επιβραβεύσεις ή ποινές που δραστηριοποιούν τον/την μαθητή/τρια, άρα καθιστούν απαραίτητη την υλική ή ηθική αμοιβή. Προβάλλει, δε, τα *ενδογενή κίνητρα*, γιατί αν χρησιμοποιούνται *εξωγενή κίνητρα*, όπως οι βαθμοί, ως υποκατάστατο της πνευματικής αμοιβής, μπορεί κάλλιστα η έφεση για μάθηση να εξαφανιστεί όταν το παιδί αποφοιτήσει¹⁶³. Αυτή η εκ φύσεως επιδίωξη του ατόμου

¹⁵⁸ *Ibid.*, ό.π., σ. 63.

¹⁵⁹ Αριστοτέλης (1975). *Μετά τα φυσικά*. Αθήνα: Πάπυρος. «Πάντες άνθρωποι του ειδέναι ορέγονται φύσει», 980a, 21.

¹⁶⁰ Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 17.

¹⁶¹ Φράγκος, Χ. (2000). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 223.

¹⁶² Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1999), ό.π., σ. 201.

¹⁶³ Για τα *ενδογενή κίνητρα*, βλ. Bruner J., (1960) ό.π., σσ. 78-88.

θεωρείται σημαντικό να εξεταστεί προσεκτικά από όσους/ες λειτουργούν καθ' οιονδήποτε τρόπο στην εκπαίδευση –παιδαγωγικά, διοικητικά, σε επίπεδο καθορισμού εκπαιδευτικών πολιτικών– προκειμένου να προσδιοριστεί με ποιους τρόπους μπορεί να αξιοποιείται στο σχολείο. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι η διάκριση μεταξύ *ενδογενών* και *εξωγενών* κινήτρων δεν είναι πάντα σαφής, γιατί τα πρόσωπα που κατευθύνουν την ικανοποίηση *εξωτερικών κινήτρων* προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν (εσωτερικές) δυνάμεις που ενυπάρχουν σε κάθε οργανισμό¹⁶⁴.

Από την προσεκτική μελέτη των διαφορετικών θεωριών προκύπτει ότι καθεμία δίνει διαφορετικές απαντήσεις σε επιμέρους ζητήματα σχετιζόμενα με τις διαδικασίες μάθησης, που συνοψίζονται, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, σε τέσσερα διλήμματα¹⁶⁵:

- α. η μάθηση ως αθροιστική σύνθεση και ως ολιστική σύλληψη,
- β. η μάθηση ως αποτέλεσμα εξωτερικής και ως αποτέλεσμα εσωτερικής κινητοποίησης,
- γ. η μάθηση ως παθητική προσαρμογή και ως διαδικασία αλληλεπίδρασης,
- δ. η μάθηση ως ατομική και συλλογική διαδικασία.

Η παρούσα μελέτη, συνεκτιμώντας τις μέχρι τώρα θεωρήσεις, συγκλίνει στο ότι η μάθηση συνιστά ολιστική σύλληψη, αποτέλεσμα εσωτερικής κινητοποίησης και συλλογική διαδικασία στην οποία οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών–μαθητευόμενων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο.

1.3.5. Κριτική παιδαγωγική

Σε συνέχεια των θεωριών μάθησης, η μελέτη εισάγει τον προβληματισμό της στη φιλοσοφία και στην υιοθέτηση βασικών παιδαγωγικών αρχών, προκειμένου να σχεδιάσει την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία. Η φιλοσοφία και οι αρχές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι εμπλεκόμενες στη μαθησιακή διαδικασία πλευρές. Το βασικό θεωρητικό παιδαγωγικό πλαίσιο που ακολουθείται, αποδέχεται πολλά στοιχεία από την προσέγγιση του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Freire. Η κριτική παιδαγωγική είναι μια φιλοσοφία για την εκπαίδευση που περιγράφηκε από τον Giroux ως ένα εκπαιδευτικό κίνημα που βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν κριτικά ζητήματα δημοκρατίας, προκειμένου να αναγνωρίζουν αυταρχικές τάσεις και να συνδέουν τη γνώση με την ενδυνάμωση και την ανάληψη δράσης¹⁶⁶. Ο Freire, παιδαγωγός που εκπροσωπεί τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, παρότι κινήθηκε στον χώρο της επιμόρφωσης ενηλίκων, μεταλαμπάδευσε τις απόψεις του στη γενικότερη παιδαγωγική, για την προσέγγιση του σχολείου και του ρόλου του/της δασκάλου/ας σε αυτήν. Ο μελετητής συσχετίζει τα προβλήματα του ανθρώπου με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αυτά λαμβάνουν χώρα. Ορίζει την εκπαίδευση ως μια διαλεκτική διαδικασία στην οποία οι προσπάθειες του/της παιδαγωγού συγκλίνουν με τις προσπάθειες των μαθητών/τριών για μια κριτική θεώρηση της πραγματικότητας και την αναζήτηση

¹⁶⁴ Φράγκος Χ, (2000), ό.π., σ. 233.

¹⁶⁵ Ματσαγγούρας, Η. (1996), ό.π., σσ. 247-251.

¹⁶⁶ Giroux, H. (2010, October 27). Lessons From Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*. Ημερομηνία πρόσβασης 5/5/2012 από <http://chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910>.

αμοιβαίου εξανθρωπισμού¹⁶⁷. Βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής του είναι ο διάλογος, ο οποίος θεωρείται μια συνάντηση μεταξύ των ανθρώπων «που ονομάζουν την πραγματικότητα», μια πράξη δημιουργίας. Αυτός ο διάλογος απαιτεί μεγάλη πίστη στον άνθρωπο, πίστη στη δύναμή του να δημιουργεί και να αναδημιουργεί, βοηθά, δε, «να αποκαλύψουμε μια νέα πραγματικότητα για τον εαυτό μας και τους άλλους»¹⁶⁸. Η παιδεία για τον/την παιδαγωγό μπορεί να γίνει «άσκηση ελευθερίας», δεδομένου ότι δεν είναι απλώς μεταβίβαση γνώσεων ή πολιτισμού, αλλά αποτελεί το μέσον δια του οποίου άντρες και γυναίκες ασχολούνται κριτικά και δημιουργικά με την πραγματικότητα και ανακαλύπτουν τρόπους προσπέλασης και μετασχηματισμού της κοινωνίας¹⁶⁹. Σε αντίθεση με το «τραπεζικό μοντέλο εκπαίδευσης», ο Freire βλέπει την παιδεία και τη γνώση ως μια διαδικασία έρευνας¹⁷⁰.

Αναλυτικότερα, «τραπεζικό μοντέλο εκπαίδευσης» χαρακτηρίζει ο Freire την παραδοσιακή διδασκαλία, όπου η εκπαίδευση είναι μια πράξη αποταμίευσης και αντί της επικοινωνίας ο/η δάσκαλος/α εκδίδει ανακοινώσεις και κάνει καταθέσεις που οι μαθητές/τριες τις δέχονται, τις αποτυπώνουν στη μνήμη τους και τις επαναλαμβάνουν υπομονετικά. Η γνώση, όπως αναφέρει, «γεννιέται μόνο με την ανακάλυψη και την εκ νέου ανακάλυψη, κι αυτή επιτυγχάνεται μέσω της ασίγαστης, ανυπόμονης, συνεχούς, γεμάτης ελπίδες αναζήτησης που οι άνθρωποι κάνουν για τον κόσμο, μαζί με τον κόσμο και ο ένας για τον άλλον»¹⁷¹. Μια έννοια που συναντιέται στα βιβλία του είναι η *κριτική συνειδητοποίηση (conscientisation)*¹⁷², η οποία λειτουργεί όταν ο άνθρωπος αντιμετωπίζει την πραγματικότητα και προχωρά πέρα από την κατανόηση ενός δεδομένου, για να το τοποθετήσει μέσα στο σύστημα σχέσεων της ολότητας μιας δεδομένης κοινωνίας, πραγματώνοντας τόσο μια ατομική όσο και μια κοινωνική διαδικασία. Αντιστοίχως με τις διατυπωμένες σε προηγούμενη ενότητα απόψεις για την *κουλτούρα* ως μη ουδέτερη διαδικασία, εκφράζει την πεποίθηση ότι δεν υπάρχει «ουδέτερη παιδεία». Ο ρόλος του/της παιδαγωγού, μάλιστα, στην εκπαιδευτική διαδικασία στοιχειοθετείται με βάση τις επιλογές που κάνει, χωρίς βεβαίως να τις επιβάλλει ή να δογματίζει.

Οι έννοιες της *ανακάλυψης*, του *διαλόγου*, της *αλληλεπίδρασης* και της *διαλεκτικής επικοινωνίας* ξεχωρίζουν, επομένως, στη θεωρία του. Η παρούσα μελέτη υιοθετεί τις ανωτέρω θεωρήσεις καθώς στο επίπεδο της σύγχρονης ζωής, με χαρακτηριστικά όπως αυτά τα οποία αναφέρθηκαν, η προσέγγιση της γνώσης ως σταθερής και αμετάβλητης ισοδυναμεί με μια στείρα διαδικασία, που δεν προάγει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης, όπως έχουν ήδη τεθεί¹⁷³.

¹⁶⁷ Freire, P. (1968). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Κρητικός Γ.). Αθήνα: Ράππα, 1976, σσ. 79-82.

¹⁶⁸ *Ibid*, σσ. 102-103.

¹⁶⁹ *Ibid*, σ. 91 και στην Εισαγωγή του βιβλίου από τον Γέρου, Θ. σσ. 17-19, 21.

¹⁷⁰ *Ibid*, σσ. 75-97.

¹⁷¹ *Ibid*, σ. 78.

¹⁷² *Ibid*, σσ. 18-19, 130.

¹⁷³ Βλ. ενότητα 1.3 της παρούσας έρευνας. «επιστημολογικές προσεγγίσεις», σ. 38.

Σύμφωνα με τα παραπάνω καθίσταται εμφανές ότι οι απόψεις του Freire επεκτείνονται και αγγίζουν όχι μόνο την κοινωνικοκεντρική διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία έχει σκοπό την εξέλιξη της κοινωνίας, αλλά και την ατομοκεντρική διάσταση, σύμφωνα με την οποία το άτομο προετοιμάζεται για τη ζωή. Ο *κριτικός στοχασμός* για τον Freire, μάλιστα, σε αντιδιαστολή με τον *αφελή στοχασμό*, που βλέπει την πραγματικότητα ως στατική οντότητα, αντιλαμβάνεται τη ζωή σαν μια εξελικτική πορεία και αλλαγή¹⁷⁴. Οι θεωρήσεις του αποβλέπουν σε μια παιδεία ως διαδικασία ενδυνάμωσης των νέων ανθρώπων προκειμένου να συναντήσουν τις αλλαγές της κοινωνίας. Η κριτική αντιμετώπιση της κοινωνικής πραγματικότητας αποτελεί την κύρια έκφραση αυτής της ενδυνάμωσης.

Επιπλέον, η όλη ανάλυση του μελετητή αποτέλεσε μια αρνητική κριτική στον βερμπαλισμό της βραζιλιάνικης κουλτούρας, για την οποία ο Γέρου θεωρεί ότι έχει πολλά κοινά σημεία με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα¹⁷⁵. Η παρούσα μελέτη δέχεται την άποψη ότι ακόμα και αν έχουν γίνει πολλές τομές από το 1985 στην εκπαίδευση, απαιτείται να αναθεωρηθούν ή να ενισχυθούν αρκετές πρακτικές σε επίπεδο καθημερινότητας στο σχολείο, για να αποκτήσει η ελληνική εκπαίδευση έναν άλλο προσανατολισμό, που θα εμπλουτίσει τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της διδασκαλίας.

1.3.5.1. Στοχαστική-κριτική σκέψη

Πέραν της παιδαγωγικής θεώρησης του Freire, που αποτελεί μια γενικότερη φιλοσοφία για κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, το ζήτημα της κριτικής προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας και της σημασίας της στη σύγχρονη εκπαίδευση επιχειρούν να διερευνήσουν παλαιότερες και νεότερες μελέτες, από τις οποίες προκύπτουν πολλαπλοί ορισμοί αλλά και τα συστατικά στοιχεία της έννοιας *στοχαστική-κριτική σκέψη*.

Ως *στοχαστικο-κριτική σκέψη*, όπως συνοψίζει ο Η. Ματσαγγούρας, ορίζεται η μορφή σκέψης που έχει τη δυνατότητα να ανευρίσκει σχέσεις και να επιλύει προβληματικές καταστάσεις, ενώ παράλληλα έχει πλήρη συνείδηση του γεγονότος ότι υπάρχουν και άλλοι εναλλακτικοί τρόποι θεώρησης και επίλυσης προβλημάτων τα οποία ξεκινούν από διαφορετικές παραδοχές και οδηγούν σε διαφορετικές συνεπαγωγές. Κατά τον Dewy, στοχαστική σκέψη θεωρείται μια ενεργή διαδικασία που αναζητά τις αιτίες αυτού που πιστεύει κάποιος/α και καταλήγει σε συμπέρασμα σχετικά με το τι επιπτώσεις έχει αυτό¹⁷⁶. Σε ένα ευρύτερο, μάλιστα, πλαίσιο προβληματισμού αξίζει να αναφερθεί η έννοια της *δημιουργικής σκέψης*, η οποία, αλληλοσυμπληρούμενη με την *κριτική σκέψη*, οδηγεί στην παραγωγή ευρηματικών, καινοτόμων και πρωτότυπων γνωστικών προϊόντων¹⁷⁷.

¹⁷⁴ Freire, P.(1968), ό.π., σ. 107.

¹⁷⁵ Γέρου, Θ. (1985). *Βαθιές τομές στην εκπαίδευση 1981-1985* Αθήνα: Gutenberg, σ. 23.

¹⁷⁶ Dewey, J. (1910). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* New York: D.C. Heath and Company (revised ed.), 1933, σ. 9.

¹⁷⁷ Ματσαγγούρας, Η. (1998α), ό.π., σ. 69-70.

Στις μέρες μας έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες για την *κριτική σκέψη* και για τον τρόπο που επιδρά σε διαφορετικά γνωστικά πεδία, ενώ έχουν προστεθεί στα συστατικά στοιχεία της πολλές επιμέρους στρατηγικές και δεξιότητες. Στις στρατηγικές σκέψεις και δεξιότητες που θέτει ο Beyer περιλαμβάνεται η επίλυση προβλημάτων, ο αναστοχασμός και η εξαγωγή συμπερασμάτων¹⁷⁸. Ένας άλλος μελετητής του θέματος, ο Paul, αναφέρει ότι η *κριτική σκέψη* αναζητά λύσεις, ασκείται συστηματικά και εμπεριέχει την ικανότητα των σκεπτόμενων να κατευθύνουν οι ίδιοι τη διαδικασία του σκέπτεσθαι¹⁷⁹. Κατά τον Paul και άλλους, οι κριτικά σκεπτόμενοι διαθέτουν, μεταξύ άλλων, τα παρακάτω νοητικά χαρακτηριστικά: ανεξαρτησία σκέψης, ενσυναίσθηση, μετριοφροσύνη, θάρρος, ακεραιότητα, επιμονή, περιέργεια, πίστη στη λογική, ευγένεια και υπευθυνότητα¹⁸⁰. Επισημαίνεται, δε, ότι όχι μόνο τα διαθέτουν, αλλά τα αξιοποιούν συνειδητά για να κατευθύνουν τη διαδικασία της σκέψης¹⁸¹. Η *κριτική σκέψη*, κατά τον Halpern, περιλαμβάνει την αξιολόγηση της διαδικασίας σκέψης, την αναζήτηση αιτιών για την εξαγωγή συμπερασμάτων από τους παράγοντες που οδήγησαν στην απόφαση¹⁸². Για τον Facione, επίσης, στη λίστα των κύριων και επιμέρους γνωστικών δεξιοτήτων που είναι σημαντικές για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, περιλαμβάνονται η ερμηνεία, η επεξήγηση νοήματος, η ανάλυση, η αξιολόγηση, το συμπέρασμα, η αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, η παρουσίαση επιχειρημάτων, η διόρθωση/ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός¹⁸³.

Ως βασικό χαρακτηριστικό, σαφώς δηλωμένο ή εξαγόμενο από τα συμφραζόμενα των διάφορων ορισμών για την κριτική σκέψη, επισημαίνεται ο *αναστοχασμός*, μια έννοια που εισήγαγε το 1910 ο Dewey, ορίζοντάς την ως την «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση των δεδομένων, προκειμένου να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα»¹⁸⁴.

Μια επιπλέον συζήτηση για την κριτική σκέψη προκύπτει από συγκεκριμένες προσεγγίσεις που έχουν διαμορφωθεί για την πράξη διδασκαλίας, στις οποίες αναφέρεται ο Η. Ματσαγγούρας ως το *κίνημα της κριτικής σκέψης*, το οποίο προτείνει συνδυαστικά προγράμματα συνύφανσης της γνώσης με τη σκέψη. Σύμφωνα με αυτό υπάρχουν συγκεκριμένες συνθήκες που συγκροτούν τις προϋποθέσεις ανάπτυξης κριτικής σκέψης¹⁸⁵. Άλλες αφορούν το *περιεχόμενο* του μαθήματος, που εστιάζει στη σκέψη, τους λογικούς συλλογισμούς και τα διλήμματα, ενώ άλλες αφορούν τη *διδασκαλία* η οποία εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, τη συλλογική δράση και

¹⁷⁸ Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston, MA: Allyn and Bacon, p. 33.

¹⁷⁹ Paul, R. W. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, p. 21.

¹⁸⁰ Paul, R., Binker, A., Jensen, K., Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science*. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking. Οι συγγραφείς αναφέρουν αναλυτικά 35 διαστάσεις της κριτικής σκέψης, που σχετίζονται με Affective Strategies, Cognitive Strategies-Macro-Abilities, Cognitive Strategies-Micro-Skills.

¹⁸¹ Elder, L., Paul, R. (1994-Fall). «Critical Thinking: Why we must transform our teaching». *Journal of Developmental Education* 18(1), 34-35.

¹⁸² Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.

¹⁸³ Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.

¹⁸⁴ Dewey, J. (1910). *How We Think?* Boston: Heath, pp. 4-14.

¹⁸⁵ Ματσαγγούρας, Η., (1998α), ό.π., σσ. 30-44.

την αξιοποίηση των ιδεών και των εμπειριών τους. Προτάσσουν, επομένως, όλα εκείνα τα στοιχεία που ευνοούν τη διαπαιδαγώγηση κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων και την ενδυνάμωσή τους, όπως ανέπτυξε η κριτική παιδαγωγική. Οι αναλύσεις για την κριτική σκέψη δημιουργούν βεβαίως και κάποια ερωτήματα, για το πόσο καινοτόμο είναι να αναπτύσσονται θεωρίες για τη δεδομένη εγγενή ικανότητα του ανθρώπου να σκέφτεται. Γι' αυτό επισημαίνεται ότι, όπως τονίζει η κριτική παιδαγωγική προσέγγιση, το ζητούμενο δεν είναι να μάθουν τα παιδιά να σκέφτονται, κάτι το οποίο ήδη κάνουν, αλλά να ανταλλάσσουν τρόπους σκέψης ώστε να αναζητούν καλύτερους τρόπους προσέγγισης και αποκωδικοποίησης ενός (διδακτικού) αντικειμένου¹⁸⁶.

Κατ' επέκταση, εφόσον με την αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στη διδασκαλία ο/η εκπαιδευτικός εστιάζει στην εμπειρία, την ενεργό συμμετοχή και τη συλλογική δράση, η παρέμβαση του/της μπορεί να λειτουργήσει προς την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών. Έτσι, μπορούν να ανταλλάσσουν τους συλλογισμούς τους και να προσεγγίζουν διλήμματα, σε ένα ασφαλές, ωστόσο, περιβάλλον που επιτρέπει εναλλακτικές ερμηνείες. Άρα, σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρήσεις διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

1.3.6. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Από το «τραπεζικό μοντέλο εκπαίδευσης» προς μια παιδαγωγική προσέγγιση που προτάσσει την ανάπτυξη, την ενδυνάμωση και την επικέντρωση στον/στη μαθητή/τρια απαιτείται μια μετάβαση που αναδεικνύει ένα διαφορετικό ρόλο του/της παιδαγωγού. Εφόσον στην παρούσα μελέτη αξιοποιείται ως μονάδα διερεύνησης η σχολική τάξη, κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σχετικά με ζητήματα που αφορούν το στιλ διδασκαλίας, το κλίμα της τάξης, τις μορφές και τις επιλεγόμενες μεθόδους διδασκαλίας, υπό το πρίσμα των προαναφερόμενων θεωρήσεων για τον ρόλο του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

Καταρχάς, η παιδαγωγική του Freire έχει προσδιορίσει αυτόν τον ρόλο στη θεώρησή του για την παιδεία ως «άσκηση ελευθερίας» και διερεύνησης. Ο ρόλος του/της παιδαγωγού, επομένως, που συμμετέχει σε μια «προβληματίζουσα παιδεία», όπως τη χαρακτηρίζει, είναι να δημιουργεί μαζί με τους/τις μαθητές/τριες τις συνθήκες στις οποίες η γνώση από το επίπεδο της *δόξας* (doxa)¹⁸⁷-απλής γνώμης- περνά στο στάδιο της αληθινής γνώσης, δηλαδή στο επίπεδο του *λόγου* (logos)¹⁸⁸. Ο διαφορετικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού επιτυγχάνει τελικά μια διαφορετική προσέγγιση στα δύο επίπεδα γνώσης, όπως αυτά είχαν προσδιοριστεί από την κλασική ελληνική γραμματεία. Συγκεκριμένα, σχετικά με τα δύο επίπεδα γνώσης, όπως αναφέρει ο Γ. Παπαδόπουλος κατά την ερμηνεία του Αριστοτέλη, τα πράγματα που «ορίζουν τα συλλογικώς δεδομένα, τα γεγονότα ή την

¹⁸⁶ Frankenstein, M. (1997). «Breaking down the dichotomy on learning and teaching Mathematics». In Freire, P., Fraser, J., Mecedo, D., McKinnon, T., Stokes, W. (eds) *Mentoring the Mentor. A critical Dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang, p. 60.

¹⁸⁷ Η έννοια «δόξα» χρησιμοποιείται με παρόμοιο τρόπο από τον Bourdieu, ο οποίος χαρακτηρίζει με τον όρο ότι η κοινωνία θεωρεί δεδομένο. Bourdieu, P. (1972). *Outline of a theory of Practice*. Cambridge University Press, 1977.

¹⁸⁸ Freire, P. (1968) ό.π., σσ. 62, 90.

κατάστασιν και ο *μύθος*, που αφορά στην *υποκειμενική γνώμη* ή στην *αντικειμενική γνώσιν* αποτελούν τον σκοπό», έτσι ώστε να τελείται η *μίμησις*. Επομένως, ο *μύθος*, η βάση αυτού τελούμενη *μίμησις* και η λόγω αυτού επερχόμενη *μάθησις* σηματοδοτούσαν τη διαδικασία σύμφωνα με την οποία ο *προσωπικός λόγος* ή το *έπος* και η *ατομική γνώμη* ή η *γνώσις* αποκτούσαν, κατά την αρχαία ελληνική περίοδο, κοινωνική υπόσταση. Η θέση που προβάλλεται, σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού συνιστά μια κοινωνική διαδικασία συμπίεσης με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, δια της οποίας εξελίσσεται ο *μύθος*, έτσι ώστε προοδευτικά να προσεγγίζει τον *λόγο* και την *έλλογη γνώσιν*¹⁸⁹.

Η εφαρμογή ενός αντίστοιχου ρόλου εκπαιδευτικού με αυτόν που τονίστηκε στην κριτική παιδαγωγική¹⁹⁰ εκφράστηκε σε επίπεδο εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού με προγράμματα κατάρτισης της κοινωνικής κατεύθυνσης, στα οποία ο/η εκπαιδευτικός και το σχολείο θεωρούνται παράγοντες άμεσης κοινωνικής δράσης και μπορούν να συντελέσουν στην ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος. Με αυτό τον τρόπο του/της προσάπτουν έναν ευρύ κοινωνικό ρόλο που σχετίζεται με την αλλαγή του κοινωνικού συστήματος και την επίτευξη της κριτικής συνειδητοποίησης, ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες νέοι και νέες να είναι σε θέση να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ζωή.

Πολλές σύγχρονες θεωρήσεις συνθέτουν, επίσης, αυτόν τον ρόλο, προσδίδοντας άλλοτε μεγαλύτερο βάρος στο συντονισμό και τη διαμεσολάβηση στη γνώση και άλλοτε στην εμπύχωση της ομάδας-τάξης. Στην ανθρωπιστική κατεύθυνση, κατά τον Rogers, οι εμπειρίες του/της μαθητευόμενου/ης είναι σημαντικές για να καθορίσουν αυτό που θα μάθει, άρα η εμπειρία που φέρει δεν μπορεί παρά να ληφθεί υπ' όψιν στην πράξη διδασκαλίας¹⁹¹. Ο Rogers, πρεσβεύει ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διδάξει απευθείας κάποιο άλλο πρόσωπο, μπορεί μόνο να διευκολύνει τη μάθησή του. Έτσι, τα μοντέλα της ανθρωπιστικής όπως και της συμβουλευτικής κατεύθυνσης της ψυχολογίας¹⁹² αναγνωρίζουν έναν νέο ρόλο στον/στην εκπαιδευτικό που αποκλίνει από τους τρόπους διδασκαλίας του παραδοσιακού μοντέλου εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, στην «ανθρωποκεντρική διαδικασία» ενθαρρύνονται οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν τις δυνάμεις τους τη

¹⁸⁹ Παπαδόπουλος, Γ. (2002β) «Μύθος, Μίμησις, Μάθησις». Στο *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις στην Εκπαίδευση* (σσ. 327-357). Αθήνα: Ατραπός.

¹⁹⁰ Στην Ελλάδα η προσέγγιση μελετήθηκε από τους παιδαγωγούς της Σχολής Ιωαννίνων κατά τη δεκαετία του '80. Βλ. Ματσαγγούρας, Η. (1996), ό.π., σ. 64.

¹⁹¹ Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable. Επίσης, βλ. Rogers, C. (1959). «A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework». In S. Koch(ed.). *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context*. vol. 3, (pp. 184-256). New York: McGrawhill.

¹⁹² Η συμβουλευτική σχολή και η ανθρωπιστική σχολή είναι οι δύο από τις τέσσερις (οι άλλες δύο σχολές είναι η μιχεβιοριστική και η ερευνητική) σχολές που εκφράζουν συγκροτημένες και σαφώς προσδιορισμένες θεωρίες για τη σχολική τάξη. Κατά τη συμβουλευτική σχολή, η ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού του κόσμου, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από την επικοινωνία των ατόμων και τη συλλογική δράση, και κατά την ανθρωπιστική σχολή το παιδί έχει εν δυνάμει εσωτερικώς προδιαγεγραμμένη πορεία ανάπτυξης και τα παιδιά εξαντλούν τις δυνατότητες ανάπτυξης μόνον όταν βρεθούν σε συνθήκες ελεύθερης επιλογής και αυτορρύθμισης. Βλ. Ματσαγγούρας, Η. (1998β). *Σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σσ. 18-19.

στιγμή που μαθαίνουν, κατανοώντας τις δυσκολίες που παρουσιάζονται και ξεπερνώντας τυχόν εμπόδια¹⁹³. Οι παραπάνω θεωρήσεις παρουσιάζουν μια μεγάλη ομοιότητα ως προς το τελικό αποτέλεσμα που επιδιώκουν. Και οι δύο συγκλίνουν στην άποψη περί ενεργού συμμετοχής των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Από την εν λόγω συζήτηση προκύπτει ότι, οι σύγχρονες μελέτες, τάσσονται υπέρ της *έμμεσης* διδασκαλίας σε αντίθεση με την *άμεση* που συναντάται στο παραδοσιακό μοντέλο. Στην *έμμεση*, ο/η εκπαιδευτικός αντιδρά στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας και ο λόγος του/της παίρνει τη μορφή υποβοήθησης και ανατροφοδότησης¹⁹⁴, μπορεί μάλιστα να λειτουργήσει με δύο τρόπους¹⁹⁵:

1. Ως *εμπυχωτής/τρια (facilitator)*. Η άποψη έχει τις ρίζες της στην αντίληψη ότι οι ψυχολογικές δομές είναι εγγεγραμμένες στον νου του ανθρώπου και έχουν σχέση με τη μάθηση ως εσωτερική του υπόθεση.

2. Ως *διαμεσολαβητής/τρια-καθοδηγητής/τρια (mediator)*. Η θεώρηση έχει τις ρίζες της στην αντίληψη ότι ο συλλογικός νους δημιουργεί τις ιδέες. Το άτομο με τη μάθηση τις εσωτερικεύει, τις μετασχηματίζει και τις οικειοποιείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης¹⁹⁶. Άποψη με την οποία τάχθηκε ο Vygotsky, θέτοντας το κοινωνικό πλαίσιο ως καθοριστικό παράγοντα μάθησης και ανάπτυξης.

Και οι δύο διαστάσεις βρίσκουν χώρο να αναπτυχθούν όταν αξιοποιούνται θεατρικές δραστηριότητες. Με το θέατρο/δράμα επιτυγχάνεται η εμπύχωση μιας ομάδας, καθώς ενεργοποιείται η δημιουργικότητα και η ελεύθερη έκφραση των μελών της. Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός μέσω του θεάτρου διαμεσολαβεί για να συντονίσει τα μέλη της ομάδας και να γίνει εφικτή η σύνδεση των νοημάτων με τις δραστηριότητες που προτείνονται. Έτσι, υιοθετεί ταυτόχρονα τους δύο ρόλους στη διδασκαλία του/της, ενισχύοντας το πέρασμα από την εσωτερικότητα προς την κοινωνική διάσταση της μάθησης.

Ιδιαίτερα κατατοπιστική για τη μορφή, τον τρόπο διδασκαλίας του/της εκπαιδευτικού και το κλίμα που επικρατεί στην τάξη αποδείχτηκε, επίσης, η μελέτη του Lewin, η οποία προκύπτει σε μία από τις πιο γνωστές εργασίες του. Ο Lewin μελέτησε, γενικότερα, τους διαφορετικούς τύπους «ηγεσίας» και στη συνέχεια η θεώρησή του αξιοποιήθηκε ευρέως στην παιδαγωγική, για την εξέταση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού. Η μελέτη του υποστηρίζει ότι το «στιλ αγωγής»¹⁹⁷ καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση η οποία θα επιτευχθεί, καθώς και το «ψυχολογικό κλίμα» που επικρατεί

¹⁹³ Παπαδόπουλος, Γ. (2012) ό.π., σ. 175.

¹⁹⁴ Ματσαγγούρας, Η. (1998β), ό.π., σ. 27.

¹⁹⁵ Wood, D. (1988), *op. cit.*, p. 26.

¹⁹⁶ Ματσαγγούρας, Η. (1998α), ό.π., σσ. 23, 110. Ο μελετητής χρησιμοποιεί τον όρο *κοινωνική αλληλεπικοινωνία*.

¹⁹⁷ «Στιλ αγωγής» είναι η συμπεριφορά που εφαρμόζει ο/η δάσκαλος/α κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Βλ. για τη μελέτη του Lewin και τον όρο «ύφος ηγεσίας» στο Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι, σ. 202. Επίσης, Φράγκος, Χ. (1986). *Επίκαιρα θέματα παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 27, όπου ο συγγραφέας ονομάζει τα «στιλ ηγεσίας», «μορφές συμπεριφοράς». Ακόμη, βλ. Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 30-34. Χαρακτηριστικό είναι ότι η θεωρία για το «ύφος ηγεσίας» αξιοποιείται επίσης στην οργάνωση και τη διοίκηση επιχειρήσεων και σχετίζεται με την παραγωγικότητα στον χώρο εργασίας.

στην τάξη. Τα «στιλ αγωγής» ή «μορφές συμπεριφοράς» ή «ύφος ηγεσίας» αντιστοιχούν σε τύπους δασκάλων οι οποίοι/ες διαδραματίζουν διαφορετικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ κάθε στιλ έχει διαφορετικά αποτελέσματα στη λειτουργία της ομάδας. Τα «στιλ αγωγής» κατηγοριοποιούνται ως ακολούθως¹⁹⁸:

- 1) αυταρχικό στιλ αγωγής,
- 2) δημοκρατικό στιλ αγωγής,
- 3) παθητικό, αδιάφορο ή ελευθεριάζον (laissez -faire) στιλ αγωγής.

Το «στιλ αγωγής» που ενστερνίζεται η παρούσα έρευνα είναι το «δημοκρατικό», στο οποίο οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού. Ο/η εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται ως ισότιμο μέλος της ομάδας, και δίνει ερεθίσματα και προτροπές. Ως «ηγέτης/ις» ενθαρρύνει για δημιουργία, παρέχει τους άξονες και χαράσσει τα βήματα για την εργασία, ενώ τα μέλη της ομάδας επιλέγουν τις δράσεις και αλληλεπιδρούν κατά τρόπο που θα διευκολύνει τη δουλειά τους και παίρνουν αποφάσεις από κοινού. Οι θετικές ή οι αρνητικές παρατηρήσεις του/της «δημοκρατικού ηγέτη/ιδος» αφορούν την εργασία και όχι τα άτομα. Αντιθέτως, στο «αυταρχικό στιλ» ο/η ηγέτης/ις παίρνει αποφάσεις, καθορίζει τις τεχνικές, είναι απρόσωπα φιλικός/ή και οι παρατηρήσεις του/της απευθύνονται στα άτομα. Συχνά απευθύνει διαταγές, προσταγές και επιπλήξεις.

Σε σχέση με τα αποτελέσματα που επιφέρουν τα «στιλ αγωγής», τονίζονται τα εξής: Στο «δημοκρατικό στιλ» παρατηρείται αυξημένη πρωτοβουλία, δημιουργικότητα και κοινωνικότητα, οι σχέσεις είναι εγκάρδιες και φιλικές, προκαλώντας τη μεγαλύτερη ικανοποίηση στα μέλη της ομάδας. Αντίθετα, στο «αυταρχικό στιλ» η παραγωγικότητα επιτυγχάνεται μόνο παρουσία του/της ηγέτη/ιδος. Όταν αυτός/ή απουσιάζει οι μαθητές/τριες σταματούν, μαλώνουν ή παραμένουν απαθείς. Χαρακτηριστικό, επίσης, είναι ότι το «ελευθεριάζον στιλ» (laissez - faire) προκαλεί απάθεια και αδιαφορία για την εργασία αλλά και επιθετικότητα μεταξύ των παιδιών και εναντίον του/της ηγέτη/ιδος¹⁹⁹. Όσον αφορά την πρακτική του/της δημοκρατικού/ής ηγέτη/ιδος να αφήνει ορισμένες φορές τα μέλη ελεύθερα να επιλέγουν τους/τις συνεργάτες/ιδές τους, οι επιλογές στις οποίες προχώρησε η παρούσα μελέτη ήταν οι εξής: Στη «συνάντηση» διαφορετικών προσωπικοτήτων στην τάξη ο/η εκπαιδευτικός επινοεί τρόπους έτσι ώστε να αναμειγνύονται οι μαθητές/τριες στις ομάδες. Γι' αυτό επιχειρήθηκε να αποφεύγεται να δουλεύουν τα παιδιά πάντα με τον/την φίλο/η τους και να δημιουργούνται κλίκες²⁰⁰. Σε αυτό το εγχείρημα συνέβαλε το ευρύ πλαίσιο δυνατοτήτων που

¹⁹⁸ Τα αναφερόμενα είδη της συμπεριφοράς προέκυψαν από την έρευνα του «ύφους ηγεσίας» του Lewin και των συνεργατών του Lippitt και White. Βλ. Lewin, K., Lippitt R., White, R. K. (1939). «Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates». *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299. Αναφορά γίνεται επίσης μεταγενέστερα από τον Lewin, στο Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts, selected papers on group dynamics*. Lewin G. W. (ed.). New York: Harper & Row, pp. 71-83. Επίσης, Οι αντίστοιχοι τύποι στο πεδίο της παιδαγωγικής ορίζονται από τον Φράγκο ως «αυταρχική ή δεσποτική συμπεριφορά», «ρυθμιστική ή ελεύθερη» και «ελευθεριάζουσα». Βλ. Φράγκος, Χ. (1986), ό.π., σσ. 271-272.

¹⁹⁹ Τσιπλητάρης, Α. (1998), σσ. 202-203, Μπακιρτζής, Κ. (1996), ό.π., σσ. 30-33.

²⁰⁰ Σε μεταγενέστερη έρευνα, που ξεκίνησε ο Lewin και συνέχισαν οι συνεργάτες του L. Bradford και K. Benne, εισάγεται μια νέα μέθοδος εκπαίδευσης στη δυναμική των ομάδων, το T-Group, που προσδιορίζει συγκεκριμένες διαστάσεις στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Εκεί η ομοιογένεια της ομάδας δεν είναι ιδιαίτερα

παρέχουν τα θεατρικά παιχνίδια και οι θεατρικές δραστηριότητες, προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να επιτυγχάνει χωρίς προσταγές και υποδείξεις, αλλά με παιγνιώδη και προτρεπτικό ύφος την ανάμειξη των παιδιών σε διαφορετικές κάθε φορά ομάδες.

Συνδέοντας το «στιλ αγωγής» με τη γενικότερη θεώρηση της δυναμικής των ομάδων, την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας²⁰¹ και τα ζητήματα εξουσίας που πηγάζουν από τον κοινωνικό ρόλο του/της παιδαγωγού, ο οποίος διαφοροποιείται από τον ρόλο του/της μαθητή/τριας ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που του αντιστοιχούν, είναι σκόπιμο να εξεταστεί περαιτέρω σε ποιο σημείο τοποθετούνται τα όρια αυτής της εξουσίας.

Υπογραμμίστηκε έως τώρα η σημασία του διαλόγου και της παρέμβασης του/της εκπαιδευτικού κυρίως ως μια προσπάθεια ρύθμισης της συμπεριφοράς και διευκόλυνσης της μάθησης των μαθητών/τριών. Στη σύγχρονη κοινωνία, άλλωστε, όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με πολλούς φορείς κοινωνικοποίησης, θεσμοθετημένους και μη, και δέχονται πολλές και αντιτιθέμενες απόψεις από διαφορετικές πηγές, το πρόσωπο του/της εκπαιδευτικού δεν μπορεί να γίνει αποδεκτό a priori. Ενώ δηλαδή στο σημερινό σχολείο ο/η δάσκαλος/α είναι πρόσωπο σεβαστό και αποδεκτό, η αποδοχή του/της εξαρτάται από την ικανότητά του/της να επικοινωνεί με τα παιδιά και να διδάσκει με επιτυχία, διατηρώντας σχέσεις αμοιβαίας αλληλεπίδρασης και συνεργασίας και όχι σχέσεις αντιπαράθεσης. Όπως τοποθετεί τον σχετικό με το θέμα προβληματισμό ο Τσιπλητάρης, οι μαθητές/τριες μπορεί να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν τον/την εκπαιδευτικό ως «νόμιμο/η» μόνο a posteriori, όταν με βάση τις ικανότητές του/της και τα ενδιαφέροντά του/της ενισχύει τη βούλησή τους να συμμετέχουν ελεύθερα στη διδασκαλία²⁰². Έτσι, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του/της αρχηγού της μαθητικής ομάδας, παραχωρεί ρόλο στους/στις μαθητές/τριες προάγοντας, όπως αναφέρει ο Γ. Παπαδόπουλος, την κατά τον Πλάτωνα *διαλεκτική του «ερωτών και αποκρίνεσθαι»* ώστε να ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων κατά την εφαρμογή της μαθητοκεντρικής μέθοδου και ιδιαίτερα της παραλλαγής της, την *ομαδοκεντρική διδασκαλία*²⁰³. Επομένως, ως αρχηγός, ενσαρκώνει, μεν, την εξουσία, στη βάση όμως ενός επαναπροσδιορισμένου διαμεσολαβητικού ρόλου.

Ένα άλλο ζήτημα προς μελέτη σχετίζεται με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο/η εκπαιδευτικός τον ρόλο του/της, άρα επικοινωνεί και με την τάξη ως ομάδα, και αφορά την επιστημονική του/της ταυτότητα. Η παρούσα εργασία τοποθετείται υπέρ της άποψης ότι πέρα από επιστήμονας του αντικειμένου που διδάσκει, είναι και ψυχοπαιδαγωγός, που σημαίνει ότι συμμετέχει στην επίτευξη των ευρύτερων σκοπών της αγωγής, όπως τίθενται, άλλωστε, και στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα. Ένας/μια ψυχοπαιδαγωγός δεν λειτουργεί ως «καταναλωτής/τρια» της

επιθυμητή, ενώ ο/η εμπυχωτής/τρια χαρακτηρίζεται από διάθεση: α) να βοηθήσει την ανάπτυξη της ομάδας, β) να βοηθήσει την ανάπτυξη ομαδικού κλίματος, γ) να βοηθήσει την ομάδα να ανακαλύψει και να χρησιμοποιήσει διάφορες μεθόδους έρευνας, δράσης, παρατήρησης, feed-back, ανάλυσης, δ) να βοηθήσει την ομάδα να γενικεύσει, να εφαρμόσει αυτά που μαθαίνει σε άλλες καταστάσεις. Μπακιρτζής, Κ. (1996), ό.π., σσ. 48-50.

²⁰¹ Και οι δύο έννοιες αναλύονται στη συνέχεια. Βλ. ενότητα 1.3.7 «παιδαγωγική αλληλεπίδραση», σ. 62 και 1.3.7.1. «δυναμική της ομάδας», σ. 65 της παρούσας έρευνας.

²⁰² Τσιπλητάρης, Α. (1998), ό.π., σ. 175.

²⁰³ Παπαδόπουλος, Γ. (2012), ό.π., σσ 179-180.

ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας, αλλά ως «στοχαστικοκριτικός/ή αναλυτής/τρια» που προσπαθεί διαρκώς να εντοπίσει με ποιο τρόπο οι επιλογές του/της επηρεάζουν την ποιότητα της σχολικής μάθησης. Επίσης, λειτουργεί ως «αναμορφωτής διανοούμενος/η», που προβάλλει τον ρόλο της εκπαίδευσης στην προσέγγιση της γνώσης αλλά και στη διαδικασία της αλλαγής²⁰⁴.

Παλαιότερες μελέτες για το ζήτημα της εκπαίδευσης του/της Έλληνα/ίδας εκπαιδευτικού αναφέρουν ότι γενικά η δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατευθύνεται από την εσφαλμένη άποψη ότι η διδακτική δεξιότητα είναι απόρροια της άρτιας κατοχής του αντικειμένου διδασκαλίας ή από το «παιδαγωγικό ταλέντο», όπως επίσης και από την πλάνη ότι η παιδαγωγική κατάρτιση ταυτίζεται με την ενημέρωση και άσκηση στη διδακτική μεθοδολογία, δηλαδή με την προετοιμασία για τη μετάδοση γνώσεων στους/στις μαθητές/τριες²⁰⁵. Επισημαίνουν, επίσης, ότι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ανεπαρκή παιδαγωγική κατάρτιση και έλλειψη κριτικού προβληματισμού σε εκπαιδευτικά θέματα, ενώ η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας «δεν επικεντρώνεται θεωρητικά στην παιδαγωγική τους αποστολή, στον προβληματισμό τους γύρω από την εκπαιδευτική διαδικασία και στη μεθοδευμένη μύση τους στη σχολική πράξη»²⁰⁶.

Νεότερες έρευνες, ωστόσο, σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί, δείχνουν ότι υπάρχει μια σύγκλιση στις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία εκφράζεται με τη γενική τάση τους να τονίζουν τόσο την παιδαγωγική τους αποστολή όσο και την ιδιότητά τους ως επιστήμονες (γνωστικού πεδίου)²⁰⁷. Αυτή η αντίληψη δίνει έμφαση στους τρόπους με τους οποίους θα δομήσουν την πράξη διδασκαλίας τους, αναζητώντας μεθόδους που συνδυάζουν τη μάθηση του διδακτικού αντικειμένου τους με την παιδαγωγική προσέγγιση και την ανάπτυξη θετικών σχέσεων στην τάξη. Εφόσον η στάση αυτή πλέον έχει εγκαθιδρυθεί, όπως διατείνεται η προαναφερόμενη έρευνα, αποτελεί ένα ενθαρρυντικό πλαίσιο για την εφαρμογή μεθόδων όπως η αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης μέσα στην τάξη. Την ίδια αντίληψη εκφράζει η παρούσα μελέτη, η οποία, μάλιστα, πραγματοποιώντας έρευνα σε εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν θεατρικές τεχνικές στην τάξη τους, διέκρινε μια αντίστοιχη τάση ενίσχυσης ταυτόχρονα του παιδαγωγικού και διδακτικού τους ρόλου.

Σε σχέση με τα παραπάνω επισημαίνεται ότι η θεατρική τέχνη ως παιδαγωγικό μέσο, προβάλλει τον ρόλο της εμπύχωσης, υιοθετώντας την, κατά Schon²⁰⁸, προσέγγιση του/της *αναστοχαστικού/ής εμπυχωτή/τριας*. Η έννοια τάσσεται στο ερμηνευτικό μοντέλο προσέγγισης σε αντιδιαστολή με το θετικιστικό μοντέλο²⁰⁹, το οποίο ο μελετητής θεωρεί ότι δεν είναι άμεσα

²⁰⁴ Ματσαγγούρας, Η. (1998α), ό.π., σσ. 261-265.

²⁰⁵ Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, σ. 102.

²⁰⁶ *Ibid*, σ. 103.

²⁰⁷ Βλ. Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 56.

²⁰⁸ Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.

²⁰⁹ Προσέγγιση που θεωρεί ότι υπάρχει μια ευθύγραμμη, άμεση σχέση μεταξύ του κόσμου και της αντίληψής μας γι αυτόν. Βλ. Willing C. (2001). *Introducing Qualitative research Psychology. Adventures in Theory and Method*. Maidenhead: Open University Press. Άλλοτε, επίσης, η έννοια αναφέρεται στην επεξεργασία

εφαρμόσιμο σε συνθήκες καθημερινής πρακτικής. Σύμφωνα με τον Schon ο αναστοχασμός του/της εμπνευστή/τριας κατά τη δράση συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών που επιτυγχάνουν τη διαθεσιμότητα των μαθητών/τριών και την ετοιμότητά τους για δράση. Η βαθιά κατανόηση του ρόλου του/της και της ευελιξίας του/της αντανακλάται στις αντίστοιχες απόψεις του Taylor²¹⁰. Εύστοχα ο Taylor τονίζει ότι με τον *αναστοχασμό*, κατά τη διαδικασία αξιοποίησης της θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση, αναδεικνύεται η σημασία της συμμετοχής του παιδιού σε ένα ταξίδι «γίγνεσθαι», που συνδέει την εμπειρία του με την τέχνη.

Οι παραπάνω προβληματισμοί για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού συνοψίζονται στη θέση του Bruner, ότι ο «καλός δάσκαλος» μπορεί να εγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών, ώστε να είναι «απορροφημένα» από ένα πρόβλημα, προκαλώντας τους συγκίνηση, προσφέροντάς τους την ευκαιρία να ασκήσουν όλες τους τις δυνατότητες για να ανακαλύψουν τη χαρά της πλήρους και αποτελεσματικής λειτουργίας»²¹¹. Για τον τρόπο άσκησης του αναδιαμορφωμένου ρόλου του/της εκπαιδευτικού μελετάται μια ακόμη συνθήκη την οποία αυτός/ή επηρεάζει αποφασιστικά. Πρόκειται για το είδος της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας που επικρατεί στην τάξη, θέμα το οποίο πραγματεύεται η μελέτη στην αμέσως επόμενη ενότητα.

1.3.7. Παιδαγωγική αλληλεπίδραση

Ο όρος *κοινωνική αλληλεπίδραση*, με την ευρεία του έννοια, δηλώνει τις αμοιβαίες επιδράσεις που ασκούνται στο πλαίσιο του κοινωνικού γίγνεσθαι. Πρόκειται, ουσιαστικά, για ένα «δούναι και λαβείν» της διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες, η οποία συντελείται με τη βοήθεια ερεθισμάτων και συμβόλων²¹². Κατά έναν άλλο ορισμό, σημαίνει την αμφίπλευρη επιρροή μεταξύ των ατόμων, η οποία αρχίζει με την επικοινωνία μέσω γλωσσικών και μη συμβόλων και διεξάγεται²¹³:

- α) μέσω της δύναμης και της επιρροής του ενός προς το άλλο,
- β) μέσω της καθοδήγησης του ενός προς το άλλο,
- γ) μέσω της επιβολής ποινών ή απονομής αμοιβών του δυνατού προς το αδύνατο άτομο,
- δ) μέσω της απόκτησης κέρδους του ενός από το άλλο.

ποσοτικών δεδομένων και στο πείραμα για την προσέγγιση της επιστημονικής γνώσης ενώ οι κλασικοί θετικιστές, Komte, και Spencer, υποστήριξαν την προσέγγιση ως την εφαρμογή μεθόδων των Φυσικών Επιστημών στη μελέτη τη κοινωνίας. Αντίθετα το ερμηνευτικό μοντέλο προβάλλει την άποψη ότι ο/η ερευνητής /τρια μπορεί να κατανοήσει τη συμπεριφορά μέσω των ερμηνειών που κάνουν τα άτομα για τον κόσμο γύρω τους. Βλ. επίσης Cohen, L., Manion, L. (1997), *ό.π.*, σ.47.

²¹⁰ Taylor, P. (1996). «Doing Reflective Practitioner Research in Arts Education». In Taylor, P., (ed.) *Researching Drama and Arts Education* (pp. 25-55). London: Falmer Press.

²¹¹ Bruner, J. (1960), *ό.π.*, σ. 62.

²¹² Γκότοβος, Α. (1994). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση . Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 31-32

²¹³ Τσιπλητάρης, Α. (1998), *ό.π.*, σ. 27.

Στο συσχετισμό ατόμου-περιβάλλοντος η αλληλεπίδραση νοείται επίσης είτε ως *συνακολουθητικά εναλλασσόμενη αντίδραση* (συμπεριφοριστική θεωρία) είτε ως *ταυτόχρονη και αμοιβαία αντίδραση (μορφολογική θεωρία μάθησης)*²¹⁴.

Προχωρώντας τον συλλογισμό στην έννοια της *παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης*, κατατοπιστικό προβάλλει το *δραματουργικό μοντέλο* του Goffman²¹⁵, που εντάσσεται στην ερμηνευτική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας και ειδικότερα στην κατεύθυνση της *συμβολικής αλληλεπίδρασης*. Η *δραματουργική προσέγγιση* της κοινωνικής ζωής θεωρεί ότι η ζωή είναι ένα είδος θεάτρου, τα άτομα υποδύονται ρόλους, είναι στην καθημερινή τους ζωή ηθοποιοί και γενικά ο τρόπος που συσχετίζονται περιγράφεται με θεατρικούς όρους²¹⁶. Με βάση τις σημασίες που δίνει κάθε άτομο στη δραστηριότητα του «απέναντι» και τον ορισμό της κατάστασης στην οποία βρίσκεται, προσπαθεί να ελέγχει τις πληροφορίες που δίνει για τον εαυτό του, τις δικές του δηλαδή θέσεις. Έτσι, τελικά, ελέγχει την εντύπωση που δίνει στους άλλους και προσδιορίζει τη δική του δραστηριότητα²¹⁷. Επομένως, η θεώρηση διακρίνει ανάμεσα στον ρόλο που προσδιορίζεται τυπικά από την κοινωνική του θέση και από την ερμηνεία που δίνει το άτομο στον ρόλο.

Οι απόψεις της σχολής της *συμβολικής αλληλεπίδρασης* και κυρίως οι απόψεις του Goffman συσχετίζονται με το πλαίσιο της γενικότερης λειτουργίας της διαπαιδαγώγησης, εφόσον η διαρκής αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτό που είναι το άτομο και σε αυτό που οι άλλοι επιθυμούν να είναι, αποκαλύπτει μια διαλεκτική διάσταση της *παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης*. Σε αυτήν, το υποκείμενο διαμορφώνεται αλλά και διαμορφώνει τις περιστάσεις. Συνεπώς, στη διαπαιδαγώγηση αναγνωρίζεται ο ενεργητικός ρόλος του/της μαθητή/τριας σε μια «πρόσωπο με πρόσωπο» συντελούμενη επικοινωνία. Λόγω της συνάφειας μεταξύ των εννοιών *αλληλεπίδραση* και *επικοινωνία* κρίνεται σκόπιμο να επισημανθούν οι διαφορές τους: η *αλληλεπίδραση* αφορά όλη τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα άτομα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής δραστηριότητας, ενώ η επικοινωνία είναι μια μόνο διάσταση της αλληλεπίδρασης και περιλαμβάνει τις «φάσεις» αλληλεπίδρασης που δείχνουν ποια συμπεριφορά προηγήθηκε ή ποια θα ακολουθήσει²¹⁸. Επίσης, ο τρόπος επικοινωνίας επηρεάζει το είδος της αλληλεπίδρασης εφόσον μπορεί να είναι αυταρχικός ή δημοκρατικός, φιλικός ή εχθρικός κ.ο.κ., άρα καθορίζει τις σχέσεις με τους άλλους²¹⁹. Επιπλέον, οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το είδος αλληλεπίδρασης και συντελούμενης επικοινωνίας μεταξύ παιδαγωγού και μαθητή/τριας, σε δασκαλοκεντρικές, μεικτές, ομαδοκεντρικές, ομαδοσυνεργαστικές και βιωματικές²²⁰.

²¹⁴ Bigge, M. (1990), ό.π., σσ. 78, 107.

²¹⁵ Mead, H.G. (1964). *On Social Psychology. Selected Papers* (Strauss, A. ed.) Chicago & London: The University of Chicago, 1977, pp. 127-246.

²¹⁶ Goffman, E. (1961). *Συνατήσεις. Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης* (μτφρ. Μακρυνιώτη, Δ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1996, σσ. 77-208.

²¹⁷ IDEM. (1959). *The Presentation of self in Everyday Life*. London: Penguin books, 1990, p. 14.

²¹⁸ Γκότοβος, Α. (1994), ό.π., σ. 32, 48, 51-57.

²¹⁹ Παπαδόπουλος, Γ. (2002α), ό.π., σσ. 23, 24.

²²⁰ IDEM. (2012), ό.π., σ. 179.

Μια άλλη διάσταση της μελέτης αφορά το πού στρέφεται η προσοχή των μελετητών/τριών, στον/στη διδάσκοντα/ουσα, στον/στη διδασκόμενο/η ή στη σχέση μεταξύ τους, διαμορφώνοντας μια ακόμη κατηγοριοποίηση²²¹. Τη *δασκαλοκεντρική* παιδαγωγική, όπου ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζει τι χρειάζεται ο/η μαθητής/τρια, τι είναι καλό και τι όχι στην πορεία ανάπτυξής του/της προς την ενήλικη ζωή. Την *παιδοκεντρική*, όπου η προσοχή στρέφεται στο παιδί και στις σημερινές του ανάγκες. Τέλος, τη *συμμετοχική* (αλληλεπιδραστική) παιδαγωγική, που εστιάζει στη σχέση και γενικά στην αλληλεπίδραση των ατόμων και διαμορφώνεται ανάλογα με το σύστημα σχέσεων όπου το άτομο λειτουργεί, συνδιαλέγεται και επικοινωνεί με τους άλλους.

Το θέμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης προσεγγίζει και την πλευρά των διαμαθητικών σχέσεων, διακρίνοντας τρεις διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης αυτών των σχέσεων²²²:

1. Τον *ανταγωνιστικό τρόπο*, κατά τον οποίο οι ατομικές επιδιώξεις των μαθητών/τριών συσχετίζονται αρνητικά.
2. Τον *συνεργατικό τρόπο*, κατά τον οποίο οι δια-ατομικές σχέσεις συσχετίζονται θετικά.
3. Τον *ουδέτερο τρόπο*, κατά τον οποίο δεν υπάρχει καμία απολύτως σχέση μεταξύ των ατομικών επιδιώξεων.

Από τους παραπάνω τρόπους, όπως αναφέρει ο Η. Ματσαγγούρας, αποτελεσματική στην τάξη και ιδανική φόρμα είναι αυτή που οι μαθητές/τριες διακρίνονται από διάθεση συνεργασίας μεταξύ τους²²³. Το πνεύμα συνεργασίας συνδέεται άμεσα με το κλίμα που δημιουργείται, για να εργάζεται η ομάδα σε δημιουργικό, ευχάριστο περιβάλλον, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως *δυναμικό πεδίο δράσης*²²⁴. Αντίθετα, ο ανταγωνισμός «επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στον ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα»²²⁵. Παράλληλα, ο συνεργατικός τρόπος οργάνωσης των διαμαθητικών σχέσεων συνδέεται με την *κοινωνική μάθηση*, την κοινωνικοποιητική, δηλαδή, λειτουργία του σχολείου αλλά και με την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Συνδυάζεται με αυτόν τον τρόπο ο γνωστικός με τον κοινωνικό τομέα μάθησης, σύζευξη που αποτελεί και τη βάση σύγχρονων προτάσεων για τις διαμαθητικές σχέσεις υπό την επιρροή των εργασιών των Mead, Lewin και Rogers.

Στη συνεργατική ανάπτυξη των παραπάνω σχέσεων καθοριστική είναι η παρουσία του/της εκπαιδευτικού, όπως αναδείχτηκε στη μελέτη των *στιλ αγωγής*. Έτσι, οι επιλογές που θα κάνει ο/η εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του/της σχετίζονται με το είδος της αλληλεπίδρασης, η οποία θα διαμορφωθεί με την ομάδα-τάξη και με τον/την ίδιο/α. Αντίστοιχα, μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια του *θετικού κλίματος* στην τάξη. Το «δημοκρατικό στίλ» κατευθύνει προς την ανάπτυξη

²²¹ Φράγκος Χ. (1986), ό.π., σ. 270.

²²² Ματσαγγούρας, Η. (1996), ό.π., σ. 194.

²²³ *Ibid*, σ. 66 και Ματσαγγούρας, Η. (1998β) ό.π., σσ. 200-201.

²²⁴ Τσιπλητάρης, Α. (1998), ό.π., σ. 69.

²²⁵ Ματσαγγούρας, Η. (1996), ό.π., σ. 194.

του θετικού *ψυχολογικού κλίματος*, καυποβοηθά στη μάθηση²²⁶. Ως *θετικό* ορίζεται το κλίμα αποδοχής, ενθάρρυνσης, ασφάλειας, ώστε οι μαθητές να «διακινδυνεύουν» διαφορετικές προσεγγίσεις. Μάλιστα, ο θετικός συναισθηματικός τόνος των διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί καλή συνθήκη ανάπτυξης του απρόσμενου, του διαφορετικού, της ευελιξίας, της αντικειμενικότητας και της ανάπτυξης *εσωτερικών κινήτρων*²²⁷, ενεργοποιεί, επομένως, τους παράγοντες που οδηγούν σε αποτελεσματικότερη μάθηση.

Η παρούσα μελέτη υποστηρίζει ως ένα αποτελεσματικό πλαίσιο λειτουργίας της τάξης που μπορεί να οδηγήσει σε ένα *θετικό ψυχολογικό κλίμα*, την *ομαδο-συνεργατική* διδασκαλία, η οποία αποτελεί αντικείμενο ξεχωριστής ενότητας²²⁸. Με το δεδομένο ότι η αλληλεπίδραση μελετάται στο πλαίσιο της τάξης, εξετάζεται σε πρώτη φάση η δυναμική της ομάδας και σε δεύτερη φάση η λειτουργία μιας σχολικής τάξης ως ομάδας.

1.3.7.1. *Δυναμική της ομάδας, η σχολική τάξη ως ομάδα*

Βασική μελέτη στη θεωρία της αλληλεπίδρασης αποτελεί η *δυναμική των ομάδων*, η οποία κάνει αισθητή την παρουσία της μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο με τις εργασίες του Lewin και των συνεργατών του²²⁹. Η ομάδα στη βιβλιογραφία παρουσιάζεται ως ένα έστω και στοιχειωδώς συγκροτημένο, σχετικά περιορισμένο σε μέγεθος και πολύσκοπο σύνολο προσώπων με ισχυρούς αμοιβαίους δεσμούς, με συνείδηση της ιδιαίτερης υπόστασής του, και με πυκνές και άμεσες επικοινωνίες μεταξύ των μελών του²³⁰. Άλλοτε συνιστά ένα δυναμικό σύνολο ατόμων με κάποιο σκοπό, με αλληλεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών²³¹. Από τους συνεργάτες του Lewin και συνεχιστές του έργου του, Cartwright και Zander, η ομάδα ορίζεται «ως ένα σύνολο ατόμων που αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους»²³². Όσο πιο συνεχής είναι η αναπτυσσόμενη αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας τόσο αυξάνονται οι προσδοκίες τους για τη συνοχή της. Γενικότερα, όταν οι άνθρωποι συνιστούν μια ομάδα, ένα ή περισσότερα στοιχεία από τα ακόλουθα τους χαρακτηρίζουν²³³:

1. συνεχής αλληλεπίδραση,
2. αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως μέλη,
3. αναγνωρίζονται από τους άλλους ως μέλη της ίδιας ομάδας,

²²⁶ Fraser, B. J. (1991). «Two decades of classroom environment research». In Fraser B. J., Walberg, H. J. (eds.). *Educational environments. Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 3-27). Oxford, UK: Pergamon Press.

²²⁷ Ματσαγγούρας, Η. (1998α), ό.π., σσ. 127, 240. Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.

²²⁸ Βλ. ενότητα 1.3.8. της παρούσας μελέτης, «ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της μάθησης», σ. 67.

²²⁹ Το 1944 ο Lewin ιδρύει το πρώτο Διεθνές Κέντρο Δυναμικής των ομάδων (Research Center for Group Dynamics- RCGD) στο Massachusetts Institute of Technology.

²³⁰ Τσαούσης, Δ. (1987). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

²³¹ Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία* (τόμ. Β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

²³² Cartwright, D., Zander, A. (1968). *Group Dynamics*. N. Y: Harper & Row, pp. 46-47.

²³³ *Ibid*, σ. 48.

4. μοιράζονται κοινωνικούς κανόνες σε σχέση με θέματα κοινού ενδιαφέροντος,
5. συμμετέχουν σε ένα σύστημα ρόλων,
6. αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλο ως φέροντες τον ίδιο στόχο,
7. βρίσκουν στην ομάδα την αναγνώριση-ανταμοιβή,
8. θέτουν αλληλεξαρτούμενους στόχους,
9. έχουν αντίληψη της ενότητάς τους και
10. τείνουν να συμπεριφέρονται με έναν ενιαίο τρόπο απέναντι στο περιβάλλον.

Η μελέτη των ορισμών καταδεικνύει ένα χαρακτηριστικό στο οποίο όλοι συγκλίνουν, τους κοινούς στόχους των μελών της ομάδας σε σχέση και με την προσπάθεια επίτευξής των. Υπό αυτή την έννοια, τα μέλη της σχολικής τάξης συνιστούν μια ομάδα. Εκείνο που ενδιαφέρει, όμως, είναι η εννοιολογική ανάλυση της ομάδας αναφορικά με τη δυναμική που μπορεί να αναπτύξει και τη μορφή που μπορεί να πάρει. Ως προς τις μορφές της, μια ομάδα σε σχέση με τη διάρθρωσή της μπορεί να χαρακτηριστεί *κλειστή, ανταγωνιστική ή συνεργατική*.

Η θεώρηση των μορφών των διαμαθητικών σχέσεων επεσήμανε, προηγουμένως, τη θετική λειτουργία του *συνεργατικού* συσχετισμού για τη διαμόρφωση ενός *δυναμικού πεδίου δράσης*. Έτσι, η ομάδα-τάξη που βελτιώνει τη μαθησιακή ετοιμότητα και το θετικό κλίμα μεταξύ των μελών της, χαρακτηρίζεται από τη συνεργατική της μορφή. Επομένως, καθίσταται απαραίτητο, το ανταγωνιστικό πλαίσιο του σημερινού σχολείου, όπως αποδεικνύεται από πλήθος πρακτικών που ακολουθεί (όπως η ατομικότητα και η έλλειψη συνεργασίας σε δραστηριότητες στην τάξη, ο τρόπος διεξαγωγής των εξετάσεων και, γενικότερα, το εξεταστικο-κεντρικό σύστημα), προκειμένου να μετριαστεί σταδιακά για να μπορεί να ενισχυθεί περαιτέρω η συνεργασία. Επιπλέον, η παρούσα μελέτη υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να αποφεύγει κανείς τις *κλειστές δομές*, που διακρίνονται για την ομοιομορφία τους και εμφανίζονται επιφυλακτικές έως και εχθρικές απέναντι σε κάθε τι διαφορετικό, επομένως δυσχεραίνουν τη λειτουργία των πολυπολιτισμικών ομάδων, οι οποίες παρουσιάζονται όλο και περισσότερο στο ελληνικό σχολείο. Γι' αυτό οι ομαδοποιήσεις στην εφαρμογή που πραγματοποιεί η παρούσα έρευνα εναλλάσσονται από μάθημα σε μάθημα ή ακόμα και στη διάρκεια του ίδιου μαθήματος.

Συνοψίζοντας προς μια τελική θεώρηση της δυναμικής της ομάδας, αναφέρονται παρακάτω τα κύρια σημεία της «θεωρίας πεδίου», του Lewin²³⁴: α) Τα χαρακτηριστικά της ομάδας ως δομημένου συνόλου είναι διαφορετικά από εκείνα του απλού αθροίσματος των μερών του, β) οι αλληλεπιδράσεις των ατόμων εξαρτώνται από την οργάνωση του πεδίου, γ) η ανάλυση της δυναμικής της ομάδας προχωρεί από το ολικό στο μερικό, δ) η δυναμική της ομάδας αναλύεται με ψυχολογικές και κοινωνικές παραμέτρους (όπως νόηση, συναισθήματα, κοινωνικό σύνθημα και συνθήκες που περιβάλλουν το άτομο).

²³⁴ Lewin, K. (1948), ό.π. .

Σύμφωνα με τους Cartwright και Zander²³⁵, η *δυναμική των ομάδων* δίνει έμφαση στους ρόλους που αναλαμβάνουν τα μέλη σε μία ομάδα και στην αποδοχή κοινών θεσμών μεταξύ των ατόμων, παρουσιάζεται, δε, με τρεις απόψεις:

α) Η δυναμική της ομάδας στηρίζεται στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της. Η θεώρηση τονίζει τη σημασία του «δημοκρατικού στιλ διδασκαλίας», της συμμετοχής των μελών της ομάδας και της ωφέλειας των συνεργατικών διαδικασιών στη λύση προβλημάτων για το άτομο και την κοινωνία.

β) Η δυναμική της ομάδας είναι ένα σύνολο τεχνικών που μαθαίνει ή πρέπει να μαθαίνει το άτομο.

γ) Η δυναμική της ομάδας είναι ένας τομέας της ψυχοκοινωνιολογικής έρευνας που ασχολείται με τη διεύρυνση της ανθρώπινης γνώσης και με τους νόμους ανάπτυξης των ομάδων, επηρεάζει, δε, τα άτομα και τους θεσμούς.

Ως συνέχεια των μελετών του Lewin και των συνεργατών του από τη δεκαετία του '50, ιδιαίτερη ανάπτυξη σημείωσαν μεταγενέστερα οι θεωρίες περί διαπροσωπικών σχέσεων των μικρών ομάδων. Αυτές εξέτασαν συστηματικά σημαντικά ζητήματα για την ταυτότητα των σχέσεων που διαμορφώνονται στην ομάδα, όπως η φιλικότητα, η υποχώρηση και η έκφραση συναισθημάτων²³⁶. Σε μια διδασκαλία που διενεργείται ομαδοκεντρικά, επομένως, αυτά τα ζητήματα πρέπει να λαμβάνονται ιδιαίτερα υπ' όψιν από τον/την εκπαιδευτικό.

Από τις προηγούμενες αναφορές στη θεωρία της δυναμικής των ομάδων, η παρούσα έρευνα αντλεί κάποια στοιχεία, τα οποία και εντάσσει στον σχεδιασμό της πρότασης που επιχειρεί. Αρχικά, ισχυροποιείται η άποψη περί «δημοκρατικού στιλ» αγωγής. Επίσης, αναγνωρίζονται περιθώρια παρέμβασης και βελτίωσης των σχέσεων στην ομάδα, εφόσον, όπως διατυπώθηκε, η δυναμική των ομάδων αποτελεί μια τεχνική που μαθαίνεται. Τέλος, υποστηρίζεται η σημασία του συναισθήματος αλλά και της επίδρασης του περιβάλλοντος ως σημαντικών παραμέτρων διαμόρφωσης της δυναμικής της ομάδας, στοιχείο που ελήφθη ιδιαίτερα υπ' όψιν εφόσον αξιοποιείται το θέατρο ως μέσο διδασκαλίας. Τα στοιχεία της επίδρασης της ομάδας και της συμβολής του συναισθήματος στη διαδικασία μάθησης, αναλύονται στη συνέχεια.

1.3.8. Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της μάθησης

Η *ομαδοσυνεργατική μάθηση* μπορεί να οριστεί ως ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας, έτσι ώστε να συμμετέχουν οι μαθητές/τριες σε ένα πλαίσιο συνεργασίας όπου ο/η ένας/μία βοηθά τον/την άλλον/ην να μάθει²³⁷. Στην κοινωνία τα άτομα πρέπει να συμπορεύονται, οι κοινές ανάγκες και οι

²³⁵ Cartwright, D., Zander, A. (1968), ό.π. και Τσιπλητάρης, Α. (1998), ό.π., σ. 59.

²³⁶ Bales, R. F. (1950). *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley. IDEM (1999). *Social Interaction Systems: Theory and Measurement*. New Brunswick, N.J., London: Transaction.

²³⁷ Sapon-Shevin, M. (1994). «Cooperative learning and middle schools: What would it take to really do it right?». *Theory Into Practice*, 33(3), 183-190.

κοινοί στόχοι απαιτούν διαρκώς στενότερη ανταλλαγή σκέψεων, καθώς και σταθερούς συναισθηματικούς δεσμούς, στοιχεία που δεν είναι εύκολο να αναδυθούν σε μια σχολική αίθουσα με την παραδοσιακή διδασκαλία. Με λίγα λόγια, το σχολείο παρουσιάζει μια βασική αδυναμία, στο να συνταιριάξει με την κοινωνική ανάγκη της συλλογικότητας που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική συμβίωση. Αυτή την αδυναμία του σχολείου επεσήμανε ο Dewey, αναφέροντας ότι «από το σχολείο λείπει το στοιχείο της κοινής δημιουργικής δραστηριότητας»²³⁸. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για μια διαπίστωση που σχετίζεται με την ανάγκη ενίσχυσης των διαμαθητικών σχέσεων στη μαθησιακή διαδικασία και μετατόπισης του ρόλου του/της εκπαιδευτικού σε συντονιστή/τρια - εμπνευστή/τριας.

Η θεωρητική βάση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης αντλείται από την κοινωνική ψυχολογία, σε μελέτες για τη δυναμική των ομάδων και την εποικοδομιστική θεωρία μάθησης, αποτελώντας μια πρόταση για το σύγχρονο σχολείο²³⁹. Οι προϋποθέσεις που πρέπει να συντρέχουν για να εργαστούν οι μαθητές/τριες σε ομάδες ορίζονται ως εξής²⁴⁰:

1. κατανόηση και αποδοχή των κοινών σκοπών,
2. σαφής θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας,
3. συνθήκες άμεσης οπτικής επαφής και επικοινωνίας μεταξύ των μελών,
4. ενεργός αλληλο-παρωθητική επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών,
5. αποκέντρωση της διδασκαλικής εξουσίας και ανάθεση ρόλων στα μέλη,
6. απόδοση λόγου,
7. ίσες ευκαιρίες επιτυχίας σε όλα τα μέλη,
8. συνεργατικές ή συναγωνιστικές σχέσεις με υπόλοιπες ομάδες.

Η τάξη χωρίζεται σε εταιρικές ομάδες οι οποίες συνεργάζονται, επικοινωνούν, προβληματίζονται από κοινού ή, όταν υπάρχουν αδιέξοδα, ζητούν τη βοήθεια των μελών μιας άλλης ομάδας²⁴¹. Οι έρευνες έδωσαν πολλά θετικά ευρήματα για την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, κατέδειξαν ότι όταν τα παιδιά εργάζονται σε μικρές ομάδες εξασφαλίζεται μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία²⁴². Επίσης, ότι η συνεργασία ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική

²³⁸ Dewey, J. (1899). *Το σχολείο και η κοινωνία* (μτφρ. Μιχαλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Γλάρος, 1982, σ. 18.

²³⁹ Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο Καθηγητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.26. Στην έκδοση επισημαίνεται η μετατόπιση από την δασκαλο-μαθητική στη διαμαθητική συνεργασία «η οποία προκρίνεται από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και από το Νέο σχολείο, διότι αποτελεί ιδανικό πλαίσιο για τη βιωματική μάθηση, τη φυσική ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων και την ανάπτυξη συλλογικού πνεύματος. Επίσης βλ. Ματσαγγούρας Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

²⁴⁰ Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom* (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book Co. Sapon-Shevin, M., Ayres, B., & Duncan, J. (1994). «Cooperative learning and inclusion». In J. Thousand, R.Villa, & A. Nevin (Eds.). *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 45-58). Baltimore, MD: Brookes Publishing.

²⁴¹ Good, T., Brophy J. (2000). *Looking in Classrooms*. New York: Longman, p. 296.

²⁴² Norman, G. and H. Schmidt (2000). «Effectiveness of Problem-Based Learning Curricula: Theory, Practice and Paper Darts», *Medical Education*, 34, 721-728.

υποστήριξη²⁴³ ή, γενικότερα, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων²⁴⁴, ενώ η ανασκόπηση 168 ερευνών, σχετικών με το θέμα, τόνισε επιπλέον τη σημασία που έχουν στη μαθησιακή διαδικασία οι φιλικές σχέσεις των συνομηλίκων²⁴⁵. Και άλλες έρευνες έδωσαν στη συνέχεια αντίστοιχα ευρήματα για την υψηλή επίδοση στα μαθήματα και τις θετικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων²⁴⁶. Επίσης, οι Evans, Gatewood, Green²⁴⁷ τόνισαν σε μελέτες τους το πόσο συσχετίζεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση με τα επίσημα ζητούμενα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προασπίζοντας την εφαρμογή της σε αυτή τη βαθμίδα. Παρά τις θετικές αναφορές, η Sapon-Shevin τονίζει ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στη σωστή πρακτική, που ενδυναμώνει μαθητευόμενους/ες και δασκάλους/ες και τους/τις διδάσκει πώς θα δομήσουν τη δική τους μάθηση και τους στόχους τους²⁴⁸. Αρχικά, μπορεί να λειτουργεί ως διαδικασία ένταξης, να βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να αισθάνονται μέρος μιας ομάδας και να επιδιώκει τον περιορισμό των προκαταλήψεων και την ενίσχυση συνεκτικότητας²⁴⁹. Είναι πιθανόν, όμως, στη μέση εκπαίδευση η δομή του σχολείου, η τάξη και το αναλυτικό πρόγραμμα να μην υποβοηθούν την εφαρμογή της πρακτικής, αν καθιερώνουν ένα περιβάλλον έλεγχου όπου οι μαθητές/τριες παίρνουν πολύ λίγες αποφάσεις και όπου άλλοι παράγοντες μπορεί να λειτουργούν με διαφορετική φιλοσοφία σε σχέση με τον ρόλο και τον βαθμό αυτενέργειας που έχουν οι μαθητές/τριες²⁵⁰. Επομένως, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το να ζητείται ξαφνικά να βλέπουν τον εαυτό τους ως ώριμο άτομο, που θα προσεγγίσει με υπευθυνότητα, μαζί με άλλους/ες τη γνώση μπορεί να αποδεικνύεται ανέφικτο.

Άλλα ζητήματα, που οφείλει η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση να εξετάσει, είναι τι είδους συνεργασία επιχειρείται, με ποιους τρόπους και σε ποια γνωστικά πεδία. Σε μια θετική συνεργασία οι μαθητές/τριες επικοινωνούν κάνοντας διάλογο, είναι λιγότερο επιθετικοί, αναπτύσσουν καλή σχέση, παράγουν έργο²⁵¹, άρα η διαδικασία κρίνεται ως επιτυχή. Αντίθετα, όταν παρουσιαστούν φαινόμενα «αποκλίνουσας συμπεριφοράς» από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, η μέθοδος μπορεί να αποτυγχάνει²⁵². Επιπλέον, αναφορές από συνεντεύξεις μαθητών/τριών με καλή επίδοση καταγράφουν

²⁴³ Johnson, D., Johnson, R., Smith K. (1998), ό.π. .

²⁴⁴ Johnson, D., Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition, Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

²⁴⁵ Johnson, D., Johnson, R., Smith, K. (1998). «Cooperative Learning Returns to College: What Evidence is There That it Works?», *Change*, vol. 30, No.4. July/Aug., 1998, 26-35.

²⁴⁶ Roseth, C. J., Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2008). «Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures», *Psychological Bulletin*, 134(2), 223-246.

²⁴⁷ Evans, P., Gatewood, T., Green, G. (1993). «Cooperative learning: Passing fad or long-term promise?», *Middle School Journal*, 24(3), 3-7.

²⁴⁸ Sapon-Shevin, M. (1994), «Cooperative learning and middle schools: What would it take to really do it right?», *Theory Into Practice*, 33(3), 183-190, p. 185

²⁴⁹ Fesringer, L., Schachter, S., Back, K. (1950). *Social Pressures in Informal Groups*. New York: Harper & Brothers, p. 164.

²⁵⁰ Evans, P., Gatewood, T., & Green, G. (1993), ό.π., 3-7.

²⁵¹ Johnson, D., Johnson, R. (1995). «Positive interdependence: key to effective cooperation». In Hertz-Lazarowitz, R., Miller, N. (eds.). *Interaction in Cooperative Groups. The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

²⁵² Sprott, W. J. H. (1956). *Science and Social Action*. New York: The Free Press, p. 104.

την απογοήτευσή τους όταν συνεργάζονταν με λιγότερο «καλούς μαθητές»²⁵³. Τέτοια ευρήματα καταδεικνύουν αδυναμία των εκπαιδευτικών να καλλιεργήσουν μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας τις αξίες του σεβασμού, της διαφορετικότητας και της ένταξης²⁵⁴, ενδεχομένως γιατί δεν γνωρίζουν πώς θα την εφαρμόσουν ορθά, αποτυγχάνοντας να εμπνεύσουν αλληλοσεβασμό στα μέλη της ομάδας. Κατά συνέπεια, η σωστή εφαρμογή του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου καθορίζει τις σχέσεις που δημιουργούνται και τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη. Έτσι, επισημαίνει η βιβλιογραφία ότι κάποιες φορές, αξιοποιήθηκε λανθασμένα, εισάγοντας μοντέλα ομογενοποίησης στις ομάδες ή ανταγωνισμού κ.ά.²⁵⁵. Σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία του θα μπορούσε να είναι η ετοιμότητα και η γνώση του/της εκπαιδευτικού να διαχειριστεί την τάξη του/της στο ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο εργασίας. Επιπλέον, το όλο εγχείρημα του/της εκπαιδευτικού απαιτείται να εντάσσεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διαπνέεται από μια συγκεκριμένη παιδαγωγική αντίληψη, ορισμένη φιλοσοφία²⁵⁶ και αρχές για τον ρόλο του σχολείου και του/της διδάσκοντα/ουσας. Επιβάλλεται, λοιπόν, να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο στο θέμα της ομαδοποίησης σε σχέση με τους στόχους που εξυπηρετούνται κάθε φορά όσο και στο ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίζεται η προσπάθεια του/της εκπαιδευτικού για να οργανώσει τη διδασκαλία του/της ομαδοσυνεργατικά. Να ενισχύεται, δηλαδή, η προσπάθειά του/της, για να διασφαλίζονται οι αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, χωρίς να αλλάζει απλώς ο τρόπος διδασκαλίας μόνο και μόνο ακολουθώντας την εισαγωγή μιας νέας μεθόδου και μιας νέας παιδαγωγικής προσέγγισης, μεμονωμένα και αποσπασματικά στο σχολείο.

Μια από τις βασικές παραμέτρους της παρούσας εργασίας αποτελεί η μελέτη για την αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης σε συνδυασμό με πρακτικές για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης της μάθησης. Υποστηρίζεται μάλιστα η άποψη ότι αξιοποιώντας την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με μέσο το θέατρο, οι συμμετέχοντες/ουσες αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, εφόσον ανοίγουν διάλογο με τους/τις άλλους/ες, τους/τις ακούν, μοιράζονται τις ιδέες τους, θέτουν ερωτήματα και τα επεξεργάζονται από κοινού, ενώ παράλληλα έχουν την ευκαιρία συναισθηματικής έκφρασης. Μπορούν να συνδυάζουν επομένως την *ακαδημαϊκή* με την *κοινωνική μάθηση*, εφόσον βέβαια εξασφαλίζονται ορισμένες προϋποθέσεις όπως το ενισχυτικό πλαίσιο λειτουργίας, η ανάπτυξη συγκεκριμένων θεατρικών δραστηριοτήτων για την ομαδοποίηση, ο χρόνος για να αναπτυχθεί η συνεργασία μεταξύ τους, ώστε τελικά να εξασφαλιστεί η θετική αλληλεπίδραση ανάμεσά τους.

Ένας επιπλέον προβληματισμός, που ανέκυψε ως συνέχεια της μελέτης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σχετίζεται με το αν αφήνεται το περιθώριο σε κάθε μαθητή/τρια να

²⁵³ Matthews, M. (1992). «Gifted students talk about cooperative learning». *Educational Leadership*, 50(2), 48-50.

²⁵⁴ Sapon-Shevin, M., Ayres, B., & Duncan, J. (1994), ό.π. και Sapon-Shevin, M., & Schniedewind, N. (1993). «Why (even) gifted children need cooperative learning». *Educational Leadership*, 50(6), 62-63.

²⁵⁵ Evans, P., Gatewood, T., Green, G. (1993), ό.π. Επίσης, Sapon-Shevin, M. (1994), ό.π.

²⁵⁶ *Ibid*, σσ. 183-190.

εκφράζει τις ιδέες του/της μπροστά σε όλη την τάξη, να καταθέτει τις απόψεις του/της στο πλαίσιο της υποομάδας που λειτουργεί, να αξιοποιεί τις συγκεκριμένες δυνατότητές του/της και να τις ενισχύει. Με άλλα λόγια, το ζητούμενο είναι να υποστηρίζεται η ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων κάθε ατόμου στην ομάδα και η δυνατότητά του για ίσες ευκαιρίες με όλα τα μέλη της ομάδας. Ο συγκεκριμένος προβληματισμός ενσωματώθηκε στα προς μελέτη ερωτήματα της έρευνας ως μια επιπλέον παράμετρος που εξετάζει την *προσωπική ενίσχυση* του/της μαθητή/τριας ή, διαφορετικά, τις *ατομικές ευκαιρίες για μάθηση*. Άρα, συνεκτιμά τις συνέπειες που προκαλεί η νέα διδακτική εμπειρία σε καθένα/μία εκπαιδευόμενο/η, τονίζοντας τον προσωπικό χαρακτήρα της μάθησης, διακρίνοντας τον, όμως, από την εξατομίκευση, δηλαδή από την ατομική τέλεση μιας εργασίας²⁵⁷.

Τέλος, σε σχέση με τις δύο διαφορετικές προσεγγίσεις με τις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η εργασία τάσσεται υπέρ της «εννοιολογικής» (conceptual) εφαρμογής η οποία βασίζεται στην αλληλεπίδραση της θεωρίας, της έρευνας και της πρακτικής. Ο/η εκπαιδευτικός, σύμφωνα με την «εννοιολογική» προσέγγιση, προσαρμόζει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών/τριών και στις καταστάσεις που επικρατούν, διαθέτοντας τον περισσότερο χρόνο στην τάξη για την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων (τουλάχιστον 60% του χρόνου). Αντιθέτως, στην «άμεση» προσέγγιση ο/η δάσκαλος/α εκπαιδεύεται σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, με συγκεκριμένες και καθορισμένες εκ των προτέρων δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά (με τον ίδιο τρόπο) σε όλα τα σχολεία και τις τάξεις²⁵⁸. Μια τέτοια αντίληψη θα ήταν αντίθετη με τις αρχές της βιωματικής διδασκαλίας, που υπερασπίζεται η παρούσα μελέτη και παρουσιάζει στην αμέσως επόμενη ενότητα. Βασική παράμετρο άλλωστε στην εφαρμογή αποτέλεσε και ο *αναστοχασμός* του/της εμπνευστή/τριας στη δράση, άρα και η ευελιξία και αναπροσαρμογή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων στην τάξη, ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας.

1.3.9. Ενεργητική-βιωματική μάθηση

Όπως προαναφέρθηκε, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα-τάξη επιτυγχάνονται είτε δια της ομιλίας είτε μέσω συμβολισμών που περιλαμβάνουν εκφράσεις και χειρονομίες. Συμμετέχοντας ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία και με τους δύο τρόπους, με την κατάλληλη εμπνύχωση, το άτομο είναι σε θέση να αξιοποιήσει την εμπειρία του και να «ξετυλίξει» στην τάξη τα βιώματά του. Όσον αφορά ζητήματα ορολογίας, το επίθετο *βιωματικός* αναφέρεται σε προσωπικές εμπειρίες ή ατομικά βιώματα και επισημαίνει την επίδραση που ασκούν τα υποκειμενικά και συναισθηματικά στοιχεία στη διαμόρφωση της προσωπικότητας²⁵⁹. Ο όρος *βίωμα* και *βιωματικός*, -ή, -ό αποδίδουν το ίδιο νόημα με τους όρους *εμπειρία* και *εμπειρικό*, -ή, -ό²⁶⁰. Η βιωματική διδασκαλία, επομένως, προϋποθέτει άμεση-εμπειρική εμπλοκή των μαθητών/τριών στις διαλεκτικές

²⁵⁷ Παπαδόπουλος, Γ. (2012), ό.π., σ. 175-176.

²⁵⁸ Johnson, D., Johnson, R. (1994). *Learning Together and Alone*. Boston, London, Toronto, Sidney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon, 17-20.

²⁵⁹ Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

²⁶⁰ Παπαδόπουλος, Γ. (2012), ό.π., σ. 24.

αντιθέσεις που διαδραματίζονται μεταξύ προσωπικών θέσεων και συλλογικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων²⁶¹. Οι μαθητές/τριες, συνεπώς, δια του βιώματος συμπληρώνουν τα ήδη καταγεγραμμένα στοιχεία της εμπειρίας τους με τις νέες παραστάσεις που προβάλλονται μέσω της διδασκαλίας. Κατά τον Χρυσυφίδη, ως βιωματική διδασκαλία εννοείται ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών οι οποίες έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Τέτοιες καταστάσεις είναι οι ανάγκες, τα προβλήματα, οι απορίες του παιδιού, όσα θέματα πηγάζουν είτε από την καθημερινή ζωή είτε από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο. Μέσω αυτών των βιωμάτων ο/η μαθητής/τρια μπορεί να εισαχθεί στον κόσμο της γνώσης. Τα ανωτέρω στοιχεία πρέπει να ενταχθούν στη σχολική ζωή με μια διαδικασία που διαδραματίζεται μαζί με άλλους στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής σχέσης, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούνται «δυνάμει ικανά για δράση άτομα» και η ομάδα αυτοπροσδιορίζεται με την ενεργό συμμετοχή στο μαθησιακό γίγνεσθαι²⁶². Από τη θεώρηση για το βίωμα και τη βιωματική διδασκαλία προκύπτουν παράμετροι και ερμηνείες για τη σχολική ζωή και τη διδακτική πράξη, οι οποίες για λόγους πληρέστερης κατανόησης των εννοιών αναλύονται σε ξεχωριστές υποενότητες.

1.3.9.1. Βίωμα και ενεργός συμμετοχή

Ήδη, οι προηγούμενες επιστημολογικές αναφορές εστίασαν στο κλίμα εναντίωσης στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, όπως εγκαινιάστηκε από το «νέο σχολείο» του Dewey, δημιουργώντας, μετά κυρίως το 1970, διαφορετικές τάσεις για την προσέγγιση των «ιδεών των παιδιών»²⁶³. Όλες οι νέες τάσεις στις επιστήμες της αγωγής εμπεριέχουν θεωρήσεις περί ενεργητικής-βιωματικής προσέγγισης της γνώσης. Στο θεωρητικό υπόβαθρο του Dewey υπογραμμίζεται ότι η μάθηση ακολουθεί την πορεία παρατήρηση-γνώση-αποτίμηση σε συνδυασμό με την ενεργό δραστηριότητα του ατόμου. Οι Vygotsky, Piaget, Bruner δίνουν έμφαση στην ενεργητική δραστηριότητα του παιδιού, στη «δράση» για την επίλυση προβλημάτων στην πορεία της συνολικής του εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, τονίστηκε ότι ο ενεργητικός ρόλος του παιδιού στη μάθηση πρέπει να προσδίδει νόημα στον/τη μαθητή/τρια έτσι ώστε να τον/τη βοηθά στην πορεία του/της προς τη γνώση. Την άποψη προβάλλει ο Dewey, επισημαίνοντας ότι «το κοινωνικό μας πρόβλημα σήμερα είναι ότι εκείνος/η που εκτελεί ένα έργο δεν συνειδητοποιεί τη σημασία, τη μέθοδο και τον σκοπό του έργου, ενώ θα έπρεπε η δραστηριότητά του να έχει κάποιο νόημα για τον/την ίδιο/α»²⁶⁴. Συνεπώς, η ενεργός δράση και το νόημα που προσδίδει σε αυτήν ο/η μαθητής/τρια, βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση.

Βασική θέση για τη σύγχρονη παιδαγωγική είναι ότι οι γνώσεις που αποκτούνται από την ενεργητική και αυτενεργό επεξεργασία των δεδομένων (μέσα από το βίωμα) παρέχουν δυνατότητες

²⁶¹ Ματσαγγούρας Η. (2000), ό.π., σ.177.

²⁶² Χρυσυφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία (η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο)*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 17-32.

²⁶³ Βλ. ενότητα 1.3.2 της παρούσης, επιστημολογικές προσεγγίσεις.

²⁶⁴ Dewey J., (1899), ό.π., σ. 25.

δημιουργικής μεταφοράς σε νέες καταστάσεις²⁶⁵, άρα κατακτώνται και αξιοποιούνται δυναμικά και όχι στατικά. Όπως υποστηρίζει η Adams, όταν στην πορεία προς τη μάθηση δίνεται έμφαση στις διαδικασίες, τότε εξασφαλίζεται κατανόηση του περιεχομένου, διευκολύνεται η μεταφορά της γνώσης και αναπτύσσονται γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες²⁶⁶. Η ενεργητική μάθηση, όπως υποστηρίζουν οι Bonwell και Eison, παρωθεί τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, σε δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτούς/ές και τους/τις κάνει να σκέφτονται τον εαυτό τους σε δράση, να συνειδητοποιούν τι κάνουν²⁶⁷. Άρα, δραστηριοποιούνται, αποκτούν ενδιαφέρον, συνειδητοποιούν τη σημασία, τη μέθοδο και τον σκοπό του έργου που υλοποιούν. Ταυτόχρονα, μέσα από το νόημα που αποκτά η δραστηριότητα για αυτούς/ές, επιτυγχάνεται η ευρύτερη ενεργοποίησή τους και η δημιουργία μιας γενικότερης τάσης και επιθυμίας να μάθουν περισσότερα πράγματα.

1.3.9.2. Βιωματική μάθηση και εμπειρία

Μια βασική παράμετρος μελέτης της βιωματικής μάθησης σχετίζεται με το είδος και το εύρος της εμπειρίας που αποκτά ή αξιοποιεί ο/η μαθητευόμενος/η. Ως ένθερμος υποστηρικτής της εμπειρίας, ο Dewey επεκτείνει τη μελέτη του, θεωρώντας ότι στη μαθησιακή διαδικασία δεν αποτελούν όλες οι εμπειρίες βάση άντλησης μελλοντικών εμπειριών. Όπως αναφέρει, οι εμπειρίες ως μια διαδικασία «αφιερωμένη πάντα στο παρόν» συνδέονται με το μέλλον, επιζούν παραγωγικά μέσα στις επόμενες, προκαλούν την περιέργεια, ενδυναμώνουν την πρωτοβουλία και δημιουργούν στόχους ικανούς να κάνουν το πρόσωπο να ξεπεράσει τις δυσκολίες του μέλλοντος. Γίνεται επικριτής της στείρας διαδικασίας αφομοίωσης προκαθορισμένων ποσοτήτων γνώσεων, όταν αυτή δεν ενισχύει την ικανότητα αξιολόγησης των *πραγμάτων*, ώστε να αντλεί ο μαθητευόμενος/η το μήνυμα των μελλοντικών του/της εμπειριών²⁶⁸. Επαναφέροντας στη μελέτη την επιστημολογική οπτική για τις ιδέες των παιδιών, τίθεται το ερώτημα: Η εμπειρία αποτελεί τη μόνη αφετηρία διερεύνησης της γνώσης από το παιδί; Ο Dewey τοποθετήθηκε στο θέμα, τονίζοντας ότι δεν πρέπει να δίνεται προς επεξεργασία στο παιδί μόνο ό,τι απορρέει από την εμπειρία του, και πως το διδακτικό υλικό δεν πρέπει να είναι εύκολα αφομοιώσιμο. Συγκεκριμένα, σχολιάζει την ευκολία ή τη δυσκολία που ενυπάρχει στη διερευνητική προσέγγιση της γνώσης, θεωρώντας ότι «παν το λίαν εύκολον δεν παρέχει έδαφος ερεύνης, παν το λίαν βαρύ καθιστά την έρευναν άπελπιν»²⁶⁹. Το ζήτημα σχολιάζεται και από τον Vygotsky, ο οποίος πιστεύει ότι αν κάποιος/α ήθελε να μας αναγκάσει να γνωρίσουμε

²⁶⁵ Ματσαγγούρας, Η. (1998β), ό.π., σ. 118.

²⁶⁶ Adams, M. (1991). «Balancing Process and Content». In Costa, A. (ed.). *Developing Minds* (p. 2), t. I, Alexandria, VA: ASCD.

²⁶⁷ Bonwell, C. C., Eison, J. A. (1991). «Active Learning: Creating Excitement in the Classroom», *Asheerich Higher Education Report*, No.1, Washington, DC: George Washington University.

²⁶⁸ Dewey, J. (1938), ό.π., σσ. 18, 22-37.

²⁶⁹ IDEM (1910). *Πώς σκεπτόμεθα* (μτφρ. Κατσαμά, Γ.). Αθήνα: Λαμπρόπουλος, 1930, σ. 200.

μόνο όσα βλέπουμε, θα περιόριζε εξαιρετικά τη σφαίρα της εμπειρίας μας²⁷⁰. Επομένως και οι πιο σύνθετες επεξεργασίες της εμπειρίας του/της μαθητή/τριας έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη μάθηση, καθώς αφήνουν χώρο και για το πεδίο της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης»²⁷¹, που ως όρος προαναφέρθηκε στην κοινωνικοπολιτιστική θεώρηση της μάθησης.

Παρομοίως, ο Bruner θεωρεί ότι όσο πιο πλούσια είναι μια εμπειρία τόσο πιο πλούσια είναι τα αποτελέσματα στην ανάπτυξη της σκέψης και της αντίληψης, και το παιδί θα ενθαρρυνθεί να προχωρήσει με κέφι στην επόμενη εμπειρία²⁷². Η έρευνα, υιοθετώντας την άποψη του Bruner ότι η γνώση δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως προϊόν²⁷³, λαμβάνει υπ' όψιν ότι η δημιουργική μεταφορά της γνώσης αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για τον/την πολίτη της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία χαρακτηρίζεται από το απρόβλεπτο.

Τέλος, στο πεδίο της γνωστικής ανάπτυξης, ο Case αναγνωρίζει τη σημασία της αυτοματοποίησης στην οικοδόμηση της γνώσης, προσδίδοντας μια επιπλέον διάσταση στον ρόλο της εμπειρίας. Χαρακτηριστικό σημείο της θεώρησής του είναι ότι υπάρχει ανώτατο όριο νοητικών στοιχείων, στα οποία το παιδί μπορεί να εστιάσει κάθε φορά. Επομένως, στην προσπάθεια των παιδιών να δομήσουν δικές τους στρατηγικές για τη μάθηση (information – processing strategies), είναι σημαντικό να αξιοποιείται η εμπειρία, έτσι ώστε οι στρατηγικές να αναπτύσσονται αυτόματα και να μην εξαντλούνται τα αποθέματα της προσοχής των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά μπορούν να αφιερωθούν στη δόμηση της επόμενης στρατηγικής τους για την προσέγγιση της γνώσης²⁷⁴.

Στις παραπάνω γνωστικές και ψυχογνωστικές θεωρίες για τη σημασία του βιώματος και της εμπειρίας προστίθεται μια επιπλέον προσέγγιση, προερχόμενη από την ουμανιστική κατεύθυνση της ψυχολογίας²⁷⁵. Η άποψη επισημαίνει ότι η μάθηση γίνεται ουσιαστική και αυθεντική όταν συντελείται μέσα από μαθησιακές διαδικασίες που έχουν νόημα για τον/την μαθητή/τρια, υπογραμμίζοντας τη σημασία της συναισθηματικής ανάπτυξης, των διαπροσωπικών σχέσεων, της αισθητικής καλλιέργειας και της αυτοσυνείδησης²⁷⁶. Από την άλλη πλευρά, οι ψυχογνωστικές θεωρίες, χωρίς να παραβλέπουν το συναίσθημα, τονίζουν περισσότερο τη σημασία που έχει η νόηση για το άτομο. Συναφής οπτική, διατυπωμένη από τον Κ. Μπακιρτζή, δίνει έμφαση στο συναισθηματικό στοιχείο, συνδέει τη βιωματική παιδεία με την επικοινωνία, τονίζοντας ότι κάθε προσέγγιση ή παρέμβαση υπόκειται στις εσωτερικές νομοτέλειες που διέπουν τη λειτουργία των ανθρώπινων ομάδων και τα βιώματα των

²⁷⁰ Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky, Φιλοσοφικές – ψυχολογικές – παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός, σ. 75.

²⁷¹ Vygotsky, L. S. (1930).;ό.π., σ. 216. Βλ. ανάπτυξη του όρου στη σελίδα 45 της παρούσας έρευνας.

²⁷² Bruner, J. (1960), ό. π., σ. 63.

²⁷³ IDEM. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge Mass: Harvard University Press, σ. 72.

²⁷⁴ Case, R. (1978a). «Intellectual development from birth to adulthood: A neo-Piagetian approach». In Siegler, R. S. (ed.). *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum. IDEM. (1978b). «Implications of developmental psychology for the design of effective instruction». In Lesgold, A. M., Pellegrino, J. W., Fokkema, S. D. & Glaser, R. (eds). *Cognitive Psychology and Construction*. New York: Plenum. IDEM. (1985). *Intellectual development Birth to Adulthood*. Orlando: FLQ Academic Press.

²⁷⁵ Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus OH: Merrill.

²⁷⁶ Ματσαγγούρας, Η., (1996), ό.π., σσ. 239-240.

μελών τους. Υποστηρίζει ότι βασικό σημείο αναφοράς για τη βιωματική συμμετοχή και την ανάλυση των φαινομένων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, είναι το συγκινησιακό φαινόμενο και η λειτουργία του, ως άξονας συνάρθρωσης των σωματικών, νοητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών λειτουργιών μέσα σε ένα ενιαίο σύνολο²⁷⁷. Επισημαίνει, επομένως, ότι με αφετηρία την συν-κίνηση ενεργοποιούνται όλες οι λειτουργίες του ατόμου και διαπιστώνει ότι σε μια επικοινωνία «το ατομικό και το προσωπικό στοιχείο διαπλέκονται με το συλλογικό και ομαδικό»²⁷⁸.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω οπτικών, η θεατρική τέχνη στην πράξη διδασκαλίας έχει νόημα εφόσον αποτελεί μέσω εμπλουτισμού της εμπειρίας του/της μαθητή/τριας, προκειμένου να του/της παρέχει τη δυνατότητα προσαρμογής και αξιοποίησης των ήδη αποκτηθέντων γνώσεων σε νέες καταστάσεις. Επιπλέον, στην εφαρμογή που πραγματοποίησε στις τάξεις, η παρούσα έρευνα επιχείρησε να ενεργοποιήσει ταυτόχρονα και τους δύο τομείς, τη νόηση και το συναίσθημα, θεωρώντας τους αδιαχώριστους για την πορεία προς τη μάθηση.

Μια ακόμη παρατήρηση συναφής με τη μελέτη του βιώματος αφορά τους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται η διερεύνηση και η αξιοποίηση της εμπειρίας δια της ενεργοποίησης της φαντασίας των μαθητών/τριών στην παιδαγωγική πράξη. Τον ρόλο της στην εμπειρία τονίζει ο Dewey²⁷⁹, ξεκινώντας από τη θέση, ότι «η παρατήρησις παρέχει το πλησίον, η φαντασία το μακράν». Παραινεί μάλιστα «να παρουσιάζονται τα γεγονότα έτσι ώστε να ερεθίζουν τη φαντασία και η ανάπτυξις επακολουθεί αρκούντως φυσικώς». Κατά τον Dewey η έννοια δεν σημαίνει το μη πραγματικό, το φανταστικό, αλλά εννοείται ως οραματισμός πραγματικοτήτων και «πληροί και βαθύνει την παρατήρησιν». Υπό αυτό το πρίσμα αναδεικνύεται η σύνδεση της έννοιας με την κατανόηση και τη διαμόρφωση της πραγματικότητας του ατόμου, άρα και με την εμπειρία του.

Η άποψή του Bond για τον ρόλο της φαντασίας στο δράμα σχετίζεται με την προηγούμενη θεώρηση του Dewey. Θεωρεί ότι αξιοποιώντας την το άτομο δεν προσφεύγει σε υπάρχουσες νοηματοδοτήσεις, αλλά ψάχνει εκ νέου τις αιτίες των πραγμάτων²⁸⁰. Μάλιστα, η φαντασία (*imagination*) είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με το φαντασιακό (*imaginery*) στοιχείο και δημιουργεί την πραγματικότητα²⁸¹.

Άρα οι μαθητές/τριες με όχημα τη φαντασία τους βιώνουν μεν καταστάσεις που γνωρίζουν, αλλά είναι σε θέση να προχωρούν περαιτέρω μαζί με την ομάδα-τάξη και να αναπτύσσουν προβληματισμούς πέρα από όσα ήδη γνωρίζουν, διαμορφώνοντας μια νέα πραγματικότητα.

Στη παραπάνω θεώρηση προστίθεται η προβληματική του Vygotsky, για τον ρόλο της φαντασίας στο παιχνίδι και την ανάπτυξη του παιδιού, που τοποθετείται υπέρ της αντίληψης ότι

²⁷⁷ Μπακιρτζής, Κ. (1996). ό.π., σσ. 9-12.

²⁷⁸ IDEM (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg, σσ.295-296.

²⁷⁹ Dewey, J. (1910). *Πώς σκεπτόμεθα* (μτφρ. Κατσάμας, Γ.). Αθήνα: Λαμπρόπουλος, 1930, σσ. 201-202.

²⁸⁰ Bond, E. (2000). *The Hidden Plot*. London: Methuen Publishing Limited, p. 185.

²⁸¹ IDEM (2005). «Something of myself». In Davis D. (ed.), *Edward Bond and the dramatic child*. London: Threnham Books, p. 7.

ακόμα και σε μια φανταστική κατάσταση το παιδί λειτουργεί βάσει κανόνων²⁸². Άρα και σε μια πράξη διδασκαλίας που επιτρέπει στο βίωμα να αναδυθεί με την αξιοποίηση της φαντασίας, θα ήταν εσφαλμένη η άποψη ότι δεν απαιτείται η τήρηση κανόνων. Αυτή τη διαδικασία αναλαμβάνει, μεταξύ άλλων διεργασιών που επιτελεί ο/η εκπαιδευτικός εμπυχωτής/τρια. Οι παραπάνω απόψεις προσθέτουν στη συλλογιστική για το βίωμα και την εμπειρία τον ρόλο της φαντασίας των παιδιών ως έναν επιπλέον παράγοντα αποτελεσματικότερης αξιοποίησης της θεατρικής τέχνης για τη μάθηση.

1.3.9.3. Βιωματική διδασκαλία και μέθοδος *project*

Επιπρόσθετα, μια συναφής οπτική με τη βιωματική διδασκαλία και τη μάθηση είναι η μέθοδος *σχεδίων εργασίας (Project)*. Η μέθοδος, με πρωτεργάτη της τον Dewey, έχει αφηρητά το κίνημα του πραγματισμού, φιλοσοφική κίνηση που μετρά την αλήθεια κάθε θεωρίας με κριτήριο την αποτελεσματική της χρησιμότητα. Έτσι, ό,τι δεν επιδρά ούτε στη διαγωγή μας ούτε στις επιστημονικές μας έρευνες δεν έχει ενδιαφέρον και αξία²⁸³. Η προσέγγιση αντιμετωπίζει το νου, τη γνώση και τη σκέψη γενικά ως μέσα ή εργαλεία στην πάλη για επιβίωση. Σύμφωνα με τους πραγματιστές έχει ιδιαίτερη σημασία η ενότητα γνώσης και δράσης, αξιών και εμπειρίας. Επομένως, στη μαθησιακή διαδικασία πρέπει να ενισχύεται η δράση, η άμεση συμμετοχή και συμβολή του ατόμου και γενικά να παραμερίζεται η θεωρητική υπερβολή. Η μέθοδος, λοιπόν, στηρίζεται στις ανάγκες και στα βιώματα των παιδιών, η συμμετοχή των οποίων είναι καθοριστική στη διαδικασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας. Στην αρχική της σημασία αποτελεί μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφορμή προβληματισμούς των ατόμων ή του συνόλου, είτε τίθεται ως πρόταση στην ομάδα από πλευράς εκπαιδευτικού²⁸⁴. Μετά τη δεκαετία '60-'70, υπήρξε μια σύγχρονη θεώρηση της μεθόδου *project* και δημιουργήθηκαν μοντέλα αλληλεπίδρασης που τονίζουν την οργανωμένη δράση ως κοινωνική ολοκλήρωση του ατόμου, τη ρεαλιστική κοινωνική σχέση στο πλαίσιο μάθησης και την προσωπική συμβολή στην εξεύρεση λύσης. Οι νέες κατευθύνσεις, έχοντας έντονα το στοιχείο της κοινωνικής διάστασης, προβάλλουν τα εξής αιτήματα: α) σύνδεση της χειρωνακτικής και της πνευματικής εργασίας, β) ενίσχυση της ομαδικής δράσης ενάντια στην αποξένωση και γ) εισαγωγή της καθημερινής ζωής στους θεσμούς της μόρφωσης²⁸⁵.

Ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται σε αυτή την έρευνα η βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας καθώς και ο βαθμός συσχετισμού της με τη μέθοδο *project* έχει αρκετά κοινά σημεία αλλά και διαφοροποιήσεις με τις ανωτέρω θεωρήσεις. Καταρχάς, διαφέρει ως προς το ότι δεν ακολουθεί τη διαδικασία επιλογής των θεμάτων με βάση τα άμεσα ενδιαφέροντα των παιδιών. Τείνει προς τον συγκερασμό των βιωματικών καταστάσεων με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και προτείνει τη διαμόρφωση της διδασκαλίας ενός μαθήματος δια της ανάπτυξης

²⁸² Vygotsky, L. S., (1930/1997) ό.π., σ. 161.

²⁸³ Dewey, J. (1902). *Το σχολείο και το παιδί* (μτφρ. Σωτηρίου, Δ.). Αθήνα: Εταιρεία, 1926, σ. 5.

²⁸⁴ Frey, K.(1986). *Η μέθοδος Project* (μτφ. Μάλλιου, Κ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 8. Χρυσαφίδης, Κ. (1996), ό.π., σσ. 44-52.

²⁸⁵ IDEM (1991). *Die Projectmethode*. Weinheim: Beltz, p. 45.

προβληματισμού και διερεύνησής του με ενεργητικό-βιωματικό τρόπο. Τα βιώματα και οι εμπειρίες των μαθητευόμενων αξιοποιούνται στο πλαίσιο μιας διερεύνησης με μεθοδολογικό εργαλείο τις θεατρικές τεχνικές. Με αυτόν τον τρόπο, θεωρείται ότι κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και τους παρέχεται τη δυνατότητα, προσεγγίζοντας ένα θέμα, να επιστρατεύουν τη δική τους εμπειρία, να αντλούν στοιχεία από τον νοητικό και συναισθηματικό τους κόσμο, να κάνουν συσχετισμούς με τα δικά τους βιώματα και τα βιώματα των άλλων. Στην ουσία, λοιπόν, γίνεται αναφορά στο βίωμα, όχι τόσο ως μια προσπάθεια κατά την οποία οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες φέρνουν στην τάξη βιωματικές καταστάσεις με τις οποίες αντικαθιστούν το αντικείμενο του μαθήματος, αλλά περισσότερο ως μια προσπάθεια να ανατρέχουν σε βιώματα και να προβαίνουν σε συσχετίσεις, προκειμένου να δράσουν μέσα στην ομάδα, σε σχέση με το θέμα του μαθήματος που διδάσκεται κάθε φορά.

Εν κατακλείδι, η ομοιότητα της μεθοδολογίας που προτείνει η παρούσα μελέτη με τη μέθοδο *project* εστιάζει όχι τόσο στα αυστηρά κριτήρια τα οποία θέτει ο όρος, όσο στα στάδια τα οποία διέρχεται η εφαρμογή, όπως τα αναφέρει ο Χρυσafiδης, τα οποία είναι:

- α) ο προβληματισμός,
- β) ο προγραμματισμός δραστηριοτήτων,
- γ) η διεξαγωγή δραστηριοτήτων,
- δ) η αξιολόγηση²⁸⁶.

Πιο συγκεκριμένα:

Ο *προβληματισμός* αφορά τον τρόπο με τον οποίο η ομάδα με τον συντονισμό του/της εκπαιδευτικού επεξεργάζεται το θέμα το οποίο πραγματεύεται η τάξη.

Ο *προγραμματισμός* δραστηριοτήτων αφορά την προετοιμασία για δράση, τους ρόλους που αναλαμβάνει καθένας/μια και που καλείται να παίξει στην ομάδα σχετικά με τη δράση.

Η *διεξαγωγή δραστηριοτήτων* είναι η φάση που αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών/τριών και τις εμπειρίες που ήδη διαθέτουν.

Η *αξιολόγηση* αφορά την κριτική σχετικά με το τι έγινε. Σχετίζεται άμεσα, επομένως, με το μεταγνωστικό επίπεδο, με τη συνειδητοποίηση, δηλαδή, εκ μέρους του/της μαθητή/τριας της διαδικασίας που ακολούθησε και του τρόπου που προσέγγισε το θέμα.

Σε σχέση με τους ρόλους που αναλαμβάνει καθένας/μια στην ομάδα όταν αξιοποιούνται θεατρικές δραστηριότητες μπορεί τα μέλη της ομάδας να έχουν κοινό ρόλο, να βιώνουν δηλαδή την ίδια κατάσταση και να καλούνται να δράσουν ως ομάδα ή, αντίθετα, να προσεγγίζουν ένα θέμα κατά υποομάδες, καθεμία από τις οποίες έχει διαφορετικό ρόλο ή, τέλος, να καλούνται να δομούν διαφορετικούς αλλά αλληλοσχετιζόμενους ρόλους σε μια ιστορία²⁸⁷. Ο Γ. Παπαδόπουλος, δια της *βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας* στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προτάσσει την

²⁸⁶ Χρυσafiδης Κ., (1996) ό.π., σ. 92.

²⁸⁷ Αυδή, Α. Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 63-64.

ανάληψη κοινών ρόλων από τους/τις μαθητές/τριες²⁸⁸. Η παρούσα έρευνα ακολούθησε άλλοτε την εφαρμογή κοινών ρόλων και άλλοτε, στην τρίτη κυρίως φάση της διαδικασίας²⁸⁹, επιλέχτηκε να υποδυθούν οι μαθητές/τριες διαφορετικούς ρόλους. Η εφαρμογή στη δευτεροβάθμια βαθμίδα της εκπαίδευσης οδήγησε σε αυτή την επιλογή, καθώς απαιτούνταν πιο σύνθετες προσεγγίσεις και συστηματική κριτική διερεύνηση στα θέματα που εξέταζε η τάξη. Υιοθέτησε ως προς αυτή την επιλογή τη θεώρηση του Κ. Χρυσafiδης ότι, στη φάση κατάθεσης των βιωμάτων και στην ανάλυση αναπτύσσεται μια επικοινωνιακή σχέση στην ομάδα²⁹⁰.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι έννοιες *βίωμα*, *εμπειρία*, *ομαδοσυνεργατικότητα*, παρουσιάζονται, ως αλληλοσυμπληρούμενες στη μελέτη των σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών. Για μια τελική θεώρηση του εξεταζόμενου θέματος, οι διατυπωμένες από επιφανείς θεωρητικούς (Dewey, Lewin, Piaget, Rogers) απόψεις για τη βιωματική μάθηση τον 20ό αιώνα συγκλίνουν, όπως εύστοχα τα συγκέντρωσαν οι Kolb και Kolb²⁹¹, σε έξι σημεία:

- 1) Η μάθηση είναι μια διαδικασία και όχι ένα προϊόν.
- 2) Η μάθηση γεννά νέα μάθηση, καθώς εκμαιεύει τις απόψεις και τις ιδέες των μαθητών/τριών για ένα θέμα, τις οποίες εξετάζουν, δοκιμάζουν και ενσωματώνουν σε νέες επεξεργασμένες ιδέες.
- 3) Η μάθηση απαιτεί την επίλυση συγκρούσεων. Στη διαδικασία μάθησης κάποιος/α καλείται να προχωρά ή να οπισθοχωρεί ανάμεσα σε αντικρουόμενες θέσεις αναστοχασμού και δράσης, συναισθημάτων και σκέψης.
- 4) Η μάθηση επιτυγχάνεται με την αντιμετώπιση του ατόμου ως «όλον» που περιλαμβάνει σκέψη, συναίσθημα, αντίληψη και συμπεριφορά.
- 5) Η μάθηση προκύπτει από τις συνεργατικές διαδικασίες μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος.
- 6) Η μάθηση είναι μια διαδικασία δημιουργίας γνώσης (μεταβίβαση).

1.3.9.4. Ο κύκλος της μάθησης

Ως συνέχεια των ανωτέρω μελετών για την ενεργό δράση στη μάθηση, η μελέτη επικεντρώνεται στο μοντέλο των Kolb και Fry, οι οποίοι εστιάζουν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην πορεία της μάθησης, όπως αποτυπώνονται στον Πίνακα 1:

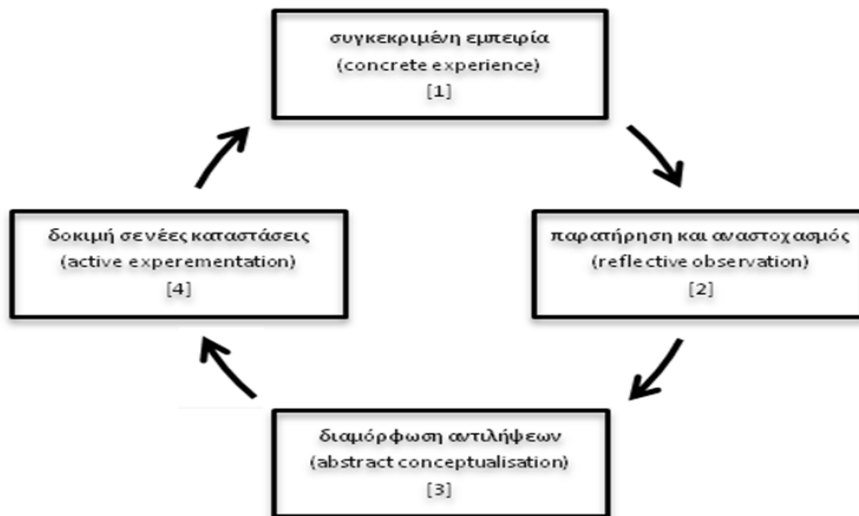
²⁸⁸ Παπαδόπουλος, Γ. (2012). ό.π., 183-187. Βλ επίσης στην ίδια έκδοση εφαρμογές (σσ. 193-395), όπου οι αυτοσχεδιασμοί και οι συλλογικές μιμητικές δράσεις υπερσχύουν κατά τη διάρκεια της βιωματικής διδασκαλίας του «μυθοποιημένου μαθήματος».

²⁸⁹ Στην τρίτη φάση της εφαρμογής στην τάξη, στην παρούσα έρευνα οι μαθητές/τριες βιώνουν μια ιστορία μέσα από διαφορετικές οπτικές, την παρουσιάζουν και την κρίνουν στη συνέχεια ανταλλάσσοντας εμπειρίες και γνώμες. Η αναφορά στις φάσεις που διέρχεται η διαδικασία γίνεται στην επόμενη ενότητα, σ. 122.

²⁹⁰ Χρυσafiδης, Κ. (1996), ό.π., σ. 32.

²⁹¹ Kolb, A. Y., Kolb, D. A.. (2005). «Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education». *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 194.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 – Μοντέλο μαθησιακής πορείας των Kolb και Fry.



Στον πίνακα αναγνωρίζονται 4 στάδια:

1) *Συγκεκριμένη εμπειρία*: Στο στάδιο αυτό ο/η εκπαιδευόμενος/η δρα, αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις, αξιοποιεί την εμπειρία, λειτουργεί με τις αισθήσεις του, βιώνει συναισθήματα, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει σχέσεις με άλλους/ες εκπαιδευόμενους/ες.

2) *Παρατήρηση και αναστοχασμός*: Οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν εξετάζονται υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες και στη συνέχεια διαμορφώνονται κρίσεις, κατανοείται η σημασία τους, εξάγονται συμπεράσματα.

3) *Διαμόρφωση αντιλήψεων (θεωρητικοποίηση)*: Οι εμπειρίες συνδέονται με τη θεωρία, τις αρχές, τα επιστημονικά δεδομένα, γίνονται αποσαφηνίσεις που εξηγούν τις σχέσεις των πραγμάτων και ενώνουν την εμπειρία με τη θεωρία.

4) *Δοκιμή σε νέες καταστάσεις (ενεργός πειραματισμός)*: Ο/η εκπαιδευόμενος/η έρχεται αντιμέτωπος/η με νέα προβλήματα. Παίρνει αποφάσεις εφαρμόζει στην πράξη όσα μαθαίνει.

Τα ανωτέρω στοιχεία αντανakλούν ορισμένες ικανότητες του ατόμου όπως:

α) την ικανότητα εντοπισμού και οριοθέτησης της εμπειρίας,

β) την ικανότητα παρατήρησης και αναστοχασμού,

γ) την ικανότητα διαμόρφωσης ενός νέου πλαισίου αναφοράς, μέσα στο οποίο κατασκευάζονται και οργανώνονται έννοιες και ιδέες που ερμηνεύουν τη συγκεκριμένη εμπειρία, και

δ) την ικανότητα ενεργού πειραματισμού, δοκιμής και ελέγχου αυτών των ιδεών σε νέες καταστάσεις και εμπειρίες²⁹².

²⁹² Kolb, D. A., Fry, R. (1975). «Toward an applied theory of experiential learning». In Cooper, C. (ed.). *Theories of Group Process* (σσ. 33-57). London: John Wiley.

Οι Kolb και Fry επισημαίνουν ότι ο κύκλος της μάθησης μπορεί να ξεκινήσει από οποιοδήποτε εκ των τεσσάρων σημείων του πίνακα (1), καθώς η πορεία της μάθησης δεν έχει δεδομένο σημείο εκκίνησης. Κάθε στάδιο πηγάζει από το προηγούμενο και με τη σειρά του διαμορφώνει το επόμενο. Επίσης, μπορεί να υπάρχει μερική αλληλοκάλυψη των σταδίων. Είναι, επομένως, πιθανό να συνεχίζει να προετοιμάζεται κάποιος/α για δράση, ενώ ήδη οι συνθήκες έχουν οδηγήσει σε αυτή, να αναζητά την αξιολόγηση των πράξεων του όχι αμέσως μετά τη δράση, αλλά καθώς δρα, ακόμα και καθώς στοχάζεται με βάση τις αποκτηθείσες εμπειρίες. Η θεώρηση αναγνωρίζει ότι καθένας/μία ανάλογα με τα δυνατά και αδύνατα σημεία του/της προσεγγίζει με διαφορετικό ρυθμό τα στάδια του κύκλου μάθησης. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε κάθε νέο κύκλο, όπου εισέρχεται το άτομο, υπάρχει το στοιχείο της ανάπτυξης και της εξέλιξης. Η βιωματική μάθηση είναι μια δημιουργική τάση οικοδόμησης της γνώσης ανάμεσα στους τέσσερις κύκλους του μοντέλου, ανάλογα με τις ανάγκες που γεννά το πλαίσιο στο οποίο κινείται το άτομο²⁹³.

Ο Kolb έχει επισημάνει στις θεωρήσεις του ότι μάθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία δημιουργείται γνώση μέσα από τον μετασχηματισμό της εμπειρίας²⁹⁴. Στην πραγματικότητα, ο πίνακας (1) καταδεικνύει τη δυνατότητα να ενισχύονται οι εμπειρίες των παιδιών και να συμπληρώνονται προκειμένου να διαμορφωθούν νέες αντιλήψεις. Σύμφωνα με αυτή τη συλλογιστική, σε σχέση με τις επιστημολογικές προσεγγίσεις που έχουν προαναφερθεί, περισσότερο συγκλίνει προς την τρίτη άποψη, τη «συμπλήρωση της βιωματικής γνώσης», υπέρ της οποίας τάχθηκε η παρούσα μελέτη. Η άποψη πρόβαλε την *κατασκευή* και την *ανακατασκευή* της εμπειρίας, και, εντέλει, την επιστημονική ερμηνεία των θεμάτων με τον συντονισμό του/της εκπαιδευτικού.

1.3.10. Προσεγγίσεις της έννοιας της νοημοσύνης

Η παρουσίαση της βιωματικής μάθησης, του ρόλου της ομάδας σε αυτή και της απόδοσης νοήματος σε κάθε διαδικασία που συμμετέχει το παιδί προκειμένου να μάθει, οδήγησε τη μελέτη να επεξεργαστεί ζητήματα που αφορούν τη νοημοσύνη και τον ρόλο του συναισθήματος στη γνωστική διαδικασία. Ακόμα, δε, περισσότερο, αυτό καθίσταται απαραίτητο, εφόσον το μέσο που προτείνεται για την αξιοποίηση των βιωμάτων στην πράξη διδασκαλίας είναι η θεατρική τέχνη.

Επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή της έννοιας της *νοημοσύνης*, διαπιστώνεται ότι κατά τη γνωστική επανάσταση της δεκαετίας του '60, όταν καταγράφηκε η φύση της, θεωρήθηκε ότι περιέχει μια ψυχρή και ρεαλιστική επεξεργασία δεδομένων, όπου δεν συμβάλλουν τα συναισθήματα. Με τον τρόπο αυτό, επομένως, παραβλεπόταν μια βασική παράμετρος της ανθρώπινης νόησης, το συναίσθημα. Οι τρεις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, χαρακτηρίστηκαν από μια έκρηξη της επιστημονικής έρευνας γύρω από τη μελέτη του συναισθήματος με την παρατήρηση νευροβιολογικών δεδομένων. Επίσης, οι παλαιότερες θεωρήσεις για το γενετικά καθορισμένο, που ενυπάρχει στη θεωρία του δείκτη νοημοσύνης (ΔΝ) και δεν μπορεί να αλλάξει από την εμπειρία της

²⁹³ Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2005), *op.cit.*, pp.193-212.

²⁹⁴ Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p. 22.

ζωής, παρέβλεπαν τη δυνατότητα των ανθρώπων να παρέμβουν στη ζωή τους. Πλέον πολλοί μελετητές αμφισβήτησαν την ικανότητα του ΔΝ να προβλέψει συγκεκριμένες παραμέτρους της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας²⁹⁵. Άρα, προκρίνεται όλο και περισσότερο η άποψη να απομακρυνθεί η εκπαίδευση από έννοιες και προσεγγίσεις που σχετίζονται μόνο με τον ΔΝ, όπως τουλάχιστον είχε οροθετηθεί, κατηγοριοποιώντας τους ανθρώπους σε νοήμονες και μη, με γνώμονα πολύ συγκεκριμένους δείκτες και αποκλείοντας άλλους.

Επαναπροσδιορίζοντας τη νοημοσύνη ως τη γενική ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται με επιτυχία στις συνθήκες του περιβάλλοντος, γεννάται το ερώτημα: με ποιο τρόπο το σύγχρονο σχολείο μπορεί να παρέμβει σε αυτή την ικανότητα, ώστε το άτομο να διδάσκεται γνωστικές λειτουργίες, στάσεις, έξεις και στρατηγικές, οι οποίες θα επεξεργάζονται τα δεδομένα και θα επιλύουν προβλήματα²⁹⁶; Ταυτόχρονα, ενώ οι συλλογισμοί, οι δεξιότητες και η μεταγνώση αποτελούν τη γνωστική πλευρά της σκέψης, προβάλλεται ως εξίσου σημαντικό να μην παραβλέπεται η συναισθηματική πλευρά, που την απαρτίζουν στάσεις και αξίες οι οποίες τελικά κινητοποιούν τη σκέψη.

Οι παραπάνω επανατοποθετήσεις προκύπτουν από πολλές από τις θεωρίες που αναφέρθηκαν σε προηγούμενες ενότητες, όπου συμπεριλαμβάνονται στοιχεία για τον ρόλο της νόησης και του συναισθήματος στη μάθηση. Ο Piaget τάχθηκε κατά της διχοτομιστικής θεώρησης του νοητικο-συναισθηματικού κόσμου και τόνισε ότι δεν υπάρχει μορφή συμπεριφοράς, οσοδήποτε διανοητική και αν είναι, που να μην έχει συναισθηματικά κίνητρα. Οι δύο τομείς, όπως καταλήγει, ο «συναισθηματικός και ο νοητικός, είναι αδιαχώριστοι και ανεπίδεκτοι μείωσης»²⁹⁷. Ο Dewey, επίσης, ανέλυσε τη δυαδική διάσταση της εκπαίδευσης. Εξέφρασε την αντίθεσή του με απόψεις που διαχωρίζουν το μυαλό από το σώμα ή αντιμετωπίζουν τη σκέψη σε αντιδιαστολή με τη δράση, χωρίς να λαμβάνουν υπ' όψιν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους²⁹⁸. Έτσι, συναισθηματική και νοητική διάσταση, γνώση και συναίσθημα συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται, ενώ αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο σήμερα η συναισθηματική δομή της νόησης και των λειτουργιών της, και η νοητική υποδομή των συναισθημάτων και των αξιών²⁹⁹. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Fisher, σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι να δημιουργήσει ανθρώπους που θα γνωρίζουν την αξία των πάντων, αλλά δεν θα εκτιμούν τίποτα³⁰⁰. Εν τέλει οι δύο παράμετροι, η προσέγγιση της γνώσης και η συνύπαρξη με τους άλλους, η *ακαδημαϊκή* και η *κοινωνική* μάθηση, που αποτελούν την έκφραση της νόησης και του συναισθήματος, συνδιαλέγονται για την επίτευξη των σκοπών του αναλυτικού προγράμματος και

²⁹⁵ Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc. Επίσης, Cooper, R. K., Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Putnam. Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). «Emotional intelligence». In *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-21.

²⁹⁶ Ματσαγγούρας, Η., (1998α), ό.π., σ. 73.

²⁹⁷ Piaget, J., Inhelder, B. (1966), ό.π., σ. 258.

²⁹⁸ Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of Education*. New York: Free Press, 1997.

²⁹⁹ Ματσαγγούρας, Η., (1998α). ό.π.,σ. 107.

³⁰⁰ Fisher, P. (1990). *Teaching Children to Think*. Oxford: Blackwell.

αποτελούν συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, όπως αναφέρει ο Α. Γκότοβος, η πρακτική μέσα από την οποία προωθείται η διδακτέα ύλη και γενικά η ακαδημαϊκή μάθηση αποτελεί «μήτρα κοινωνικής μάθησης»³⁰¹. Οι θεωρίες για την *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, την *ενεργητική - βιωματική μάθηση* και εμπειρία, οι *εποικοδομιστικές προσεγγίσεις*, εγκολπώνουν τα στοιχεία της *κοινωνικής μάθησης* στην προσέγγιση της γνώσης. Επιπλέον, οι ορισμοί για την κριτική σκέψη συμπεριλαμβάνουν στις στρατηγικές και δεξιότητες τους παράγοντες όπως η *ενσυναίσθηση*, δηλαδή, η βαθιά επικοινωνία και κατανόηση των άλλων. Οι ερμηνείες, δε, περί της *στοχαστικο-κριτικής σκέψης* αναγνωρίζουν στο άτομο τη δυνατότητα να αναζητά εναλλακτικές θεωρήσεις της πραγματικότητας και να θέτει υπό έλεγχο και αμφισβήτηση τα δικά του κριτήρια και κίνητρα συμπεριφοράς. Επομένως, νόηση και συναίσθημα συνδέονται ή, διαφορετικά, η συναισθηματική πλευρά της κριτικής σκέψης συμπληρώνει τη γνωστική πλευρά³⁰².

Από τις πλέον διαδεδομένες θεωρίες για τη νοημοσύνη στον 20ό αιώνα, είναι αυτές της *πολλαπλής* και της *συναισθηματικής* νοημοσύνης. Καταρχάς, στη θεωρία του περί *πολλαπλής νοημοσύνης* ο Gardner διατύπωσε μια κριτική θέση απέναντι στην άποψη ότι ο άνθρωπος γεννιέται με μια μόνο νοημοσύνη. Κατά τον μελετητή, η νοημοσύνη κάθε ατόμου συνίσταται από επτά ξεχωριστές ικανότητες, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, συνυπάρχουν σε διαφορετικό βαθμό και αναπτύσσονται ανάλογα με το πόσο ενεργοποιείται το άτομο με σχετικές δραστηριότητες. Τα είδη νοημοσύνης που προτείνει είναι τα εξής³⁰³:

α. *Λογικομαθηματική (Logical-mathematical)*: Είναι η ικανότητα να ερευνά κάποιος σχέδια, κατηγορίες και σχέσεις. Σχετίζεται με πολύπλοκα λογικά συστήματα και με την εκτέλεση σύνθετων υπολογισμών.

β. *Γλωσσική (Linguistic)*: Εστιάζει στον λόγο και στη γραφή, καθώς και στην ικανότητα, στη χρήση των λέξεων και της γλώσσας και στην κατανόηση οδηγιών ή εννοιών. Επίσης, σχετίζεται με τη δυνατότητα που έχει κάποιος/α να εκφράζεται και να προσεγγίζει συγκεκριμένους στόχους.

γ. *Μουσική (Musical)*: Συνιστά την ικανότητα να απολαμβάνει και να συνθέτει κάποιος/α μουσικά κομμάτια, τόνους, ρυθμούς.

δ. *Χωρική (Spatial)*: Είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος/α το χώρο και να χρησιμοποιεί μοντέλα-πρότυπα-σχήματα. Επίσης, η ικανότητα να σχηματίζει χωρικές αναπαραστάσεις του κόσμου και να σκέφτεται με εικόνες.

ε. *Κιναισθητική (Bodily-kinesthetic)*: Η ικανότητα να χρησιμοποιεί κάποιος/α το σώμα και να αξιοποιεί νοητικές ικανότητες για να πετύχει κινητικές δραστηριότητες.

³⁰¹ Γκότοβος, Α. (1994), ό.π., σσ. 74-75.

³⁰² Ματσαγγούρας, Η., (1998α), ό.π., σ. 107.

³⁰³ Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach* New York: Basic Books, p. 15. Οι αγγλικοί όροι είναι ταυτόσημοι με αυτούς που χρησιμοποιεί ο Gardner, ενώ για τη μετάφραση των όρων στα ελληνικά, βλ. Ματσαγγούρας, Η., (1998β), ό.π., σ. 348.

στ. *Διαπροσωπική (Interpersonal)*: Η ικανότητα να καταλαβαίνει κάποιος/α τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων και να συνεργάζεται αποτελεσματικά μαζί τους.

ζ. *Ενδοπροσωπική (Intrapersonal)*: Η ικανότητα για κατανόηση των βαθύτερων αισθημάτων επιθυμιών και κινήτρων του εαυτού.

Η πρώτη παρουσίαση των επτά ειδών νοημοσύνης δεν ήταν αυστηρά καθορισμένη, με την έννοια ότι άφηνε περιθώρια σε μελέτες να εντάξουν και άλλα είδη. Σε επόμενο στάδιο ο Gardner μελετά και προτείνει, επίσης, την *υπαρξιακή (existencial)*, που τοποθετείται ως η ικανότητα να προβληματίζεται κανείς σε υπαρξιακά ζητήματα της ανθρώπινης φύσης, και τη *νατουραλιστική ή φυσιογνωστική (natural intelligence) νοημοσύνη*, που σχετίζεται με τη φύση και τη σύνδεση της πληροφορίας που δέχεται το άτομο με τον φυσικό περίγυρο. Κατά παράδοση τα δύο πρώτα είδη νοημοσύνης είναι αυτά που αξιολογούνται ως σημαντικά στο σχολείο. Τα επόμενα τρία συναντώνται σε πολύ μικρότερο βαθμό, και τα δύο τελευταία συνιστούν τις «προσωπικές νοημοσύνες»³⁰⁴.

Σύμφωνα με την ανάλυσή του, όλοι/ες μπορούν να γνωρίσουν τον κόσμο μέσα από τη γλώσσα, τη λογικομαθηματική ανάλυση, τη χωρική-οπτική παρουσίαση, τη μουσική σκέψη, την κίνηση του σώματος, για να κάνουν πράγματα ή να επιλύσουν προβλήματα, την κατανόηση των άλλων και την κατανόηση του ίδιου τους του εαυτού³⁰⁵. Επίσης, αναγνωρίζει ότι όλα τα είδη νοημοσύνης είναι απαραίτητα, και ότι η ενθάρρυνση του ατόμου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαρκή ανάπτυξή τους. Εν τέλει, όπως αναφέρει ο White³⁰⁶, δεν είναι τόσο σημαντικό το πόσα είδη νοημοσύνης υπάρχουν ή το πώς κατηγοριοποιούνται, όσο το ότι η νοημοσύνη έχει πολλές διαστάσεις. Κυρίως, επειδή κάποιες κατηγορίες είναι πιο ισχυρές σε ένα άτομο από ό,τι σε ένα άλλο, καταδεικνύουν και τη μέθοδο με την οποία, αφενός, προτιμά να μαθαίνει και να αναπτύσσει τα στοιχεία στα οποία είναι ικανότερος και, αφετέρου, μπορεί να βελτιώνει τα σημεία στα οποία έχει πιο περιορισμένες δυνατότητες. Υπό αυτό το πλαίσιο θεώρησης, η εκπαιδευτική πράξη εμπλουτίζεται αν λάβει υπ' όψιν τη νοημοσύνη ή τις νοημοσύνες καθενός.

Αξιοποιώντας τη θεωρία της *πολλαπλής νοημοσύνης* ο/η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να πετύχει πολύ περισσότερα στη διδασκαλία του/της, εφόσον τα διάφορα θέματα στο σχολείο παρουσιάζονταν με διαφορετικούς τρόπους και η αξιολόγηση της μάθησης γινόταν με διαφορετικά μέσα, χωρίς να εστιάζουν μόνο στις γλωσσικές και λογικομαθηματικές ικανότητες των μαθητών/τριών. Πολλοί άνθρωποι της εκπαίδευσης αντιμετώπισαν θετικά τη θεωρία του Gardner, ενώ στη Βόρεια Αμερική σχεδιάστηκαν αναλυτικά προγράμματα που την έλαβαν υπ' όψιν τους. Στα προγράμματα αυτά, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν πλέον να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν προβλήματα που είχαν μέχρι τότε αντιμετωπίσει στην καθημερινή τους διδασκαλία. Στην πραγματικότητα, ο Gardner συστηματοποίησε ικανότητες που ήδη αναφέρονταν στη γνωστική ψυχολογία και την παιδαγωγική ως

³⁰⁴ Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books, pp. 41-43.

³⁰⁵ IDEM (1991), *op.cit.*, p. 12.

³⁰⁶ White, J. (1998). *Do Howard Gardner's Multiple Intelligences add up?* London: Institute of Education, University of London.

οι σημαντικοί παράγοντες κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σχετικά με την κριτική που έχει δεχθεί η θεωρία, αφορά κυρίως στην αντικειμενική δυσκολία ενός σχολείου, που στερείται υποδομών και αποτελείται από τάξεις με υπεράριθμους μαθητές/τριες, να αξιοποιήσει και να βελτιώσει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν. Το εύρος της, συνεπώς, καθιστά δύσκολη την εφαρμογή³⁰⁷, ενώ ταυτόχρονα αμφισβητείται και ως προς την περιορισμένη εμπειρική έρευνα, ώστε να αποδείξει την αποτελεσματικότητά της³⁰⁸. Ένα πρόγραμμα σπουδών, επίσης, που θα αποσκοπούσε στη βελτίωση όλων των ειδών νοημοσύνης, θα απαιτούσε πολύ περισσότερο χρόνο οργάνωσης της πράξης διδασκαλίας, τουλάχιστον με το υφιστάμενο πλαίσιο που λειτουργεί το σχολείο.

Η δεύτερη θεωρία, που επηρέασε τη παιδαγωγική προσέγγιση και εστίασε στον παράγοντα συναίσθημα ως στοιχείο της νόησης, αφορά τη *συναισθηματική νοημοσύνη*. Οι Salovey και Mayer, εισηγήθηκαν τον όρο, ερμηνεύοντάς τον ως την ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί/αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να είναι σε θέση να τα διακρίνει/ξεχωρίζει και να αξιοποιεί την πληροφορία αυτή ως οδηγό στη σκέψη και τη δράση του³⁰⁹. Ή, διαφορετικά, *συναισθηματική νοημοσύνη* θεωρείται η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να ελέγχει τα συναισθήματά και τις γνωστικές έξεις του κατά τρόπο ώστε να διευκολύνει τις σκόπιμες ενέργειές του. Αργότερα, οι δύο μελετητές παρουσίασαν εκτενέστερα τις χαρακτηριστικές ικανότητες που αντιστοιχούν στη «συναισθηματική νοημοσύνη»: την αυτοεπίγνωση, τη διαπίστωση των προσωπικών συναισθημάτων, και των συναισθημάτων των άλλων, τον έλεγχο των συναισθημάτων, την εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό, την ενσυναίσθηση, το χειρισμό των σχέσεων με την έννοια της εκδήλωσης συναισθημάτων και των λύσεων διαφωνιών³¹⁰.

Μια πιο εκτενής αναφορά στη *συναισθηματική νοημοσύνη* πραγματοποιείται από τον Goleman. Ο μελετητής ορίζει την έννοια ως μια ικανότητα (*competence*) η οποία παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως (οι οποίες αναφέρονται στον εαυτό του ή στους άλλους), κατά τρόπο που οδηγείται σε αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση. Γενικά, στον όρο συμπεριλαμβάνονται η ικανότητα αυτοελέγχου, ο ζήλος, η επιμονή και η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του³¹¹. Μετά από την έρευνα που πραγματοποίησε σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, καταλήγει ότι η συναισθηματική σύγχυση της τωρινής γενιάς παρουσιάζεται μεγαλύτερη από ό,τι στα παιδιά της

³⁰⁷ Klein, P. (1997, Autumn). «Multiplying the problems of intelligence by eight: A critique of Gardner's theory». *Canadian Journal of Education*, 22(4), 377-394.

³⁰⁸ Smith, M. K. (2002, 2008). «Howard Gardner and multiple intelligences». In *the encyclopedia of informal education*. Ημερομηνία πρόσβασης, 5/11/2012 από <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>.

³⁰⁹ Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

³¹⁰ Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). «What is emotional intelligence?» In Salovey, P., Sluyter, D. (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

³¹¹ Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ* (μτφρ. Παπασταύρου, Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 28.

προηγούμενης. Είναι πιο μοναχικά και καταπιεσμένα, πιο οργισμένα και απείθαργα, πιο νευρικά και ευέξαπτα, πιο παρορμητικά και επιθετικά. Έτσι, θεωρεί ότι η απάντηση στο πρόβλημα ίσως βρίσκεται σε μια νέα προσέγγιση για το τι μπορούν να κάνουν τα σχολεία, ενώνοντας μέσα στην τάξη νου και καρδιά. Η λύση, επομένως, είναι να προστεθεί νοημοσύνη στα συναισθήματα και να συμπεριλάβει η εκπαίδευση μια διαδικασία εμπέδωσης ουσιαστικών ανθρωπίνων δεξιοτήτων: αυτοεπίγνωση, αυτοέλεγχο, ενσυναίσθηση, τέχνη της προσοχής, της επίλυσης διαφωνιών και της συνεργασίας.

Οι δύο προαναφερόμενες θεωρίες, έχουν μεγάλη σχέση μεταξύ τους, αλλά διαφοροποιούνται ως προς το ότι ο Gardner δεν προσδιόρισε, επακριβώς, ποιος είναι ο ρόλος των συναισθημάτων στα είδη νοημοσύνης. Έτσι, δίνει έμφαση σε γνωστικά στοιχεία, αντανακλώντας το πνεύμα της ψυχολογίας της εποχής του. Ο Goleman συγκρίνοντας τις δύο θεωρήσεις, αναφέρει ως διαφορά τους ότι ο Gardner δίνει έμφαση περισσότερο στις σκέψεις γύρω από τα συναισθήματα –τη μεταγνώση– παρά στα ίδια τα συναισθήματα.³¹²

Ένα ερώτημα, που προκύπτει από τα παραπάνω, σχετίζεται με το πώς θα μπορούσε να ενταχθεί και να διδαχθεί η «συναισθηματική νοημοσύνη» στο σχολείο. Το να καθιερωθεί, πέραν των γενικών και ειδικών μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, ειδική ώρα για μια προσέγγιση που εστιάζει στη διαχείριση του συναισθηματικού τομέα της νοημοσύνης θα ήταν μια επιπλέον επιβάρυνση, παρότι ο Goleman αναφέρει παραδείγματα που δείχνουν την επιτυχία ένα τέτοιου εγχειρήματος³¹³. Μια λύση, επομένως, προσαρμοσμένη στην ελληνική πραγματικότητα θα μπορούσε να είναι η ένταξη συναισθημάτων δια της θετικής ενίσχυσης των κοινωνικών σχέσεων σε οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο.

Συνοψίζοντας, η μελέτη καταλήγει στο ότι, ανεξάρτητα από τις διαφορές των θεωριών, επικεντρώθηκαν και οι δύο σε μια ευρύτερη διάσταση νοημοσύνης, εισάγοντας νέες απόψεις και δημιουργώντας ένα ευνοϊκό πεδίο πρόσβασης στη γνώση με έναν τρόπο που ενεργοποιεί όλο το διαθέσιμο νοητικό δυναμικό του παιδιού. Προετοίμασαν, δηλαδή, το έδαφος για μεθόδους διδασκαλίας που λαμβάνουν υπ' όψιν τους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της μάθησης, παρέχοντας τη δυνατότητα ενεργοποίησης των διαφορετικών ειδών νοημοσύνης και συνυπολογίζοντας τη συμβολή του συναισθήματος στην πορεία προς τη γνώση.

1.3.11. Παιδαγωγικές αρχές στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων

Όλες οι παιδαγωγικές αρχές απαιτούν το κατάλληλο πλαίσιο στο οποίο θα μπορέσουν να ενταχθούν, προκειμένου να επιτελέσουν το σκοπό τους και να επιτύχουν την αγωγή και την επιμόρφωση των νέων ανθρώπων. Γι' αυτό, αποτελεί βασικό μέλημα να μελετηθεί επιπρόσθετα το αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ) ως το εργαλείο, σύμφωνα με τους Γ. Βρεττό και Α. Καψάλη, που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός στην καθημερινή διδασκαλία. Σε έναν άλλο εκτενέστερο ορισμό τους, ένα ΑΠ αφορά τον σχεδιασμό και τη σύνταξη ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας,

³¹² *Ibid*, σσ. 74-78.

³¹³ *Ibid*, σσ. 370-373.

που γίνεται σε διαφορετικά επίπεδα και με διαφορετικό βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας. Τα παραδοσιακά ΑΠ δεσμεύουν τον/την εκπαιδευτικό, αποτελώντας συνοπτικά διαγράμματα των περιεχομένων διδασκαλίας. Από την άλλη πλευρά, μια κατηγορία ΑΠ αποτελούν τα επονομαζόμενα *κουρίκουλα*, με δομικά τους στοιχεία: τους *στόχους*, τα *περιεχόμενα* για την επίτευξη των στόχων, τις *μεθοδολογικές υποδείξεις* προς τον/την εκπαιδευτικό και τις *εναλλακτικές προτάσεις* για τον *έλεγχο* της επίτευξης των στόχων³¹⁴. Χαρακτηριστικό των τελευταίων είναι ότι πρόκειται για επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις από ειδικούς διάφορων κλάδων, αλλά ταυτόχρονα το προτεινόμενο σχέδιο δεν αφήνει πολλά περιθώρια μεθοδολογικών επιλογών στους/στις εκπαιδευτικούς. Μια χρυσή τομή των δύο κατηγοριών είναι τα *ανοιχτά κουρίκουλα*. Αυτά περιλαμβάνουν τα τέσσερα δομικά στοιχεία του *κουρίκουλου* (στόχους, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις, τρόπους αξιολόγησης), αποφεύγοντας τις λεπτομερειακές και δεσμευτικές υποδείξεις, εξασφαλίζοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, περιθώρια ελευθερίας στον/στην εκπαιδευτικό.

Μια άλλη παράμετρο μελέτης αποτελεί το *κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα* (*hidden curriculum*) ή *παραπρόγραμμα*. Αυτό αφορά ευρύτερες δραστηριότητες της σχολικής ζωής, που παρά το ότι δεν προγραμματίζονται ούτε ελέγχονται, επενεργούν στην ατμόσφαιρα κάθε σχολείου. Έτσι, μέσω αυτού μελετάται αν παράγοντες λειτουργίας του σχολείου, όπως η διαρρύθμιση του σχολικού χώρου, η κατανομή του χρόνου, το είδος της συντελούμενης δράσης, αν και δεν περιέχονται φανερά και άμεσα στο σχεδιασμό της σχολικής διαδικασίας, συμβάλλουν στην επίτευξη στόχων, συμπληρώνουν και ενισχύουν ή, αντίθετα, υπονομεύουν τους σκοπούς του επίσημου ΑΠ. Για την εν λόγω λειτουργία του, μάλιστα, υιοθετήθηκε η επιλογή του όρου *παραπρόγραμμα*, αντανακλώντας την ενδεχόμενη ανατρεπτική του δράση³¹⁵. Επομένως, η ακολουθούμενη από τον/την εκπαιδευτικό μεθοδολογία σε συνδυασμό με τις συνθήκες που δημιουργεί το *παραπρόγραμμα* πρέπει να συνεκτιμώνται, καθώς δημιουργούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την καθημερινή πράξη διδασκαλίας.

Ένα παράδειγμα που συγκεντρώνει τις σύγχρονες αντιλήψεις περί ΑΠ και εξάγει τη σημασία της προετοιμασίας του παιδιού για τη ζωή, λαμβάνοντας υπ' όψιν και τους μελλοντικούς προσανατολισμούς της κοινωνίας, αποτελούν οι προτάσεις για το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Μεγάλης Βρετανίας από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για την Πολιτισμική και Δημιουργική Εκπαίδευση³¹⁶. Οι εν λόγω προτάσεις θίγουν θέματα που καταδεικνύουν την ανάγκη για ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και συνεργασίας, καθώς και άλλα στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τη γνωστική ανάπτυξη και μάθηση. Η αναφορά εστιάζει σε πέντε βασικά θέματα:

³¹⁴ Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα: σχεδιασμός αξιολόγηση αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 25- 39.

³¹⁵ *Ibid*, σσ. 39-41.

³¹⁶ Η επιτροπή National Advisory Committee on Creative and Cultural Education συστάθηκε τον Φεβρουάριο του 1998 από τον Γενικό Γραμματέα Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Αποκατάστασης (Secretary of State for Education and Employment και Secretary of State for Culture) και ολοκλήρωσε την αναφορά της το 1999. Απευθυνόταν στην πολιτεία καλώντας την κυβέρνηση να αναλάβει δράση σε θέματα που αφορούσαν την εκπαίδευση.

- α. Στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σύγχρονη εκπαίδευση και οι οποίες ζητούν νέες προτεραιότητες, με έμφαση στη δημιουργική και την πολιτισμική εκπαίδευση.
- β. Στη δημιουργικότητα σε κάθε περιοχή της ανθρώπινης δραστηριότητας.
- γ. Στην ισορροπία ανάμεσα στο να διδάσκεις γνώσεις και δεξιότητες.
- δ. Στην ανάγκη να καταστούν οι νέοι ικανοί να καταλάβουν και να σέβονται διαφορετικές αξίες και παραδόσεις, καθώς και τη διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής και ανάπτυξης.
- ε. Στη συστημική προσέγγιση, στην άποψη δηλαδή ότι η εκπαίδευση δεν είναι μόνο τμήμα του ΑΠ αλλά επιτελεί γενικότερες λειτουργίες.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, τονίζει ότι οι ανάγκες των μαθητευόμενων δεν είναι μόνο ακαδημαϊκές, αλλά και κοινωνικές και συναισθηματικές. Επίσης υποστηρίζει τη σημασία της ενδυνάμωσης των παιδιών και των νέων, «για να ζήσουν δίνοντας νόημα στη ζωή τους και θέτοντας στόχους σε ένα μέλλον που δύσκολα μπορεί να προβλεφθεί»³¹⁷.

Αντίστοιχες με τις παραπάνω θέσεις παρουσιάζονται πλέον όλο και περισσότερο στις διεθνείς μελέτες. Έτσι, οι προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και τους στόχους που θέτουν τα ΑΠ τονίζουν την ανάγκη ύπαρξης νέου τύπου σχολείου, αναζητώντας απαντήσεις σε σχέση με τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα. Επιπλέον, για το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων, το Συμβούλιο της Ευρώπης παρήγαγε έναν «Πρακτικό Οδηγό» για τη Δημοκρατική Διακυβέρνηση (των σχολείων), στον οποίο τονίζεται, μεταξύ άλλων, η ανάγκη επιμόρφωσης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, ώστε το σχολείο να δημιουργεί χώρο για την υιοθέτηση στρατηγικών που προάγουν τη συμμετοχή, την επικοινωνία, την επίτευξη συμφωνιών, τον διάλογο, τη συνεργασία και την επίλυση συγκρούσεων³¹⁸. Γενικότερα διαπιστώνεται, πλέον, σε κείμενα και πολιτικές, ότι η στοχοθεσία που αποσκοπούσε σε απομνημόνευση γνώσεων, καθώς και μια αυστηρά προγραμματισμένη ύλη δεν αποτελεί τον σκοπό της σύγχρονης εκπαίδευσης³¹⁹.

Η ιστορική αναδρομή, για την Ελλάδα, όπως αναφέρει αποτίμηση της υφιστάμενης κατάστασης για τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καταδεικνύει ότι μέχρι το 1997 αυτά παρέμεναν *παραδοσιακά και κλειστά*³²⁰. Εν συνεχεία, επέρχονται οι αλλαγές με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)³²¹ και των συνδεδεμένων με αυτό ΑΠΣ, σύμφωνα με το ΦΕΚ 303/13-3-03. Είχε προηγηθεί το 1998, με βάση το άρθρο 7 του Νόμου/2525/1997, η σύνταξη του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών

³¹⁷ DfEE (Department for Education and Employment National Advisory- Committee on Creative and Cultural Education (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DfEE pp. 18, 25.

³¹⁸ Council of Europe (2007). *Democratic Governance of Schools* στο http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=EN&produit_aliasid=2157. Επίσης, μια συνοπτική αναφορά βλ. στο Μόσχος, Γ. (2010). «Για τα δικαιώματα του παιδιού και την εκπαίδευση». Στο Γιαννούλη Μ. (επιμ.), *Δημοκρατία και συλλογική θεατρική δημιουργία: οράματα για το μέλλον*, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σσ. 40-41.

³¹⁹ ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2006). Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos.

³²⁰ http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf1, ό.π.

³²¹ ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Α', Β', Γ'*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

(Ε.Π.Π.Σ.)³²² από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο με στόχο τη συνοχή της ύλης και την εξάλειψη της αποσπασματικότητας των προγραμμάτων σπουδών. Οι αλλαγές στο ΔΕΠΠΣ αποσκοπούσαν στην αλλαγή του γνωσιοκεντρικού παραδοσιακού σχολείου και της παθητικής προσέγγισης της γνώσης. Στόχος τους ήταν η μάθηση να αντιμετωπιστεί όχι ως συσσώρευση γνώσεων, αλλά ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης της γνώσης με τους/τις μαθητές/τριες συντελεστές/τριες και συμμετοχούς/ες στη διαδικασία μάθησης. Σήμερα, τα νέα ΑΠ κάθε γνωστικού αντικείμενου συνιστούν, περισσότερο, γενικά ανοιχτά κουρίκουλα³²³ επιδιώκουν δηλαδή τη χρυσή τομή μεταξύ ΑΠ και *κουρίκουλων*, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Επίσης, οι σύγχρονες μελέτες συνυπολογίζουν το *κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα* και τον τρόπο που επηρεάζει τη σχολική ζωή.

Στις πιο σύγχρονες επομένως προτάσεις γίνεται ευρύτερα αποδεκτό ότι πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να συμμετέχουν οι μαθητές/τριες σε μια πορεία προς την ανοιχτή ομαδοσυνεργατική και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της ικανότητας για επικοινωνία, συνεργασία, βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στη «Σύσταση για τις ικανότητες-κλειδιά» της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΥ, 1996)³²⁴, πάνω στην οποία στηρίχτηκαν οι προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Ελλάδας για αναδιοργάνωση του ΑΠ³²⁵ με πρωταρχικό στόχο να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες τις παρακάτω «ικανότητες-κλειδιά»:

1. Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα,
2. Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες,
3. Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία,
4. Ψηφιακή ικανότητα,
5. Μεταγνωστικές ικανότητες
6. Κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη,
7. Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα,
8. Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

Σε σχέση με τις παραπάνω ικανότητες και συναφώς με το αντικείμενο της παρούσας μελέτης, παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω τα αποτελέσματα του προγράμματος DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education)³²⁶, που κινήθηκε συνδυάζοντας 2 επίπεδα: Την αξιοποίηση

³²² ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1998). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) Η εισήγηση του παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

³²³ Βεΐκου, Χ., Βαρέση Ε., Πατούνα Α. *Παιδαγωγικό πλαίσιο. Περιεχόμενο Σπουδών και διδακτική πράξη*. Ημερομηνία πρόσβασης 10/12/2012 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/poiot_ekp_erevns/s_89_196.pdf

³²⁴ Κατεύθυνση που χαρακτήριζε το 1995 με τη «Λευκή βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση», η οποία αποτελεί σχέδιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση. Με το κείμενο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει ένα στρατηγικό σχέδιο για την εκπαίδευση, ώστε αυτή να συμβάλει στη διαμόρφωση των γνωστικών δεξιοτήτων και των νοητικών ικανοτήτων που απαιτεί από τον εργαζόμενο η διεθνοποίηση της παραγωγής σήμερα. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1996). *Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

³²⁵ ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2006). Διατημηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αποτελεσματικότητα του Λυκείου και το διάλογο για την παιδεία. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf

³²⁶ Η παρουσίαση προγράμματος στο <http://www.dramanetwork.eu/>, ευρωπαϊκό πρόγραμμα 142455-LLP-1-2008-1-HU-COMENIUS-CMP. Ημερομηνία πρόσβασης 10/12/2012.

του θεάτρου/δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις ικανότητες-κλειδιά της σύστασης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία προσδιορίζουν τους νέους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων. Το πρόγραμμα DICE ήταν ένα διετές πρόγραμμα με διεθνή συμμετοχή και μελέτησε συγκεκριμένα τις επιδράσεις που έχει η Παιδαγωγική του Θεάτρου και το Εκπαιδευτικό Δράμα σε 5 από τις «ικανότητες-κλειδιά»: «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», «πολιτισμική συνείδηση και έκφραση», «επιχειρηματικότητα» (που περιλαμβάνει τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την ανάληψη ρίσκου), «γλωσσική επικοινωνία», «διαπροσωπική διαπολιτισμική και κοινωνική ικανότητα». Στο πρόγραμμα πήραν μέρος 12 ευρωπαϊκές χώρες (Μεγάλη Βρετανία, Τσεχία Ουγγαρία, Ολλανδία, Νορβηγία, Παλαιστίνη, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σερβία, Σλοβενία, Σουηδία)

Οι εταίροι του προγράμματος εκπροσωπούσαν διαφορετικούς τομείς της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, ενώ πολύ σημαντικό ήταν ότι εκπαιδευτικοί δράματος και εμπνευστές/τριες θεάτρου συνεργάστηκαν στην έρευνα με ακαδημαϊκούς ψυχολόγους-κοινωνιολόγους, προκειμένου να εξάγουν συμπεράσματα για την επιρροή που έχει το θέατρο/δράμα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην Ελλάδα έγινε τον Ιανουάριο 2011 στο «Θέατρο Πόρτα». Τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν ότι το θέατρο/δράμα στο ΑΠ συντελεί στη βελτίωση και των 5 παραπάνω ικανοτήτων³²⁷. Η έρευνα διεξήχθη σε ένα μεγάλο δείγμα 4.475 μαθητών/τριών, ηλικίας 13-16 ετών. Πραγματοποιήθηκαν 111 προγράμματα εκπαιδευτικού θεάτρου και δράματος, ενώ καταμετρήθηκαν 1.080 διαφορετικές επιμέρους παράμετροι³²⁸.

Οι ερευνητές του προγράμματος έκαναν συστάσεις για την ενσωμάτωση του δράματος στο ΑΠ από ειδικευμένους/ες εκπαιδευτικούς και την ανάπτυξη συνεργασιών με οργανισμούς και επαγγελματίες του χώρου. Ωστόσο, τόνισαν συγχρόνως ότι πρέπει να αναθεωρηθεί ο προσδιορισμός των βασικών ικανοτήτων, ώστε να μην εστιάζουν μόνο στις δεξιότητες που χρειάζονται οι «καλοί/ές» εργαζόμενοι/ες, αλλά να λαμβάνονται περισσότερο υπ' όψιν οι ανθρώπινες ανάγκες.

Σύμφωνα με τις γενικότερες διεθνείς διαπιστώσεις, ανεξάρτητα από το τι τονίζεται κάθε φορά στα ΑΠ, πολλές από τις εξαγγελίες για την εκπαίδευση, όπως έχουν διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, δεν εκπληρώθηκαν³²⁹. Το 2012 έγιναν εξαγγελίες για τα Προγράμματα Σπουδών στο «νέο σχολείο» όπως ονομάστηκε, στη χώρα μας. Αναφέρονται, μεταξύ άλλων, μαθητο-κεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα κάθε μαθητή/τριας. Επίσης, υποστηρίζουν τη δυνατότητα κάθε σχολικής τάξης να διαμορφώνει ένα πιο

³²⁷ Τα αποτελέσματα του προγράμματος στο http://www.dramanetwork.eu/ppt_presentations.html.

³²⁸ Στη σύγκριση με συνομηλικούς/ές τους που δεν συμμετείχαν σε αντίστοιχα προγράμματα τα οποία αξιοποιούν το θέατρο/δράμα, διατυπώθηκε η σημαντική πιθανότητα ότι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν ήταν καλύτεροι/ες σε 22 παραμέτρους (συνολικά), οι οποίες σχετίζονται με τις 5 ικανότητες-κλειδιά.

³²⁹ Βλ. εκθέσεις της Σύμπραξης των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων Ευρώπης, CIDREE (2004). *The Integrated Person. How Curriculum Development Relates to New Competencies*. Letcher J(ed.). Enchede:General Assembly of Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, p. 8. CIDREE, (2008). *A toolkit for the European citizen. The implementation of key competences-challenges and opportunities*Ed.) Chris Van Woensel. Belgium: General Assembly of Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, p.19. Στην τελευταία έκδοση αναφέρονται αναλυτικά οι «ικανότητες-κλειδιά». Επίσης, και οι δύο εκδόσεις εκφράζουν προβληματισμό, καθώς διαπιστώνεται ότι η αναφορά των «ικανοτήτων κλειδιά» στα ΑΠ δεν συνεπάγεται και την επιτυχία εφαρμογής τους.

ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο ενσωματώνει τη βιωματική μάθηση, την πιο ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες και στον σχεδιασμό της προσωπικής τους μάθησης, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και την ευρύτερη εξατομίκευση της διδασκαλίας. Ακόμη, ανακοινώθηκε η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις καινοτομίες μέσω της διάβιου μάθησης³³⁰, κάτι το οποίο, προς το παρόν, δεν έχει πραγματοποιηθεί και παρά τις εξαγγελίες δεν έχει δρομολογηθεί.

Καθοριστικό ρόλο για τη διδασκαλία που θα επιλεγεί και τη μάθηση που θα επιτευχθεί, τελικά, μπορεί να παίξει η οπτική γωνία υπό την οποία η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική θα προσεγγίσει το ζήτημα και θα σχεδιάσει την εφαρμογή τους. Έτσι, ο τρόπος που οι χαράσσοντες πολιτική αντιμετωπίζουν το θέμα μπορεί να δημιουργεί ένα πλαίσιο υποστήριξης, αλλά ταυτόχρονα να καθορίσει σε μεγάλο βαθμό διαφορετικές μεθόδους για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Αυτό σημαίνει ότι θα εφαρμοστούν διαφορετικές μέθοδοι, αν η κυρίαρχη οπτική για τις «ικανότητες-κλειδιά» είναι να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες του ανθρώπου ώστε να αλληλεπιδρά με τους άλλους και η δημιουργία ενεργών πολιτών, ενώ άλλες μέθοδοι και πρακτικές θα κυριαρχήσουν, αν η προσέγγιση των «ικανοτήτων-κλειδιών» γίνει προς την κατεύθυνση γνωστικών δεξιοτήτων και νοητικών ικανοτήτων, τις οποίες απαιτεί από τον/την εργαζόμενο/η η διεθνοποίηση της παραγωγής σήμερα³³¹. Ακόμα και αν και οι δύο οπτικές είναι σημαντικές έχει σημασία να αναγνωρίζεται ποια προσέγγιση ή ποιες προσεγγίσεις ακολουθούνται κάθε φορά και με ποιο τρόπο.

Συμπερασματικά, καθώς η ποιότητα της διδασκαλίας και η επίτευξη της μάθησης δεν προσδιορίζεται μόνο από την υιοθέτηση βασικών αρχών της παιδαγωγικής, αξίζει οι εκπαιδευτικές μελέτες να επισημαίνουν ταυτόχρονα την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους. Τέτοιες επιλογές, υπερβαίνοντας τις θεωρητικές υποδείξεις, μπορούν να συμβάλλουν στον επιτυχή σχεδιασμό μιας πράξης διδασκαλίας. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα η σημασία του γενικότερου κλίματος του σχολείου, να επισημαίνονται, δηλαδή, οι δυνατότητες που παρέχει το *παραπρόγραμμα* και να δίνονται από το ΑΠ διέξοδοι στον/την εκπαιδευτικό παρέχοντάς του/της τρόπους να ασκεί αποτελεσματικά την ελευθερία επιλογών στην καθημερινή του/της διδακτική πρακτική.

Εν τέλει, με αυτές τις επισημάνσεις, ο προβληματισμός της μελέτης για τα ΑΠ καταλήγει στο ότι η οργάνωσή τους δεν μπορεί να περιορίζεται σε ένα σύνολο ουδέτερων τεχνικών διαδικασιών αλλά να λαμβάνει υπ' όψιν το κοινωνικό πλαίσιο³³² και τη διαμόρφωση κριτικής συνειδητοποίησης των συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως τόνισε η παιδαγωγική του Freire.

³³⁰ <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti/μέρος-γ-από-το-σχολείο-αγγραεία....στο-νέο-σχολείο-δημιουργικής-μάθησης-συγκεκριμένα-μέτρα-και-πολιτικές.html>.

Ημερ. πρόσβασης, 08/04/2012.

³³¹ Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική Λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

³³² Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 151, 153.

Προς αυτή την κατεύθυνση θεωρεί ότι μπορεί να λειτουργήσει η αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης όταν εγκολπώνει τις βασικές παιδαγωγικές αρχές που αναπτύχθηκαν προηγουμένως.

Στην επόμενη ενότητα, θα εξεταστεί το πλαίσιο που θέτει το θέατρο ως μέσο εκπαίδευσης και το πώς αυτό μπορεί να συμπληρώσει, να ενισχύσει και να τροποποιήσει ενίοτε, τις μαθησιακές συνθήκες λειτουργίας μιας ομάδας - τάξης.

1.4. ΘΕΑΤΡΟ/ΔΡΑΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.4.1 Από τον Αριστοτέλη στο σήμερα

Μια αναδρομή στην κλασική σκέψη σκιαγραφεί τον ρόλο του θεάτρου στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Πρώτος ο Αριστοτέλης αναφέρει τη θεατρική τέχνη όχι μόνο ως καλλιτεχνικό αλλά ως κοινωνικό γεγονός γύρω από το οποίο συσπειρώνονται οι πολίτες³³³. Κομβικό σημείο στη γέννηση του θεάτρου συνιστούν οι τελετές προς τιμήν του Διονύσου, όταν πλέον πραγματοποιείται από τον Θέσπη η αποκοπή του πρωταγωνιστή από τον χορό και η απόκρισή του σε έμμετρο λόγο. Η εισαγωγή του διαλόγου σηματοδοτεί την έναρξη ενός νέου τρόπου επικοινωνίας στα τελούμενα δρώμενα που εστιάζει στον πολίτη, ασκεί κριτική στα κοινωνικά και πολιτικά συμβαίνοντα και λειτουργεί προς την κατεύθυνση να υπηρετήσει την *πόλιν*. Ταυτόχρονα, ενώ από τη μια πλευρά δια του θεάτρου ασκείται κριτική στα όσα λαμβάνουν χώρα στην *πόλιν*, από την άλλη επηρεάζεται το κοινό αίσθημα. Τούτο γιατί η θεατρική δράση υπερβαίνει την απλή αναπαραγωγή του εξωτερικού κόσμου και μέσα από τη σύνθεση των μύθων δομείται η πλοκή στο δράμα εμπεριέχοντας όλα εκείνα τα στοιχεία που θα εγείρουν τα *πάθη* και θα προκαλέσουν *παθήματα*. Οι δύο τελευταίοι όροι περιγράφουν την ψυχή και το σώμα, συνδέονται με τη διάνοια και την εμπειρία, προάγουν τη γνώση και την ηθική αρετή και βάσει αυτών προκαλούνται κινήσεις και διαπιστώνονται οι μεταβολές που τελούνται ενεργητικά ή επέρχονται παθητικά³³⁴.

Έτσι, από τα τελετουργικά δρώμενα που περιορίζονταν στους εξάρχοντες και τα μέλη του χορού, η θεσμοθέτηση των δραματικών αγώνων επισημοποίησε τη συμμετοχή του κοινού στις διδασκαλίες διευρύνοντας τους συντελεστές του σκηνικού δρώμενου. Με την τελούμενη επικοινωνία μεταξύ πομπού (υποκριτές και μέλη του χορού) και δέκτη «οι θεατές προσελάμβαναν, αποκωδικοποιούσαν, έκριναν και είτε αφομοίωναν, είτε απέρριπταν μηνύματα και μιμήματα»³³⁵.

Για τον Αριστοτέλη η λειτουργία όλων των ειδών της ποιήσεως στηρίζεται στην *μίμηση*. Η διαδικασία, ως έμφυτη τάση, λειτουργεί από την παιδική ηλικία³³⁶ και μέσω αυτής ο άνθρωπος αποκτά τις «πρώτες του γνώσεις»³³⁷. Σχετίζεται, δηλαδή, με τη γέννηση, την απαρχή της γνώσεως και της αυτογνωσίας, συνιστώντας τον έλλογο άνθρωπο που δύναται να αναγνωρίζει το «εγώ» και να

³³³ Αριστοτέλης, *Περί ποιητικής* (μτφρ. Γαληνού, Α.). Αθήνα: Πάπυρος, 1975.

³³⁴ Παπαδόπουλος Γ. (2012), *ό.π.*, σ. 52, η ερμηνεία των δύο όρων.

³³⁵ *Ibid*, σ. 58.

³³⁶ Αριστοτέλης, *Περί ποιητικής*, *ό.π.*, 1447a και 1448b 5-6, «τότε γαρ μιμείσθαι σύμφυτον τοις ανθρώποις εκ παίδων».

³³⁷ *Ibid*, 1448b.

αντιδρά στο περιβάλλον³³⁸. Ο Σταγειρίτης φιλόσοφος στην *Ποιητική* του ισχυρίζεται ότι δια της *μιμήσεως* οι άνθρωποι επιτυγχάνουν το *μανθάνειν*³³⁹ και ότι αυτή επιτελεί μετασχηματιστικό τρόπο πρόσβασης στην πραγματικότητα μέσω της φαντασίας³⁴⁰ επιφέροντας αισθητική απόλαυση³⁴¹. Αντίστοιχες απόψεις διατυπώνει ο Αριστοτέλης και στη *Ρητορική* του τονίζοντας ότι εφόσον η μάθηση και η έκπληξη είναι ευχάριστα τότε και τα όμοιά τους, όπως η τέχνη της μίμησης, είναι ευχάριστα. Τα *μιμήματα*, μάλιστα, αποτελούν πηγή μάθησης, καθώς εκτός από την ευχαρίστηση που προκαλούν, μέσω αυτών ο άνθρωπος προχωρά σε συλλογισμούς³⁴². Επομένως, η *μίμησις πράξεως* επιτελεί γνωστική λειτουργία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διδασκαλία. Και ενώ ο άνθρωπος αισθάνεται ευχαρίστηση με την αρτιότερη πρόσληψη *μιμημάτων* η οποία προέρχεται από το συλλογισμό που δημιουργεί στο μυαλό μας το θέμα της *μιμήσεως*, «ακόμα και για θέματα που δεν γνωρίζουμε νιώθουμε ευχαρίστηση η οποία προκαλείται από τα μορφικά στοιχεία»³⁴³ του αναπαριστώμενου θέματος.

Επιπλέον, η *μιμητική απόκρισις* και η *βιωματική πρόσληψις* συνδέονται και προδιαθέτουν στην ανάληψη ρόλων, ενισχύοντας τη δομή του εαυτού και διευκολύνοντας την προσαρμογή του στα υφιστάμενα ιδεολογικά δεδομένα³⁴⁴ διευκολύνοντας την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μελών της κοινωνίας³⁴⁵. Με βάση τους παραπάνω συλλογισμούς προκύπτει ότι η θεώρηση του Αριστοτέλη υποδηλώνει την δια της *μιμήσεως* παιδαγωγική χρησιμότητα της θεατρικής τέχνης, την κοινωνικοποιητική της λειτουργία αλλά και την ευχαρίστηση είτε από τον τελούντα είτε από τον προσλαμβάνοντα την μιμητική πράξη³⁴⁶.

Μια άλλη οπτική παρουσιάζει ο Πλάτων, υποβαθμίζοντας την αξία της *μίμησης*, δίνοντας προτεραιότητα στην «ιδεολογική» γνησιότητα της καθιερωμένης πραγματικότητας σε αντίθεση με το παιχνίδι της προσποίησης, το οποίο μπορεί να μεταδώσει λανθασμένες ιδέες. Έτσι, στην *Πολιτεία*, και ειδικότερα στο τρίτο βιβλίο, ο φιλόσοφος κατηγορεί ανοιχτά την ποίηση ως υπεύθυνη για τα πάθη και τη ρήξη της εσωτερικής αρμονίας. Γι αυτόν η *μίμησις* είναι ένα παιχνίδι «δημιουργεί το έργο της έτσι ώστε να είναι πολύ μακριά από την αλήθεια και να γεννά φαύλα φρονήματα»³⁴⁷. Αντίθετα για τον Αριστοτέλη η *μίμηση* δεν είναι αντιγραφή αλλά αναπαράσταση όχι μόνον όσων έγιναν αλλά και όσων μπορούσαν να γίνουν (το *εικός* ή το *αναγκαίο-κατά πιθανή ή αναγκαία συνέπεια*³⁴⁸). Ως αποτέλεσμα, με τη *μίμηση* ως ενσυνείδητο μέσον παιδαγωγίας «ασκούνται οι πολιτιστικές ελεγχόμενες μετα-

³³⁸ Ερμηνεία στο Παπαδόπουλος Γ. (2012).ό.π. σσ. 37-38.

³³⁹ Αριστοτέλης, *Περί ποιητικής*, ό.π., 1448 b.

³⁴⁰ Hutton, J. (1982). Aristotle: Poetics. New York: W. W. Norton, p. 615.

³⁴¹ Αριστοτέλης, *Περί ποιητικής*, ό.π., 4, 1448b7-9, «...και τας μαθήσεις ποιείται δια μιμήσεως τας πρώτος, και το χαιρειν τοις μιμήμασι πάντας».

³⁴² IDEM. *Ρητορική Τέχνη* (μτφρ. Ηλιού Η). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος. 1975, 1371b-10.

³⁴³ Δρομάζος, Σ. (1982). *Αριστοτέλους Ποιητική* (εισαγωγή, μτφρ., σχόλια) Αθήνα: Κέδρος, σ. 210.

³⁴⁴ Παπαδόπουλος Γ. (2004). «Μιμήσεως Αρχές, παιδαγωγίας απαρχές και σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι». *Θεατρογραφίες*, 12, σσ. 25, 30.

³⁴⁵ IDEM (2012), ό.π., σ.64.

³⁴⁶ Αριστοτέλης, *Περί Ποιητικής*, 1448 b 4-7. IDEM (1989). *Πολιτικά*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 1337 a.

³⁴⁷ Πλάτων. *Πολιτεία* (μτφρ. Γεωργούλης Κ. Δ.) . Αθήνα: Σιδέρης, 1963, 602 b, 603 a-b.

³⁴⁸ Αριστοτέλης, *Περί Ποιητικής*, 9, 51a, 36.

θέσεις επί των αδιαλείπτως –πρωτοτύπως και κατ’ αναπαράστασιν μεταβαλλόμενων θέσεων της πραγματικότητας»³⁴⁹. Σημειώνονται δηλαδή μεταβολές συνιστώντας μια διαλεκτική λογική, πέραν της τυπικής, καθώς παρουσιάζουν όλα τα πιθανά να συμβούν στην προσέγγιση του μύθου, προβάλλοντας ζητήματα που επιδέχονται διαφορετική λύση.

Περνώντας σε σύγχρονες τοποθετήσεις παρατηρείται η ενίσχυση της άποψης για τη σημασία του ρόλου της τέχνης στην κοινωνία. Ο Goldmann, καταρχάς, αναγνωρίζει την επίδραση της τέχνης στην πολιτισμική δράση. Θεωρεί σημαντικό να έχει πάντα κάποιος/α στο μυαλό του/της ότι υπάρχουν δύο τρόποι για να διαβάσεις ένα βιβλίο, να δεις μια ταινία, να δεχτεί μια πληροφορία. Ο ένας τρόπος σχετίζεται με την παθητική πρόσληψη και ο άλλος με την ενεργητική, η οποία αναζητά το ερέθισμα για αναστοχασμό, ένα πρόβλημα που πρέπει να λυθεί, μια ιδιαίτερα σημαντική φωνή που συζητά για τα μεγάλα προβλήματα της ζωής –μια φωνή που αναζητά την πληροφορία σε ένα παγκόσμιο όραμα, τελειοποιώντας ή εξηγώντας αυτό το όραμα³⁵⁰. Αντίστοιχα, κατά την Greene, σημείο σύγκλισης της τέχνης και της εκπαίδευσης αποτελούν η ανάληψη κινδύνου, ο αναστοχασμός, η έκφραση των αισθήσεων, η μετακίνηση των ανθρώπων σε έναν κόσμο πιθανοτήτων και η ενδυνάμωση της ελευθερίας τους³⁵¹.

Συνεχίζοντας τον συλλογισμό της Greene για τα σημεία σύγκλισης των δύο πεδίων, καταγράφεται η άποψη του Deldime, ο οποίος διαπιστώνει ότι στη δομική αστάθεια του σχολείου σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αλλαγής αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της τέχνης και του πολιτισμού ως μοχλών προβληματισμού, δημιουργίας, έκφρασης και ελευθερίας. *Δράση-μετασχηματισμός-απελευθέρωση* αποτελούν ένα τρίπτυχο στόχων της εκπαίδευσης. Εξειδικεύοντας τις γενικότερες απόψεις του για την τέχνη στο θεατρικό πεδίο ο μελετητής πρεσβεύει πως το θέατρο μπορεί να συνεισφέρει σε αυτούς τους στόχους, θέτοντας τα πανάρχαια ουσιώδη, υπαρξιακά ερωτήματα, τα οποία είχαν ήδη τεθεί στην πρόδρομη του θεάτρου κατάσταση, την τελετουργία: Ποιος είμαι; Πού ήμουν; Τι θα γίνω; Ποιος είσαι εσύ στον οποίο απευθύνομαι και με τον οποίο ενεργώ; Ποιοι είμαστε; Τι κάνουμε στον κόσμο που ζούμε³⁵².

1.4.2. Πρωτοπόροι του θεάτρου - θεατρική τέχνη και εκπαίδευση

1.4.2.1. Θεατρικές προσεγγίσεις

Όλες οι σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιοποίησης του θεάτρου/δράματος δανείστηκαν στοιχεία και τεχνικές από καθιερωμένες μορφές θεάτρου και, γενικότερα, προσεγγίσεις από το επαγγελματικό θέατρο, υπό την επιρροή αντιλήψεων της εποχής συμπεριλαμβανομένων των ψυχολογικών θεωρήσεων και των προσεγγίσεων της πολιτικής πραγματικότητας. Από τις στανισλαβσικές θεωρήσεις τού «σαν να» έως τις αποστασιοποιημένες πρακτικές του Brecht, η πηγή για την

³⁴⁹ Παπαδόπουλος, Γ. (1999), ό.π., σ. 144.

³⁵⁰ Goldmann, L. (1976). *Cultural Action*. Saint Luis: Telos Press, p. 47

³⁵¹ Greene, M. (1989). «Art worlds in schools». In Abbs, P. (ed). *The symbolic Order* (pp. 215-217). London: Falmer Press.

³⁵² Deldime, R. (1996), ό.π., σσ. 125-126.

αξιοποίηση θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση είναι πάντα το θέατρο με τη φιλοσοφία και τις τεχνικές του. Γι' αυτόν τον λόγο κρίθηκε απαραίτητο να γίνει μια σύντομη ανασκόπηση σε αυτές τις πηγές, μέσα από τη φιλοσοφία και πρακτική που ακολούθησαν κάποιοι μεγάλοι δάσκαλοι.

Καταρχάς, η δραματική αναπαράσταση του *εκπαιδευτικού δράματος* επηρεάζεται από το *θέατρο αυθορμητισμού* του Moreno στη Βιέννη και αργότερα από το *ψυχοδραματικό θέατρο* στο Beacon της Νέας Υόρκης. Για τον Moreno το *δράμα* είναι ένας αποδοτικός τρόπος να αντιληφθεί πλήρως κάποιος/α την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης κατάστασης. Το ενδιαφέρον του για τον αυθορμητισμό που χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες σχέσεις τον στρέφει στην οργάνωση θεατρικών παιχνιδιών και την αλληλεπίδραση των θεατών/τριών με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στο παιχνίδι. Σε συνέχεια μάλιστα αυτής της συλλογιστικής ο Moreno εμπνέεται τις φάσεις του *ψυχοδράματος*³⁵³. Το *ψυχόδραμα* αποτελεί μια θεραπευτική μέθοδο που αποσκοπεί στην αλλαγή της ζωής των ανθρώπων, χρησιμοποιώντας τεχνικές που αντλούνται από το θέατρο και τη δυναμική των ομάδων. Η μέθοδος εισάγει τη δραματική αναπαράσταση γεγονότων από την εμπειρία των ανθρώπων συνοδευόμενη από συναισθήματα, σκέψεις αλλά και τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων τους. Στον πυρήνα της θεωρίας του Moreno βρίσκεται η αριστοτελική *κάθαρση*, την οποία ερμηνεύει ως εξωτερική και, συνεπώς, συνειδητοποίηση μιας εσωτερικής σύγκρουσης, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες σε μια ψυχοδραματική σκηνή αναπαριστούν τον εαυτό τους, τις δικές τους, επομένως, εσωτερικές συγκρούσεις³⁵⁴. Ορισμένα σημεία της θεώρησης του Moreno, όπως ερμηνεύει ο Hodgson, συνδυάζονται εκτός από την αριστοτελική προσέγγιση και με σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες. Παρατηρώντας τις παρακάτω επισημάνσεις καθίσταται σαφές πώς το ψυχόδραμα αν και μέθοδος ψυχοθεραπείας, με πολλές από τις τεχνικές που εισήγαγε και τον τρόπο που εξέλαβε την αξιοποίηση του δράματος ο εμπνευστής του, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς και μορφωτικούς σκοπούς και να ενταχθεί σε κάθε μορφής εκπαίδευση³⁵⁵. Οι επισημάνσεις του Hodgson είναι οι ακόλουθες:

- *δράμα* είναι να υποδύεται κάποιος/α φανταστικές και ελεγχόμενες καταστάσεις, και όχι την πραγματικότητα,
- το *δράμα* χρησιμοποιείται για την αναδόμηση των καταστάσεων και τον επαναπροσδιορισμό τους,
- το *δράμα* είναι η ενεργός συμμετοχή σε δράση (όχι η παθητικότητα),
- έχει συγκεκριμένο σκοπό,
- είναι ένα μέσο σύνδεσης φυσικών επιστημών, κοινωνιολογίας, φιλοσοφίας και ψυχολογίας,
- το *δράμα* είναι ένα εργαστήριο όπου οι καταστάσεις μπορούν να ελέγχονται και αυθόρμητα να αναπτυχθούν προς την κατεύθυνση της δημιουργίας.

³⁵³ Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama I*. N.Y. Beacon House και Moreno, J. L. (1948), «Psychodrama and Group Psychotherapy». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 49(6), 902-903.

³⁵⁴ Hodgson, J. (1972). *The Uses of Drama* London: Eyre Methuen Ltd., pp. 131-143.

³⁵⁵ Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg – Γ. & Κ. Δαρδανός, σσ. 59-90.

Μια άλλη σημαντική προσέγγιση προέρχεται από τον Stanislavski, από την οποία το εκπαιδευτικό δράμα δανείστηκε το εδώ και τώρα στη δράση. Συναφώς, ακολουθούνται πρακτικές για το χτίσιμο του ρόλου, όπου αναδύεται ο άνθρωπος πίσω από τον/την μετέχοντα/ουσα της θεατρικής δράσης, έτσι ώστε κάθε εγχείρημα να είναι μια αληθινή απεικόνιση (του ανθρώπου) και να τον/την βοηθά να ενσαρκώνει τον ρόλο του/της βιώνοντάς τον, ζώντας τις εμπειρίες και τις συγκινήσεις του χαρακτήρα που υποδύεται. Η ανάκληση της μνήμης, η φαντασία, η αναζήτηση του σκοπού πίσω από κάθε σκηνική δράση συνιστούν μια σειρά από ασκήσεις που βοηθούν την έκφραση συναισθήματος και τη βιωματική απόδοση του ρόλου³⁵⁶.

Επίσης, η μπρεχτική προσέγγιση του θεάτρου άσκησε μεγάλη επιρροή στη θεώρηση της θεατρικής τέχνης ως μετασχηματισμού. Τα έργα του Brecht με τη δραματουργική μέθοδο του επικού θεάτρου γράφονται με στόχο την κινητοποίηση του κοινού για την αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας. Η τεχνική του έχει ως κέντρο την αποστασιοποίηση που θα οδηγήσει το κοινό να προβληματιστεί, χωρίς ωστόσο να μειώνει την αποτελεσματικότητά του θεάτρου όσον αφορά την ευχαρίστηση των αισθήσεων, προβάλλοντας την άποψη πως «αν είναι καλό το θέατρο θα διασκεδάσει το κοινό»³⁵⁷. Γενικότερα, τίθεται υπέρ μιας ολιστικής θεώρησης του ανθρώπου, όπως αυτή τονίστηκε στις παιδαγωγικές θεωρίες για την ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού. Σε σχέση με τη διάκριση τέχνης και επιστήμης, επισημαίνει ότι «τα υπέροχα και πολύπλοκα πράγματα που συμβαίνουν στον κόσμο δεν μπορούν να γίνουν σε ικανοποιητικό βαθμό αντιληπτά από τους ανθρώπους, αν αυτοί δεν χρησιμοποιούν κάθε τρόπο που θα τους βοηθούσε στην κατανόησή τους»³⁵⁸. Η διττή του θεώρηση συνοψίζεται στη φράση «χρειαζόμαστε θέατρο που δεν περιορίζεται στο να μας δίνει μόνο συναισθήματα, απόψεις και αυθορμητισμούς, αλλά ένα θέατρο όπου θα χρησιμοποιούνται σκέψεις και αισθήματα που παίζουν ρόλο στη μεταβολή του πεδίου»³⁵⁹, που προκαλούν δηλαδή τον προβληματισμό του κοινού. Η θεατρική του ματιά σχετίζεται με τη μαθησιακή διαδικασία ως προς δύο σημεία. Αφενός εισάγει άντρες και γυναίκες θεατές και αντίστοιχα τους/τις μαθητές/τριες στη θεώρηση θεμάτων μέσα από την ανάληψη ρόλων, ταυτόχρονα όμως διαμορφώνει την κριτική τους σκέψη ώστε να τα διερευνήσουν από όλες τους τις πλευρές. Οι θεωρήσεις της πιο ώριμης εποχής του εκπαιδευτικού δράματος, που παρουσιάζονται στη συνέχεια, με απόψεις για τον αναστοχασμό, τη διαπραγματεύση, την εστίαση στο *τι γίνεται μετά* την εμπειρία έχουν επιρροές από τη μπρεχτική προσέγγιση.

Ο Lecoq³⁶⁰ κατά τη θεατρική διδασκαλία του εστιάζει στη σημασία που έχει η αλληλεπίδραση με τους άλλους και δίνει προβάδισμα στον εξωτερικό κόσμο. Όπως αναφέρει, «η έρευνα του εαυτού και του εσωτερικού κόσμου παρουσιάζει ελάχιστο ενδιαφέρον στη δουλειά μας, το *εγώ* περισσεύει.

³⁵⁶ Stanislavski, K. (1961). *Πλάθοντας ένα ρόλο* (μτφρ. Νίκας, Α.). Αθήνα: Γκόνης, 1999.

³⁵⁷ Brecht, B. (1964). *Brecht on Theatre: The development of an aesthetic* (ed., trans. Willett, J.). N. Y: Hill and Wang, London: Eyre Methuen Ltd., 1977, pp. 179-205.

³⁵⁸ *Ibid*, pp. 69-73

³⁵⁹ IDEM. (1948). *Μικρό όργανο για το θέατρο* (μτφρ. Μυράτ, Δ.). Αθήνα: Πλειάς, 1974.

³⁶⁰ Lecoq, J. (1997). *Το ποιητικό σώμα* (μτφρ. Βόγλη, Ε.). Αθήνα: KOAN, 2005, σ. 42.

(...) ο άνθρωπος θα αποκαλυφθεί στον ίδιο του τον εαυτό σε σχέση με τα ερείσματα που έχει από τον εξωτερικό κόσμο». Προβάλλει λοιπόν την ανάγκη να μελετάται ο ρόλος και να παίζεται το θέατρο με γνώμονα τη συλλογικότητα, την αναπαράσταση της ζωής στην πραγματική της διάσταση. Τοποθετεί τον άνθρωπο, όπως και οι ερμηνευτικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, σε μια αλληλεπιδραστική σχέση με το περιβάλλον του.

Ωστόσο, ο μεγάλος δάσκαλος και σκηνοθέτης του *Θεάτρου Τέχνης* Κουν επισημαίνει ότι πέρα από την εξέταση της πραγματικότητας από τον/την καλλιτέχνη/ίδα, εκείνος/η δεν έχει σκοπό να αντιγράψει απλώς τη δημιουργία της φύσης, αλλά να σταθεί στο τι νόημα της δίνει ο ίδιος/α. Η συλλογιστική του καταλήγει σε ένα είδος εσωτερικού ρεαλισμού, σε αντίθεση με τον νατουραλισμό, επισημαίνοντας ότι η τέχνη έχει κοινωνική αποστολή όχι με την έννοια της πολιτικής σκοπιμότητας αλλά με την ευρύτερη κοινωνική έννοια³⁶¹. Η άποψη εκφράζει την εσωτερική διάσταση που προβάλλει ο/η καλλιτέχνης/ίδα, αλλά απομακρύνεται από τη φωτογραφική αναπαράσταση της πραγματικότητας, υπέρ της οποίας τάσσεται ο νατουραλισμός³⁶² που διατηρεί μια στατική οπτική όσον αφορά τις κοινωνικές διαδικασίες.

Κατά τον Grotofski με το θέατρο μπορούμε να «επεκτείνουμε τα όριά μας να γκρεμίσουμε το κενό μας, να ολοκληρωθούμε». Οι πρακτικές του δίνουν έμφαση στη σωματικότητα, στα εκφραστικά μέσα του *ηθοποιού* και στην απελευθέρωση τόσο του *ηθοποιού* όσο και του *θεατή* από τα κατασκευασμένα ψέματα για τον «εαυτό» και τους «άλλους»³⁶³. Αντίστοιχα, για όποιον/α κάνει θέατρο στο σχολείο η σωματικότητα αποτελεί βασικό σημείο αναφοράς της εργασίας με τους/τις μαθητές/τριες, καθώς αποτελεί το πρώτο βήμα επικοινωνίας με τους/τις άλλους/ες. Από αυτό το βήμα μπορεί να εκπορευτεί, σε πρώτη φάση, και η εμπειρία των παιδιών.

Ο Bond στην ανάλυσή του για το θέατρο θέτει ένα βασικό ερώτημα: «το θέατρο μιλάει για τη ζωή ή προκύπτει από τη ζωή;», και αναρωτιέται για το πώς συνδέονται οι δύο σκηνές, η σκηνή του θεάτρου (Theatre Stage) και η σκηνή του κόσμου (World Stage). Η απάντησή του στο ερώτημα είναι ότι «το θέατρο δεν είναι *σχετικό με τη ζωή*, αλλά προκύπτει από τη ζωή, άρα η σκηνή του κόσμου εμπεριέχεται στη θεατρική σκηνή». Και γι' αυτόν τον δημιουργό η θεατρική δεξιότητα, επομένως, έγκειται στην αναπαράσταση καταστάσεων που είναι κρίσιμες για την ύπαρξη του ατόμου. Όπως στο αρχαίο δράμα, στο θέατρο, γενικότερα, πρέπει να απαντάμε πρώτα στην ερώτηση *ποιοι είμαστε* και έπειτα στην κυρίαρχη μπρεχτική ερώτηση, *τι θα κάνουμε*³⁶⁴.

³⁶¹ Κουν, Κ. (1987). *Κάνουμε Θέατρο για την ψυχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 24.

³⁶² Βλ. Pavis, P. *op.cit.*

³⁶³ Grotofski, J. (1968). *Για ένα φτωχό θέατρο* (μτφρ. Κονδύλης, Φ., Γαίτη -Βορρέ, Μ). Αθήνα: Θεωρία, 1982, σσ. 34-41.

³⁶⁴ Bond, E. (2000), *op.cit.*, pp. 20-22, 186-187. Ο όρος *δράμα* αποτελεί υπότιτλο στο κεφάλαιο του βιβλίου του όπου εναλλάσσει τους όρους *δράμα* και *θέατρο*, αποδίδοντάς τους την ίδια σημασία.

1.4.2.2. Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ), Θέατρο για την Ανάπτυξη(ΘτΑ)

Στα βασικά καλλιτεχνικά κινήματα που σημάδεψαν το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα τον χώρο του θεάτρου για κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς κατατάσσεται το *θέατρο του καταπιεσμένου* (ΘτΚ) με εισηγητή του τον Boal. Ο Boal συνδέει φιλοσοφικές και παιδαγωγικές ιδέες, εμπνέεται από την κριτική παιδαγωγική του Freire και τις πολιτικές απόψεις του Brecht για το θέατρο και βασίζεται στο αξίωμα ότι κάθε άνθρωπος είναι εν δυνάμει καλλιτέχνης, άρα μπορεί να κάνει θέατρο, να συμμετέχει στη δράση. Όπως αναγνωρίζει η κριτική παιδαγωγική ότι στη διαδικασία μάθησης δεν έχει θέση ο/η παθητικός/η μαθητής/τρια, αντίστοιχα το ΘτΚ προσεγγίζει τη θεατρική παράσταση με μια ματιά η οποία ξεφεύγει από την παραδοσιακή μορφή θεάτρου και μετατρέπεται σε ένα χώρο διαλόγου με το κοινό. Το ΘτΚ ορίζεται ως ένα σύστημα ασκήσεων, παιχνιδιών, τεχνικών, εικόνων και αυτοσχεδιασμών που μετατρέπουν την πράξη του θεάτρου σε αποτελεσματικό εργαλείο για να αντιληφθούν οι άνθρωποι τα προσωπικά και κοινωνικά τους προβλήματα και να αναζητήσουν λύσεις³⁶⁵. Ξεκινώντας το βιβλίο του για το ΘτΚ με τη δήλωση ότι «το θέατρο είναι πολιτικό», υπαινίσσεται, όπως ερμηνεύει η Babbage³⁶⁶, όχι μια συγκεκριμένη θέση ή μια σειρά στάσεων, αλλά τη διασύνδεση που υπάρχει με το σύστημα στο οποίο μια κοινωνία οργανώνεται και κυβερνάται, όπου για τον Boal το θέατρο μπορεί να γίνει όπλο για την απελευθέρωση.

Μια συγκεκριμένη διάσταση του ΘτΚ που μπορεί να βρει εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία, τυπική ή μη τυπική, είναι ότι εισάγει τους θεατές σε μια συμμετοχική διαδικασία και τους μετατρέπει από απλούς θεατές (*spectators*) σε θεατές-ηθοποιούς (*spect-actors*)³⁶⁷. Έτσι, το φράγμα μεταξύ ηθοποιών και θεατών καταργείται και όλοι/ες πρέπει να παίξουν, όλοι/ες γίνονται οι πρωταγωνιστές/τριες στις μεταμορφώσεις που είναι απαραίτητες στην κοινωνία. Οι τεχνικές για τη μεταμόρφωση των θεατών σε *spect-actors* εμφυσούν την επιθυμία να δοκιμάσουν στη ζωή αυτό που δοκιμάζουν στο θέατρο. Για τον σκοπό αυτό ακολουθείται ένα σχέδιο σε τέσσερις φάσεις: α) γνωριμία με το σώμα, β) εκφραστικότητα, γ) αξιοποίηση της γλώσσας του θεάτρου (αυθόρμητη δραματουργία, θέατρο εικόνων, θέατρο φόρουμ) και δ) το θέατρο ως αναζήτηση, επιχειρηματολογία (*discourse*).

Με τη συνθήκη των θεατών-ηθοποιών, αλλά και με τη βασική τεχνική που εντάσσεται στο ΘτΚ, το *θέατρο φόρουμ* ή *θέατρο της αγοράς*, δίνονται τα μέσα ώστε να δοκιμαστούν όλα τα πιθανά μονοπάτια³⁶⁸ και να μην «επιβάλλεται» καμιά ιδέα ή λύση. Το άτομο αντιλαμβάνεται την καταπίεση που υφίσταται, στη συνέχεια δοκιμάζει τους τρόπους και τα μέσα που διαθέτει για να αντιδράσει σε αυτή την καταπίεση και, τέλος, αντλεί εμπειρίες για να τις αξιοποιήσει στη ζωή του, ώστε να αποκτήσει την ελευθερία του, να είναι δηλαδή υποκείμενο και όχι αντικείμενο στις σχέσεις του με

³⁶⁵ Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. London: Routledge, p. 14.

³⁶⁶ Babbage, F. (2004). *Augusto Boal*. London: Routledge, p.39.

³⁶⁷ Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press, 2000, p.155.

³⁶⁸ *Ibid*, p. 141, 142.

τους/τις άλλους/ες³⁶⁹. Πρόκειται για τεχνικές που βοηθούν τον/την καθένα/μία, επαγγελματία και μη, να αναπτύξει μια «γλώσσα», που στην ουσία ήδη κατέχει. Η διδασκαλία σε μαθήματα που διερευνούν κοινωνικά ζητήματα και στοχεύουν στην κριτική αντιμετώπισή τους καθιστά την τεχνική κατάλληλη και για τον χώρο του σχολείου. Οι μαθητές/τριες μπορούν να διαπραγματευτούν, να κατανοήσουν, να δοκιμάσουν εναλλακτικούς τρόπους στη μελέτη του θέματος που, στη συγκεκριμένη περίπτωση, πηγάζει από το διδακτικό αντικείμενο.

Ο Boal θεωρεί ότι τα παιδιά εκφράζονται θεατρικά πολύ πιο εύκολα μέσα από το παιχνίδι. Το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί κάποιος/α μέρος της πραγματικότητας για να δημιουργήσει και να δοκιμάσει αλλαγές. Πρόκειται για το «ασφαλές περιβάλλον» το οποίο τονίζουν όλες οι προσεγγίσεις για το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση. Η πορεία που ακολουθεί η θεωρία του Boal υπογραμμίζει βασικά σημεία της μάθησης με ανακάλυψη προκειμένου το παιδί να δομήσει τη γνώση: «παίζεις, προσπαθείς, δοκιμάζεις, γίνεσαι δυνατότερος, για να μπορέσεις να αλλάξεις την πραγματικότητα (...). Ακόμα και αν δεν κάνεις θέατρο, είσαι το θέατρο (...)³⁷⁰».

Όσον αφορά τη σχέση των συμμετεχόντων/ουσών σε μια εφαρμογή *δράματος* στην τάξη και του *spect-actor* στο ΘτΚ, αυτοί/ές δεν παρουσιάζουν πολύ μεγάλες διαφορές, όπως μάλιστα επισημαίνουν οι O'Tool και Donelan «είναι ένα και το αυτό»³⁷¹. Η ίδια άποψη υποστηρίχτηκε από την παρούσα μελέτη, η οποία την αξιοποίησε κατά την εφαρμογή στη διδασκαλία για την προσέγγιση θεμάτων που πραγματευόταν η ομάδα.

Το ΘτΚ αποτελεί σημείο επιρροής και για ένα άλλο καλλιτεχνικό κίνημα, το Θέατρο για την Ανάπτυξη (ΘτΑ) όπου υπόβαθρο και εδώ είναι η θεωρία και η πρακτική του Brecht. Πρόκειται για μια προσέγγιση που εφαρμόστηκε κυρίως σε κοινότητες αναπτυσσόμενων χωρών. Όπως αναφέρει ο Prentki³⁷², το ΘτΑ βασίζεται στη ζωντανή εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών. Πιο συγκεκριμένα, η ιστορία του, η οποία δεν μετρά περισσότερο από τέσσερις δεκαετίες, ξεκίνησε από αφρικανικές χώρες και η εκπαιδευτική του αξία έγκειται στο ότι αποτελεί μια μαθησιακή στρατηγική όπου το θέατρο αξιοποιείται από μια κοινότητα για να εξετάσει τις αιτίες ενός προβλήματος που την αφορά άμεσα και να αναστοχαστεί σχετικά με τις πιθανές λύσεις του³⁷³. Η ουσία της διαδικασίας εστιάζει στην πιθανότητα βελτίωσης μιας κατάστασης, ξεκινώντας από την πραγματικότητα και προχωρώντας διαλεκτικά ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία, με το θεατρικό «σαν να». Στηρίζεται στην ίδια αρχή που διέπει κάθε εκπαιδευτική εμπειρία με μετασχηματιστική δύναμη, ξεκινώντας από

³⁶⁹ Boal, A. (1996a). «Politics, Education and Change». In O'Tool J., Donelan, K. *Drama, Culture and Empowerment, Idea Dialogues* Brisbane: IDEA Publications, p. 47.

³⁷⁰ IDEM. (1996b). In Delgado, M. and Heritage, P., (eds) *In Contact with the Gods? Directors talk Theatre* (p.p. 34-35). Manchester, New York: Manchester University Press.

³⁷¹ O'Toole, J., Donelan, K. (1996). *Drama Culture and Empowerment, Idea Dialogues* Brisbane: Idea Publications, p. 12. Jackson, T. (2002). *Learning through*. London, New York: Routledge, 2η έκδοση. London, N.Y., p. 1.

³⁷² Prentki, T. (2006). «Ευκαιρίες για παιχνίδι». Στο Γιαννούλη Μ., Γκόβας, Ν., Μερκούρη Α. (επιμ.), *Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σ. 46.

³⁷³ Epskamp, K. (2006). *Theatre for Development: An introduction to Context, Applications & Training*. London and New York: Zed books, p.3.

την πραγματικότητα που «μεταφέρει» ο/η συμμετέχων/ουσα στη συνάντηση με τη νέα γνώση, αποτελεί δηλαδή ένα χρήσιμο παράδειγμα εφαρμογής θεάτρου ως εκπαίδευση, που συνυπολογίζει κοινωνικές συνθήκες και μάθηση.

Οποιαδήποτε τάση υιοθετεί κάποιος/α και την εντάσσει στην εργασία του/της με μαθητές/τριες στην εκπαίδευση, μια παράμετρος που αναγνωρίζεται στη διδασκαλία μαθημάτων ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών είναι, σύμφωνα με τον Pammenter, ότι το θέατρο αποτελεί ένα καλλιτεχνικό μέσο για την επικοινωνία και τον προβληματισμό σχετικά με την ανθρώπινη εμπειρία και μια ενσυνείδητη απελευθερωτική και κοινωνική δύναμη με στόχο την αλλαγή που προκαλεί διάλογο βάσει κοινών προθέσεων (δασκάλου/ας-μαθητή/τριας). Τίθενται, επομένως, ζητήματα «εαυτού» και «άλλου», συνεργασίας αλληλεπίδρασης, κατανόησης του κόσμου καθώς «μέσα από τον διάλογο που ανοίγει το θέατρο μπορούμε να διερευνήσουμε ποιοι είμαστε και προς ποια διαδικασία γίνεσθαι πορευόμαστε»³⁷⁴.

1.4.3. Θέατρο στην εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή-Μορφές εμφάνισης

1.4.3.1. Το θέατρο/δράμα στις αγγλόφωνες χώρες

Οι μελέτες για το Θέατρο στην Εκπαίδευση οδήγησαν σε διαρκείς αναζητήσεις και προβληματισμό για τον τρόπο που συνδέονται οι δύο έννοιες, έτσι ώστε να ενισχύσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές με μεθόδους που μπορούν να αξιοποιηθούν σε ένα σχολείο ανοιχτό στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, αποσκοπώντας στη νοητική, σωματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και σε μια ευρεία λειτουργία της μάθησης. Μια αναδρομή σε διεθνή δεδομένα, με την προσέγγιση των ιδεών, των όρων και των πρακτικών που εφαρμόστηκαν καθώς και των εξελίξεών τους, δίνει σημαντικά στοιχεία για την κατανόηση του πεδίου και παράλληλα οδηγεί στη συνειδητοποίηση των πολλαπλών και αλληλοσυμπληρούμενων μορφών με τις οποίες μπορεί να εμφανιστεί το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Η εξέλιξη κυρίως του δράματος στις αγγλόφωνες χώρες δίνει ένα πολύ σημαντικό οδηγό για την υποστήριξή του και μια πολύ πλούσια πλέον ιστορία θεατρικής παιδείας.

Εκεί αναβίωσε και εξελίχτηκε μια συστηματική εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τη δεκαετία του '20 στη Μεγάλη Βρετανία κάνουν την εμφάνισή τους παιδαγωγικές θεωρήσεις του θεάτρου από την Finlay- Johnson με τη μέθοδο «δραματοποίησης» (*dramatization*)³⁷⁵, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες αξιοποιούν τις δραματικές δραστηριότητες ως ένα όχημα προς την αναζήτηση της γνώσης. Επίσης, ο Cook, υπό την επίδραση του Dewey για την προοδευτική εκπαίδευση³⁷⁶, εφαρμόζει το «δραματικό παιχνίδι» (*playway*) κυρίως στη διδασκαλία κειμένων, για αυτοέκφραση και ενεργό συμμετοχή του παιδιού, εστιάζοντας στον εμψυχωτικό ρόλο του/της

³⁷⁴ Pammenter, D. (2008). «Εγείροντας ερωτήματα: η όξυνση των αντιθέσεων και η πολιτισμική δράση ως μετασχηματισμός» (μτφρ. Πιτούλη, Γ., Γιαννούλη, Μ.), *Εκπαίδευση και θέατρο*, τ. 9, ειδική έκδοση, σσ. 21-32.

³⁷⁵ Finlay-Johnson, H. (1911). *The Dramatic Method of Teaching*. London: Nisbet. Cook, C. (1917). *The Playway: An Essay in Educational Method*. London: Heinmann.

³⁷⁶ Dewey, J. (1938), *op.cit.*

δασκάλου/ας στη διαδικασία³⁷⁷. Ομοίως, την ίδια περίοδο στην Αμερική, συναντώνται δραματικές τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό τη μάθηση. Η Ward³⁷⁸ αναπτύσσει τη θεωρία για το «δημιουργικό θέατρο/δράμα» (*creative drama*), υποστηρίζοντας ότι με την προσωπική έκφραση αναπτύσσεται η προσωπικότητα του παιδιού και επιτυγχάνεται η συναισθηματική εξέλιξη και η καλλιέργεια καλλιτεχνικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Για να επιτύχει τον σκοπό της αξιοποιεί δραματοποιημένες ιστορίες και εστιάζει στον αυτοσχεδιασμό, μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την πλοκή των ιστοριών. Στόχος των δραστηριοτήτων στην τάξη αποτελεί η εκπαίδευση του παιδιού ώστε να κατανοήσει τον εαυτό του και την κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο η παιδαγωγός τάσσεται υπέρ του κοινωνιοκεντρικού ιδεώδους για την ανάπτυξη του δημοκρατικού πολίτη. Η διαφορά από τις πρώτες προσεγγίσεις του βρετανικού μοντέλου έγκειται στη σημασία που δίνει η Ward πέρα από τη συμμετοχή και τη μάθηση, στην απόκτηση θεατρικών δεξιοτήτων.

Μέχρι το '50 οι θεατρικές δραστηριότητες συναντούνται στο σχολείο περιορισμένα, είτε ως παρουσίαση-δραματοποίηση κειμένων είτε ως παρουσίαση θεατρικών έργων, όπου ο/η δάσκαλος/α αναλαμβάνει τον ρόλο του/της σκηνοθέτη/ιδας. Από αυτή τη δεκαετία, όμως, και έπειτα προσδιορίστηκε και εξελίχθηκε με ιδιαίτερα μεθοδικό τρόπο ο νέος ρόλος του θεάτρου στα σχολεία. Ταυτόχρονα, υπήρξε αντίστοιχη ανάπτυξη στην Αμερική, στον Καναδά και στην υπόλοιπη Ευρώπη. Σύμφωνα με την έκθεση του Διεθνούς Ινστιτούτου Θεάτρου της UNESCO σε μία μελέτη σε 27 χώρες, τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του '50, στις 18 από αυτές υπήρχε κάποια δραστηριότητα σχετικά με το δράμα στα σχολεία³⁷⁹.

Πρωτοπόρος στην αναβίωση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο θεωρείται ο Slade που καθιερώνει το *child drama*³⁸⁰ ως προέκταση του παιχνιδιού της προσχολικής ηλικίας, δίνοντας έμφαση στην προσωπική έκφραση και ανάπτυξη του παιδιού. Το δράμα έχει τις ρίζες του στο παιδικό παιχνίδι, σχετίζεται μάλιστα με το *κοινωνιο-δραματικό* τύπο παιδικού παιχνιδιού. Δηλαδή, το παιδί δραστηριοποιείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, έχοντας ως μέσο τη συμβολική παρουσίαση και πειραματίζεται με μοντέλα συμπεριφοράς, επικοινωνίας και ρόλων μέσω δραστηριοτήτων που λειτουργούν ως πρόβα για τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής. Ο Slade πιστεύει ότι το *child drama* είναι τέχνη από μόνο του, έμφυτο μέρος της ανάπτυξης του παιδιού, αλλά παρ' όλα αυτά δεν αξιοποιείται στο σχολείο εξαιτίας των διαφορετικών απαιτήσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Τα σχολεία επικεντρώνονται στις εξετάσεις και δεν αφήνουν χρόνο για προσωπική ανάπτυξη, τις ελεύθερες δραστηριότητες και το συναίσθημα, παρότι, όπως επισημαίνει, «το *child drama* δίνει πολλές ευκαιρίες για όλα τα παραπάνω σε 20 μόνο λεπτά»³⁸¹. Βασικό σημείο αναφοράς στη μελέτη του αποτελεί το άτομο και η δυνατότητα του παιδιού να εκφράσει τη

³⁷⁷ Cook, C. (1917). *The Playway: An Essay in Educational Method*. London: Heinmann.

³⁷⁸ Ward, D. (1930). *Creative Dramatics*. New York: Appleton-Century-Crofts.

³⁷⁹ Robinson, K. (1980). *Exploring Theatre & Education*. London: Heinemann Educational Books Ltd, p. 146.

³⁸⁰ Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press Ltd, p. 36. Ο Slade χρησιμοποιεί επίσης τον όρο *Dramatic Play* για την ηλικία από 5 ετών.

³⁸¹ *Ibid*, p.72.

δημιουργικότητά του με τη μικρότερη δυνατή παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού. Μάλιστα, χαρακτηρίζει τη μέθοδο που προτείνει όχι δική του αλλά «μέθοδο των παιδιών»³⁸². Πρόκειται για μια παιδοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση, που εστιάζει στη χαρά και στον αυθορμητισμό μέσα από τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού δίνοντας πολύ λίγη σημασία στην επίτευξη κάποιου αποτελέσματος. Η βασική αίσθηση που απορρέει από μια καλή πρακτική θεατρικού παιχνιδιού είναι το *δημιουργώ εδώ και τώρα γιατί το θέλω και γιατί το βρίσκω ευχάριστο και ωραίο*. Έτσι, η προοπτική αυτορρύθμισης στον τρόπο εμπύχωσης που προτείνει ο Slade παρουσιάζει στοιχεία τα οποία έχουν πολλά κοινά με τις απόψεις της ουμανιστικής κατεύθυνσης στην Ψυχολογία.

Ζητήματα ανάπτυξης του παιδιού μέσω του *δράματος* στο σχολείο αναλύει ο Way, από τα πρώτα ακόμα στάδια της αναβίωσης του πεδίου. Θέτει ζητήματα ως προς την αυτοσυγκέντρωση της ομάδας και τη δημιουργία κλίματος αποδοχής που εξουδετερώνει τον φόβο και την ανασφάλεια για την πιθανότητα αποτυχίας. Προτείνει μάλιστα πολλές θεατρικές τεχνικές που καταλήγουν στην κοινωνική διάσταση του θεάτρου/δράματος και στην κοινωνική αφύπνιση μέσω αυτού³⁸³.

Σταδιακά, οι θεωρήσεις για το δράμα στην εκπαίδευση αντλούν στοιχεία από τις ψυχολογικές θεωρίες του Piaget, καθώς και από τη θεωρία του Vygotsky. Εστιάζουν σε ζητήματα γνωστικής εξέλιξης που ξεκινά από την κοινωνική αλληλεπίδραση, συνδέοντας το διαψυχολογικό επίπεδο με το ενδοψυχολογικό, με τον εσωτερικό, δηλαδή, κόσμο του ατόμου. Παρουσιάζεται πλέον πιο έντονη η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού στη δόμηση της δραματικής διαδικασίας, βάσει της οποίας παρέχονται ευκαιρίες για μάθηση. Οι θεωρίες και πρακτικές των Heathcote και Bolton προωθούν *εποικοδομιστικές προσεγγίσεις*, οι οποίες περιλαμβάνουν ερωτήματα-απαντήσεις-αναστοχασμό στη δράση. Οι μαθητές/τριες δουλεύοντας με τους δύο εμπυχωτές δράματος, όπως αναφέρει ο Landy, μαθαίνουν ότι δράμα δεν είναι μόνο μια σωματική δραστηριότητα, αλλά διαλογισμός για τη δράση, αναστοχασμός και διαλεκτική συζήτηση³⁸⁴. Αλλαγές στη θεώρηση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση μπορεί κάποιος/α να παρακολουθήσει από την πορεία που ακολουθεί η Heathcote η οποία αφενός πρωτοπορεί και αφετέρου εξελίσσει, με τη συνεχή δραστηριοποίησή της, τις τεχνικές για την εφαρμογή του θεάτρου στην τάξη. Εισάγει την μπρεχτική ματιά στην προσέγγισή της για το δράμα στην εκπαίδευση και ξεκινά την εργασία της με τα παιδιά στοχεύοντας στην πλήρη συμμετοχή και αναγνώριση (identification) και εν συνεχεία στη συμμετοχή και την απόσταση (detachment)³⁸⁵. Σε κάθε περίπτωση με το δράμα σηματοδοτεί μια κατάσταση στην οποία υπάρχει πάντα ένα στοιχείο έντασης³⁸⁶. *Η δραματική ένταση*, κατά την Heathcote, στον φανταστικό κόσμο του

³⁸² *Ibid*, p. 360.

³⁸³ Way, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longmans, p.286.

³⁸⁴ Landy, R. (2006). *Assessment Through Drama*. Portsmouth: Heinemann.

³⁸⁵ Wagner B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium* Washington: National Education Association, p. 221.

³⁸⁶ Robinson, K. (1980), *ό.π.*, p. 149.

δράματος όπου δεν υπάρχουν συνέπειες, αντί να διασπά χρησιμοποιείται παραγωγικά, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και τη δυναμική της ομάδας³⁸⁷.

Στις αρχές του '70, η παιδαγωγός εστιάζει στη μέθοδο «βίωση μέσα από το δράμα» (living through theatre) στην οποία εξέχουσα θέση κατέχει ο/η «δάσκαλος/α σε ρόλο». Είναι η εποχή που κυριαρχεί η προσέγγιση «man in a mess»³⁸⁸, όπου γίνεται σαφής η τάση για *αναστοχασμό* πάνω σε καταστάσεις κατά τη διάρκεια και μετά την εμπειρία στο δράμα. Προς το τέλος του '70 όλο και περισσότερο δείχνει την προτίμησή της σε μαθησιακούς στόχους του ΑΠ και αναπτύσσει τη μέθοδο «μανδύας του ειδικού». Ταυτόχρονα επισημαίνει ότι «αν θέλει κάποιος να αξιοποιήσει το δράμα ως εκπαίδευση, πρέπει να εκπαιδεύσει τους ανθρώπους να καταλαβαίνουν πώς να διαπραγματεύονται, πώς να διέρχονται μέσα από τη διαδικασία της αλλαγής»³⁸⁹.

Με άλλα λόγια, το *δράμα* σταδιακά εξελίσσεται, μέσα από αντιθέσεις, αντιφάσεις και επαναπροσδιορισμούς σε ένα πλαίσιο που διαμορφώνει την ευρύτερη παρουσία του στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεμελιώνοντας το *εκπαιδευτικό δράμα (drama in education-DIE)*. Ο αυθορμητισμός του παιδικού παιχνιδιού, όπως περιγράφηκε στα πρώτα βήματα της αναβίωσης του δράματος, και οι ημιτελείς δραστηριότητες δίνουν τη θέση τους σε μια συγκεκριμένη, δομημένη δραστηριότητα. Εξέλιξη του παιδικού παιχνιδιού αποτελεί πλέον η εστίαση σε ένα θέμα, η αισθητική ποιότητα στη δράση και ολοκληρωμένες εκφραστικές δημιουργίες, με έμφαση τόσο στη βιωματική εμπειρία όσο και στη συνειδητοποίηση της δράσης (*reflection*). Έτσι, υπάρχει μια αντιστοιχία με τη στοχαστική-κριτική σκέψη³⁹⁰ (*reflective thinking*) ως ανίχνευση σχέσεων, ως ενεργητική, επίμονη, προσεκτική εξέταση δεδομένων. Ταυτόχρονα στο δράμα υπάρχει ένας σκοπός και οι συμμετέχοντες/ουσες αναλαμβάνουν ρόλους, ενώ βασικό στοιχείο στη δράση, με τον τρόπο που δομείται μια εφαρμογή δράματος, είναι το «τι θα έκανα αν...» –το «μαγικό αν» κατά την ορολογία του Stanislavski –το οποίο αποτελεί ισχυρό ερέθισμα για τη φαντασία, τη σκέψη και τη λογική ενέργεια³⁹¹. Με το σκεπτικό ότι η νοητική και η συναισθηματική ανάπτυξη είναι άμεσα συνδεδεμένες, άρα λειτουργούν ταυτόχρονα στη δράση, και με την απόσταση που δημιουργείται με το «τι θα έκανα αν», υποστηρίζεται αφενός η διερεύνηση, η έκφραση και η ανταλλαγή ιδεών και αφετέρου η διαμόρφωση στάσεων και η έκφραση συναισθημάτων.

Στη Βόρεια Αμερική και την Αυστραλία χρησιμοποιείται με συναφείς δραστηριότητες και μεθοδολογία ο όρος *process drama*³⁹² που υπό μία έννοια ταυτίζεται με το *εκπαιδευτικό δράμα* όπως

³⁸⁷ Heathcote, D. (1984a). «Material of significance». In Johnson, L. and O'Neill, C. (eds.). *Dorothy Heathcote, Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson, p. 130.

³⁸⁸ Bolton, G., (1998). *Acting in Classroom Drama.: A critical analysis*. Birmingham: Trentham Books in association with University of central England, 176. Επίσης, BBC Omnibus (1971). Dorothy Heathcote: Three Looms Waiting. (Director Ronald Smedley).

³⁸⁹ Heathcote, D. (2008). «Drama as a Process for Change». In Prentki, T., Preston, S. (eds). *The Applied Theatre Reader*, 1st ed. 1997.

³⁹⁰ Dewey, J. (1910), op.cit.

³⁹¹ Moore, S. (1986). *Το σύστημα Στανισλάβσκι. Η επαγγελματική εκπαίδευση ενός ηθοποιού* (μτφρ. Τσάκας, Α.). Αθήνα: Παρασκήνιο, σ. 36.

³⁹² Ο όρος θα μπορούσε να αποδοθεί ως *διαδικαστικό δράμα*.

αναπτύχθηκε στο Βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο όρος πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τους Haseman³⁹³ και O'Tool³⁹⁴ και υιοθετήθηκε από την O'Neil στην εργασία της με τους/τις φοιτητές/τριές της. Η εμπυχώτρια θεώρησε ότι η έννοια *drama* από μόνη της δεν αποσαφηνίζει πλήρως τη διαφορά που υπάρχει από τη θεατρική παραγωγή³⁹⁵ και ότι για την αμερικανική παράδοση ήταν απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί ένας όρος όπου θα κυριαρχούσε η έννοια της διαδικασίας και όχι της θεατρικής παράστασης.

Γενικότερα, αυτό που παρατηρείται από τις παραπάνω προσεγγίσεις είναι ότι η πορεία του θεάτρου/δράματος όλο και περισσότερο συντέινε στην αντίληψη μιας ευρείας διερεύνησης και κατανόησης του κόσμου, και όχι μόνο στην προσωπική έκφραση και επικοινωνία ή απλώς στην αναπαραγωγή και ενίσχυση όσων ήδη γνωρίζουν οι συμμετέχοντες/ουσες³⁹⁶. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις και ιδιαίτερα η εργασία του Dewey και άλλων μελετητών για τη σημασία των εμπειριών για τα παιδιά, η έννοια της ανακάλυψης μαζί με άλλους/ες ώστε να διευρύνεται το επίπεδο της εμπειρίας, η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης είναι παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρήσεις που ταυτίζονται με την εξέλιξη της αξιοποίησης του δράματος στην εκπαίδευση και διαμορφώνουν την πορεία του. Η άποψη της Heathcote ότι αυτό που έχει ενδιαφέρον στη δουλειά της στο σχολείο δεν είναι να δημιουργήσει παραστάσεις για να ψυχαγωγεί τα παιδιά των άλλων τάξεων και τους γονείς, αλλά να αξιοποιεί το δράμα ως όχημα που δίνει την ευκαιρία στους/τις μαθητές/τριες για μια νέα γνώση³⁹⁷ συνοψίζει τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες προσεγγίσεις και εφαρμογές πλέον του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση, είτε αξιοποιούνται στο πλαίσιο της τάξης για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας είτε στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο.

1.4.3.2. Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα –*Theatre in Education (TIE)*

Παράλληλα με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δράματος δημιουργείται στη Μεγάλη Βρετανία κατά τα μέσα της δεκαετίας του '60 ένα μεγάλο καλλιτεχνικό κίνημα που συνδέει το θέατρο και την εκπαίδευση. Πρόκειται για το *Theatre in Education (TIE)*–Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα³⁹⁸ με σημείο εκκίνησης το Belgrade Theatre στο Coventry. Οι φορείς της πόλης είχαν μεγάλη προθυμία να πειραματιστούν κυρίως σε ζητήματα εκπαίδευσης, στοιχείο που επισημαίνει την ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικού περιβάλλοντος από την ευρύτερη κοινωνία για την καθιέρωση και την ανάδειξη της θεατρικής παιδείας. Επρόκειτο για έναν πειραματισμό στον οποίο ενεπλάκησαν τοπικές αρχές, καλλιτεχνικοί και εκπαιδευτικοί φορείς με σκοπό να συνεισφέρουν στην πόλη. Σκοπός τους ήταν να προσεγγίσουν προβλήματα με δημιουργικό τρόπο, αναγνωρίζοντας, κατά την αριστοτελική

³⁹³ Haseman, B. (1991, July). «Improvisation, process drama and dramatic art. The drama magazine». *The Journal of National Drama*, 19-21.

³⁹⁴ O'Tool, J. (1992). *The process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.

³⁹⁵ O'Neil, C. (1995). *Drama Worlds: a framework for process drama*, London: Heinemann, Bolton, G. (1998), op.cit., p. 228. Επίσης, Bolton, G. (2000). «It's all theatre». *Drama Research*, 1, 21-30.

³⁹⁶ Bolton G. (1986), op.cit., p. 188.

³⁹⁷ Wagner, B. J. (1976), op.cit., p. 221.

³⁹⁸ Υιοθετείται η μετάφραση θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα του όρου Theatre in Education και χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τη συντομογραφία που τον αποδίδει διεθνώς, TIE.

προσέγγιση, την πολιτικοκοινωνική διάσταση του θεάτρου. Το ΤΙΕ βασίστηκε στην ιδέα του συνδυασμού δύο ειδών δεξιοτήτων, του/της ηθοποιού και του/της παιδαγωγού από τα μέλη της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας. Η επιτυχία και η διάδοση του εγχειρήματος δεν μπορεί παρά να ενισχύθηκε από το γεγονός ότι το υποστήριξαν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς συλλογικά και μεθοδευμένα³⁹⁹, στοιχείο που αποτελεί παράδειγμα καλής πρακτικής για την ενίσχυση της θέσης του θεάτρου στην εκπαίδευση. Το κίνημα αναπτύχθηκε και επηρέασε το *Θέατρο των Νέων* και άλλες ομάδες, καθώς αποτέλεσε άμεση απάντηση τόσο των σχολείων όσο και των θεάτρων στις συζητήσεις που είχαν αναπτυχθεί για το εκπαιδευτικό θέατρο και τη σημασία του εκείνη την εποχή⁴⁰⁰.

Θα μπορούσε, με άλλα λόγια, να υποστηριχτεί ότι η ανάπτυξή του συνδέθηκε με μια θεατρική παιδεία που αποσκοπούσε να ενθαρρύνει τους νέους ανθρώπους να συμμετέχουν σε ένα θέατρο το οποίο θεωρείται εργαλείο μάθησης αλλά και μέσο κοινωνικής αλλαγής⁴⁰¹. Μάθηση και κοινωνική παρέμβαση αλληλοσυμπληρώνονται και συνυπάρχουν στους στόχους των *θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων* που σχεδιάζονται για τα σχολεία. Σκοπός τους είναι να παρέχουν βιωματική και αισθητική εμπειρία σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον, σε κοινωνικά ζητήματα, σε θέματα τοπικής ιστορίας, στη γλώσσα, στην επιστήμη, στην υγεία. Από την εμφάνισή τους και έπειτα, η εφαρμογή τους παίρνει πολλές και διαφορετικές μορφές. Οι συνηθέστερες είναι αυτές που περιλαμβάνουν μια θεατρική παράσταση-δρώμενο (επινοητικό) από μια ομάδα παιδαγωγών-ηθοποιών και συνδυάζεται με βιωματικά εργαστήρια πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της παράστασης, όπου συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές/τριες. Στα εργαστήρια με τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, τεχνικές θεάτρου φόρουμ και θεατρικά παιχνίδια, οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν την ευκαιρία να έχουν άμεσα μια εμπειρία, η οποία τους δίνει πολλές ευκαιρίες δημιουργικής μάθησης. Έτσι, συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και κριτικής αντιμετώπισης προβλημάτων. Η ενεργοποίηση των μαθητών/τριών από το θεατρικό γεγονός, την παράσταση, που τις περισσότερες φορές έχει συμμετοχικό χαρακτήρα, είναι υποβοηθητική για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Συνεπώς, καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία μπορεί να παίξει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης τόσο στη φάση της προετοιμασίας όσο και μετά την παράσταση. Πολλά θέματα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών πεδίων μπορούν να προσεγγιστούν με ερέθισμα τη συμμετοχή σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Συνήθως, μάλιστα, το πρόγραμμα παρέχει ένα «εκπαιδευτικό πακέτο» για το συγκεκριμένο θέμα, για να εργαστεί περαιτέρω στο σχολείο ο/η εκπαιδευτικός.

Ο Pammenter, καλλιτεχνικός διευθυντής του Belgrade Theatre στη φάση γέννησης του *καλλιτεχνικού κινήματος*, τονίζει ότι τα *θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα* συνιστούν ένα θέατρο που εξετάζει, αμφισβητεί, αναπαριστά την ανθρώπινη κατάσταση, δίνει νέο νόημα στις καταστάσεις που

³⁹⁹ Μια αναλυτική περιγραφή του ΤΙΕ και της ανάπτυξής του περιέχεται στο Redington, C. (1982). *Can theatre teach? An historical and evaluative analysis of Theatre in Education*: Oxford, NY, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Retgamon press.

⁴⁰⁰ Από τις πιο γνωστές μελέτες για το ΤΙΕ και την εξέλιξή του αποτελεί η έκδοση: Jackson, T. (2002), *op.cit.*, pp. 17-37, 2nd ed.

⁴⁰¹ Nicholson, H. (2009). *Theatre & Education* Hamshire: Palgrave Macmillan, p. 19.

βιώνουν τα άτομα και αποσκοπεί στην αλλαγή και την ανθρώπινη ανάπτυξη. Αντιπαραθέτει, ωστόσο, σε αυτή τη διάσταση μια εφαρμογή που χρησιμοποιείται ως «επικάλυψη» σε πληγές χωρίς να διαγιγνώσκει τις αιτίες τους για να τις θεραπεύσει⁴⁰², δίνοντας το στίγμα της ανάγκης αξιοποίησής της υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις γνώρισαν μεγάλη ανάπτυξη και διαδόθηκαν σε όλο τον κόσμο. Κάποιες από αυτές ξεκίνησαν από την εκπαιδευτική διαδικασία και άλλες από το επαγγελματικό θέατρο. Μερικές απομακρύνθηκαν από το στενό πλαίσιο του σχολείου και με τις ασκήσεις και τις θεατρικές τεχνικές που εισήγαγαν έτυχαν θερμής υποδοχής από το νεανικό θέατρο και το θέατρο της κοινότητας, ενώ άλλες, όπως το ΘτΚ, που αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, εκτός από τους κοινωνικο-πολιτικούς σκοπούς που προέβαλλαν στράφηκαν και στις ανάγκες του ίδιου του ατόμου, αποτελώντας ένα μέσο διεξόδου από την προσωπική του καταπίεση.

1.4.3.3. Προς ένα εφαρμοσμένο θέατρο

Συμπυκνώνοντας όλες τις παραπάνω προσεγγίσεις, εμφανίστηκε ένας νέος όρος στη δεκαετία του '90, το *εφαρμοσμένο θέατρο* ή *εφαρμοσμένο δράμα* (*applied theatre/drama*)⁴⁰³. Ο όρος προτιμήθηκε από εμπνηχωτές/τριες, ακαδημαϊκούς και φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής για τις δραματικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται έξω από τις συμβατικές μορφές των θεατρικών ιδρυμάτων και είναι ωφέλιμες για τα άτομα, την κοινότητα και την κοινωνία. Στην πραγματικότητα, όπως αναφέρουν οι Prentki και Preston, ο όρος *εφαρμοσμένο δράμα* αποτελεί έναν τρόπο να κατηγοριοποιούνται κοινές πρακτικές οι οποίες εμφανίζονται σε διαφορετικά πεδία και πολιτισμικά πλαίσια και τα τελευταία χρόνια, τη δεκαετία του 2000, ο όρος χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για να περιγράψει θεατρικές πρακτικές στην κοινότητα, αλλά και σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα⁴⁰⁴.

Έτσι, στον όρο συμπεριλαμβάνονται διαφορετικές μορφές και προσεγγίσεις, όπως το *εκπαιδευτικό δράμα*, το ΤΙΕ, το *θέατρο για την εκπαίδευση σε ζητήματα υγείας*, το *ΘτΑ*, το *θέατρο στις φυλακές*, το *θέατρο της κοινότητας* κ.ά. Υπάρχουν δύο παιδαγωγικές πηγές που επηρέασαν το *εφαρμοσμένο δράμα*, η μια του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Freire και η άλλη τα μοντέλα της προοδευτικής εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, το *εφαρμοσμένο θέατρο/δράμα* αξιοποιείται ως έννοια

⁴⁰² Pammenter, D. (2013). «Theatre as Education and a Resource of Hope: reflections on the devising of participatory theatre». In Jackson, A., Vine, C. *Learning through Theatre* (pp. 83-103). London: Routledge, 3rd ed.

⁴⁰³ Η μελέτη δεν υπεισέρχεται στη διάκριση των δύο όρων, *εφαρμοσμένο θέατρο*, *εφαρμοσμένο δράμα*, παρότι υπάρχουν σχετικές αναφορές που τονίζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, από τα οποία το ένα εστιάζει στη διαδικασία και το άλλο στην παρουσίαση. Βλ., Nicholson, H., (2005). *Applied Drama. The gift of theatre* Basingstoke: Palgrave Macmillan. Στην έκδοση η ερευνήτρια επιλέγει να αξιοποιεί με περιεκτικό τρόπο και τους δύο όρους, θέατρο και δράμα, όπως φαίνεται και στον τίτλο και υπότιτλο του βιβλίου. Με την ίδια λογική ένταξης χρησιμοποιεί τον όρο η Ackroyd. Βλ. Ackroyd, J. (2000). «Applied Theatre: Problems and Possibilities». *Applied Theatre Researcher*, 1. Ημερομηνία πρόσβασης 13/12/2012 από http://www.griffith.edu.au/data/assets/pdf_file/0004/81796/Ackroyd.pdf.

⁴⁰⁴ Prentki, T., Preston, S. (2009). *The Applied Theatre Reader* London, NY: Routledge, pp. 9-10.

και περιγράφεται ως πρακτική η οποία μπορεί να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καθώς και με το ευρύτερο περιβάλλον⁴⁰⁵.

1.4.3.4. Συνοπτική επισκόπηση της θεατρικής παιδείας σε Γαλλία και Γερμανία

Σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, επίσης, παρατηρείται στον 20ό αιώνα αναβίωση του θεάτρου για το παιδί προσαρμοσμένη στο διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο και την παράδοσή τους. Χαρακτηριστική περίπτωση στη Γαλλία αποτελεί η παράδοση του *jeu dramatique dans l'éducation* που στηρίζεται στο αυτοσχέδιο θέατρο και την εμπύχωση. Υπό την επιρροή της νέας αγωγής αποτελεί μια εκπαιδευτική και καλλιτεχνική δραστηριότητα που διευρύνει την προσωπική ανάπτυξη⁴⁰⁶. Μια ωστόσο μεγάλη καινοτομία στον τρόπο που λειτουργεί η θεατρική παιδεία στις τελευταίες δεκαετίες αποτέλεσε στη Γαλλία ο θεσμός *paternariat*. Από το 1983 η εκπαιδευτική πολιτική εισάγει τη θεατρική παιδεία που στηρίζεται σε μια σύμπραξη τέχνης και εκπαίδευσης. Κύριοι συντελεστές της ο/η καλλιτέχνης και ο/η εκπαιδευτικός που συναντώνται στην πράξη και ανταλλάσσουν δεξιότητες αλλά και τρόπους προσέγγισης της γνώσης⁴⁰⁷. Με αυτόν τον τρόπο, διαφοροποιείται ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως του μόνου φορέα της γνώσης. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Page, το σχήμα θα μπορούσε να υποστεί αμφισβήτηση αν στην πορεία δημιουργείτο ένα σώμα ειδικών θεάτρου/δράματος, ίσως επομένως πρόκειται για μια προσέγγιση που υπόκειται σε αναθεώρηση.

Όπως στη Γαλλία έτσι και στη Γερμανία, μετά το Μάη '68 παρουσιάστηκε δραστηριοποίηση για το θέατρο για παιδιά και το θεατρικό παιχνίδι. Μάλιστα, στις αρχές της δεκαετίας του '70 στη Γερμανία, σταδιακά, αναγνωρίζεται και σημειώνει ιδιαίτερη ανάπτυξη η *Θεατροπαιδαγωγική* με το θεατροπαιδαγωγό να θεωρείται ειδικευμένος επιστήμονας. Ως πρώτοι μελετητές της θεατρικής παιδείας θεωρούνται οι Powell και Nickel στο Βερολίνο, προτείνοντας δράσεις που αποσκοπούν στην προετοιμασία του παιδιού για τον κοινωνικό βίο έτσι ώστε μέσω του θεατρικού παιχνιδιού στο σχολικό χώρο να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες την πραγματικότητα⁴⁰⁸. Η *Θεατροπαιδαγωγική* εστιάζει στην προσωπική και κοινωνική χειραφέτηση αλλά και την αισθητική καλλιέργεια στους ατομικούς ρυθμούς και στη διαφορετικότητα, την ευελιξία απέναντι στο αναπάντεχο και το νέο, ενώ δεν παραβλέπει τη συμμετοχικότητα και τον αναστοχασμό⁴⁰⁹. Είναι χαρακτηριστικό της εξέλιξης και της αντίληψης που συνοδεύει την εφαρμογή του θεάτρου στη Γερμανία ότι, σήμερα, στο Λύκειο το θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί μάθημα γενικής παιδείας και αντιμετωπίζεται ως αισθητική εκπαίδευση και εμπειρία για την ανάπτυξη του σύγχρονου ανθρώπου. Έτσι, οι μαθητές/τριες καλούνται, όπως επισημαίνει ο Reiss, να ζήσουν την εμπειρία και να μάθουν τη γλώσσα του θεάτρου,

⁴⁰⁵ Nicholson, H., (2005), op.cit., pp. 2, 8-9.

⁴⁰⁶ Page, C. (2004). *Historique des jeu dramatique*. Ημερομηνία πρόσβασης 20/11/2012 από http://bbouillon.free.fr/univ/cours_ufr/arts/fichiers/hist-jd.pdf.

⁴⁰⁷ IDEM. (2001). «Μια προβληματική για τις πρακτικές του θεάτρου στο γαλλικό σχολείο». Στο Γκόβας Ν. (επιμ.) *Θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σ.σ.43-45). Αθήνα: Μεταίχμιο.

⁴⁰⁸ Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 23.

⁴⁰⁹ Λενακάκης, Α. (2013). « Η Διεθνής Συμφωνία περί Δεοντολογίας και Συμπεριφοράς του Θεατροπαιδαγωγού ως αφορμή για διάλογο και προτάσεις». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ. 14. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες να αποκτήσουν συναίσθηση του εαυτού τους και να δοκιμάσουν νέους ρόλους⁴¹⁰.

1.4.4. Χαρακτηριστικά της εφαρμογής του θεάτρου/δράματος στο σχολείο

Η πιο συστηματική περίπτωση εφαρμογής του *θεάτρου/δράματος* στις τελευταίες δεκαετίες παρουσιάστηκε και εξελίχθηκε στη Μεγάλη Βρετανία για αυτό και αξιοποιείται εκτενώς στη βιβλιογραφία ως πηγή άντλησης πρακτικών και θεωρήσεων. Καταρχάς ο συσχετισμός με τις ιδέες της νέας *αγωγής* περί βιωματικής προσέγγισης της γνώσης και αξιοποίησης της εμπειρίας και η συστηματοποίηση τεχνικών και θεωρήσεων από τους/τις εμπνευστές/τριες είχαν ως αποτέλεσμα την ένταξη του *εκπαιδευτικού δράματος* στο αγγλοσαξονικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία διήλθε από πολλά διαφορετικά στάδια. Όσον αφορά τους τρόπους αξιοποίησής του, το *εκπαιδευτικό δράμα* διδάσκεται στο σχολείο, μερικές φορές με τέτοιο τρόπο που περιλαμβάνει την προετοιμασία ενός έργου για το κοινό και/ή τη μάθηση θεατρικών στίλ και τεχνικών. Πιο συχνά, όμως, ασχολείται με την διερεύνηση θεμάτων και προβλημάτων μέσα από την ερμηνεία ρόλων και τον αυτοσχεδιασμό, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών, στη συνειδητοποίηση του εαυτού, στην εκφραστικότητα και στις κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσονται στη δουλειά σε ομάδα⁴¹¹. Ιδιαίτερα, αναφέρεται ως εργαλείο που μπορεί να προωθήσει την ολιστική διαθεματική μάθηση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Από τη δεκαετία του '80 το *θέατρο/δράμα* αξιοποιείται ευρέως στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχει ήδη δημιουργηθεί η ειδικότητα του/της εκπαιδευτικού του δράματος και εισάγεται αντίστοιχα το *δράμα* ως μάθημα. Λίγο νωρίτερα, ένα τριετές πρόγραμμα (1974-1977), στο Goldsmiths College, στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, αναζητά τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας του, τον τρόπο αξιολόγησής του και τις διαδικασίες με τις οποίες θα μπορούσε να οργανωθεί στο ΑΠ. Οι συγγραφείς της έκδοσης⁴¹² αναφέρουν για τη διαδικασία του *δράματος* ότι περιλαμβάνει τέσσερα συστατικά στοιχεία:

1. κοινωνική αλληλεπίδραση,
2. περιεχόμενο, με την έννοια της συμμετοχής σε μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και κατανόησης θεμάτων,
3. μορφές έκφρασης, που χαρακτηρίζονται ως οι διαφορετικοί τρόποι που χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν ρόλους και καταστάσεις,
4. τη χρήση του μέσου, την ανάπτυξη δηλαδή σχετικών δεξιοτήτων στο *δράμα*.

⁴¹⁰ Reiss, J. (2009). «Δημιουργικότητα εναντίον αξιολόγησης ή πώς να είσαι καλλιτέχνης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα -μια γερμανική άποψη του θεάτρου/δράματος ως μάθημα του σχολικού προγράμματος». Στο Γκόβας Ν. (επιμ.). *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής* (σσ. 139-144). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁴¹¹ Jackson, T. (2002), *op.cit.*, p.8.

⁴¹² McGregor, L., Tate, M., Robinson, K. (1977). *Learning Through Drama* London: Heinemann, p. 23.

Σε κάθε μάθημα όπου εφαρμόζεται, το δράμα μπορεί να εστιάζει σε ένα ή περισσότερα από τα παραπάνω στοιχεία.

Στο βιβλίο του *Drama in the Curriculum*, ο Somers⁴¹³ διασαφηνίζει τη σχέση του δράματος με άλλα μαθήματα του ΑΠ και συγκεκριμένα εξετάζει: Δράμα και Αγγλική Γλώσσα, Δράμα και Φυσικές επιστήμες, Δράμα και Μαθηματικά, Δράμα και Γεωγραφία, Δράμα και Ιστορία, Δράμα και Μουσική. Ο Bolton, επίσης, υποστηρίζει ότι το δράμα είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων του ΑΠ⁴¹⁴.

Το 1989 η συμβουλευτική επιτροπή για το ΑΠ αναφέρει ότι πρέπει πλέον να αξιοποιηθεί το δράμα όχι ως ξεχωριστό μάθημα, αλλά να ενσωματωθεί στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας. Το 1992 το Arts Council της Αγγλίας ζήτησε ένα Πρόγραμμα Σπουδών από επαγγελματίες στον χώρο του δράματος, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα την έκδοση του βιβλίου *Drama in Schools*⁴¹⁵, που βρήκε μεγάλη απήχηση στους εκπαιδευτικούς κύκλους. Κατά τα πρώτα πέντε χρόνια της έκδοσής του διανεμήθηκαν 96.000 αντίτυπα, ενώ ήταν διαρκές το αίτημα του εκπαιδευτικού κόσμου να επανεκδοθεί. Το *Drama in Schools* επανεκδόθηκε με διαφοροποιήσεις τον Οκτώβριο του 2003, μια περίοδο που θεωρήθηκε κατάλληλη για να ενισχυθεί η τέχνη στο σχολείο στην Αγγλία, καθώς είχαν δημιουργηθεί νέες ανάγκες, αφού είχε πλέον δημιουργηθεί ένα νέο ΑΠ⁴¹⁶.

Από τα χαρακτηριστικά πλεονεκτήματα της διδασκαλίας του δράματος που προβάλλει το *Drama in Schools* αναφέρονται τα εξής:

1. Προωθεί τη γλωσσική ανάπτυξη.
2. Αναπτύσσει τις δεξιότητες της σκέψης, της επικοινωνίας και της ενσυναίσθησης.
3. Συμβάλλει στη δημιουργική συνεργασία των παιδιών, στη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων.

Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη για την αξιοποίηση του δράματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι Kempe και Ashwell αναφέρουν τέσσερις περιοχές εφαρμογής στο σχολείο, σκιαγραφώντας με αυτόν τον τρόπο την πολλαπλή παρουσία του:

1. Ως εργαλείο διαθεματικής προσέγγισης στο αναλυτικό πρόγραμμα.
2. Ως πλαίσιο κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών σε ευρύτερες περιοχές του αναλυτικού προγράμματος.
3. Ως παρουσίαση θεατρικών έργων.

⁴¹³ Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassel educational Limited, pp. 2-3.

⁴¹⁴ Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.

⁴¹⁵ Ashwell, M. (2000). «Το Δράμα στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου». Στο Γκόβας, Ν., Κακλαμάνη, Φλ. (επιμ.). *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στην εκπαίδευση* (σσ. 34-35). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁴¹⁶ Η Ashwell, μέλος της συγγραφικής ομάδας του βιβλίου *Drama in Schools*, παρουσίασε το βιβλίο σε στελέχη εκπαίδευσης στην Ελλάδα τον Οκτώβριο του 2003, και σε ημερίδα στις 24 Οκτωβρίου 2003, με τίτλο «Τα όρια και οι στόχοι της καλλιτεχνικής παιδείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στην Αθήνα, που διοργάνωσε η Περιφέρεια Εκπαίδευσης Αττικής, το Πρόγραμμα Μελίνα και το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ημερομηνία πρόσβασης, 6/4/2012 από http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_THEATRO/indexTHE.htm.

4. Ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο.

Κύριο χαρακτηριστικό των δύο εκδόσεων Drama in Schools, που αποτέλεσαν τη βάση εφαρμογής του στο σχολείο, είναι ότι αναφέρονται σε τρεις αλληλεπιδρούσες δραστηριότητες⁴¹⁷, οι οποίες πρέπει να πραγματοποιούνται στο δράμα:

1. *Δημιουργία*: Διαδικασίες και δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται από τους/τις μαθητές/τριες όταν εξερευνούν και αυτοσχεδιάζουν σε ένα μάθημα δράματος.
2. *Παρουσίαση*: Περιλαμβάνει την ικανότητα να συμμετέχουν ενεργά και να επικοινωνούν με το κοινό που παρακολουθεί την παρουσίασή τους.
3. *Ανταπόκριση*: Περιλαμβάνει συναισθηματικές και νοητικές αντιδράσεις, γνώση, κατανόηση, ερμηνεία αυτού που παρουσιάζουν τα παιδιά στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους ή σε ευρύτερο πλαίσιο. Το τρίτο επίπεδο δραστηριοτήτων σχετίζεται με την κριτική αποδόμηση της διαδικασίας και περιλαμβάνει την κριτική και τον προβληματισμό σχετικά με τις δεξιότητες που αξιοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, εστιάζει στην αξιοποίηση της δραματικής φόρμας. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην κριτική σκέψη⁴¹⁸, σημείο θεώρησης του Beyer, καθώς και άλλων θεωρητικών, που προχωράει πέρα από το επίπεδο της επίλυσης προβλημάτων και αξιοποιεί την ανάλυση και την αξιολόγηση, εφόσον εξετάζει τις απόψεις και διαμορφώνει κρίσεις για τα πράγματα.

Η παραπάνω διάκριση αποτέλεσε και τη βάση για να σχεδιαστεί η μέθοδος που πρότεινε η παρούσα έρευνα για την εφαρμογή των θεατρικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία στην τάξη.

Μια περιεκτική οπτική για το δράμα και τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζεται με τη μάθηση τίθεται από τον Neelands και συνοψίζεται στα παρακάτω σημεία⁴¹⁹:

1. Το δράμα είναι παιδοκεντρικό.
2. Το δράμα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν εστιάζει τόσο στη μεταφορά θεατρικών δεξιοτήτων όσο στην εμπειρία μέσω της φαντασίας.
3. Το δράμα είναι πρακτικό, άμεσο και ενεργοποιεί τόσο τα συναισθήματα όσο και τη νόηση.
4. Το δράμα είναι ένας κοινωνικός αλληλεπιδραστικός τρόπος να ερμηνεύεις και να δημιουργείς ανθρώπινα νοήματα μέσα από τη φαντασιακή εμπειρία.
5. Το δράμα είναι μια ενεργητική διαδικασία που μπορεί να είναι χρήσιμη όταν αξιοποιείται σωστά.
6. Το δράμα δεν εξαρτάται από τους/τις ειδικούς ή από ειδικούς χώρους, αλλά αφορά όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που μπορούν να δουλέψουν σε οποιοδήποτε χώρο είναι διαθέσιμος.

⁴¹⁷ ACE (2003). *Drama in Schools* London: Arts Council England, 2nd ed., p. 6. Οι τρεις διαδικασίες αναφέρονται ως *making, performing, responding*. Για τις τρεις αλληλεπιδρούσες δραστηριότητες βλ επίσης, Neelands, J. (2004). *Beginning Drama*, 11-14. London: David Fulton, 2nd ed., pp. 8-9, και Winston, J., Tandy, M. (2001). *Beginning Drama* 4-11, London: David Fulton, 2nd ed., pp. 109-110.

⁴¹⁸ Beyer, B. K (1987, ό.π., βλ σελ. 55 της παρούσας μελέτης.

⁴¹⁹ Neelands, J. (1984). *Making sense of Drama* Oxford: Heinemann Educational Books, p. 7.

7. Το *δράμα* δίνει έμφαση σε μια συνέχεια του παιδικού παιχνιδιού και την περαιτέρω ανάπτυξή του με την τέχνη του θεάτρου.

Συνοψίζοντας, τα παραπάνω σημεία, όπως τα έθεσε ο Neelands, υπογραμμίζουν ζητήματα που σχετίζονται με σύγχρονες παιδοκεντρικές μεθόδους και δεν παραλείπουν να τονίσουν τη σημασία της σωστής εφαρμογής του *δράματος* αλλά και τη δυνατότητα να εφαρμόζεται η δραματική δραστηριότητα ευρέως χωρίς να τίθενται οι περιορισμοί που γεννούν οι σχολικές κτιριακές υποδομές. Με αυτή την προσέγγιση αναγνωρίζεται η ολιστική θεώρηση του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία και η δυνατότητα εφαρμογής θεατρικών δραστηριοτήτων ακόμα και σε μια απλή σχολική τάξη.

Κλείνοντας την ενότητα για την αξιοποίηση στο σχολείο και σε σύνδεση με τον παραπάνω προβληματισμό αναφέρονται δύο βασικά στοιχεία, που λαμβάνονται υπ' όψιν στη δόμηση της μεθόδου η οποία θα αξιοποιηθεί στην παρούσα μελέτη στην τάξη:

α) Το πρώτο στοιχείο σχετίζεται με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη διαδικασία και θέτει την ατομική και την ομαδική παράμετρο εργασίας στην ομάδα, καθώς, όπως ορίζει ο O'Tool, «*δράμα* είναι ομαδική τέχνη που συντελεί στο να συμμετέχει άμεσα ή έμμεσα στη δράση ένας αριθμός ανθρώπων μέσα από διαφορετικές λειτουργίες, οι οποίοι παίρνουν μέρος ταυτόχρονα ως άτομα, ως υποομάδες που επιτελούν μια λειτουργία και ως σύνολο»⁴²⁰.

β) Το δεύτερο στοιχείο αφορά την ορθή πρακτική του *δράματος*. Όπως επεσήμανε η Karppinen⁴²¹ στη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση στην Αθήνα, υπάρχουν δύο αντικρουόμενες ομάδες προτάσεων, οι οποίες αναφέρονται στο τι μπορεί να «κάνει» το θέατρο. Η ομάδα προτάσεων που παρατίθεται παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς καταδεικνύει όσα μπορεί να κάνει το θέατρο/δράμα *όταν επιτυγχάνει*:

- Να παρουσιάζει νέες απόψεις για παλιές αλήθειες,
- Να καταδεικνύει την κενότητα και τον πόνο που εμπεριέχονται σε έναν επιφανειακό τρόπο ζωής,
- Να μας παρέχει βαθύτερη γνώση για τις πραγματικές συνέπειες μιας βίαιης συμπεριφοράς,
- Να αποκαλύπτει όλη την γκάμα της ανθρώπινης ζωής,
- Να εισάγει την έννοια της υπευθυνότητας, που θα πρέπει όλοι να έχουμε,
- Να δείχνει την αξία της διαπραγμάτευσης,
- Να πείθει ότι η ζωή είναι συνεργασία.

⁴²⁰ O'Toole, J. (1992), op.cit.

⁴²¹ Karppinen, T. (2002). «Η ζωή είναι αυτοσχεδιασμός και κάθε μέρα έχουμε πρεμιέρα. Γιατί το θέατρο είναι το παραπαιδί στην οικογένεια των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο σχολείο;». Στο Γκόβας Ν. (επιμ.). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση, σ. 55.

Με άξονα αυτές τις λειτουργίες και με γνώση των τρόπων μέσω των οποίων μπορούν να επιτευχθούν, η θεατρική τέχνη έχει αντίστοιχα πολλά να προσφέρει τόσο για το σχολείο όσο και για τη ζωή των παιδιών.

Μια επιπλέον προβληματική για την αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση αφορά στον ρόλο της αισθητικής. Πρόκειται για ένα ζήτημα που έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στον τομέα των παραστατικών τεχνών από πολλές οπτικές γωνίες. Στο θέατρο επικρατεί η συζήτηση περί της διάκρισης μεταξύ αισθητικής και κοινωνικής αξίας του θεάτρου ή της αλληλεπίδρασής τους. Η θέση του Schehner, αν και δεν διαφοροποιεί πλήρως το κοινωνικό θέατρο και την αισθητική, διαβλέπει δύο διαφορετικές τάσεις του κοινωνικού απέναντι στο αισθητικό⁴²². Ο Boal διερωτάται αν είναι καλύτερα στο *θέατρο φόρουμ* να παράγεται καλό θέατρο ή, αντιθέτως, αναστοχασμός, επιχειρήματα, δράση. Όπως διαφαίνεται στο κείμενό του, το δεύτερο είναι το καλύτερο⁴²³. Ο Jackson επιχειρηματολογεί υπέρ της άποψης ότι το θέατρο που επιθυμεί να εκπαιδεύσει μπορεί να επιτύχει τον στόχο του μόνο όταν δίνει αξία στην ψυχαγωγία και στη θεατρική τεχνική, η οποία εκφράζεται με μια ποιότητα που εγείρει τις αισθήσεις⁴²⁴. Το ερώτημα που τίθεται είναι τελικά αν η θεατρική διαδικασία στην εκπαίδευση λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό στο θεατρικό πλαίσιο που διαμορφώνει η σχέση θεατή—θεώμενου και το οποίο, όπως αναφέρει η Θωμαδάκη, δημιουργεί θεατρικό λόγο, αξιοποιώντας σημειωτικά συστήματα του χώρου, αναπτύσσει μηχανισμούς αλληλεπίδρασης μέσα από το θεατρικό γεγονός, δημιουργεί ενέργεια «προσλήψιμη υπό μορφήν θεατρικότητας, ενώ παράλληλα η θεατρική έκθεση μπορεί να λειτουργήσει ως μια διαδικασία ερεθισμάτων γνωσιακού και συγκινησιακού χαρακτήρα»⁴²⁵.

Η απάντηση θα μπορούσε να αντληθεί, ως έναν βαθμό, από τις προαναφερθείσες λειτουργίες του *θεάτρου/δράματος* στην εκπαίδευση. Σε μια εκπαιδευτική πρακτική που αξιοποιεί το *θέατρο* αναπτύσσεται αισθητική δραστηριότητα η οποία συμπεριλαμβάνεται και στις προσδοκώμενες δεξιότητες που προτείνει το *εκπαιδευτικό δράμα* και συγκεκριμένα στο στάδιο της «ανταπόκρισης», όπου μεταξύ άλλων ελέγχεται σε ποιο βαθμό τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν δεξιότητες θεατρικές έκφρασης και θεατρικές συμβάσεις. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η προβληματική για τις «στιγμές θεάτρου» κατά τον Bolton, δηλαδή οι στιγμές που συνειδητοποίησε στην πορεία της δουλειάς του ότι δημιουργούνται και στο *εκπαιδευτικό δράμα*⁴²⁶. Πρόκειται για τη στιγμή που έχει ενδιαφέρον, συνιστά ένα δάνειο από τη *θεατρική γλώσσα* όπου, κατά τον Brook, στον πυρήνα της δεν

⁴²² Thomson, J., Schehner, R., (Fall 2004). «Why Social theatre?». *The Drama review* 48(3), 11-16.

⁴²³ Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. Routledge: London, p. 234.

⁴²⁴ Jackson, A. (2007). *Theatre Education and the Making of Meanings*. Jackson: Manchester University Press, pp. 27-28.

⁴²⁵ Θωμαδάκη, Μ. (2001). *Θεατρικός αντικατοπτρισμός. Εισαγωγή στην Παραστασιολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 30, 107.

⁴²⁶ Bolton, G. (2000), *op.cit.*, p. 24.

υπάρχει κίνηση, «κάθε στιγμή είναι το σύνολο όλων των δυνατών στιγμών και αυτό που ονομάζεται χρόνος έχει εξαφανιστεί»⁴²⁷.

Η συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό για την καλύτερη αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών, στην παρούσα εργασία, συνυπολόγισε ότι η ενεργοποίηση των παιδιών μέσω της θεατρικής τέχνης αποσκοπεί στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στον μαθησιακό και κοινωνικό τομέα, χωρίς να αγνοεί το «καλό θέατρο». Ενώ, δηλαδή, δεν αποτελεί κύριο σκοπό η αισθητική, γι' αυτό δεν προτάσσεται ως επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, αναμενόταν ότι η θεατρική δραστηριότητα θα δημιουργήσει καλές «θεατρικές στιγμές», σαν αυτές για τις οποίες μίλησε ο Bolton, και έτσι θα συμβάλλει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών.

1.4.5. Θεατρικές συμβάσεις: ο χώρος και ο χρόνος στο δράμα

Βασικό στοιχείο των τεχνικών που αξιοποιεί το θέατρο είναι ο τρόπος με τον οποίο άτομο, χώρος και χρόνος αλληλεπιδρούν ώστε να δημιουργούνται νοήματα. Αυτό που έχει σημασία είναι να προσδιοριστεί ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι θεατρικές τεχνικές σε μια διδασκαλία, υπό την επίδραση των παραγόντων «χώρος» και «χρόνος».

1.4.5.1. Ο χρόνος στο θέατρο/δράμα

Όπως προαναφέρθηκε, στην εξέλιξη του θεάτρου/δράματος η προοπτική του Slade διευρύνεται ώστε οι φανταστικές καταστάσεις να βιώνονται μεν ως μια εμπειρία που ζουν τα παιδιά *εδώ και τώρα*⁴²⁸ με ευχάριστο τρόπο, να αξιοποιούνται όμως από την άλλη και οι δραματικές συμβάσεις. Οι δραματικές συμβάσεις κατά τους Neelands και Goode, μεταξύ άλλων κριτηρίων, στοχεύουν πέρα από το να δώσουν έμφαση στην ιστορία, να αναδείξουν επίσης *τι γίνεται μετά* (οριζόντια προσέγγιση της δράσης) σε μια ιστορία⁴²⁹. Παράλληλα, η οριζόντια συμπληρώνεται από την κάθετη προσέγγιση που εστιάζει στο βάθος των καταστάσεων θέτοντας το ερώτημα *τι πραγματικά συμβαίνει*. Ο/η δάσκαλος/α και η τάξη ξεκινούν με μια ιδέα, ένα σημείο-κλειδί δραματικής έντασης, και χιτίζουν προς αυτό το σημείο⁴³⁰. Ταυτόχρονα, εκτός από το ταξίδι της ομάδας στο οποίο υπάρχουν οι στιγμές έντασης και απόφασης, οι συμμετέχοντες/ουσες «αντιμετωπίζουν» και τις συνέπειες της πράξης τους⁴³¹. Γενικά το ζήτημα της δράσης της ομάδας μέσα στον χρόνο και της κατανόησης που επιτυγχάνεται από αυτό το ταξίδι απασχολεί ιδιαίτερα τους/τις εκπαιδευτικούς δράματος. Ο συσχετισμός παρόντος και μέλλοντος κατά τον Neelands είναι μια αλληλένδετη πορεία στο δράμα καθώς «το

⁴²⁷ Brook, P. (1998). *Η ανοιχτή πόρτα: σκέψεις πάνω στην τέχνη και την πρακτική του θεάτρου* (μτφρ. Φραγκουλάκη Μ.). Αθήνα: ΚΟΑΝ, σσ. 124-125.

⁴²⁸ Neelands, J. (1992). *Learning Through Imagined Experience: The role of drama in the national curriculum*. London: Hodder and Stoughton, p. 6.

⁴²⁹ Neelands, J., & Goode, T. (1990). *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cup.

⁴³⁰ IDEM. (1992), op.cit., p. 22.

⁴³¹ O'Neill, C., Lambert, A. (1982). *Drama Structure, a practical handbook for teachers*. Portsmouth NH: Heinmann.

δραματικό παρόν καταδεικνύει την ιδιαίτερη ποιότητα που έχει ο χρόνος, αλλά πρέπει να συνδέεται με το τι έχει ήδη γίνει (...) ή (με το) πώς το παρόν μπορεί να υπονοήσει το μέλλον»⁴³².

Παρόμοιες αντιλήψεις υιοθετούν και άλλοι μελετητές του χώρου. Η Ο'Neil δίνει έμφαση σε γεγονότα που συμβαίνουν έξω από το *εδώ* και *τώρα* και επεκτείνει τη δραστηριότητα στο παρελθόν και το μέλλον. Η χρήση του όρου *process drama* από την εμψυχώτρια δίνει έμφαση στη διαδικασία και υποδηλώνει την ακολουθία δραστηριοτήτων. Δίνει μια ξεχωριστή σημασία στην ερμηνεία του «ζω μέσα σε μια δραματική κατάσταση, είμαι εκεί αυτή τη στιγμή» (*living through*). Τούτο γιατί, αν το παρόν αγκαλιάσει το παρελθόν και το μέλλον, το δράμα επεκτείνεται, δίνοντας στην ομάδα περισσότερες δυνατότητες⁴³³. Έτσι επιτρέπει την πρόσβαση σε δραματικές καταστάσεις που συμβαίνουν κάπου αλλού, σε φανταστικούς κόσμους, όπου οι μετέχοντες/ουσες μπορούν να έχουν την εμπειρία νέων ρόλων, νέων αντιλήψεων και σχέσεων. Ταυτόχρονα, προωθεί την ενεργό συμμετοχή στη μάθηση, καθώς στο δράμα δοκιμάζει δυσκολίες και διλήμματα για τα οποία μπορεί κάποιος να αποκτήσει εμπειρία και να τα ξεπεράσει⁴³⁴.

1.4.5.2. Το περιβάλλον/ο χώρος στο θέατρο/δράμα

Δύο ζητήματα απασχόλησαν την παρούσα εργασία σε σχέση με το χώρο. Το ένα αφορά την καθαρά θεατρική εκδοχή του και τον τρόπο με τον οποίο μια αίθουσα οριοθετείται και μεταμορφώνεται ανάλογα με τους τόπους που απαιτεί η δράση. Το δεύτερο επικεντρώνεται στη δυνατότητα βίωσης μιας εμπειρίας σε ένα ασφαλές περιβάλλον, υπό την έννοια της δυνατότητας συμμετοχής σε βιωματικές καταστάσεις, της δοκιμής, και του λάθους, της έκθεσης χωρίς τις συνέπειες που επέρχονται σε μια πραγματική κατάσταση. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον τα παιδιά μπορούν να αισθανθούν και να βιώσουν τι συμβαίνει, κάνοντας αναγωγές σε θέματα που αντιμετωπίζουν ήδη στη ζωή τους ή προετοιμάζονται για το μέλλον, καθώς το δράμα χρησιμοποιεί τους ίδιους κανόνες που υπάρχουν στη ζωή.

Όπως ορίζει η Heathcote, «με το δράμα μπορείς να απομονώσεις ένα γεγονός ή να το συγκρίνεις με ένα άλλο, να δεις τι συμβαίνει σε άλλους ανθρώπους σε άλλα μέρη, με την ασφάλεια ότι αυτή τη στιγμή δεν συμβαίνει πραγματικά»⁴³⁵. Ο Γ. Παπαδόπουλος στην ερμηνεία του Αριστοτέλη τονίζει το ασφαλές περιβάλλον ως χώρο όπου διαμορφώνεται η μιμητική απόκριση: «η εκ του ασφαλούς μιμητική απόκριση βάσει της παιγνιώδους βιωματικής και ανώδυνης αλληλεξαρτήσεως μεταθέτει και επαναθεωρεί την προειλημμένη θέση του εγώ, ασκεί εκπαίδευση και βιώνεται όπως

⁴³² Neelands, J. (2004), op.cit., pp. 58-60.

⁴³³ Bolton, G.(1998)., op.cit., p. 229.

⁴³⁴ O'Neil, C. (1996). «Alienation and Empowerment». In O'Tool, J., Donelan, K. *Drama, Culture and Empowerment, Idea Dialogues* Brisbane: IDEA Publications, p. 117.

⁴³⁵ Heathcote, D. (1984a). «Drama and learning». In Johnson, L. and O'Neill, C. (eds.). *Dorothy Heathcote, Collected Writings on Education and Drama* (pp. 90-102). London: Hutchinson.

κάθε ανθρώπινη εμπειρία, χωρίς ωστόσο να επισείει την απειλή τελεσιδικίας περί των συνεπειών αφού εξισώνεται με παιχνίδι»⁴³⁶.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, το *θέατρο/δράμα* με την παιγνιώδη του διάθεση έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει ένα *θετικό κλίμα στην τάξη*, όπως αυτό ορίστηκε στην παιδαγωγική θεώρηση της παρούσας εργασίας, περιλαμβάνοντας μεταξύ άλλων παραμέτρων την ενθάρρυνση, την αποδοχή και την ασφάλεια να μπορούν οι μαθητές/τριες να «διακινδυνεύουν» διαφορετικές προσεγγίσεις μεταφερόμενοι σε άλλο τόπο και χρόνο.

1.4.6. Ο ρόλος του/της εμπυχωτή/τριας στο δράμα

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στις σύγχρονες θεωρήσεις θεάτρου/δράματος παρουσιάζεται ως εμπυχωτικός, συντονιστικός, διευκολυντικός με συγκεκριμένες δεξιότητες. Στο *εκπαιδευτικό δράμα* ο/η δάσκαλος/α εστιάζει στην κατάσταση, στους χαρακτήρες, στους τρόπους συμβολισμού και στο πρόβλημα. Συγκεκριμένα, η Heathcote παρουσιάζει επτά στοιχεία που πρέπει να τηρούνται από τον/την εκπαιδευτικό σε ένα μάθημα αξιοποίησης του δράματος⁴³⁷:

- α) Να αντιλαμβάνεται τα έξι στοιχεία δράματος, (σκοτάδι και φώς, ακινησία και κίνηση, σιωπή και ήχος), να τα συνδυάζει μέσα από αντιθέσεις, να τα υποστηρίζει για να καταλήγει σε προτάσεις.
- β) Να έχει ζωντανή, εικονογραφική φαντασία.
- γ) Να έχει ενσυναίσθηση ώστε να αντιλαμβάνεται τη διάθεση της ομάδας.
- δ) Να είναι ικανός/ή να τοποθετεί τις ανάγκες των παιδιών πάνω από τις ανάγκες του/της.
- ε) Να αλλάζει τον τρόπο που απευθύνεται στα παιδιά.
- στ) Να είναι σε θέση να διαφοροποιείται από τον παραδοσιακό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, καθώς ως εμπυχωτής/τρια έχει πολλαπλό ρόλο.
- ζ) Να έχει την ικανότητα να προσλαμβάνει την πραγματική κατάσταση, να ακούει και να αντιλαμβάνεται τι πραγματικά συμβαίνει.

Αντίστοιχα η Ο' Neil τονίζει τον ουσιαστικό ρόλο που έχει ο/η εκπαιδευτικός στη διάρκεια του μαθήματος. Αυτός/ή επιλέγει τις δραστηριότητες, μοιράζεται τη γνώση, ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και θετικών μορφών συμπεριφοράς. Στην πραγματικότητα, όμως, δεν περνά άμεσα τη γνώση, αλλά δημιουργεί δυνατότητες μάθησης στους/στις μαθητές/τριες που συμμετέχουν. Δίνει ευκαιρίες προκειμένου να αναλάβουν ευθύνη οι συμμετέχοντες/ουσες, γι' αυτό άλλωστε είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επανεξετάζουν τη στάση και τη σχέση τους στην τάξη⁴³⁸. Η ερευνήτρια τονίζει ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν ευελιξία, ικανότητα να αλλάζουν πορεία, και εμπειρία προκειμένου να αξιοποιούν τις δημιουργικές αντιδράσεις των μαθητών/τριών. Επίσης επισημαίνει ότι αυτό μπορεί να μην συμβαίνει πάντα σε μια τάξη όπου χρησιμοποιείται το *δράμα*.

⁴³⁶ Παπαδόπουλος, Γ. (2004), ό.π., σ. 30.

⁴³⁷ Heathcote, D. (1984b). «Dramatic Activity». In Johnson, L. and O'Neill, C. (eds.). op.cit., p. 58.

⁴³⁸ O'Neil, C. (1982), op.cit., 21.

Αντίθετα μπορεί ο/η δάσκαλος/α να παραμένει κατευθυντικός/ή σε τέτοιο σημείο ώστε ο διδακτισμός του/της να μειώνει τη χαρά που δίνει ζωή στην εργασία και επιτυγχάνει την αποδοχή και τη συνεργασία των συμμετεχόντων⁴³⁹. Θίγει, δηλαδή, ένα σημαντικό θέμα στην εισαγωγή θεατρικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως επεσήμαναν και οι Neelands και Karppinen, την επιτυχή εφαρμογή *θεάτρου/δράματος*, θέτοντας όμως ως επίκεντρο του προβληματισμού της για την ορθή πρακτική τον/την εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού δεν διαμορφώνεται αυτόματα με την απόφαση αξιοποίησης της δραματικής διαδικασίας, αλλά πρέπει να πλαισιωθεί από την αντίστοιχη παιδαγωγική προσέγγιση και την αντίστοιχη καλλιέργεια των απαιτούμενων συγκεκριμένων δεξιοτήτων που συγκροτούν τον/την «δημοκρατικό/ή ηγέτη/ίδα».

1.4.7. Εννοιολογικές διευκρινίσεις για το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση. Περί ορολογίας

Η πορεία του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση παρουσίασε πολλές διαφοροποιήσεις ως προς την ορολογία και ως προς τις πρακτικές που ακολουθήθηκαν. Σταδιακά, όμως, οι επιμέρους όροι αλλά και η φιλοσοφία και οι πρακτικές του στην αγγλοσαξονική κουλτούρα άρχισαν να συγκλίνουν. Για παράδειγμα, η ίδια η O'Neil χρησιμοποιεί τους όρους *drama in education* και *process drama*, ως συνώνυμους, όπως αναφέρει στην έκδοση βιβλίου της το 1995⁴⁴⁰.

Πριν τη δεκαετία '90 μια μεγάλη διαμάχη ξέσπασε μεταξύ των θεωρητικών του πεδίου και αφορούσε κυρίως δύο αντιτιθέμενες απόψεις οι οποίες εστίαζαν άλλοτε στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων άλλοτε στη μορφή. Με άλλα λόγια, η αντιπαράθεση αφορούσε την έμφαση που έδιναν άλλοι/ες μελετητές/τριες στη διαδικασία χωρίς να λαμβάνεται υπ' όψιν το αποτέλεσμα ή αντιστρόφως. Ταυτόχρονα, ασκήθηκε κριτική και άνοιξε μια οξεία αντιπαράθεση, επειδή θεωρήθηκε από ορισμένους/ες ότι το δράμα απομακρύνεται από τις ρίζες του, το θέατρο. Μάλιστα, πέρα από την προσπάθεια διατύπωσης μιας μεθόδου εφαρμογής του δράματος στην τάξη, εμφανίστηκαν περιπτώσεις επαναδιατύπωσης όρων που ούτως ή άλλως αντλούνται από το θέατρο και έχουν μελετηθεί και καταγραφεί⁴⁴¹.

Από τη δεκαετία του '90 και έπειτα η ευρεία διαμάχη αμβλύνθηκε. Όλο και περισσότερο οι διαφορετικές προσεγγίσεις και αναζητήσεις για το θέατρο/δράμα κατατείνουν σε μια ολιστική προσέγγιση με την αξιοποίηση μιας ευρείας γκάμας θεατρικών δραστηριοτήτων και με έμφαση είτε στη διαδικασία ή στον αναστοχασμό είτε στην πλοκή και την ανάπτυξη θεατρικών δεξιοτήτων. Το τοπίο αλλάζει και αυτό είναι εμφανές από την αρθρογραφία γνωστών παιδαγωγών δράματος και τις τοποθετήσεις που λαμβάνουν χώρα σε συνέδρια θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση. Έτσι, ο Bolton, συνεργάτης της Heathcote και από τους κύριους εκπροσώπους του *εκπαιδευτικού δράματος*, γράφει το

⁴³⁹ IDEM (1996), op.cit., p. 117.

⁴⁴⁰ O'Neil, C. (1995). *Drama Worlds: a framework for process drama*, London: Heinemann. Προσδίδει σχεδόν τα ίδια χαρακτηριστικά του ορισμού που έδωσε για το drama in schools στο process drama. Βλ. IDEM (1992) op.cit., p. 11.

⁴⁴¹ Hornbrook D. (1998). *Education and dramatic art*. London: Routledge (2nd ed.), pp. 76-77.

2000 τον επίλογο σε μια μακρά αντιπαράθεση για τη σχέση *θεάτρου/δράματος*, με ένα άρθρο με τον τίτλο «It's all theatre» (όλα είναι θέατρο) στο περιοδικό του εθνικού φορέα του *εκπαιδευτικού δράματος* (*National Drama*)⁴⁴². Γι' αυτό, ο Bolton καταλήγει ότι οι *εμφυχωτές/τριες θεάτρου/δράματος* θα πρέπει στο εξής να εκπαιδευτούν να «σκέφτονται μέσα από το θέατρο»⁴⁴³.

Η συνειδητοποίηση της πολυσημίας του όρου και η προσπάθεια άμβλυνσης των αντιπαραθέσεων από τους/τις ερευνητές/τριες και τους ανθρώπους της πράξης οδήγησε σε μια σύγκλιση των δύο εννοιών σε παγκόσμιο επίπεδο. Η χρησιμοποίηση και των δύο όρων, Theatre/Drama, γίνεται για πρώτη φορά στο 2ο Παγκόσμιο Συνέδριο του Διεθνούς Οργανισμού για το Δράμα/Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA)⁴⁴⁴, στο Brisbane το 1995. Η προσθήκη της έννοιας *θέατρο* στην έννοια *δράμα* στα διεθνή συνέδρια είναι σημαντική, όπως αναφέρει ο Neelands, γιατί αντιπροσωπεύει μια μετατόπιση από μια πολιτισμικά αποκλειστική και στενή αντίληψη, η οποία καθόριζε συγκεκριμένες πρακτικές, προς ένα άνοιγμα που βλέπει το θέατρο ως μια ευρεία και πολυπρόσωπη εκπαιδευτική πηγή⁴⁴⁵. Το ότι στον οργανισμό IDEA συμμετέχουν εθνικές ενώσεις από πολλές διαφορετικές χώρες, από την Ευρώπη National Drama (Αγγλία), Anrat (Γαλλία), BVTS (Γερμανία), Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Ελλάδα) και αντίστοιχοι οργανισμοί σε όλο τον κόσμο, αφήνει περιθώριο σύγκλισης πολλών διαφορετικών προσεγγίσεων σε κάθε χώρα κάτω από τον ίδιο όρο-ομπρέλα.

Στην Ελλάδα το *θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, ο αυτοσχεδιασμός, η δραματική τέχνη* είναι όροι που αξιοποιήθηκαν ανά καιρούς από ακαδημαϊκούς και *εμφυχωτές/τριες*, ενώ μια πρόσφατη επιλογή αποτελεί ο όρος *δράμα* από τις Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου⁴⁴⁶, που τον επιλέγουν για να αποφύγουν τα συμφραζόμενα που προέρχονται από τον όρο *εκπαιδευτικό δράμα*. Οι εν λόγω συγγραφείς, αλλά και οι περισσότερες απόψεις που έχουν διατυπωθεί συγκλίνουν στο ότι το *δράμα* κινείται σε ένα συνεχές, στην αφετηρία του οποίου βρίσκεται το μιμητικό παιχνίδι, αυτό που αυθόρμητα παίζουν τα παιδιά υποδύομενα διάφορους ρόλους, και στο τέρμα του η *θεατρική τέχνη*.

Κατ' αντιστοιχία με τις παραπάνω απόψεις, με τους όρους *θεατρική τέχνη* ή *θέατρο/δράμα*, όπως τους χρησιμοποιεί η παρούσα έρευνα, δηλώνεται η διαδικασία στην οποία ακολουθείται μια εξελισσόμενη πορεία από την παιγνιώδη δραστηριότητα προς τη σύνθεση, με την αξιοποίηση *θεατρικών τεχνικών*. Αυτή η πορεία επιλέγεται στις φάσεις που προτείνει η παρούσα μελέτη για την εφαρμογή του *θεάτρου/δράματος* στο σχολείο. Δεν προτιμήθηκε ο όρος *δραματική τέχνη* καθώς, όπως

⁴⁴² Bolton, G. (2000), *op.cit.*

⁴⁴³ *Ibid*, pp. 26-28. Συγκεκριμένα ο Bolton χρησιμοποιεί τη φράση «To think Theatre».

⁴⁴⁴ Ο IDEA (International Drama /Theatre and Education Association) ιδρύθηκε το 1992. Είναι παγκόσμιος οργανισμός με σκοπό να καταστήσει το θέατρο/δράμα προσβάσιμο και σημαντικό για τη ζωή των παιδιών και των νέων ανά τον κόσμο. Μέλη του είναι εθνικές οργανώσεις για το θέατρο στην εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί *θεάτρου/δράματος*, καλλιτέχνες, παιδαγωγοί, από 90 περίπου χώρες. Βλ. επίσημο site του οργανισμού: <http://www.idea-org.net/>

⁴⁴⁵ Neelands, J. (1996). «Agendas of change, renewal and difference». In O'Toole, J., Donelan, K., (eds), *Drama Culture and Empowerment* (pp. 21-29). Brisbane: IDEA publications.

⁴⁴⁶ Αβδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ερμηνεύει η Pavis, χρησιμοποιείται κυρίως για να καταδείξει την τέχνη της συγγραφής και παρουσίασης θεατρικών έργων ή την καλλιτεχνική πρακτική και το σύνολο των έργων που χρησιμοποιούνται ως γραπτή βάση στην παράσταση⁴⁴⁷. Παρ' όλα αυτά, πρέπει να αναφερθεί ότι στην ελληνική βιβλιογραφία αξιοποιείται και αυτός ο όρος ως μια σύγκλιση των εννοιών θέατρο/δράμα⁴⁴⁸.

Είναι σαφές ότι δεν είναι η ορολογία που θα καθορίσει την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Η φράση «όλα είναι θέατρο», η ολιστική, δηλαδή, προσέγγισή του, είναι αυτή που υπογραμμίζει την αξία του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν το *θεατρικό παιχνίδι*, σύμφωνα με την ορολογία που χρησιμοποιεί ο Γ. Παπαδόπουλος, αξιοποιεί την έμφυτη φύση των έλλογων όντων να εκδηλώνουν και να προσλαμβάνουν μηνύματα και μιμήματα, τότε λίγη σημασία έχει η ορολογία που χρησιμοποιείται. «Εν ταυτοσημία», λοιπόν, πρόκειται για το *drama in education* της Μεγάλης Βρετανίας, το *jeu dramatique* της Γαλλίας, το *darstellendes spiel* της Γερμανίας⁴⁴⁹, και θα μπορούσαν να προστεθούν εδώ και άλλοι όροι που ήδη αναφέρθηκαν. Σημασία, εντέλει, έχει το *πώς* και το *γιατί* κάνει κάποιος/α θέατρο στο σχολείο, ερωτήματα που καθορίζουν τις ακολουθούμενες πρακτικές και προδιαγράφουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

1.4.8. Θέατρο στην Εκπαίδευση – εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολούθησε τις διεθνείς εξελίξεις με απόπειρες ένταξης του θεάτρου/δράματος στην τυπική εκπαίδευση. Μία χρήσιμη συνοπτική αναφορά όπου περιγράφεται η παρουσία του θεάτρου στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα και σε άλλες δέκα ευρωπαϊκές χώρες παρουσιάζεται στην έκδοση του Διεθνούς Οργανισμού IDEA που επιμελήθηκαν το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και το Croatian Centre for Drama Education⁴⁵⁰.

Στην επισκόπηση που ακολουθεί για την εφαρμογή του θεάτρου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να παραληφθεί η συνεισφορά των πρωτοπόρων για τη συστηματική ένταξή του στην Ελλάδα. Ένας από τους πρώτους όρους που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα είναι το *θεατρικό παιχνίδι* (ΘΠ). Εισάγεται το 1976 με τη μελέτη και εφαρμογή του Κουρετζή, ο οποίος από το 1978 υποδεικνύει τέσσερις φάσεις διεξαγωγής του ΘΠ:

- α) τη φάση της απελευθέρωσης,
- β) της φάση της αναπαραγωγής (επιλογή ρόλων),
- γ) τη φάση της θεατρικής δράσης, της εκτέλεσης που περιλαμβάνει τη δημιουργική δραστηριότητα και την παρουσίαση, οδηγείται δηλαδή σε μια σύνθεση,
- δ) τη φάση της ανάλυσης που κλείνει με συζήτηση.

⁴⁴⁷ Pavis, P. (1999), op.cit.

⁴⁴⁸ Άλκηστις, (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁴⁴⁹ Παπαδόπουλος, Γ. (2004). ό.π., σσ. 25-31.

⁴⁵⁰ Covas, N., Kakoudaki, G., Miholic, D. (2007). *Drama/Theatre & Education*. A report . Αθήνα: IDEA /IDEA EUROPE.

Ο Λ. Κουρετζής θεωρεί το παιχνίδι ως παράγοντα ψυχαγωγίας και δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών⁴⁵¹. Συγχρόνως, υποστηρίζει ότι αποτελεί εφαρμογή στην πράξη των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων για την ενεργό συμμετοχή του παιδιού, την απελευθέρωση της φαντασίας του, την καλλιέργεια της ψυχοκινητικής του έκφρασης, της κοινωνικοποίησής του και της εξοικειώσής του με την τέχνη⁴⁵².

Αντίστοιχα, στις πρώτες συστηματικές προτάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εισάγεται η «δραματοποίηση» από την Άλκηστη που προτρέπει σε δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμό και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους ελεύθερα και αυθόρμητα, ενσωματώνοντας νέες παιδαγωγικές θεωρήσεις «για ένα σχολείο κέντρο ζωής, αγάπης, ενδιαφέροντος, πειραματισμού...», όπου «θα εκδιπλώνεται το ανθρώπινο δυναμικό και θα δικαιώνεται η ανθρώπινη ύπαρξη»⁴⁵³. Η προσέγγιση, ωστόσο, εμπεριέχει το θεατρικό παιχνίδι στο οποίο δεν υπάρχουν προκαθορισμένοι ρόλοι⁴⁵⁴. Γενικότερα, *δραματοποίηση* θεωρείται η διασκευή ενός κειμένου (επικού ή ποιητικού) σε δραματικό κείμενο ή υλικό για τη σκηνή⁴⁵⁵. Η διασκευή αυτή μπορεί να περιλαμβάνει ανάλυση, ανασύνθεση, διάλογο με το ίδιο το κείμενο, σκηνοθεσία και ευρηματικότητα⁴⁵⁶. Μπορεί επίσης να καλεί τα παιδιά με θεατρικές τεχνικές να εξερευνήσουν την κοινωνική τους πραγματικότητα⁴⁵⁷ και συγκλίνει στη μεταγραφή του σε θεατρικό κείμενο και τη σκηνική του απεικόνιση⁴⁵⁸.

Όπως καθόρισε το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας (Π.Δ. 132/1990), το Θέατρο μαζί με τη Μουσική και την Εικαστική Αγωγή συγκροτούν το περιεχόμενο του προγράμματος της Αισθητικής Αγωγής. Το 1993 συγγράφεται το βιβλίο της Θεατρικής Αγωγής για τον/την δάσκαλο/α, που περιλαμβάνει την εφαρμογή του σε δύο μέρη, ως ΘΠ και ως *δραματοποίηση*, με πολλά παραδείγματα και προτάσεις προς αξιοποίηση από τον/την δάσκαλο/α της τάξης⁴⁵⁹. Έχει ανοίξει, λοιπόν, εντονότερα από τη δεκαετία του '80, ένας μεγάλος δρόμος για την εισαγωγή του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία στο ελληνικό σχολείο, που εστίασε για πολλά χρόνια κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με γνώμονα την πολιτισμική διάσταση της τέχνης, από το 1995 λειτούργησε, επίσης, για μια περίπου δεκαετία το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός που δραστηριοποιήθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με άξονα τις Τέχνες Θέατρο, Μουσική, Χορό, Κίνηση, εικαστική οπτικοακουστική έκφραση.

⁴⁵¹ Κουρετζής, Λ. (1978). «Απόψεις για το θεατρικό παιχνίδι», *Αντί*, τεύχ. 115.. Στο Κουρετζής, Λ. *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής, 2008.

⁴⁵² Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση. Πρακτική* (σ. 17). Αθήνα: Καστανιώτη.

⁴⁵³ Άλκηστις (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 7.

⁴⁵⁴ IDEM (1991). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 5.

⁴⁵⁵ Pavis, P. (1999), *op.cit.*, p. 122.

⁴⁵⁶ Γραμματάς, Θ. (1999). Διδακτική του Θεάτρου. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 223.

⁴⁵⁷ Παπαδόπουλος, Σ. (2004). «Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα». Γκόβας, Ν. *Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σ. 154.

⁴⁵⁸ Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας, σσ. 14, 411.

⁴⁵⁹ Κουρετζής, Λ., Άλκηστις. (1993). *Θεατρική Αγωγή 1*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Το θέατρο στη συνέχεια παρουσιάστηκε με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους στο ελληνικό σχολείο και ακολούθησε μια πορεία, η οποία σταδιακά ενέταξε περισσότερες εφαρμογές του και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από το 1998 και μετά εισάγεται μια νέα περίοδος για τη θέση του θεάτρου στο σχολείο η οποία περιλαμβάνει όλο και περισσότερο, εκτός από τη θεατρική παράσταση, και τις άλλες διαστάσεις του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, αρχικά το 1998 η δημιουργία του προγράμματος «Εκπαίδευση και Θέατρο» στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, στη συνέχεια η δημιουργία του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, προγράμματα πρακτικής άσκησης θεατρολόγων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η εισαγωγή του μαθήματος Θεατρολογίας στο Λύκειο, οι απόφοιτοι των τμημάτων θεατρολογίας και η ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση και η θεσμοθέτηση των Υπεύθυνων Πολιτιστικών Θεμάτων σε Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 2004 συνέβαλαν στην ευρύτερη αξιοποίηση του Θεάτρου σε όλες του τις εκφάνσεις και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία διευρύνθηκε, επίσης, ο κύκλος πανεπιστημιακής αρχικής επιμόρφωσης στο πεδίο Θέατρο και Εκπαίδευση⁴⁶⁰.

Η εμπειρία, λοιπόν, της τελευταίας κυρίως δεκαετίας, η δραστηριοποίηση (θεσμοθετημένα ή μη) θεατρολόγων ή καλλιτεχνών/ιδών στην εκπαίδευση, εκ παραλλήλου με το αυξανόμενο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων σε θέματα θεάτρου/δράματος, εμφανίζει μια πολύπλευρη αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση, αν και δεν έχει μελετηθεί το εύρος αυτής της αξιοποίησης και το πόσο συστηματικά επιτελείται.

Πιο συγκεκριμένα, τα πεδία αξιοποίησης της θεατρικής τέχνης που συναντώνται στην Ελλάδα μέχρι σήμερα είναι:

α) *Το θέατρο ως μορφή τέχνης*: Αυτό το πεδίο αναφέρεται κυρίως στην επιλογή ενός θεατρικού έργου με το οποίο ο/η εκπαιδευτικός εργάζεται με τα παιδιά προκειμένου να δημιουργήσουν μια παράσταση. Η πρακτική αυτή είναι διαδεδομένη και, μάλιστα, έχει μεγάλη παράδοση στην Ελλάδα, καθώς εμφανίζεται από τις παραμονές της επανάστασης του 1821, με τις σχολικές παραστάσεις που οργάνωναν πρωτοπόροι/ες τότε δάσκαλοι/ες με τους/τις μαθητές/τριές τους. Η άποψη, που κυριάρχησε για πολλά χρόνια και εν μέρει επικρατεί ακόμα σε κάποια μερίδα εκπαιδευτικών και άλλων φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ότι το θέατρο στο σχολείο περιορίζεται αναγκαστικά στις πρωτοβουλίες ορισμένων ομάδων που συγκροτούνται για να ανεβάσουν παράσταση⁴⁶¹. Στο ίδιο πεδίο συμπεριλαμβάνεται η παρακολούθηση θεατρικής

⁴⁶⁰ Κακουδάκη, Τ. (2007), «Θέατρο και εκπαίδευση στα ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα. Μια πρώτη καταγραφή του αναλυτικού προγράμματος και των δραστηριοτήτων των τμημάτων». *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 7, σσ. 54-61. Την καταγραφή έκαναν διδάσκοντες σε ελληνικά Τμήματα Θεατρικών Σπουδών, Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής διαφορετικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της χώρας μας, ωστόσο δεν περιλαμβάνονται όλα τα τμήματα και βεβαίως απαιτείται πλέον συμπλήρωση και επικαιροποίηση μιας τέτοιας καταγραφής.

⁴⁶¹ Δεμερτζή, Β. (2000). «Προσεγγίζοντας το θέατρο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας». Στο Γκόβας, Ν., Κακλαμάνη, Φλ. (επιμ.). *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σ. 22). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

παράστασης από σχολεία και η ενασχόληση με τη θεατρική τέχνη των μαθητών/τριών των καλλιτεχνικών σχολείων που ιδρύθηκαν το 2004.

β) *Το θέατρο ως μέσο διδασκαλίας-μάθησης*: Πρόκειται για την αξιοποίηση του θεάτρου στην καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου. Ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί θεατρικές τεχνικές αναλαμβάνοντας τον ρόλο του/της εμπυχωτή/τριας. Πυρήνας της εφαρμογής είναι ότι διαφοροποιείται από το παραδοσιακό μοντέλο του/της «καταθέτη/τριας πληροφοριών» και η διαδικασία της διδασκαλίας και η μάθηση εμπλουτίζονται, δίνοντας τη δυνατότητα στον/στην μαθητή/τρια να κατανοήσει το «πώς να μαθαίνει», ενεργοποιώντας ταυτόχρονα τον νοητικό και τον συναισθηματικό του κόσμο κατά την εκμάθηση ενός διδακτικού αντικειμένου. Ένα πεδίο που εξετάστηκε σε αυτή την έρευνα είναι ο τρόπος εφαρμογής και οι δυνατότητες αυτής της λειτουργίας στο ελληνικό σχολείο, και συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τη διερεύνηση μάλιστα της υφιστάμενης κατάστασης, προκειμένου να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός της εφαρμογής στο σχολείο, διενεργήθηκε προηγουμένως έρευνα στους/στις εκπαιδευτικούς που αξιοποιούν το θέατρο στο σχολείο, και συγκεκριμένα στην τάξη.

γ) *Το θέατρο ως μέσο προσέγγισης κοινωνικών θεμάτων και ως μέσο κοινωνικής παρέμβασης*: Ποικίλες τεχνικές που περιλαμβάνουν το θέατρο εικόνων, το θέατρο φόρουμ, την προσέγγιση κοινωνικών θεμάτων με *θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα*, την αφήγηση προσωπικών ιστοριών και τη σύνδεση με τις ιστορίες των άλλων μέσω της συλλογικής αναπαράστασής τους, είναι μερικοί από τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να λειτουργήσει το θέατρο ως μέσο κοινωνικής παρέμβασης, που αποτελεί ωστόσο αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας μάθησης. Προγράμματα που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, κυρίως με τη μορφή *θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων* τύπου ΤΠΕ⁴⁶², αναφέρονται σε επόμενο κεφάλαιο. Η εν λόγω εφαρμογή ωστόσο παραμένει μη συστηματική, αποσπασματική, χωρίς να υπάρχουν, προς το παρόν, δείγματα από την επίσημη πολιτεία για τη θεσμοθέτηση αντίστοιχων προγραμμάτων και την εφαρμογή τους στο πλαίσιο μιας σταθερής και μεθοδικής συνεργασίας εξωτερικών συνεργατών/τριών με τα σχολεία, κατά τα πρότυπα του καλλιτεχνικού κινήματος την περίοδο της ανάπτυξής του στη Μεγάλη Βρετανία.

δ) *Το θέατρο ως μάθημα*: εισήχθη το 1998 με το μάθημα επιλογής Θεατρολογία στην Α΄ Λυκείου, καταργήθηκε όμως τη σχολική χρονιά 2011-2012. Επιπλέον, υπήρξε ένας αρχικός

⁴⁶² Λεπτομερής ανάλυση για τις λειτουργίες των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην Ελλάδα βλ. Κουκουνάρας-Λιάγκης Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική Ετερότητα*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Θεολογίας, Τομέας Ηθικής και Κοινωνιολογίας. Επίσης, για τα προγράμματα που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα, βλ. Λούρου, Μ., Ρεβελάκη, Μ. (2006). «Σε πιστεύω εγώ – ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την έλλειψη επικοινωνίας και στόχων στην εφηβεία». Στο Γιαννούλη, Μ., Γκόβας, Ν., Μερκούρη, Α. (επιμ.). *Θέατρο στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα* (σσ. 209-214). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Γκόβας, Ν., Ζώνιου, Χ. (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ*. Αθήνα: ΩΣΜΩΣΗ, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Γιαννούλη, Μ., Ποταμούση, Η. (2011). *Παίζοντας τις ιστορίες του κόσμου για να αλλάξουμε τον κόσμο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Πιτούλη Γ., Γιαννούλη Μ., Γκόβας Μ. (2003). «Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα ΔΙΑΦΥΓΕΣ: «Όχι με λόγια... Παρουσίαση μιας πιλοτικής εφαρμογής». Στο Γκόβας Ν., *Χτίζοντας Γέφυρες*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μεταίχιμο.

σχεδιασμός που προέβλεπε τη διδασκαλία της θεατρικής αγωγής από την Ε΄ Δημοτικού, με ένα σπειροειδές μοντέλο όσον αφορά την ύλη και τις δραστηριότητες σε κάθε τάξη, το οποίο δεν υλοποιήθηκε. Επανήλθε, ωστόσο, και ξεκίνησε να εφαρμόζεται τη σχολική χρονιά 2006-2007 με τη διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και με την εισαγωγή βιβλίου που συνοδεύει αυτή την εφαρμογή. Επιπλέον, κύρια παρουσία της θεατρικής αγωγής στο δημοτικό αποτέλεσε η αξιοποίησή του στο ολοήμερο σχολείο από τη ίδρυσή του το 1997. Ακόμη, από το 2010 εξειδικευμένοι/ες εκπαιδευτικοί-θεατρολόγοι διδάσκουν τη θεατρική αγωγή σε 1.000 περίπου πιλοτικά δημοτικά σχολεία, για μία ώρα την εβδομάδα. Η συγκεκριμένη εφαρμογή αποτελεί ένα πολύ περιορισμένο πλαίσιο και είναι αμφίβολης προοπτικής για το μέλλον, καθώς δεν έχει εξαγγελθεί η διεύρυνσή της σε σταθερή βάση.

Επισημαίνεται ότι οι παραπάνω λειτουργίες του θεάτρου ή τα πεδία εφαρμογής δεν λειτουργούν περιοριστικά, υπό την έννοια ότι μπορούν να επιτελούνται ανεξάρτητα αλλά και συμπληρωματικά. Η κατηγοριοποίηση που προηγήθηκε γίνεται για πρακτικούς λόγους παρουσίασης και με πλήρη επίγνωση της αλληλεπίδρασης και της ταυτόχρονης πραγματοποίησης των λειτουργιών κάθε κατηγορίας σε συνδυασμό με τις άλλες. Για παράδειγμα η παράσταση, ανάλογα με τον τρόπο που οργανώνεται και υλοποιείται, μπορεί να επιτελεί μάθηση, κοινωνική παρέμβαση και συγχρόνως να εκπληρώνει αισθητικούς στόχους. Έτσι, με τη διφυή ταυτότητά του το θέατρο, κατά τον Θ. Γραμματά, μπορεί να υπερβεί την παιδαγωγίζουσα παράδοση και σχολειοποίηση, όπως διασώθηκε από προγενέστερες ιστορικές εποχές που συντέλεσαν στη σταδιακή συρρίκνωση της δυναμικής του⁴⁶³. Άλλωστε, οι ευνοϊκές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί ενισχύουν την άποψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τη δυνατότητα να ξεπεράσει την μονοσήμαντη πρακτική και να υιοθετήσει τις πολύπλευρες διαστάσεις της θεατρικής τέχνης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

1.4.9. Οι θεατρικές τεχνικές και οι φάσεις αξιοποίησής τους

Οι ερευνητές/τριες που ασχολήθηκαν με την αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση, το έργο των οποίων περιγράφηκε στις προηγούμενες ενότητες, έχουν διατυπώσει μια σειρά από συγκεκριμένες θεατρικές τεχνικές οι οποίες αξιοποιήθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Οι τεχνικές αυτές συνδέονται με τη φυσική πορεία μάθησης του ανθρώπινου νου που περιλαμβάνει την *παρατήρηση*, την *κατανόηση*, την *προσπάθεια*. Ο Η. Ματσαγγούρας σύμφωνα με αυτή την πορεία προτείνει τέσσερα βήματα στη μαθησιακή διαδικασία⁴⁶⁴:

- α) Πρόσκτηση ερεθισμάτων – input:
- β) Επεξεργασία – processing:
- γ) Εφαρμογή των σχέσεων σε νέες καταστάσεις – output
- δ) Το μεταγνωστικό επίπεδο– metacognition:

⁴⁶³ Γραμματάς, Θ. (1998). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Τελέθριον, σ. 452.

⁴⁶⁴ Ματσαγγούρας, Η. (1998α), ό.π., σσ. 163-164.

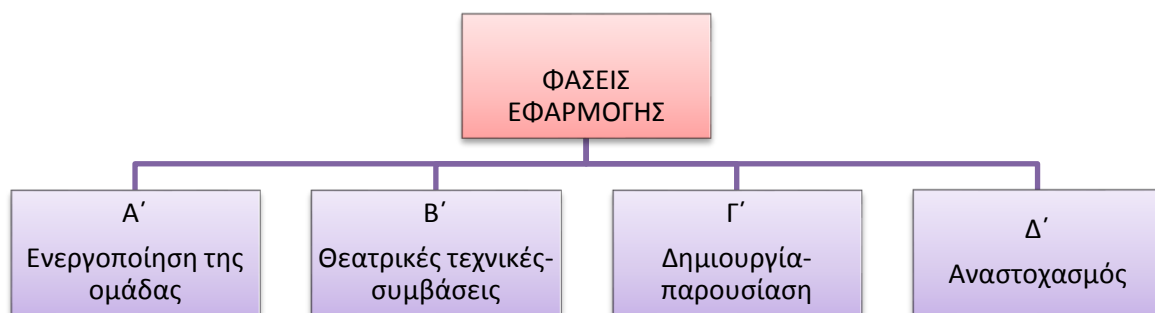
Αντίστοιχη με την παραπάνω πορεία ακολουθεί το προαναφερόμενο μοντέλο των Kolb και Fry: *συγκεκριμένες εμπειρίες, παρατήρηση-αναστοχασμός, διαμόρφωση αντιλήψεων, δοκιμή σε νέες καταστάσεις*⁴⁶⁵.

Επίσης, στα χαρακτηριστικά του *θεάτρου/δράματος* επισημάνθηκαν δύο στοιχεία, η μετάβαση από το ατομικό στο ομαδικό και οι έννοιες *εαυτός* και *άλλος* που συνυπολογίζονται κατά την εξέλιξη της παρέμβασης, καθώς καθορίζουν την πορεία ενός ατόμου σε όλα τα επίπεδα της ζωής του. Πρόκειται για ένα ταξίδι κριτικής προσέγγισης, αλλαγής, μεταμόρφωσης, το οποίο γίνεται παράλληλα με τη γνωριμία με τον *εαυτό* και με τους *άλλους*, και σε αλληλεπίδραση μαζί τους. Επιπλέον, λαμβάνεται υπ' όψιν ότι τα στάδια που υιοθετεί το *εκπαιδευτικό* δράμα είναι αυτά που υιοθετεί κάθε θεατρική δουλειά, όπως ζέσταμα, ενεργοποίηση, έρευνα πάνω στο υλικό, πρόβα, παρουσίαση, αξιολόγηση.

Με βάση τα παραπάνω βήματα της μαθησιακής διαδικασίας και σε σχέση με τα στάδια που υιοθετούν το *θεατρικό παιχνίδι* και το *εκπαιδευτικό* δράμα, οι θεατρικές δραστηριότητες που εφάρμοσε η παρούσα έρευνα στην τάξη μπορούν να ομαδοποιηθούν στις ακόλουθες τέσσερις φάσεις (Βλ. Πίνακα 2):

- α) τη φάση ενεργοποίησης της ομάδας,
- β) τη φάση αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών συμβάσεων,
- γ) τη φάση δημιουργίας και παρουσίασης,
- δ) τη φάση του αναστοχασμού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 – Φάσεις κατά την εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στην τάξη



Α' Φάση – Ενεργοποίηση της ομάδας

Η Α' φάση έχει μεγάλη σημασία για τη λειτουργία της ομάδας και συγκεκριμένα για τη συνεργασία και την κινητοποίηση των μαθητών/τριών, καθώς δημιουργεί τις συνθήκες για την ανταπόκριση στις θεατρικές τεχνικές που ακολουθούν.

Άλλες ασκήσεις αξιοποιούνται για ενεργοποίηση-ζέσταμα, άλλες συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργασίας και τη δυναμική των ομάδων και άλλες συνιστούν τεχνικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων

⁴⁶⁵ Kolb, D. A. (1984), op.cit. Επίσης Kolb, D. A., Fry, R. (1975), op.cit.

κ.τ.λ. Οι προτεινόμενες ψυχοκοινωνικές, ψυχοκινητικές δραστηριότητες αποσκοπούν στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών, στην εξοικείωση με μια πρακτική που ζητά από το σώμα, το συναίσθημα και το πνεύμα να δραστηριοποιούνται συγχρόνως, και τη συνεργασία τους για τη δημιουργία προϋποθέσεων που διαμορφώνουν θετικό κλίμα στην τάξη. Οι ασκήσεις προωθούν έναν «διάλογο» μεταξύ ζευγαριών ή ομάδων. Σημαντικό στοιχείο της πρώτης φάσης είναι ότι λειτουργεί ως σημείο εκκίνησης, προτείνοντας, μια άμεση μορφή επικοινωνίας με έμφαση στη σωματικότητα και όχι τόσο στη χρήση του λόγου. Τέτοιες ασκήσεις είναι ανά κατηγορία:

- α) Ασκήσεις αρχής – κύκλος, ασκήσεις ενεργοποίησης,
- β) Ασκήσεις εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, συνεργασίας,
- γ) Ασκήσεις ακρόασης, αυτοσυγκέντρωσης,
- δ) Ασκήσεις για ανάπτυξη εκφραστικών δεξιοτήτων.

Πέρα από τον γενικό στόχο που εξυπηρετούν οι προαναφερόμενες ομάδες ασκήσεων, ενισχύουν τις τεχνικές και τις δραστηριότητες οι οποίες αξιοποιούνται στη συνέχεια και διευκολύνουν την επίτευξη των ειδικών στόχων του μαθήματος⁴⁶⁶.

B' Φάση – Θεατρικές τεχνικές ή συμβάσεις

Η Β' φάση εισάγει και αξιοποιεί τη θεατρική σύμβαση. Οι συμβάσεις στο θέατρο/δράμα αναφέρονται στα μέσα που χρησιμοποιούνται για να οδηγήσουν σε συγκεκριμένα επίπεδα κατανόησης τους/τις συμμετέχοντες/ουσες⁴⁶⁷, στη συγκεκριμένη περίπτωση τους/τις μαθητές/τριες. Εφαρμόστηκαν, δηλαδή, τεχνικές που δίνουν στοιχεία για να δομηθεί ένα θεατρικό δρώμενο, να χτιστεί ένας ρόλος, να δράσουν οι μαθητές/τριες μέσα από έναν ρόλο και να επικοινωνήσουν με τους/τις άλλους/ες. Οι τεχνικές που προτάθηκαν είναι:

1) Το *θέατρο της εικόνας*⁴⁶⁸: είναι μια πρακτική που έχει την ιδιαίτερη ικανότητα να κάνει τη σκέψη ορατή και να δηλώνει αφενός την κοινωνική και αφετέρου την ατομική νοηματοδότηση των λέξεων. Πρόκειται για το ταξίδι του *εαυτού* σε σχέση με τους *άλλους*, όπου συλλογικά αλλά και ατομικά διερευνώνται οι συμφωνίες ή οι αντιθέσεις, ώσπου η ομάδα να διαπραγματευτεί και να βρει κοινά στοιχεία στο θέμα που μελετά.

Οι παρακάτω προτάσεις δραστηριοτήτων σχετίζονται με το *θέατρο της εικόνας* και μπορούν να εφαρμοστούν μεμονωμένα ή συμπληρωματικά μεταξύ τους στην τάξη.

- α) *Από την έννοια στην κίνηση*: Πρόκειται για ένα είδος εισαγωγής στη θεατρική σύμβαση, πριν η ομάδα επιχειρήσει να επεξεργαστεί πιο σύνθετες έννοιες. Όλοι περπατούν και

⁴⁶⁶ Ασκήσεις των παραπάνω κατηγοριών συναντώνται μεταξύ άλλων στις εκδόσεις: Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό, δημιουργικό θέατρο, ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Αβδή Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο. McGuire, B. (2000). *The student Handbook for Drama*. Cambridge: Pearson Publishing. Scher, A., Verrall, C. (1975). *100+1 Ideas for Drama*. Oxford: Heinemann. Άλκηστις, (1998). ό.π.. Winston, J., Tandy, M. (2001), ό.π.

⁴⁶⁷ Neelands, J., Dobson, W. (2005) *Drama and theatre studies at AS/A level*. London: Hobber & Stoughton, pp. 14-15.

⁴⁶⁸ Boal, A. (1979), op.cit.

σταματούν ανάλογα με τις οδηγίες του/της εμπνευστή/τριας, παίρνοντας μια στάση σχετικά με μια έννοια.

β) *Από την ακινησία στη σύνθεση*: Είναι μια τεχνική για να διερευνήσει η ομάδα το θέμα που εξετάζεται, αλλά και για να εκφράσει τις απόψεις της με τη δυναμική του σώματος. Ζητείται από ένα μέλος της ομάδας να ξεκινήσει μια σύνθεση σε σχέση με μια έννοια και ένας-ένας/μια-μια οι μαθητές/τριες έρχονται και πλαισιώνουν τους/τις άλλους/ες στην εικόνα. Βασικές ερωτήσεις τις οποίες πρέπει να υποβάλει ο/η μαθητής/τρια στον εαυτό του/της πριν πάρει θέση στην εικόνα είναι: «Τι αναπαριστώ με το σώμα μου; Τι θέλω να πω με τη σωματική μου στάση»;

γ) *Γλυπτά*: Όσοι/ες από τους/τις μαθητές/τριες δεν παίρνουν μέρος στην εικόνα μπορούν να παρέμβουν αλλάζοντας τη στάση του σώματος κάποιου/ας που συμμετέχει σε αυτή, μετακινώντας ένα σημείο του σώματος, τροποποιώντας την έκφραση του προσώπου κ.τ.λ. Οι μαθητές/τριες λειτουργούν σαν γλύπτες που δημιουργούν ένα άγαλμα, προσπαθώντας να εκφράσουν την άποψή τους πάνω στο θέμα που εξετάζει η ομάδα. Αντίστοιχα, τα γλυπτά αφήνονται στην πρωτοβουλία του/της γλύπτη/τριας, διευκολύνοντάς τον/την να αποτυπώσει την εικόνα που έχει για ένα συναίσθημα ή μια κατάσταση.

δ) *Δημιουργία ομαδικής εικόνας*: Σε ομάδες έως πέντε ατόμων οι μαθητές/τριες δημιουργούν μια ομαδική εικόνα σε σχέση με το προς διερεύνηση θέμα. Σε κάθε ομάδα μπορούν, ανάλογα με το μάθημα, να απεικονίσουν στίχους από ένα ποίημα, ένα κείμενο, τα αίτια ενός προβλήματος, μια κοινωνική κατάσταση. Οι ερωτήσεις και η έρευνα που πραγματοποιεί κάθε ομάδα πριν την παρουσίαση της εικόνας συζητούνται με τον/την εμπνευστή/τρια. Ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο της εικόνας και αποτελούν τη βάση για την εργασία της ομάδας είναι:

- Τι θέλουμε να πούμε με την εικόνα που φτιάχνουμε;
- Τι ρόλο έχει κάθε ρόλος στην εικόνα;
- Πώς με το σώμα και την ομαδική σύνθεση μπορούμε να δώσουμε στους άλλους να καταλάβουν αυτό που θέλουμε να πούμε;

ε) *Ανίχνευση σκέψης*: (thought tracking). Συμπληρώνει την παγωμένη εικόνα καθώς ένας/μια μαθητής/τρια με την παραίνεση του/της εμπνευστή/τριας ή κάποιου/ας συμμαθητή/τριας καλείται να αρθρώσει αυτό που σκέφτεται μέσα από το θεατρικό του ρόλο. Έτσι, σημεία που δεν είναι αντιληπτά εκ πρώτης όψης στην εικόνα αποκτούν νόημα.

Οι ανωτέρω δραστηριότητες που σχετίζονται με το *θέατρο της εικόνας* μπορούν να συμπληρωθούν ή να τροποποιηθούν ανάλογα με τη δυναμική που αναπτύσσεται, καθώς και με το θέμα που πραγματεύεται η ομάδα.

2) *Καταιγισμός ιδεών*: Αποτελεί βασική τεχνική για μια ιδεολογική προθέρμανση, όπου αυθόρμητα η ομάδα αναπτύσσει ιδέες σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα.

3) *Ρόλος στον τοίχο*: Για τη διερεύνηση ορισμένων ρόλων σχεδιάζεται μια φιγούρα σε χαρτί, μέσα στην οποία αναγράφονται στοιχεία του χαρακτήρα, ενώ έξω από τη φιγούρα αναγράφονται σχόλια του κοινωνικού περιβάλλοντος – των «άλλων» για τον χαρακτήρα.

4) *Ανακριτική καρτέλα*: Στα πλαίσια διερεύνησης ενός θέματος και της ανάληψης ενός ρόλου σε ένα σύντομο δράσιμο, μπορεί να ζητηθεί από έναν/μία μαθητή/τρια να καθίσει μπροστά στην υπόλοιπη ομάδα σε μια καρτέλα και να απαντά μέσα από τον ρόλο του/της σε ερωτήσεις που του/της απευθύνουν τα μέλη της ομάδας.

5) *Παιχνίδια ρόλων*: Τα παιδιά επικοινωνούν, ανταλλάσσουν απόψεις, εκφράζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα μέσα από τυποποιημένους κοινωνικούς ρόλους. Έτσι, διαμορφώνουν μια άμεση εμπειρία του τρόπου που θα αντιδρούσε ένας ρόλος, χρησιμοποιώντας προφορικό λόγο «σαν να» ήταν αυτοί οι άνθρωποι αλλά και εμβαθύνοντας στις συνθήκες.

6) *Αυτοσχεδιασμός*: Οι μαθητές/τριες αυτοσχεδιάζουν αξιοποιώντας τα εκφραστικά τους μέσα χωρίς κάποιο γραπτό κείμενο. Συνήθως δίνεται ένα ερέθισμα και ακολουθεί αυθόρμητη αντίδραση, αξιοποιώντας σώμα ή λόγο⁴⁶⁹.

7) *Γράφοντας σε ρόλο*: Η συγκεκριμένη τεχνική βοηθά τον/την μαθητή/τρια στη βαθύτερη κατανόηση θεμάτων που θέλει να παρουσιάσει. Μπορεί να γράψει ένα σύντομο γράμμα ή ένα μικρό απόσπασμα από ημερολόγιο, για να φωτίσει περαιτέρω τη δράση.

8) *Συλλογικός ρόλος*: Η ομάδα χωρίζεται στα δύο. Τα μέλη κάθε υπο-ομάδας υποδύονται τον ίδιο χαρακτήρα και απαντούν στις ερωτήσεις των μελών της άλλης υπο-ομάδας διαδοχικά, ενώ ένας/μία υποδύεται τον χαρακτήρα με το σώμα και παίρνει τις κατάλληλες εκφράσεις ή κάνει τις αντίστοιχες χειρονομίες.

9) *Μανδύας του ειδικού*: Εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες δουλεύουν μαζί σε ρόλο ως ειδικοί για τη διαχείριση μιας κατάστασης. Ο ρόλος επιλέγεται ανάλογα με τους προβληματισμούς που αναδεικνύονται από το μάθημα. Πρόκειται για ένα σύστημα διδασκαλίας, μια μέθοδο που εξέλιξε η Heathcote, και έχει πολλά κοινά στοιχεία με το παιχνίδι των παιδιών όταν επιλέγουν ρόλους και διαμορφώνουν τις δραστηριότητές τους όπως τους αρέσει⁴⁷⁰.

10) *Δάσκαλος/α σε ρόλο*: Ο/η δάσκαλος/α μπαίνει σε ρόλο σε μια κατάσταση που μπορεί να προωθήσει τη δράση είτε οδηγώντας τη ή συμμετέχοντας σε μια μικρή ομάδα μαθητών/τριών διευκολύνοντας το διάλογο και τον προβληματισμό.

11) *Διάδρομος συνείδησης*: Ένας ρόλος από αυτούς που διερευνώνται περπατά ανάμεσα σε δύο γραμμές παιδιών. Καθώς περνά από τον διάδρομο που δημιουργούν τα σώματα των παιδιών ακούει τη γνώμη τους για την κατάσταση που αντιμετωπίζει ή τις σκέψεις που οι άλλοι/ες μαθητές/τριες, θεωρούν ότι κάνει.

⁴⁶⁹ Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theatre. A handbook of Teaching and directing Techniques*. USA: Northwestern University Press.

⁴⁷⁰ Heathcote, D. (2009). «Ο μανδύας του ειδικού: Ένα σύστημα διδασκαλίας το οποίο αλλάζει την ισορροπία δύναμης μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου». Στο Γκόβας Ν., *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνης* (σσ. 34-46). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

12) Ο *χάρτης της ζωής*. Η τεχνική αυτή αποτελεί έναν από τους βασικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να δουλέψει κάποιος την *οικειώση (ownership)*. Η έννοια *οικειώση* σημαίνει ότι ο/η μαθητής/τρια συμμετέχει ενεργά στην πορεία κατάκτησης της γνώσης, δεδομένου ότι έχει συνεισφέρει και εκείνος/η σε κάθε συνάντησή του/της μαζί της. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, δίνεται έμφαση στη συμμετοχική διαδικασία και την αλληλεπίδραση και αποκλείονται οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ διδάσκοντα/ουσας και διδασκόμενου/ης⁴⁷¹. Επίσης, εστιάζει στα σημεία καμπής, τα σημεία αλλαγής πορείας που καθορίζουν τη ζωή καθενός/μιας, αλλά είναι ταυτόχρονα ένας τρόπος που βοηθά την ανάλυση και τον στοχασμό. Αποτελεί βασική άσκηση εξοικείωσης με τον *εαυτό* και τον *άλλο* και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μια μεσοπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη διαδικασία αξιοποίησης της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βλ. Πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 – Βασικά σημεία της τεχνικής «χάρτης της ζωής»⁴⁷²

Βασικά σημεία της τεχνικής «χάρτης της ζωής»

- α) Ερωτήσεις σχετικές με την ταυτότητα του ατόμου*
- β) Σημείο εκκίνησης της ζωής, η πορεία, ο τελικός προορισμός*
- γ) Σημεία καμπής: περιπτώσεις αδικίας, καταπίεσης που σημάδεψαν την πορεία του ατόμου*

Συγκεκριμένα, τα βασικά στοιχεία που ζητά ο/η εμπυχωτής/τρια να περιλαμβάνονται στο *χάρτη της ζωής* έχουν ως άξονα τα παρακάτω:

α) τα ερωτήματα

- Ποιος είσαι;
- Ποια είναι η ιστορία σου;
- Ποια ήταν τα σημαντικότερα γεγονότα της ζωής σου;
- Ποια ήταν τα σημεία καμπής;
- Ποια γεγονότα σε έκαναν να βλέπεις τον κόσμο διαφορετικά;
- Ποιος έσβησε τη φωνή σου;

Πέρα από τα βασικά ερωτήματα που διαμορφώνει καθένας/μία κατά τη σχεδίαση του *χάρτη της ζωής*, πρέπει επίσης να υποβάλει τον εαυτό του και σε κάποια ερωτήματα που αφορούν στιγμές στις οποίες αισθάνθηκε καταπίεση, αδικία, αδυναμία.

β) Προετοιμασία και περιγραφή της προτεινόμενης δραστηριότητας:

⁴⁷¹ Prentki, T. (2006), ό.π.,σ. 51.

⁴⁷² Τα βασικά σημεία του *χάρτη της ζωής* αποτελούν σύνοψη της τεχνικής, όπως την παρουσίασε ο. Pammenter κατά τη διάρκεια επιμόρφωσης στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα mPPACT: Πρακτικά σεμιναρίου. Καταγραφή και σχολιασμός Γιαννούλη, Μ., με την υποστήριξη των Τσίχλη, Α., Ζώνιου, Χ., Τσιάρα, Α., Κακουδάκη, Τ., Γκόβα, Ν., Pammenter, D., Mavrocordatos, A., Αθήνα 2007. Επίσης, η τεχνική αναφέρεται συνοπτικά στο Mavrocordatos A. (ed.) (2009). *mPPACT manifest*. Writing team: Pammenter, D., Mavrocordatos, A., Crysostomou, S., Giannouli, P., Govas, N. Authors OnLine Ltd. ISBN 978-07552-0487-8.

Στο ταξίδι της ζωής που σχεδιάζεται υπάρχει η αρχή –το σημείο εκκίνησης– και τα μονοπάτια που ακολούθησε η ζωή μέχρι να φτάσει στο σήμερα. Θα μπορούσε να το παρομοιάσει κάποιος/α σαν ένα ποτάμι που ξεκινά από ένα σημείο και διαγράφει μια πορεία μέσα από εμπόδια και παρεκκλίσεις, που συνεχίζονται μέχρι να φτάσει στη θάλασσα. Η θάλασσα είναι το σημείο στο οποίο βρίσκεται το άτομο τώρα. Τέλος, σε σχέση με τα ερωτήματα που τέθηκαν και τις έντονες στιγμές της ζωής σχεδιάζεται ο χάρτης.

13) Πέρα από τον *χάρτη της ζωής* υπάρχουν πολλές δραστηριότητες που σχετίζονται με την εικόνα του *εαυτού* και του *άλλου*. Κριτήριο επιλογής τους αποτελεί ο βαθμός εξοικείωσης μεταξύ των μελών της ομάδας και ο χρόνος που μπορεί να διαθέσει ο/η εμπνευστής/τρια. Έτσι, υπάρχουν πιο σύντομες δραστηριότητες, για παράδειγμα, η εργασία με ένα αντικείμενο που έχει ξεχωριστή σημασία για το άτομο ή, ακόμα, η αφήγηση μιας σύντομης ιστορίας που έχει παίξει σημαντικό ρόλο στη ζωή του κ.ά. Μπορούν επίσης να γίνουν πιο απλές ασκήσεις, όταν δεν είναι δυνατόν να επενδυθεί αρκετός χρόνος, όπως θετικά σχόλια για τον/την συμμαθητή/τρια, συζήτηση για τις προτιμήσεις του/της κ.ά.

Κατά την πορεία εφαρμογής της παρούσας μελέτης προτάθηκε να δίνονται και τέτοιες ασκήσεις, σύμφωνα με τη βούληση του/της εκπαιδευτικού και την αντίληψή του/της για το σημείο μέχρι το οποίο μπορεί να προχωρήσει ένα τέτοιο «μοίρασμα». Ο/η εκπαιδευτικός κρίνει πώς και πότε θα πραγματοποιηθούν ανάλογα με τη σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας και την ανάγκη που υπάρχει για αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή.

Από όλες τις παραπάνω τεχνικές στην πράξη έγινε επιλογή ανάλογα με τους στόχους του μαθήματος. Τούτο γιατί μπορούν πάντα να εμφανιστούν με παραλλαγές και να εμπλουτιστούν ανάλογα με τις ανάγκες, την εμπειρία και τη δυναμική της ομάδας.

Γ' φάση – Δημιουργία/παρουσίαση

Μετά από τη διερεύνηση που έχει προηγηθεί, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες. Στοιχεία που χαρακτηρίζουν την Γ' φάση είναι:

- α) οι μαθητές/τριες μπορούν να αξιοποιήσουν τις τεχνικές που προηγήθηκαν,
- β) μέσα από τα *παιχνίδια ρόλων* και το *θέατρο εικόνων* έχουν διερευνήσει τα απαραίτητα για το θέμα στοιχεία για να τα εντάξουν σε δρώμενο,
- γ) είναι πλέον πιο ευαισθητοποιημένοι/ες και κινητοποιούνται για να συνεισφέρουν στη διαδικασία ως άτομα και ως μέλη μιας ομάδας.

Η φάση περιλαμβάνει:

1) *Παρουσίαση μικρών σκηνών*. Οι ομάδες παρουσιάζουν η μία στην άλλη, μοιράζονται δηλαδή τα δρώμενα που δημιούργησαν. Ενίοτε η παρουσίαση γίνεται με «δυναμικές εικόνες» που αξιοποιούνται για την δημιουργία σκηνών, όπως προκύπτουν από την διερεύνηση θεμάτων του μαθήματος. Η παρουσίασή τους πραγματοποιείται με βάση βοηθητικές οδηγίες οι οποίες επισημαίνονταν και επαναλαμβάνονταν στους/στις μαθητές/τριες κατά την διάρκεια της εφαρμογής της θεατρικής τέχνης στην τάξη (Πίνακας 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 – Οδηγίες για «δυναμικές εικόνες»

Βοηθητικές οδηγίες για την παρουσίαση δυναμικής εικόνας.

- ✓ *Προτείνεται οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν μια φράση στην παρουσίαση της εικόνας τους. Η φράση μπορεί εναλλακτικά να ακουστεί από όλους/ες μαζί, από κάποιους/ες ή από έναν/μία. Μπορούν επίσης να αξιοποιήσουν έναν αφηγητή.*
- ✓ *Η παρουσίαση της δυναμικής εικόνας πρέπει να έχει αρχή, μέση και τέλος και να παρουσιαστεί σε τρεις φάσεις. Η διατήρηση βασικών αρχών στη διαδικασία της παρουσίασης βοηθάει την αυτοσυγκέντρωση της ομάδας και τη θεατρική έκφραση.*
- ✓ *Να είναι σαφές για το κοινό/άλλη υπο-ομάδα πότε αρχίζει και πότε τελειώνει η εικόνα και να λαμβάνουν υπ' όψιν πού είναι το κοινό-θεατές, ώστε να μην το αγνοούν όταν κάνουν την παρουσίαση.*

2) *Θέατρο φόρουμ*: Είναι μια θεατρική τεχνική που εισήγαγε ο Boal⁴⁷³, η οποία δίνει τη δυνατότητα να εξεταστούν εναλλακτικές ιδέες και αντιλήψεις. Καθώς στο μάθημα ερευνώνται κοινωνικές καταστάσεις, προβλήματα, κοινωνικές σχέσεις, έννοιες, τα παιδιά μπορούν να παρέμβουν σε μια θεατρική σκηνή που δημιούργησε μια άλλη ομάδα στην τάξη, όπου υπάρχει ένας/μία καταπιεζόμενος/η-πρωταγωνιστής/στρια και ένας/μία καταπιεστής/στρια και προτείνουν κάποια εναλλακτική λύση. Ο/η εκπαιδευτικός παίζει τον ρόλο του/της εμπυχωτή/τριας (τζόκερ). Πρόκειται για το άτομο που εξηγεί τι συμβαίνει στη δράση και συντονίζει την αντικατάσταση προσώπων στη σκηνή⁴⁷⁴. Η Ζώνιου συνοψίζει 8 στοιχεία του/της κατάλληλου/ης εμπυχωτή/τριας/τζόκερ *θεάτρου φόρουμ*, τα οποία ταυτίζονται με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού/εμπυχωτή/τριας όπως έχουν προαναφερθεί. Έχει μη κριτική στάση σε όσους/ες συμμετέχουν, χρησιμοποιεί τεχνικές ενσυναίσθησης, ακούει τους/τις άλλους/ες, προσφέρει ερεθίσματα για την ανάπτυξη της φαντασίας και τη δημιουργικότητα χωρίς να είναι διδακτικός/ή, δρα ως μεσολαβητής/τρια και διαχειριστής/στρια συγκρούσεων. Υπογραμμίζει επίσης δύο ακόμη στοιχεία, το να έχει δοκιμάσει ο/η ίδιος/α τη διαδικασία και να γνωρίζει καλά τις τεχνικές του *θεάτρου φόρουμ*⁴⁷⁵.

Μια παρατήρηση που αφορά τις συντελούμενες δραστηριότητες σχετίζεται με τη μορφή που αυτές μπορούν να πάρουν. Η νατουραλιστική φόρμα προτάθηκε στους/στις μαθητές/τριες να

⁴⁷³ Βλ σ. 95 της παρούσας εργασίας

⁴⁷⁴ Ο ρόλος του τζόκερ προσδιορίζεται αναλυτικά στο Boal, A.(1979), ό.π., 173-187.

⁴⁷⁵ Ζώνιου, Χ. (2006). «Το θέατρο φόρουμ στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση». Στο Γιαννούλη, Μ., Γκόβας, Μ., Μερκούρη, Α. (επιμ.) *Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

αποφεύγεται στις αρχικές κυρίως συναντήσεις, καθώς οι προσλαμβάνουσες παραστάσεις από την καθημερινότητα των παιδιών, η επιρροή από τα ΜΜΕ και τις άλλες μορφές δικτύωσης οδηγούν συνήθως στη χρησιμοποίηση στερεότυπων εκφράσεων ή υπερβολές κατά τη χρήση του λόγου, έτσι ώστε να καθιστούν δύσκολη τη δημιουργία εκφραστικών θεατρικών στιγμών. Η τεχνική *θεάτρου εικόνων* αποτελεί ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά μπορούν σταδιακά να εκφραστούν και να μεταφέρουν το νόημα καταστάσεων, όπως τις αντιλαμβάνονται, χωρίς πολλά λόγια.

Η τρίτη φάση εμφανίζεται ως συστατικό μέρος της διαδικασίας του *εκπαιδευτικού δράματος*, όπως αναπτύχθηκε στη Μεγάλη Βρετανία, όταν οι συμμετέχοντες/ουσες παρουσιάζουν μέρος της δουλειάς τους ο/η ένας/μία στον/στην άλλον/η⁴⁷⁶. Στην πρόταση που θέτει η μέθοδος, η παρουσίαση στοχεύει κυρίως στο *μοίρασμα* και στη δυνατότητα ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των ομάδων. Παράλληλα, για τη δημιουργία σε ομάδες, κυρίως στη γ' φάση, δίνονταν στα παιδιά οδηγίες που σχετιζόνταν με συγκεκριμένες αρχές (Πίνακας 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5 – Αρχές δημιουργικής συνεργασίας της ομάδας

<p><i>«Αρχές δημιουργικής συνεργασίας της ομάδας»</i></p> <ul style="list-style-type: none">✓ <i>Καλούνται όλοι/ες να πουν τη γνώμη τους.</i>✓ <i>Όταν ξεκινήσουν να μιλούν, η ομάδα τούς/τίς αφήνει να ολοκληρώσουν τη σκέψη τους.</i>✓ <i>Όποιος/α καταθέτει μια ιδέα είναι σύντομος/η, για να μπορέσουν και οι υπόλοιποι/ες να πάρουν τον λόγο.</i>✓ <i>Δοκιμάζουν πολύ σύντομα τις ιδέες τους με κίνηση, τις παίζουν, ώστε να δουν αν λειτουργούν και ποιες αλλαγές και βελτιώσεις πρέπει να κάνουν.</i>

⁴⁷⁶ Robinson, K. (1980). *Exploring Theatre and Education*. London: Heinemann. Fleming, M. (1994). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers. Bolton, G. (1998), op.cit.

Δ' Φάση – Αναστοχασμός

Οι ερωτήσεις στον *αναστοχασμό* αφορούν το επίπεδο συνεργασίας και κατανόησης που επετεύχθη, ενώ γίνονται αναφορές στα θετικά και τα αρνητικά της διαδικασίας. Κάθε ομάδα συζητά τα μέσα που χρησιμοποίησε, έτσι ώστε να γίνει σαφές στους/στις άλλους/ες το νόημα που ήθελε να δώσει σε αυτό που παρουσίασε. Η τάξη συζητά ό,τι έχει δημιουργήσει, αντιλαμβάνεται την πορεία που ακολούθησε για να φτάσει σε ένα συμπέρασμα ή ακόμα καταλήγει σε μια ανοικτή πρόταση στην οποία μπορεί να γίνει περαιτέρω επεξεργασία.

Η Heathcote μεταλαμπαδεύει στους αναγνώστες της δουλειάς της μια αρκετά σαφή αντίληψη για τον τρόπο που μπορεί να αξιοποιηθεί η φάση αυτή, υποστηρίζοντας ότι ο/η δάσκαλος/α στη διαδικασία *αναστοχασμού* αφενός αποδέχεται τις ιδέες των παιδιών, αφετέρου έχει την ευθύνη να οδηγήσει, όποτε αυτό είναι δυνατόν, σε μια βαθύτερη αναστοχαστική εμπειρία. Μόνο όταν ο/η εκπαιδευτικός αντιληφθεί τη δύναμη της αναστοχαστικής σκέψης και συγκεκριμένα ότι «κάθε τέχνημα υπονοεί έναν/μια δημιουργό, κάθε εργαλείο μια εργασία, κάθε χειρονομία ένα συναίσθημα, κάθε δράση έναν στόχο, κάθε λέξη μια εμπειρία, κάθε απόφαση μια αξία, μπορεί να έχει σε κάθε περιβάλλον ένα σημείο εκκίνησης για το δράμα»⁴⁷⁷.

1.4.10. Μελέτες- Έρευνες για τη θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση στην Ελλάδα και το εξωτερικό

1.4.10.1. Έρευνες σε διεθνές και εθνικό επίπεδο

Πολλές αναφορές σε διεθνές επίπεδο υποστηρίζουν την αξία του θεάτρου/δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και κάνουν προτάσεις για την αξιοποίησή του. Καθεμιά από αυτές εστιάζει σε διαφορετικούς τομείς μελέτης. Άλλες τονίζουν το μαθησιακό/ακαδημαϊκό επίπεδο και θεωρούν ότι το θέατρο/δράμα είναι αποτελεσματικό ως εργαλείο μάθησης, καθώς δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά όλων των ηλικιών να αναπτύσσουν στρατηγικές σκέψης και να προτείνουν λύσεις σε προβλήματα⁴⁷⁸, να βελτιώνουν τη λεκτική επικοινωνία, τον προφορικό λόγο και τις δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης κειμένου⁴⁷⁹, το λεξιλόγιο των παιδιών⁴⁸⁰, και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη

⁴⁷⁷ Wagner, B. J. (1976), *ό.π.*, p. 77.

⁴⁷⁸ Booth, D. (1985). «Imaginary gardens with real toads: Reading and drama in education». *Theory into Practice*, 24, 193-198.

⁴⁷⁹ Podlozny, A. (2000). «Strengthening verbal skills through the use of classroom drama». *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), 239-275.

⁴⁸⁰ Bolton, G. (1983). «The activity of dramatic playing». In Day, C.& Norman, J. (eds.) *Issues in educational drama* (pp. 49-63). London: The Falmer Press, Fennesse, S. (2006). «Using theater games to enhance language arts learning». *The Reading Teacher*, 59(7), 688-691, Winston, J. (2004). *Drama and English at the heart of the curriculum*. London: David Fulton. Heathcote, D. (1981). «Drama as education». In McCaslin, N. (ed.), *Children and drama* (pp. 78-90). New York: Longman, Schneider, J., Jackson, S. (2000). «Process drama: A special space and place for writing». *The Reading Teacher*, 54(1), 38-51, Kelner, L. B., Flynn, R. M. (2006). *A dramatic approach to reading comprehension strategies and activities for classroom teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

γραμματισμού⁴⁸¹. Ειδικά η McMaster υποστηρίζει ότι το δράμα αναπτύσσει κάθε παράμετρο του γραμματισμού των παιδιών, το λεξιλόγιο, το συντακτικό, την επιχειρηματολογία, την κατανόηση και τη μεταγνωστική τους δεξιότητα, για να αντιλαμβάνονται με ολιστικό τρόπο και σε ένα ευέλικτο και ελεύθερο χώρο, εκείνον όπου μπορούν να μάθουν και να αναπτυχθούν. Επίσης, στα παραπάνω προστίθενται οι δεξιότητες ακρόασης των άλλων και η κατανόηση εννοιών⁴⁸². Άλλες μελέτες εστιάζουν στην κοινωνική πλευρά της μάθησης, όπως στην ενίσχυση της ικανότητας να αναλαμβάνουν τα παιδιά ρίσκο και να είναι πιο επικοινωνιακά, στη βελτίωση του κλίματος στην τάξη και στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψής τους⁴⁸³. Επιπλέον, αναγνωρίζουν ότι το θέατρο/δράμα βελτιώνει την ικανότητα των μαθητών/τριών να κρίνουν και να αντιλαμβάνονται τη λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία μέσα από μια ευρεία γκάμα «εμπειριών που αξιοποιούν τη φαντασία»⁴⁸⁴. Ακόμη, συσχετίζουν την εφαρμογή του θεάτρου/δράματος με τη βελτίωση των μεταγνωστικών ικανοτήτων⁴⁸⁵ και της ενσυναίσθησης⁴⁸⁶, με τη σύνδεση όσων διαβάζουν με την εμπειρία και τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο που τους περιβάλλει⁴⁸⁷ (μεταφορά γνώσης), με την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και κατανόησης των άλλων⁴⁸⁸.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκε η έκδοση του Τμήματος Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων στη Μεγάλη Βρετανία *Department for Education and Skills* (DfES), που σχεδιάστηκε ως υλικό επιμόρφωσης των καθηγητών Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Από την αναφορά προκύπτει ότι η μακρά περίοδος εφαρμογής του εκπαιδευτικού δράματος στο βρετανικό σχολείο απέδωσε καρπούς. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματική διδασκαλία του δράματος έδειξε ότι βελτιώνει τις γλωσσικές δεξιότητες και τις δεξιότητες ακρόασης, γραφής και ανάγνωσης, ανάπτυξης της σκέψης, καθώς και τις δεξιότητες επικοινωνίας και κριτικής ανάλυσης⁴⁸⁹. Σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία για την επίτευξη των στόχων του δράματος είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες και η τοποθέτηση ορίων μεταξύ πραγματικού και φανταστικού κόσμου. Έτσι, το δράμα εντείνει τη συναισθηματική συμμετοχή των μαθητών/τριών και τη δημιουργικότητα και βελτιώνει την ικανότητά τους να σκέπτονται κριτικά.

⁴⁸¹ Kempe, A., Nicholson, H. (2007). *Learning to teach drama 11-18*. New York: Continuum. Επίσης, ό.π., McMaster, J. C. (1998).

⁴⁸² McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. New York: Longman.

⁴⁸³ Burton, J., Horowitz, R., Abeles, H. (July 1999). «Learning In and Through the Arts: Curriculum Implications». *Center for Arts Education Research Teachers College, Columbia University*. Ημερομηνία πρόσβασης, 8/1/2012 από <http://artsedge.kennedy-center.org/champions/pdfs/Learning.pdf>. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία που διδάσκονται τρεις ή τέσσερις τέχνες, συμπεριλαμβάνοντας το δράμα.

⁴⁸⁴ Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann, p. 35. Wagner, B.(1988 January). «Research currents. Does classroom drama affects the arts of language» *Language Arts*, 65,(1), pp. 46-55.

⁴⁸⁵ McMaster, J. C. (1998). «Doing' literature: Using drama to build literacy». *The Reading Teacher*, 51(7), 574-584.

⁴⁸⁶ Neelands, J. (2001). «11/9 - Ένα κενό στην καρδιά μας». Στο Γκόβας Ν. (επιμ.) *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

⁴⁸⁷ Booth (1985), ό.π.

⁴⁸⁸ Miller, E. (1996). «Understanding the universal: Using drama to create meaning», *The New England Reading Association Journal*, 32(3), 7-12.

⁴⁸⁹ DfES (2003). *Drama Objectives Bank*. London: Department for Education and Skills, p. 2.

Αντίστοιχα με τις παραπάνω αναφορές, άλλες μελέτες/έρευνες για την εφαρμογή του θεάτρου/δράματος στο σχολείο έδωσαν θετικά ευρήματα:

Ζητήματα μάθησης και επικοινωνίας, εστιάζοντας στην προσέγγιση του «άλλου», θέτουν οι Crumpler & Schneider⁴⁹⁰ και Schneider & Jackson⁴⁹¹. Η μελέτη τους καταδεικνύει το πώς το δράμα ενισχύει τον γραμματισμό και το πώς με τη δημιουργική γραφή των παιδιών αυξάνεται το ενδιαφέρον και η κατανόηση γραπτών κειμένων. Σε μια διαθεματική προσέγγιση που απευθυνόταν σε παιδιά τριών τάξεων του δημοτικού σχολείου, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά μαθαίνουν από τις ιστορίες των μεταναστών. Αντιλαμβάνονται επίσης το ρόλο που παίζει η γραφή στη ζωή τους, γράφοντας ιστορίες άλλων και μπαίνοντας στη δική τους θέση.

Οι Albert και Foil⁴⁹² διαπιστώνουν ότι η χρησιμοποίηση στοιχείων δράματος σε μικρά παιδιά βοηθά στην ανάπτυξη λεξιλογίου και διευκολύνει την εκμάθηση νέων λέξεων δημιουργώντας τη «σημαντική στιγμή», ενώ παρόμοιες διαπιστώσεις είχαν και για τα μεγαλύτερα παιδιά όπου εργάστηκαν με την δραματική αναπαράσταση κάθε καινούργιας, για αυτά, λέξης.

Η Gourgey και άλλοι⁴⁹³ πραγματοποίησαν ένα πρόγραμμα δράματος για οικονομικώς μειονεκτούντα παιδιά. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 141 έγχρωμα και ισπανόφωνα παιδιά δημοτικού σχολείου και κάθε παιδί συμπλήρωσε μια κλίμακα στάσεων πριν και μετά την παρέμβαση. Ως τεχνικές αξιοποιήθηκαν το παίξιμο ρόλων, η δημιουργική γραφή, η δημιουργία δρώμενων, οι αυτοσχεδιασμοί. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική πρόοδο στη δεξιότητα ανάγνωσης, την εκφραστικότητα, την εμπιστοσύνη, την αποδοχή και κατανόηση των άλλων καθώς και την αυτοεπίγνωση. Επίσης, ο Dupont⁴⁹⁴ αξιοποίησε δραματικές τεχνικές σε περίοδο 6 εβδομάδων για να μετρήσει αν βελτιώνονται οι δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων. Χώρισε 51 παιδιά της Ε΄ τάξης δημοτικού σε 3 ομάδες, σε μια εκ των οποίων αξιοποίησε δράμα. Χρησιμοποίησε για τη μέτρηση το προκαθορισμένο τεστ Metropolitan Reading Comprehension Test (MAT6) πριν και μετά την παρέμβαση και τεστ αξιολόγησης κάθε εβδομάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η ομάδα που αξιοποίησε «δράμα» είχε καλύτερη απόδοση στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου. Σημαντικό ήταν ένα ακόμα εύρημα της μελέτης, ότι οι μαθητές/τριες που πήραν μέρος στις δραματικές τεχνικές μπορούσαν να κατανοήσουν καλύτερα, πέρα από τα διδαχθέντα, νέες θεματικές περιοχές/κείμενα. Επομένως, μέσα από την εκπαιδευτική παρέμβαση υπήρξε μεταφορά γνώσης. Οι διατυπωθείσες παράμετροι που έθεσαν οι παραπάνω έρευνες έχουν πολλές ομοιότητες με τα ερωτήματα που έθεσε προς διερεύνηση η παρούσα έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

⁴⁹⁰ Crumpler, T., & Schneider, J. (2002). «Writing with their whole being: A cross study analysis of children's writing from five classrooms using process drama». *Research in Drama Education*, 7(1), 61-79.

⁴⁹¹ Schneider, J. J., & Jackson, S. A. W. (2000). «Process drama: A special space and place for writing». *The Reading Teacher*, 54(1), 38-51.

⁴⁹² Alber, S. R., & Foil, Carolyn R. (2003). «Drama activities that promote and extend your students' vocabulary proficiency». *Intervention in School & Clinic*, 39(1), 22-29.

⁴⁹³ Gourgey, A. F., et al. (1985 July). «The impact of an improvisational dramatics program on school attitude and achievement». *Children's Theatre Review*, 34(3), 9-14.

⁴⁹⁴ Dupont, S. (1992). «The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers». *Reading Research and Instruction*, 31(3), 41-52.

Ενεργητική συμμετοχή, κατανόηση του μαθήματος, κριτική σκέψη, συνεργασία με τους άλλους είναι ζητήματα που εξετάστηκαν, ενώ προστέθηκε άλλη μια παράμετρος που σχετίζεται με τη σχέση με τον/την καθηγητή/τρια.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρεται η Clift⁴⁹⁵, η οποία πραγματοποίησε έρευνα σε 102 μαθητές/τριες γυμνασίου συγκρίνοντας, το μάθημα δια της δραματικής αναπαράστασης με την παραδοσιακή διδασκαλία. Τα αποτελέσματα από συνεντεύξεις μαθητών/τριών έδειξαν ότι η δραματική αναπαράσταση προκάλεσε περισσότερο ενδιαφέρον και συμμετοχή/αυτοσυγκέντρωση των παιδιών, συναισθηματική σύνδεση με το θέμα και μειωμένη ανησυχία στην τάξη. Η έρευνα αυτή, ωστόσο, δεν επιχείρησε θεατρικές δραστηριότητες με τον τρόπο που έθεσε η παρούσα μελέτη δηλαδή με την ενεργό συμμετοχή μέσα από τις θεατρικές ασκήσεις και συμβάσεις για τη διερεύνηση του θέματος του μαθήματος.

Ο Catterall, στην αναφορά της Κυβερνητικής Επιτροπής Arts Creation Partnership⁴⁹⁶, αναφέρει τα αποτελέσματα 19 ερευνών⁴⁹⁷ στις οποίες το θέατρο/δράμα εξετάστηκε ως μέσο που βελτιώνει την απόδοση των μαθητών/τριών και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Τα συμπεράσματά του δεν διαφέρουν πολύ από τις προηγούμενες αναφορές. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το *δράμα* είναι μια ικανοποιητική προσέγγιση στη μάθηση για μαθητές/τριες διαφορετικών ηλικιών από διαφορετικά περιβάλλοντα. Αναπτύσσει κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες, δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης, ενισχύει την αξιοποίηση της φαντασίας, το γραμματισμό, ενεργοποιεί τους/τις μαθητές/τριες για μάθηση και βελτιώνει την κριτική τους σκέψη. Τονίζει ωστόσο ότι απαιτούνται και άλλες έρευνες για να διερευνηθεί η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών μέσω του θεάτρου/δράματος.

Σε άλλη, ευρείας κλίμακας έρευνα για τις τέχνες, που πραγματοποιήθηκε το 1999, ο Catterall και οι συνεργάτες του ανέλυσαν στοιχεία 25.000 μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αναζήτησαν τη σχέση μεταξύ της εκτεταμένης παρακολούθησης προγραμμάτων τέχνης και της επιτυχίας σε σχέση με την εξέλιξη στο γνωστικό-ακαδημαϊκό επίπεδο και στην κοινωνική συμπεριφορά⁴⁹⁸. Η ίδια μελέτη επιβεβαιώνει ότι ενισχύθηκε η αυτοεικόνα όσων συμμετείχαν ενεργά σε δραστηριότητες θεατρικής τέχνης, σε σχέση με αυτούς/ές που δεν συμμετείχαν. Η έρευνα επαναλήφθηκε το 2009, αναλύοντας και συνδυάζοντας τα στοιχεία, λαμβάνοντας υπ' όψιν αλλαγές

⁴⁹⁵ Clift, R. (1985 Winter). «High school students' responses to dramatic enactment». *Journal of Classroom Interaction*, 21 (1).

⁴⁹⁶ Critical Links: *Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, (2002). Το βιβλίο εκδόθηκε με τη στήριξη των National Endowment for the Arts and the United States Department of Education. website: <http://www.aep-arts.org>. Ερευνητές που συνεισέφεραν ανά τέχνη- Dance: Karen Bradley. Drama: James Catterall. Music: Larry Scripp. Visual arts: Terry Baker. Multi-arts: Rob Horowitz. Transfer of Learning: James Catterall. Βλ. επίσης, Deasy, R. J. (Ed.). (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, D.C. Council of Chief State School Officers.

⁴⁹⁷ Catterall, J. S. (2002). «Research on Drama and Theater in Education», pp. 19-62. Ημερομηνία πρόσβασης 8/1/2012 από http://www.aep-arts.org/resources/toolkits/criticallinks/cl_drama.pdf.

⁴⁹⁸ Catterall, J. S., Champleau, R., Iwanaga, J. (1999). «Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts». In Fiske, B. E. (ed.), *Champions of change: The impacts of the arts on learning* (pp. 1-18). Washington, DC: Arts Education Partnership.

που επήλθαν τα επιπλέον χρόνια που μεσολάβησαν, για να καταλήξει ότι υπάρχει βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες τέχνης, καθώς και θετική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή επιτυχία τους⁴⁹⁹. Σε σχολεία με ευρύτερη συμμετοχή σε μαθήματα τέχνης, οι μαθητές/τριες ασκούσαν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, ανέλυαν προβλήματα, εκπλήρωναν, δηλαδή, τις διεργασίες που απαιτούνται για την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Στο γενικότερο πεδίο της τέχνης στην εκπαίδευση εξήχθησαν αντίστοιχα θετικά ευρήματα και από άλλες μελέτες. Μια επιπλέον παρατήρηση από πραγματοποιηθείσα έρευνα αφορούσε τον ρόλο των εκπαιδευτικών τέχνης και των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και υπογραμμίζει τη σημασία της ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ τους⁵⁰⁰.

Η Murfee, επίσης, αναφέρει ότι η δημιουργική δραστηριότητα αποτελεί πηγή ευχαρίστησης για τα παιδιά και οξύνει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Τα παιδιά δομούν την κατανόησή τους για τον κόσμο μέσα από μουσικά παιχνίδια, τη ζωγραφική και θεατρικές δραστηριότητες που ενεργοποιούν τη φαντασία⁵⁰¹. Στο θετικό κλίμα στην τάξη που αναφέρθηκε σε άλλες έρευνες, εδώ προστίθεται ξεκάθαρα η παράμετρος της ευχαρίστησης η οποία αποτελεί εσωτερικό κίνητρο για τη μάθηση τη δημιουργικότητα και τη φαντασία που συνδέονται με την κατανόηση και τη διαμόρφωση της πραγματικότητας του ατόμου, άρα και με την εμπειρία του ατόμου, όπως τόνισε ο εισηγητής της νέας αγωγής Dewey.

Όλες οι έρευνες που προαναφέρθηκαν έλαβαν χώρα σε διαφορετικά μεταξύ τους περιβάλλοντα και αυτοί/ές που τις διεξήγαγαν ήταν είτε εξειδικευμένοι/ες εκπαιδευτικοί θεάτρου, είτε εκπαιδευτικοί ειδικότητας, είτε δάσκαλοι/ες. Επίσης, σε κάποιες πήραν μέρος εξωτερικοί/ές συνεργάτες/ιδες ή καλλιτέχνες/ιδες, σε σχέση πάντα με το πλαίσιο που θέτει κάθε χώρα για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού. Οι παραπάνω μελέτες, που πραγματοποιήθηκαν εκτός Ελλάδας, αποτελούν ένα σημαντικό σημείο αναφοράς, προδιαγράφοντας σε μεγάλο βαθμό την αυξημένη πιθανότητα να γενικεύονται αντίστοιχα συμπεράσματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Περνώντας στην ελληνική πραγματικότητα, διαπιστώνεται ότι οι έρευνες για την αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ακόμη αρκετά περιορισμένες σε αριθμό, όχι όμως σε ποιότητα. Και εδώ οι περισσότερες μελέτες αφορούν, στο δημοτικό σχολείο. Οι όροι που επικαλούνται είναι *θεατρικό παιχνίδι*, *δραματοποίηση*, *δραματική τέχνη*, ενώ οι έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αξιοποίησαν τους όρους *θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα*, *θεατρική αγωγή* ή *δραματοποιημένη διδασκαλία*. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από αυτές τις μελέτες έχουν ως εξής:

⁴⁹⁹ Catterall, J. S. (2009). *Doing Well and Doing Good by Doing Art: The Effects of Education in the Visual and Performing Arts on the Achievements and Values of Young Adults*. Los Angeles/London: Imagination Group/I-Group Books. Ημερομηνία πρόσβασης 8/4/2012 από <http://www.aep-arts.org/files/AEPWireDoingWell.pdf>.

⁵⁰⁰ Burton, J., Horowitz, R., Abeles, H. (1999 July), op.cit.

⁵⁰¹ Murfee, E. (1995). *Eloquent evidence: Arts at the core of learning*. Washington, DC: National Assembly of States Arts Agencies.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο Α. Τσιάρας⁵⁰² μελέτησε την ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης σε παιδιά δημοτικού σχολείου και δείγμα 115 τμημάτων δημοτικού σχολείου, εκ των οποίων τα 75 ήταν πειραματική ομάδα και τα 40 ομάδα έλεγχου. Η παρέμβαση διήρκεσε 16 εβδομάδες. Η διαπίστωση ήταν ότι το *θεατρικό παιχνίδι* προάγει τη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ μαθητών/τριών αλλά και δασκάλου/ας-μαθητών/τριών, ευαισθητοποιεί τους/τις μαθητές/τριες ως προς τις ανάγκες των άλλων, βελτιώνει την αυτοπεποίθηση και την επικοινωνία των συνεσταλμένων παιδιών, και έχει θετική επίδραση σε παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Επίσης, διαπιστώθηκε η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτοαντίληψης.

Ο Η. Μαρούδας⁵⁰³ πραγματοποίησε έρευνα για τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων που έχει το *θεατρικό παιχνίδι* στην αλληλοαποδοχή μεταξύ των μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου. Η έρευνα έγινε σε δείγμα 19 παιδιών-πειραματική ομάδα και άλλων 19-ομάδα έλεγχου. Τα ευρήματα έδειξαν μια μετρίου βαθμού συμβολή του ΘΠ στην αλληλοαποδοχή. Η μείωση των τάσεων απόρριψης ή παραμέλησης ήταν μικρού βαθμού.

Ο Σ. Παπαδόπουλος αξιοποίησε τη *δραματοποίηση* στο μάθημα της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο εισάγοντας τεχνικές θεάτρου/δράματος υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Τα ευρήματα από την έρευνα-δράση που διεξήγαγε υπήρξαν θετικά όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη (λεκτική επικοινωνία εξοικείωση με παραγωγή κειμενικών ειδών, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) σε κλίμα δημιουργικό και παιγνιώδες. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι καλλιεργήθηκε στοχαστική διάθεση και ανάπτυξη του αισθητικού κριτηρίου των μαθητών/τριών⁵⁰⁴.

Η μέθοδος *δραματοποίησης* αξιοποιήθηκε από την Μ. Κατσαρίδου, για να ερευνηθεί πώς βελτιώνεται η ανάγνωση και η νοηματοδότηση κειμένων, η ανάκληση εμπειριών και η βίωση κοινωνικών καταστάσεων σε μια τάξη δημοτικού σχολείου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά κατάφεραν να διερευνήσουν σημαντικά θέματα της καθημερινότητάς τους. Μπόρεσαν να συνδυάσουν τη λογοτεχνία με τη δική τους πραγματικότητα, να αποκτήσουν γνώσεις, να κρίνουν καταστάσεις, να αναζητήσουν λύσεις και να ενδυναμωθούν αναφορικά με ζητήματα που τα προβληματίζουν⁵⁰⁵.

Η Α. Κοντογιάννη, επίσης, πραγματοποίησε έρευνα αξιοποιώντας τη *δραματική τέχνη* σε σχολείο ειδικής αγωγής. Εφάρμοσε τη μέθοδο της παρατήρησης στην οποία αξιοποιήθηκαν ποσοτικά στοιχεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων σε αρκετό βαθμό και των γνωσιοαντιληπτικών δεξιοτήτων σε μέτριο βαθμό. Δεν παρουσίασε μεταβολή προς το καλύτερο η

⁵⁰² Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

⁵⁰³ Μαρούδας, Η. (2012). Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδρασή του στις διαμαθητικές σχέσεις στο δημοτικό σχολείο. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

⁵⁰⁴ Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

⁵⁰⁵ Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

αυτοεξυπηρέτηση, αλλά ενισχύθηκε η κοινωνική ικανότητα. Μάλιστα μεγαλύτερη βελτίωση προς περισσότερο επικοινωνιακή συμπεριφορά εμφάνισαν τα παιδιά που ήδη υστερούσαν στην ομάδα ως προς την κοινωνική τους ικανότητα⁵⁰⁶.

Περνώντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου εστιάζει η παρούσα μελέτη, πραγματοποιήθηκε έρευνα από τον Μ. Κουκουνάρα-Λιάγκη για τα *θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα* σε σχέση με τη θρησκευτική ετερότητα. Η έρευνα ακολούθησε το ερμηνευτικό και κανονιστικό μοντέλο σε μαθητές/τριες λυκείου με 4 κυρίως τμήματα ως μελέτη περίπτωσης, όπου δύο τμήματα αξιοποιήθηκαν ως πειραματική ομάδα και δύο ως ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα ήταν ότι τα παιδιά στην τρίμηνη εφαρμογή επηρεάστηκαν σε κάποιον βαθμό θετικά και ανέπτυξαν προβληματισμό ή πιθανότητα αλλαγής της στάσης τους απέναντι στο διαφορετικό, και κυρίως σε ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας⁵⁰⁷. Παράλληλα, η συγκεκριμένη έρευνα προέβαλε την αξιοποίηση των *θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων* ως εργαλείου μάθησης που αποτελεί ρεαλιστική και βιώσιμη πρόταση στο ελληνικό σχολείο.

Η Κ. Φανουράκη στη μελέτη της στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής για τη διδασκαλία της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας κατέδειξε ότι η *δραματοποιημένη διδασκαλία* των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να αποβεί ωφέλιμη για την επίτευξη των ειδικών στόχων των συγκεκριμένων μαθημάτων αλλά και των γενικότερων σκοπών της εκπαίδευσης⁵⁰⁸. Συγκέντρωσε ερωτηματολόγια από 768 μαθητές/τριες και 30 φιλόλογους, οι οποίοι/ες πήραν μέρος σε μια τουλάχιστον ώρα διδακτικής παρέμβασης μαζί με την ερευνήτρια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες διατύπωσαν θετική γνώμη για το μάθημα, επετεύχθη η κατανόηση και αφομοίωση του μαθήματος, οι φιλόλογοι θεώρησαν ότι εκπληρώθηκαν οι διδακτικοί στόχοι και αναπτύχθηκε ευχάριστο κλίμα και συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, καθώς και καλή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών. Επίσης, ενισχύθηκε το ενδιαφέρον τους σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας. Η έρευνα παρουσιάζεται πιο συναφής με την παρούσα μελέτη ως προς τις παραμέτρους που έθεσε, με τη διαφορά ότι στην περίπτωση της ερευνητικής διαδικασίας που ακολούθησε το παρόν πόνημα η στόχευση αφορούσε μεγαλύτερης διάρκειας εφαρμογή, όπως θα παρουσιαστεί στο δεύτερο κεφάλαιο. Σκοπός ήταν να προσδιοριστεί αν υπάρχει μετατόπιση της γνώμης των παιδιών, η οποία θα επηρεάζεται λιγότερο από τον ενθουσιασμό ή από την επιφυλακτικότητα που μπορεί να γεννά το «καινούργιο στοιχείο» στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όλες οι παραπάνω θεωρήσεις για το θέατρο στην εκπαίδευση έχουν δοκιμαστεί και έδωσαν πλήθος αποτελεσμάτων που ενισχύουν την αντίληψη για τη θέση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η μελέτη παρουσιάζει στη συνέχεια μια καταγεγραμμένη εμπειρία από

⁵⁰⁶ Άλκηστις, (2000), ό.π.

⁵⁰⁷ Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2008), ό.π.

⁵⁰⁸ Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

αξιολόγηση των προγραμμάτων προκειμένου να συγκριθούν τα εξαχθέντα στοιχεία με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Υπενθυμίζεται το πρόγραμμα DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education)⁵⁰⁹, το οποίο αξιοποίησε το θέατρο/δράμα σε συνάφεια με τις ικανότητες-κλειδιά της σύστασης της Ευρωπαϊκής Ένωσης⁵¹⁰, που ήδη εξετάστηκε από την παρούσα μελέτη. Το πρόγραμμα κατέδειξε τη βελτίωση των 5 ικανοτήτων-κλειδιών που αποτελούν βασικό στόχο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Ένα άλλο ευρωπαϊκό πρόγραμμα το mPPACT περιγράφεται στη συνέχεια καθώς είχε πολύ μεγάλη συνάφεια με τα σημεία και τους προβληματισμούς που έθεσε η παρούσα έρευνα.

1.4.10.2. Πρόγραμμα mPPACT-Μεθοδολογία για μια παιδαγωγική με κέντρο τον/τη μαθητή/τρια και τις παραστατικές τέχνες⁵¹¹

Το mPPACT «Μεθοδολογία για μια παιδαγωγική με κέντρο τον/τη μαθητή/τρια και τις παραστατικές τέχνες» ήταν ένα τριετές ευρωπαϊκό πρόγραμμα Comenius 2.1. επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, που πραγματοποιήθηκε από το 2006-2009. Το υλικό που προέκυψε από την έρευνα αποτέλεσε πρόταση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η οποία συμπεριλήφθηκε στη βάση δεδομένων Comenius-Grundtvig Training Database⁵¹² ως πιστοποιημένο ευρωπαϊκό σεμινάριο επιμόρφωσης. Στο mPPACT συμμετείχαν πανεπιστήμια και άλλοι φορείς εκπαίδευσης και τέχνης από τέσσερις χώρες: την Ελλάδα, τη Μεγάλη Βρετανία, την Κύπρο και τη Δανία⁵¹³. Περιελάμβανε επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εφαρμογή σε σχολεία από εκπαιδευτικούς και κοινή συνάντηση στο τέλος του προγράμματος σε κάθε χώρα, όπου οι μαθητές/τριες παρουσίασαν θεατρικό δρώμενο το οποίο δημιούργησαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Η αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος πραγματοποιήθηκε είτε στη διδασκαλία μαθημάτων ή στην επεξεργασία θεμάτων στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παρούσα μελέτη καθώς εφαρμόστηκε σε 11 ελληνικά σχολεία και αξιοποίησε παιδαγωγικές αρχές αντίστοιχες με αυτές που προαναφέρθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Η αξιολόγηση του προγράμματος έλαβε υπ' όψιν τρεις ομάδες-στόχους: α) τους/τις μαθητές/τριες, β) τους/τις εκπαιδευτικούς, γ) τους/τις εταίρους και εμψυχωτές/τριες. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγια, σημειώσεις από παρατήρηση, ημερολόγια, βίντεο και φωτογραφίες, συζήτηση πάνω σε ακίνητες

⁵⁰⁹ DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education), στο: <http://www.dramanetwork.eu/>, ευρωπαϊκό πρόγραμμα 142455-LLP-1-2008-1-HU-COMENIUS-CMP.

⁵¹⁰ Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1996). *Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Επίσης, βλ. Κεφάλαιο 1, σ. 88.

⁵¹¹ Το βιβλίο *mPPACT manifest Text* Copyright © 2009, ISBN 978-07552-0487-8 Authors OnLine Ltd, England, Ημερομηνία πρόσβασης, 15/6/2012 από: http://dideanatotl.att.sch.gr/perival/FAKELOS_THEATRO/mPPACTmanifest/mPPACTmanifestContents.htm.

⁵¹² mPPACT Comenius-Grundtvig Training Database, στο: <https://webgate.ec.europa.eu/lp/istcourse/database/> reference number GR-2009-081-001, Νοέμβριος 2009.

⁵¹³ University of Winchester (Μεγάλη Βρετανία), Aspire (Μεγάλη Βρετανία), Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Ελλάδα), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών (Ελλάδα), Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής (Ελλάδα), Højskolen Performers House (Δανία).

εικόνας, ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές/τριες, συζητήσεις σε ομάδες. Τα συμπεράσματα στηρίχθηκαν σε μεγάλο βαθμό στην αξιολόγηση των ίδιων των συμμετεχόντων/ουσών στη διαδικασία. Το πρόγραμμα επίσης είχε εσωτερικό αξιολογητή (critical friend), καθώς και εξωτερικό αξιολογητή⁵¹⁴:

1) Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εφαρμογή του θεάτρου/δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εμπειρία τους έπαιξε αποφασιστικό ρόλο στη διαδικασία και καθόρισε το περιεχόμενο των δρώμενων της τελικής συνάντησης, η οποία ήταν μέρος του προγράμματος. Επίσης εμφανίστηκαν, ως επί το πλείστον, πολύ θετικοί/ές απέναντι στο πρόγραμμα καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του. Στην αξιολόγησή τους στο τέλος ανέφεραν ότι έμαθαν να δουλεύουν καλύτερα μαζί, να εκφράζουν συναισθήματα, γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους και τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ένιωσαν δημιουργικοί/ές και γενικά θεώρησαν την εμπειρία ιδιαίτερα σημαντική.

2) Τα σχόλια των εκπαιδευτικών ήταν ευνοϊκά ως προς τη σχέση που διαμορφώθηκε με τους/τις μαθητές/τριες και το θετικό μαθησιακό περιβάλλον. Διατύπωσαν μάλιστα την άποψη ότι δημιουργήθηκαν κίνητρα για μάθηση και τόνισαν ότι η όλη διαδικασία συνετέλεσε στο να αποστασιοποιηθούν από τα στερεότυπα του «καλού» και του «κακού» μαθητή.

Άξια αναφοράς και χρήσιμο στοιχείο για περαιτέρω επεξεργασία είναι η καταγραφή των δυσκολιών και των περιορισμών που αναφέρθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς του προγράμματος:

α) Ο όγκος της ύλης στο ΑΠ άφηνε περιορισμένο χρόνο για την εφαρμογή του προγράμματος στη διδασκαλία του μαθήματος.

β) Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος δεν έδινε πολλά περιθώρια να ελιχθεί ο/η εκπαιδευτικός σε νέες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές.

γ) Η ανησυχία των εκπαιδευτικών ότι η Διεύθυνση του σχολείου ή οι άλλοι/ες συνάδελφοι θα είναι διστακτικοί/ές απέναντί τους ή θα αντιδράσουν στην πραγματοποίηση μιας διαφορετικής από την παραδοσιακού τύπου διδασκαλία. Κυρίως θεωρήθηκε δύσκολη η βιωματική δραστηριότητα και η ενεργός συμμετοχή ακόμα και σε απλές διαδικασίες, όπως το να σηκωθούν τα παιδιά από τα θρανία.

δ) Ο δισταγμός των εκπαιδευτικών ως προς το αν είναι αρκετά προετοιμασμένοι/ες να εφαρμόσουν αυτές τις νέες μεθόδους.

ε) Η δυσκολία να συσχετίσουν την επιμόρφωση που περιελάμβανε θεωρία και πράξη, εξειδικεύοντας τις γνώσεις που απέκτησαν με την αξιοποίησή τους στην καθημερινότητα της τάξης. Επίσης, εκδήλωσαν την επιθυμία να έχουν περισσότερη βοήθεια κατά την εφαρμογή, στοιχείο που ανέδειξε και την ανάγκη στενότερης επικοινωνίας με τους/τις επιμορφωτές/τριες. Τονίστηκε εμμέσως πόσο σημαντικές είναι οι συνεργασίες στην εκπαιδευτική διαδικασία έτσι ώστε να ενθαρρύνονται και

⁵¹⁴ Γιαννούλη, Μ. (2010), «mPPACT: Μεθοδολογία για μια Παιδαγωγική με κέντρο το μαθητή και τις Παραστατικές Τέχνες, Η πορεία και η εξέλιξη του προγράμματος στην Ελλάδα». *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 11, σ. 93.

να ενισχύονται ευρύτερα τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας μεθόδου η οποία αξιοποιεί το θέατρο στη διδασκαλία.

στ) Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση ότι κάποιες φορές προτείνεται από ορισμένους/ες εκπαιδευτικούς η άποψη πως η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων, αποτελεί ζητούμενο, ανεξαρτήτως του θεωρητικού πλαισίου που στηρίζει την εφαρμογή. Δηλαδή, κάθε θεατρική εμπειρία που ήδη διέθεταν θεωρείτο επιμόρφωση για την παιδαγωγική εφαρμογή. Η άποψη αυτή παραβλέπει τη σημασία της ορθής πρακτικής σε ζητήματα όπως: ο εμπνευστικός/συντονιστικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού, η αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών/τριών, η διενέργεια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στη βάση συγκεκριμένων αρχών. Η επιμόρφωση, επομένως, κρίνεται ότι πρέπει να είναι σαφής ως προς τον τρόπο που επιτάσσει να συνδυάζονται οι θεατρικές δραστηριότητες με την παιδαγωγική χρησιμότητά τους.

1.4.11. Διεθνές πλαίσιο για τις τέχνες

Πλησιάζοντας στο κλείσιμο του θεωρητικού μέρους της διατριβής κρίθηκε σκόπιμο να καταγραφεί και η σημερινή κατάσταση, όπως αποτυπώνεται σε κείμενα διεθνών οργανισμών και έγγραφα κυβερνητικής πολιτικής. Τα κείμενα αναδεικνύουν την πορεία που έχει διανυθεί μέχρι σήμερα στο πεδίο της τέχνης και ειδικότερα της θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση και προδιαγράφουν ως ένα βαθμό την κατάσταση που διαφαίνεται ότι θα επικρατήσει στο μέλλον. Είναι αποτέλεσμα κριτικής που ασκήθηκε διεθνώς και ενσωματώνει την εμπειρία τόσο των φορέων άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και των ειδικών στο πεδίο. Αναμφισβήτητα, λοιπόν, δίνουν στοιχεία για να σκιαγραφήσει η παρούσα έρευνα την κατάσταση, να συγκρίνει με το πλαίσιο που κυριαρχεί στην Ελλάδα και να προβεί στο τέλος σε προτάσεις.

1.4.11.1. Προτάσεις διεθνών οργανισμών

Τις διεθνείς εξελίξεις και τους προβληματισμούς των τελευταίων ετών εγκολπώνονται καταρχάς κείμενα που συνδυάζουν την εκπαίδευση με τον πολιτισμό και τις τέχνες, παρουσιάζοντας αυτή τη σύζευξη ως αναγκαιότητα και προτείνοντας να ενεργοποιηθούν στην πράξη αντίστοιχες πολιτικές τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Διεθνή κείμενα, διακηρύξεις και συμβάσεις αναγνωρίζουν τις πολυσήμαντες διαστάσεις της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σημασία της συνέργειας των τεχνών μεταξύ τους αλλά και με άλλα επιστημονικά πεδία. Τα εν λόγω κείμενα προτείνουν, επίσης, βασικές καινοτομίες για τις τέχνες, συνεπώς και για τη θεατρική τέχνη. Πρωταρχικά, επισημαίνεται ότι αντανακλούν τις βασικές διακηρύξεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία προτάσσονται πριν την παρουσίαση των διεθνών κειμένων παρακάτω:

- **Ανθρώπινα δικαιώματα**

- Στο άρθρο 27 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα αναφέρεται: «Καθένας/μία έχει το δικαίωμα να συμμετέχει ελεύθερα στην πνευματική ζωή της κοινότητας, να απολαμβάνει τις καλές τέχνες και να μετέχει στην επιστημονική πρόοδο και στα αγαθά της».
- Το Άρθρο 31 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού επίσης προβλέπει: «Τα συμβαλλόμενα κράτη σέβονται και προάγουν το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει πλήρως στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή και ενθαρρύνουν την προσφορά κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου».

- **Κείμενα για τις τέχνες**

α) *Ο Οδικός Χάρτης για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση*⁵¹⁵

Ο «Οδικός Χάρτης για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση» αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα του Πρώτου Παγκόσμιου Συνεδρίου για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση της UNESCO, που διοργανώθηκε στη Λισαβόνα το 2006. Ένας από τους βασικούς σκοπούς του συνεδρίου ήταν να σχεδιάσει ένα ιδεολογικό και πρακτικό πλαίσιο-Οδικό Χάρτη (Road Map), το οποίο θα προασπίσει και θα ενδυναμώσει την εκπαίδευση για τις τέχνες σε κάθε χώρα. Η επιτροπή που έκανε προτάσεις για το περιεχόμενο του συνεδρίου τόνισε ότι η πολιτιστική έκφραση και η δημιουργική δραστηριότητα –η ενδυνάμωση της διαδικασίας τού να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις, να μαθαίνεις να δρας, να υπάρχουν και να μαθαίνεις μαζί με άλλους– μπορεί να συμβάλει ώστε κάθε άνθρωπος να ζει μια ζωή με αυτοπεποίθηση, φαντασία, ευρηματικότητα, κριτική σκέψη και γενικά με χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για να ζει στον σύγχρονο κόσμο.

Με βάση τις παραπάνω διατυπώσεις, σχεδιάστηκε ο Οδικός Χάρτης, απευθυνόμενος στις Κυβερνήσεις των χωρών. Ορισμένα βασικά σημεία στα οποία εστιάζει ο Χάρτης συνοψίζονται στα εξής:

- Εγκαθιδρύει ένα βασικό κοινό πλαίσιο για κάθε χώρα και υπερασπίζεται το νόημα που έχουν οι τέχνες στην εκπαίδευση για μια δημιουργική κοινωνία.
- Τονίζει τη σημασία και τον ιδιαίτερο ρόλο της τέχνης για την ποιότητα της εκπαίδευσης, την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την κατανόηση της διαφορετικότητας.
- Διατυπώνει κυρίως προτάσεις στρατηγικής, ώστε να χαραχθεί μια πολιτική που θα παίρνει αποφάσεις για την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση, σε κάθε βαθμίδα της

⁵¹⁵ UNESCO (2006): *The Road Map for Arts Education*. Ημερομηνία πρόσβασης 10/4/2012 από http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL_ID=26967&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058115Road_Map_for_Arts_Education.pdf/Road%2BMap%2Bfor%2BArts%2BEducation.pdf .

εκπαίδευσης και με διαφορετικούς τρόπους, ενώ τονίζει τον ρόλο των συνεργασιών με καλλιτέχνες/ιδες στην εκπαίδευση.

β) *Η Ατζέντα της Σεούλ για τις Τέχνες*⁵¹⁶

Μεταγενέστερο κείμενο και συνέχεια του «Οδικού Χάρτη για τις Τέχνες» αποτέλεσε η «Ατζέντα της Σεούλ για τις Τέχνες: Στόχοι για την ανάπτυξη των Τεχνών στην Εκπαίδευση». Το κείμενο συντάχθηκε κατά τη διάρκεια του Δεύτερου Παγκόσμιου Συνεδρίου της UNESCO, που πραγματοποιήθηκε στη Σεούλ τον Μάιο του 2010. Σε αυτό το Συνέδριο ήταν έντονη η παρουσία του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση–(IDEA), καθώς και της Συμμαχίας για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση (World Alliance for Arts Education)⁵¹⁷. Χαρακτηριστικό της συνάντησης ήταν ότι συμμετείχε ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών/τριών και ειδικών των τεχνών στην εκπαίδευση και ότι η Ατζέντα που συνέταξε στα περισσότερα σημεία της συγκεκριμενοποιούσε τον Οδικό Χάρτη για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση. Άλλωστε, όπως αναφέρουν τα στοιχεία των διοργανωτών, κύριος στόχος του συνεδρίου της Σεούλ ήταν να αξιολογήσει και να ενθαρρύνει την εφαρμογή του Οδικού Χάρτη.

Ορισμένα από τα βασικά σημεία-στόχους που έθεσε η Ατζέντα της Σεούλ για την ανάπτυξη των τεχνών στην εκπαίδευση είναι τα εξής:

- Οι τέχνες στην εκπαίδευση πρέπει να είναι προσβάσιμες από όλους/ες, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η υψηλή ποιότητα μιας καινοτόμου εκπαίδευσης. Συσχετίζει δηλαδή η Ατζέντα την ποιότητα της εκπαίδευσης με την τέχνη.
- Τα προγράμματα και οι δραστηριότητες των τεχνών στην εκπαίδευση πρέπει να χαρακτηρίζονται από υψηλή ποιότητα και ως προς τον σχεδιασμό τους και ως προς την υλοποίησή τους. Αυτή η προσέγγιση σχετίζεται, όπως παρουσιάζεται στο κείμενο, με την επιμόρφωση όσων διδάσκουν τέχνες στην εκπαίδευση, καθώς και με τις συνεργασίες που μπορούν να πραγματοποιηθούν με όχημα την τέχνη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- Η εφαρμογή των βασικών αρχών και των πρακτικών των τεχνών στην εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει στην επίλυση των κοινωνικών και πολιτισμικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος κόσμος. Προβάλλεται, δηλαδή, η τέχνη ως επικοινωνία και μέσο κοινωνικής παρέμβασης.

⁵¹⁶ UNESCO (2010): *The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. Ημερομηνία πρόσβασης 10/4/2012 από

http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL_ID=41117&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

⁵¹⁷ Η Συμμαχία για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση (World Alliance for Arts Education -WAAE) δημιουργήθηκε το 2006 στο Παγκόσμιο Συνέδριο της Λισαβόνας και περιλαμβάνει τους εξής οργανισμούς: Διεθνή Οργανισμό για το Θέατρο στην Εκπαίδευση – International Drama/Theatre & Education Association-IDEA), Διεθνή Ένωση για την Καλλιτεχνική Εκπαίδευση (International Society for Education through Art-InSEA), Διεθνή Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (International Society for Music Education-ISME). Αργότερα προστέθηκε και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Χορού (World Dance Association-WDA).

Ειδικά ο πρώτος στόχος εξειδικεύεται με την αναφορά στην προώθηση δομικών αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα, με την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση και, μεταξύ άλλων, προτείνει την εφαρμογή των τεχνών ως μοντέλο στην εκπαίδευση, που «εισάγει καλλιτεχνικές και πολιτισμικές διαστάσεις σε άλλα διδακτικά αντικείμενα». Επίσης, τονίζει την εφαρμογή των τεχνών στην εισαγωγή καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών και δημιουργικών προσεγγίσεων στα ΑΠ, που θα αφορούν διαφορετικούς/ές συμμετέχοντες/ουσες στη διαδικασία μάθησης.

Όσον αφορά το δεύτερο σημείο, το κείμενο τονίζει ότι υπάρχουν δύο τρόποι για να πετύχουμε μια αποτελεσματική εκπαίδευση διά των τεχνών ή εκπαίδευση στις τέχνες: μια καλή επιμόρφωση και προετοιμασία εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών/ιδών και την ανάπτυξη συνεργασιών. Η προώθηση αλλαγών στην εκπαίδευση εξειδικεύεται με την επισήμανση ότι στόχος είναι να διευκολυνθούν οι συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών στα σχολεία για την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω των τεχνών, με την εκπαίδευση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και εκπαιδευτικών τέχνης, αλλά και με την αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών⁵¹⁸. Επίσης, ενθαρρύνει τη συνεργασία καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών στα σχολεία, με συνεργασίες με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος που μπορεί να προσφέρει η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το τελευταίο σημείο υπογραμμίζει τη διεθνή αντίληψη για τον πολλαπλό ρόλο των τεχνών στην κοινωνία, όπως πρεσβεύουν και οι προαναφερόμενες μελέτες για την αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος από τον προηγούμενο αιώνα.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω, γεννιάται ο προβληματισμός για το πώς και σε ποιο βαθμό τα ευρωπαϊκά κράτη, ως κράτη-μέλη του ΟΗΕ, επομένως και η Ελλάδα, ακολουθούν τις αρχές που θέτει ο Εκπαιδευτικός Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – UNESCO), ως οφείλουν. Είναι ένα ζήτημα προς μελέτη στη χώρα μας προκειμένου να διατυπωθούν συγκεκριμένες υλοποιήσιμες προτάσεις από φορείς εκπαίδευσης και τέχνης προς τους αρμόδιους φορείς, με αφετηρία τα Υπουργεία Πολιτισμού και Παιδείας.

γ) Διακήρυξη για το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση

Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω κείμενα, στις 25-28 Νοεμβρίου 2010 πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα η ετήσια συνάντηση των εκπροσώπων των χωρών του Ευρωπαϊκού Τμήματος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA). Εκπρόσωποι 18 χωρών, λαμβάνοντας υπ' όψιν τους την εμπειρία των χωρών και των φορέων τους, καθώς και τα κείμενα της UNESCO, συνέταξαν διακήρυξη για το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση, θέτοντας αρχές και προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διακήρυξης, προκειμένου να αποτελέσει ένα πλαίσιο παρότρυνσης των κυβερνήσεων των ευρωπαϊκών χωρών να δεχτούν αυτό το «μανιφέστο» ως μέσο βελτίωσης της εκπαίδευσης και της

⁵¹⁸ UNESCO: (2010), *op.cit.*, pp. 4, 7.

κοινωνίας. Η διακήρυξη, που εγκολπώνεται τις προτάσεις των παραπάνω κειμένων για τις τέχνες στην εκπαίδευση, τονίζει την ανάγκη ύπαρξης θεάτρου/δράματος ως ξεχωριστού υποχρεωτικού αντικειμένου σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, την επιμόρφωση ειδικών της τέχνης και εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του, την αξιοποίησή του στην εκπαίδευση ως μεθοδολογία για διδασκαλία άλλων αντικειμένων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, και τις συνεργασίες τόσο ειδικών του θεάτρου με εκπαιδευτικούς όσο και συνεργασίες του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα με μέσο το θέατρο⁵¹⁹.

1.4.11.2. Θεσμοί – Συνεργασίες διά της Τέχνης

Ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο πρέπει να συμπεριληφθεί στον προβληματισμό που τίθεται στην παρούσα υποενότητα του κεφαλαίου είναι το ζήτημα της συνεργασίας δια των τεχνών, της διάστασης που αυτή λαμβάνει και της σημασίας που της αποδίδεται, με τη δημιουργία θεσμικών φορέων και προγραμμάτων συνεργασίας σε διεθνές επίπεδο. Είναι, άλλωστε, ένα ζήτημα που τονίστηκε ιδιαίτερα και στα διεθνή κείμενα. Ορισμένα από τα θεσμικά πλαίσια που δημιουργήθηκαν για την υποστήριξη αυτών των συνεργασιών είναι τα εξής:

α) Η *Συνεργασία Δημιουργίας διά των Τεχνών (Art Creation Partnership)* των ΗΠΑ. Η κυβερνητική επιτροπή και συνεργασία εθνικών, κυβερνητικών και τοπικών οργανισμών με έδρα την Ουάσινγκτον αποτελείται από εκπροσώπους κυβερνητικών φορέων εκπαίδευσης (Council of Chief State School Officers, National Assembly of State National Endowment for the Arts Agencies, U.S. Department of Education). Αποστολή της είναι να προωθήσει τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι τέχνες. Η συνεργασία εστιάζει στον/στη μαθητή/τρια, προκειμένου να τον/τη βοηθήσει να γνωρίσει υψηλή επίδοση και επιτυχία στις τέχνες και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, καθώς και να αποκτήσει δεξιότητες που είναι πολύτιμες για την επιτυχία του/της στο σχολείο, στον εργασιακό τομέα και γενικότερα στη ζωή. Είναι εμφανές από τους σκοπούς αλλά και τις στρατηγικές και δραστηριότητες που έχουν αναπτυχθεί στον θεσμό, ότι η προσέγγιση της τέχνης γίνεται με τρόπο που λειτουργεί αυτόνομα, αλλά και σε σχέση με άλλα αντικείμενα, όπως αναφέρεται στα κείμενα της UNESCO.

β) Αντίστοιχα, η βρετανική κυβέρνηση καθιέρωσε το 2002 τον θεσμό «Creative Partnerships». Ο θεσμός ξεκίνησε μετά από την έκδοση/αναφορά All our Futures, η οποία εξέφραζε ανησυχίες για το ότι η ιδιαίτερη εστίαση του Αναλυτικού Προγράμματος, κυρίως στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα, δεν έδινε ευκαιρίες στα παιδιά για δημιουργικότητα, στοιχείο απαραίτητο για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στον σύγχρονο κόσμο, και προέβλεπε συνεργασίες μεταξύ σχολείων και ευρύτερης κοινότητας. Ξεκίνησε πιλοτικά και το 2004 επεκτάθηκε, παρουσιάζοντας θετικά

⁵¹⁹ Γιαννούλη, Μ. (2011). «Η Πανευρωπαϊκή Συνάντηση του IDEA Europe 2010, αναφορά και βασικά σημεία για την προάσπιση της θέσης του θεάτρου στην εκπαίδευση». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ. 12, σ. 70. Η Ευρωπαϊκή Διακήρυξη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση παρατίθεται στο Παράρτημα.

αποτελέσματα στις εξετάσεις GCSE⁵²⁰ των παιδιών και στη δημιουργικότητα, την προσωπική ανάπτυξη και την επικοινωνία⁵²¹. Στο όλο εγχείρημα έχουν πάρει μέρος μέχρι τώρα 1.000.000 παιδιά και 90.000 καθηγητές.

Και σε αυτή την καινοτομία, ωστόσο, παίζει σημαντικό ρόλο η «ατζέντα» γύρω από την οποία δημιουργείται και περιστρέφεται ένας νέος θεσμός. Η αναφορά των Jones και Thomson⁵²² θίγει ακριβώς αυτό το ζήτημα. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι η αρχή της εφαρμογής του θεσμού ήταν μια πρόταση που τέθηκε ως μέσο, προκειμένου να πετύχουν οι στόχοι που είχε θέσει η βρετανική κυβέρνηση για την εκπαίδευση, μετά τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε για την επίτευξή τους. Οι στόχοι στους οποίους εστίασε ήταν να προωθήσει τη διασκέδαση/ευχαρίστηση, την καινοτομία και τη δημιουργία. Οι δημιουργικές συνεργασίες φέρνουν δημιουργούς (κυρίως καλλιτέχνες/ιδες) στα σχολεία, με σκοπό να προωθήσουν την αλλαγή στη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και μια ευρύτερη αλλαγή στο σχολείο –στοιχείο που εκ πρώτης όψεως αντανάκλασε μια γενικότερη αλλαγή στο βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρ' όλα αυτά, καθώς όλο και περισσότερο συνδυάζεται η εφαρμογή του θεσμού με μια κατεύθυνση που ορίζουν οι λειτουργίες της «αγοράς», δεν μπορεί, όπως υποστηρίζουν, να είναι ενδεικτική μιας νέας πολιτικής. Συνάγεται, επομένως, ότι οι επιμέρους στόχοι που καθορίζουν την εφαρμογή ενός θεσμού προσδιορίζουν τον βαθμό επιτυχίας μιας αλλαγής. Πρόκειται για έναν αντίστοιχο προβληματισμό με αυτόν που αναπτύχθηκε για τη λειτουργία των «ικανοτήτων-κλειδιών» οι οποίες εισήχθησαν στα ζητούμενα των ΑΠ.

γ) Στην Αυστραλία αναγνωρίζεται η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση και οι συνεργασίες εντός και εκτός σχολείου. Αναφορά του Τμήματος Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης στην Προσχολική Ηλικία (DEECD) και του κυβερνητικού φορέα για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση (Arts Victoria)⁵²³ αναγνωρίζει τα αποτελέσματα της συνεργασίας σχολείων και καλλιτεχνών/ιδων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, τονίζοντας στην εισαγωγή της έκδοσης ότι η μάθηση στο σχολείο επιτυγχάνεται τόσο με τη διδασκαλία της τέχνης καθεαυτής όσο και με τη διδασκαλία μέσω αυτής⁵²⁴. Σε δεύτερο επίπεδο οι συνεργαζόμενοι κυβερνητικοί φορείς εκδίδουν αποτελέσματα έρευνας⁵²⁵, όπου καταδεικνύεται η επίτευξη πολλαπλών μαθησιακών στόχων των μαθητών/τριών, τονίζοντας, ταυτόχρονα, την επίδραση

⁵²⁰ Το Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (General Certificate of Secondary Education – GCSE) ισοδυναμεί με τις απολυτήριες εξετάσεις ή τις πανελλαδικές εξετάσεις και διενεργείται σε ένα ευρύ φάσμα μαθημάτων. Οι μαθητές/τριες επιλέγουν τα μαθήματα στα οποία θα εξεταστούν -ένα από τα πεδία συνιστά το drama και η επιτυχία αποτελεί προϋπόθεση για εισαγωγή σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

⁵²¹ Creative Partnerships. (2006). Sharp, C., Pye, D., Blackmore, J., Brown, E., Eames, A., Easton, C., Filmer-Sankey, C., Tabary, A., Whitby, K., Wilson, R. and Benton, T., *National Evaluation of Creative Partnerships. Final Report*. London: και στο δικτυακό τόπο <http://www.creative-partnerships.com>, Ofsted (2006). *Creative Partnerships: initiative and impact*. Ofsted, UK, available at: <www.ofsted.gov.uk>.

⁵²² Jones, K., Thomson, P. (2008). «Policy rhetoric and the renovation of English schooling: the case of Creative Partnerships», *Journal of Education Policy*, 23(6), 715-727.

⁵²³ DEECD (Department of Education and Early Childhood Department) & Arts Victoria (2009) *Partnerships between schools and the professional arts sector*, Paper No. 19, Melbourne.

⁵²⁴ Όπως συγκεκριμένα αναφέρει η έκδοση: Η μάθηση στο σχολείο επιτυγχάνεται τόσο στις τέχνες (in arts) όσο και μέσω των τεχνών (through arts).

⁵²⁵ DEECD and Arts Victoria (2011): *Partnerships between schools and the professional arts sector: Evaluation of impact on student outcomes*. Ημερομηνία πρόσβασης 13/10/2012 από http://www.arts.vic.gov.au/Research_Resources/Research_Program/Arts_and_Education_Partnerships.

που είχαν οι συνεργασίες με καλλιτέχνες/ιδες στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες ενίσχυσαν τη διδασκαλία τους με δραστηριότητες τέχνης. Όπως διαπιστώνεται, η δημιουργικότητα έχει μπει πλέον στην ημερήσια διάταξη της εθνικής πολιτικής στην Αυστραλία και αντανακλάται στη Διακήρυξη (Statement) για τους στόχους της Εκπαίδευσης⁵²⁶ και στην αναφορά των Υπουργών Πολιτισμού και Τεχνών⁵²⁷. Αυτή η τάση αντανακλάται στον σχεδιασμό του ΑΠ για τις τέχνες, όπου περιλαμβάνονται 5 πεδία, μεταξύ των οποίων το δράμα, και γίνεται σαφής αναφορά στη σύνδεση μεταξύ της τέχνης με άλλα πεδία μάθησης⁵²⁸.

Αντίστοιχη και σαφώς δομημένη εφαρμογή αποτελεί και ο θεσμός «paternariat» στη Γαλλία, ο οποίος παρουσιάστηκε στην ιστορική αναδρομή του θεάτρου/δράματος.

Καθοριστικές για το μέλλον της θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση, λοιπόν, είναι οι επιστημονικά τεκμηριωμένες απόψεις, που συνηγορούν υπέρ της αξιοποίησής της στην εκπαίδευση, καθώς και τα συγκεκριμένα κείμενα τα οποία προασπίζουν την εφαρμογή των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία σε διεθνές επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο όσοι ασχολούνται με το πεδίο *θέατρο και εκπαίδευση*, εστιάζοντας στους προβληματισμούς και στις λύσεις που θέτουν τα κείμενα, η ιστορία, η εμπειρία από αποτελεσματικές πρακτικές, μπορούν να προτείνουν ένα πλαίσιο και να ασκήσουν πίεση ώστε να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η θεατρική τέχνη στο ελληνικό σχολείο.

Στο σημείο αυτό τη θεωρητική προσέγγιση του κοινωνικού, παιδαγωγικού και θεατρικού πλαισίου θα διαδεχθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, όπου τα ευρήματα θα βοηθήσουν να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό οι υποθέσεις που τέθηκαν για την εφαρμογή της θεατρικής τέχνης ως συμπληρωματικής μεθόδου διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα επιβεβαιωθούν.

⁵²⁶ MCEETYA (Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs). (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Ημερομηνία πρόσβασης, 13/05/2011 από http://www.mceecdya.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf.

⁵²⁷ Cultural Ministers Council (CMC) & (MCEETYA). (2005). *National Education and the Arts Statement*. Australia: CMC & MCEETYA.

⁵²⁸ ACARA (The Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority) (2012 July): *Australian Curriculum: The Arts Foundation to Year 10*. Draft for consultation. Australia, pp.19-20. Ημερομηνία πρόσβασης 12/11/2013 από http://www.acara.edu.au/verve/_resources/DRAFT_Australian_Curriculum_The_Arts_Foundation_to_Year_10_July_2012.pdf.

Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική πορεία που ακολούθησε η έρευνα, από τους αρχικούς προβληματισμούς έως την τελική επιλογή του δείγματος και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνονται οι σκοποί και οι υποθέσεις της έρευνας, η ερευνητική διαδικασία στην «εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία μαθημάτων ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» και το προκαταρκτικό στάδιο της έρευνας που αποτέλεσε η διερευνητική μελέτη σε ένα ευρύτερο δείγμα εκπαιδευτικών για την «αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία».

2.1. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ, ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η υπόθεση, όπως ήδη τέθηκε στους εισαγωγικούς προβληματισμούς του πρώτου κεφαλαίου, ήταν να διερευνηθεί αν η θεατρική τέχνη στο σχολείο, και συγκεκριμένα η αξιοποίησή της κατά τη διδασκαλία, μπορεί να επηρεάσει το κλίμα στην τάξη και να οδηγήσει στη βιωματική, στοχαστικο-κριτική προσέγγιση της γνώσης και την ενίσχυση συνεργατικού περιβάλλοντος.

Με άλλα λόγια, ο στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει αν και σε ποιο βαθμό η εφαρμογή μιας συγκεκριμένης μεθόδου αξιοποίησης της θεατρικής τέχνης στην τάξη, σε συνδυασμό με μια πορεία διδασκαλίας που συνάδει με ένα ορισμένο θεωρητικό πλαίσιο για τον ρόλο του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού, μπορούν να επηρεάσουν τη συνεργασία, την κριτική σκέψη, να ενεργοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες, να ενισχύσουν τον υποστηρικτικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, παρέχοντας συγχρόνως ευκαιρίες σε κάθε μαθητή/τρια για μάθηση. Πρόκειται για τα στοιχεία που, όπως επισημάνθηκε στη θεωρία, όταν επιτυγχάνουν, διαμορφώνεται *θετικό κλίμα στην τάξη* και ενισχύεται η μάθηση.

Για την ερευνητική υπόθεση έπρεπε να διερευνηθούν μια σειρά από ερωτήματα. Να ελεγχθεί αν η αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος κατά τη διδασκαλία μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί με εντονότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο να συμβάλει στα ακόλουθα:

- Να προκαλεί την ενεργό, βιωματική συμμετοχή των μαθητών/τριών, τη διερεύνηση εννοιών και την ανακάλυψη νοημάτων στο μάθημα.
- Να ενισχύει το ενδιαφέρον τους και να δημιουργεί κίνητρα για τη μάθηση.
- Να ενισχύει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως εμπνευστή/τριας και συντονιστή/τριας κατά τη διδασκαλία.
- Να ενθαρρύνει στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών, καθώς και των μαθητών/τριών με τον/την καθηγητή/τρια.

-Να υποστηρίζει την κριτική προσέγγιση των θεμάτων που εξετάζονται από τη συγκεκριμένη ενότητα μαθήματος.

-Να διατηρεί τη γνωστική αυτονομία των μαθητών/τριών, ώστε να εφευρίσκουν τις δικές τους γνωστικές κατασκευές με αφορμή το μάθημα, αφήνοντας το περιθώριο για την προσωπική ενίσχυση για μάθηση.

-Να συντελεί στην ανεύρεση σχέσεων μεταξύ των θεμάτων που εξετάζονται στο μάθημα, την επεξεργασία καταστάσεων και τη συνειδητοποίηση από τους μαθητές/τριες ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι θεώρησης και επίλυσης καταστάσεων.

-Να βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο που οδηγήθηκαν σε κάποια συμπεράσματα με αφορμή το μάθημα, τον τρόπο που έμαθαν, ενισχύοντας τη μεταγνωστική τους δεξιότητα.

-Βάσει των ανωτέρω στοιχείων να βελτιωθεί, εντέλει, το κλίμα στην τάξη αλλά και να επιτευχθεί μάθηση σύμφωνα με τους όρους που τέθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης.

Τα παραπάνω ερωτήματα συνοψίστηκαν σε πέντε μεταβλητές προς μελέτη: «Ενεργός συμμετοχή», «Ατομικές ευκαιρίες/Προσωπική ενίσχυση στη μάθηση», «Ρόλος καθηγητή/τριας – υποστήριξη», «Συνεργασία», «Στοχαστική-κριτική προσέγγιση της γνώσης».

2.2. ΓΕΝΙΚΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Η έρευνα σχεδιάστηκε σε δύο επίπεδα: ένα προκαταρκτικό, διερευνητικό και ένα πειραματικό πεδίο εφαρμογής θεάτρου/δράματος στη διδασκαλία μαθημάτων ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών για την επεξεργασία δεδομένων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Συνεπώς, πριν υλοποιηθεί η έρευνα «εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία», προηγήθηκε μελέτη, με την οποία επιχειρήθηκε η καταγραφή των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών και της στάσης τους απέναντι στην αξιοποίηση θεατρικών πρακτικών στο σχολείο, καθώς και των δυσκολιών ή των διευκολύνσεων που προκύπτουν από την αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης μέσα στην τάξη κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων. Η πρώτη αυτή διερευνητική μελέτη αποσκοπούσε στη διατύπωση υποθέσεων και την ιεράρχηση προτεραιοτήτων για τη μετέπειτα εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη⁵²⁹.

Η παραπάνω επιλογή έγινε καθώς η βιβλιογραφική μελέτη κατέδειξε ότι το θέατρο/δράμα στο αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προτείνεται αποσπασματικά, στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών, των Νέων Ελληνικών, της Ιστορίας, της Πολιτικής και Δικαίου, με δραματοποίηση κειμένου, παιχνίδια ρόλων, δραματικές τεχνικές, αυτοσχεδιασμούς πάνω σε θέματα του διδακτικού αντικειμένου. Η περιορισμένη αυτή παρουσία εκφράζεται είτε ως βιοματική επαφή με το αντικείμενο διδασκαλίας είτε ως εργαλείο γνωστικής, κοινωνικής ανάπτυξης ή κοινωνικής

⁵²⁹ Φίλιας, Β. (1977). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 27.

παρέμβασης⁵³⁰. Ωστόσο δεν υπήρχε καταγραφή τού κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν αυτές τις δραστηριότητες, με ποιον τρόπο, και με ποια αποτελέσματα. Έτσι, με την προκαταρκτική έρευνα σκιαγραφήθηκε μια εικόνα της επικρατούσας κατάστασης σχετικά με τις δυσκολίες, τα θετικά στοιχεία, τους περιορισμούς και τα επιτεύγματα ως προς τη μάθηση που επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στην τάξη.

Η έρευνα «αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία» περιορίστηκε σε χώρους όπου οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν να επιμορφωθούν στο θέατρο/δράμα. Τα ευρήματά της συνεισέφεραν στη δόμηση του τελικού σχεδίου για την «εφαρμογή του θεάτρου/δράματος στη διδασκαλία», το οποίο αποτέλεσε και το κύριο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας και παρουσιάζεται αμέσως παρακάτω. Το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της διερευνητικής μελέτης που είχε προηγηθεί.

2.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ «ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ»

2.3.1. Η πορεία για την επιλογή της μεθοδολογίας

Η πορεία σχεδιασμού της έρευνας διήλθε από όλα τα στάδια που αντιμετωπίζει κάθε εκπαιδευτική έρευνα η οποία προσφεύγει σε επιστημονικές μεθόδους αναζήτησης της αλήθειας. Μετά τις συνεπαγωγές, στις οποίες οδήγησε η μελέτη της θεωρίας και η υφιστάμενη γνώση γύρω από το ερευνώμενο θέμα, σχεδιάστηκαν οι τρόποι επαλήθευσης των υποθέσεων. Η επιλογή της μεθοδολογίας έπρεπε να αντιπαρέλθει τη γνωστή διαμάχη μεταξύ των δύο ανταγωνιζόμενων απόψεων των κοινωνικών επιστημών, οι οποίες προέρχονται από δύο διαφορετικές θεωρήσεις της πραγματικότητας⁵³¹.

Η μια θεώρηση αντιμετωπίζει την πραγματικότητα ως ένα δεδομένο εκτός ατόμων και συνειδήσεων και τα κοινωνικά φαινόμενα ως πράγματα (*κανονιστικό μοντέλο*), ενώ η άλλη θεωρεί ότι η πραγματικότητα είναι προϊόν ατομικής διαδικασίας (*ερμηνευτικό μοντέλο*). Οι όροι αυτοί, σύμφωνα με τους Cohen-Manion, περιγράφουν αντιστοίχως δύο οπτικές ερευνητικών προσεγγίσεων, τη θετικιστική και την αντιθετικιστική⁵³², οι οποίες οδηγούν στους παρακάτω προβληματισμούς:

α) αν μπορούν να δημιουργηθούν συνθήκες πειράματος, όπως συμβαίνει στις φυσικές επιστήμες, από τις οποίες θα προέκυπταν τα απαραίτητα για την έρευνα συμπεράσματα, όπως δηλαδή θα όριζε η αντικειμενική-θετικιστική προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου.

β) αν θα δοθεί έμφαση στην ερμηνεία η οποία θα προκύψει από την προσεκτική μελέτη των ατόμων, όπως ορίζει η υποκειμενιστική ή αντι-θετικιστική προσέγγιση.

⁵³⁰ Μια ανάλυση της παρουσίας του θεάτρου στα σχολικά βιβλία επιχειρούν οι Τσενέ, Ν., Λουτριανάκη, Β., Περαντωνάκης, Α. (2009). «Το θέατρο στα νέα βιβλία του Γυμνασίου», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τεύχ. 10, σσ. 57-65.

⁵³¹ Cohen, L., Manion, L. (1997), ό.π., σσ. 17-22.

⁵³² *Ibid*, σ. 62.

Σε κάθε περίπτωση, στη μελέτη της επίδρασης που μπορεί να έχει μια παρέμβαση στη διδακτική πρακτική μέσα στη σχολική τάξη, κύριο ζητούμενο είναι να καταστεί δυνατή η συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων, τα οποία θα μπορούσαν να δώσουν σαφή εικόνα για το τι επιτεύχθηκε. Γι' αυτό, η συλλογή των στοιχείων απευθύνθηκε σε όλους τους δυνατούς αποδέκτες της. Έλαβε υπ' όψιν τους/τις μαθητές/τριες, καθώς και τις παρατηρήσεις και τις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες διαδραμάτισαν ενεργό ρόλο στην παρέμβαση.

Κυρίως, όμως, η φύση της θεατρικής τέχνης καθόρισε σε μεγάλο βαθμό την επιλογή της μεθοδολογίας. Η τελική διαμόρφωση του σχεδίου έρευνας συνεκτίμησε τη σημασία της εστίασης στη στιγμή που διαδραματίζεται κάθε συμβάν στο εκπαιδευτικό δράμα. Σύμφωνα με τον Taylor⁵³³ για να πετύχει ο/η ερευνητής/τρια να εστιάσει και να αντλήσει στοιχεία, πρέπει να κινηθεί πέρα από την αυστηρότητα και τον νεο-θετικιστικό έλεγχο. Τούτο γιατί σε μια μέθοδο έρευνας που αξιοποιεί το θέατρο ή το εκπαιδευτικό δράμα, ο/η ερευνητής/τρια έχει την ευκαιρία να δημιουργήσει συνθήκες όπου θα διαπιστώσει τι σκέφτεται και τι αισθάνεται σε μια δεδομένη στιγμή το παιδί έτσι ώστε να μπορεί να αξιοποιεί τις πλούσιες ζωντανές αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στη διαδικασία. Αυτή η άποψη απεικονίζει εύστοχα τις διεργασίες που ακολουθούνται κατά την εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου δημιουργούνται πολλές αυθόρμητες στιγμές. Πρόκειται για στιγμές οι οποίες δεν μπορούν να προβλεφθούν, όπως θα μπορούσε να συμβεί με ένα πείραμα που διεξάγεται σε περιβάλλον εργαστηρίου. Γι' αυτό, η προσοχή της έρευνας στράφηκε στα υποκείμενα, στα άτομα, για να ερμηνεύσει τις στιγμές που δημιουργούνται σε ένα μάθημα με αξιοποίηση θεατρικών δραστηριοτήτων.

Από την άλλη πλευρά, όμως, θεωρήθηκε εξίσου σημαντικό να επαληθευθούν με όσο το δυνατόν αντικειμενικότερο τρόπο οι υποθέσεις που είχαν τεθεί, επιλέγοντας «μια μεθοδολογία που σκοπό έχει να περιγράψει και να αναλύσει τις μεθόδους, φωτίζοντας τους περιορισμούς και τις πηγές τους, διασαφηνίζοντας τις προϋποθέσεις και τις συνέπειές τους»⁵³⁴. Να δώσει δηλαδή και στατιστικά μετρήσιμα αποτελέσματα, κατά το δυνατόν έγκυρα, τα οποία μέσω της διασταύρωσης στοιχείων μπορούν να οδηγήσουν σε αξιόπιστα συμπεράσματα. Γι' αυτόν τον λόγο πέραν της ποιοτικής διάστασής της υιοθέτησε και ποσοτικά στοιχεία, όπου καταγράφηκε η μεταβολή στις απόψεις των παιδιών μετά τις παρεμβάσεις στην τάξη. Έγινε, επομένως, προσπάθεια να συμπληρωθεί η αντι-θετικιστική/υποκειμενική με τη θετικιστική αντικειμενική προσέγγιση.

2.3.2. Η επιλογή μεθόδου για την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη

Ως επακόλουθο της παραπάνω προβληματικής, προσδιορίστηκαν οι τελικές ερευνητικές επιλογές για την εφαρμογή στην τάξη. Διευκρινίζεται ότι εν προκειμένω ο όρος *μέθοδοι* αναφέρεται σε τεχνικές και διαδικασίες που αφορούν τη συλλογή δεδομένων.

⁵³³ Taylor, P. (1998). «Beyond the Systematic and Rigorous». In Saxton, J. and Miller, C. *The research of Practice the practice of research*. Victoria Canada: Idea Publications.

⁵³⁴ Cohen, L.-Manion, L. (1997), ό.π., σσ. 66-68.

Επιλέχθηκε πειραματική έρευνα, καθώς το πείραμα επικυρώνει οριστικά και αποφασιστικά τη θεωρία, ενώ όταν τα δεδομένα του πειράματος συμφωνούν με τη θεωρία, τότε η δεύτερη αποδεικνύεται ισχυρή και έγκυρη⁵³⁵.

Η μελέτη αποφασίστηκε να γίνει σε τάξεις που αποτελούν αυτούσιες ομάδες, όπως συμβαίνει συνήθως με έρευνες που λαμβάνουν χώρα εντός εκπαιδευτικών πλαισίων. Η παρέμβαση στην τάξη πραγματοποιήθηκε από τον/την εκπαιδευτικό με τη συνεργασία και αλληλοτροφοδότηση από τον/την ερευνητή/τρια. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θεωρήθηκε ότι διατηρήθηκε η φυσική διάρθρωση της τάξης καθώς μελέτες από τον χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας τονίζουν ότι οι παρεμβάσεις πρέπει να γίνονται υπό φυσιολογικές συνθήκες, ώστε τα υποκείμενα της έρευνας να μην αισθάνονται αντικείμενα πειραματισμού⁵³⁶. Αντίστοιχες απόψεις εξέφρασε ο Lewin⁵³⁷ και πραγματοποίησε τις έρευνές του για την ανθρώπινη συμπεριφορά στο φυσικό της περιβάλλον, λαμβάνοντας υπ' όψιν το πλαίσιο, καθώς και άλλους παράγοντες που μπορεί να την επηρεάσουν.

Η έρευνα ήταν *επιτόπια* και σύμφωνα με τη θεωρία είναι σημαντικό να πραγματοποιείται από τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό στα πλαίσια των καθημερινών δραστηριοτήτων του/της στην τάξη⁵³⁸. Ο/η εκπαιδευτικός μερίμνησε για τον προσδιορισμό των *ειδικών στόχων* κάθε μαθήματος πριν την εφαρμογή, έτσι ώστε να συσχετιστεί άμεσα το περιεχόμενό του με τις κατάλληλες θεατρικές δραστηριότητες.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για πειραματική εφαρμογή που περιέλαβε ερωτηματολόγιο *πριν* και *μετά*, όπου κάθε άτομο στην τάξη ερωτήθηκε πριν εκτεθεί στην επίδραση από την αξιοποίηση του θεάτρου κατά την προσέγγιση του μαθήματος, ενώ στη συνέχεια, μετά την παρέμβαση, επαναλήφθηκε η διαδικασία συμπλήρωσης των ίδιων ερωτηματολογίων από τους/τις ίδιους/ες μαθητές/τριες, για να υπολογιστούν οι τυχόν διαφορές. Η λέξη *πειραματική* διευκρινίζεται ότι χρησιμοποιείται με την ευρεία έννοια του όρου, καθώς η εφαρμογή δεν λειτούργησε ως *αληθινό πειραματικό σχέδιο με δύο μετρήσεις (πριν και μετά) και ομάδα ελέγχου*⁵³⁹. Τούτο αποφασίστηκε εφόσον κρίθηκε ότι δεν ήταν δυνατόν να σχηματιστούν ομάδες ισοδύναμες για όλα τα μαθήματα, ώστε να χρησιμοποιηθούν ως ομάδες ελέγχου. Χρησιμοποιήθηκαν ωστόσο τα ίδια ακριβώς άτομα ως πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, στοιχείο που ενισχύει την αξιοπιστία αυτού του τύπου πειράματος⁵⁴⁰. Για να γίνει διασταύρωση στοιχείων και να καταστούν τα αποτελέσματα ισχυρά η επιλογή μεθόδων και τεχνικών στηρίχτηκε στην απόφαση να ακολουθηθεί μια πολυμεθοδική προσέγγιση, η τεχνική της *τριγωνοποίησης*, που οι Cohen-Manion ορίζουν ως «τη χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής

⁵³⁵ Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 70.

⁵³⁶ Spielberger, C. D. (1965). «Theoretical and epistemological issues in verbal conditioning». In S. Rosenberg (ed.), *Directions in Psycholinguistics* (σ. 170). New York: Macmillan.

⁵³⁷ Lewin, K. (1952). *Field theory in social science*. London: Tavistock.

⁵³⁸ Βάμβουκας, Μ. (2002), ό.π., σ. 88.

⁵³⁹ Cohen, L., Manion, L. (1997), , όπ. σ. 236.

⁵⁴⁰ Φίλιας, Β. (1977). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 42.

στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς»⁵⁴¹. Η *τριγωνοποίηση* ενισχύει τη βεβαιότητα για το αποτέλεσμα της έρευνας, όταν οι διάφορες μέθοδοι συλλογής στοιχείων παράγουν ουσιαστικά τα ίδια αποτελέσματα⁵⁴².

Χρησιμοποιήθηκε, περαιτέρω η τεχνική της *παρατήρησης*, η οποία αποτελεί ποιοτική διερεύνηση και έλαβε υπ' όψιν την εμπειρία που δημιουργείται σε κάθε δεδομένη στιγμή στη διάρκεια του μαθήματος, και εργαλεία μέτρησης της γνώμης των μαθητών/τριών και των καθηγητών/τριών που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Τα μαθήματα στα οποία αποφασίστηκε να γίνει η εφαρμογή, είναι μαθήματα ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, στα αναλυτικά προγράμματα των οποίων τονίζεται η ανάγκη κριτικής προσέγγισης των θεμάτων, ενεργού συμμετοχής των μαθητών/τριών και σύνδεσης με την κοινωνική πραγματικότητα. Κύριο χαρακτηριστικό των θεατρικών δραστηριοτήτων ήταν να λειτουργήσουν ως χώρος διαλόγου και να ενεργοποιήσουν τον/την μαθητή/τρια να συμμετέχει, στοιχεία που αποτελούν κοινό ζητούμενο στα αναλυτικά προγράμματα των τελευταίων ετών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα⁵⁴³.

Βασικό μέλημα του σχεδιασμού ήταν να μην παρακωλύεται η λειτουργία της τάξης, ελήφθησαν δηλαδή υπ' όψιν οι περιορισμοί του εκπαιδευτικού πλαισίου. Άξονας προσέγγισης ήταν ότι κάθε μάθημα μπορεί να διδαχθεί έτσι ώστε να συνυπολογίζονται:

- α) Ο τρόπος με τον οποίο ο/η μαθητής/τρια μπορεί να κατανοεί το θέμα της διδασκαλίας.
- β) Ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιεί τα βιώματά του/της και τις εμπειρίες του/της και συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία.
- γ) Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία στην τάξη ως ομάδα.

Υπάρχει ένα σημείο το οποίο πρέπει να επισημανθεί σχετικά με την εφαρμογή των δραστηριοτήτων που είχαν σχεδιαστεί. Η επισημάνση αφορά τη βιωμένη εμπειρία, τη δυναμική της ομάδας και τη διαθεσιμότητα που έπρεπε να υπάρχει προκειμένου να συνειδητοποιείται κατά την παρέμβαση ανά πάσα στιγμή πώς αλληλεπιδρούν τα άτομα στην ομάδα, πώς αναπτύσσουν δραστηριότητα και μέχρι ποιο σημείο μπορεί να εμβαθύνουν σε μια κατάσταση. Η σημασία να συνυπολογιστούν τα παραπάνω στοιχεία υπάρχει σε κάθε παιδαγωγική διαδικασία, για παράδειγμα όταν τα βλέμματα των παιδιών δεν ανταποκρίνονται, παραμένουν αμέτοχα, όταν ο/η εκπαιδευτικός αναλύει ένα θέμα και καταλαβαίνει ότι η τάξη δεν ακολουθεί. Στην περίπτωση αξιοποίησης, ωστόσο, θεατρικών τεχνικών κατά τις οποίες ενεργοποιείται ταυτόχρονα ο/η μαθητής/τρια σε πολλά επίπεδα και υπάρχει μια διαρκής δραστηριοποίηση, καθίσταται εντονότερη η ανάγκη να ενισχυθούν οι «καλές

⁵⁴¹ Cohen, L., Manion, L. (1997), ό.π., σ. 321.

⁵⁴² *Ibid*, σ. 322.

⁵⁴³ Αλαχιώτης, Σ. (2002). «Εισαγωγικό Σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Το έγγραφο τονίζει ότι το σχολείο πρέπει να είναι «μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό με όλους τους συντελεστές του (διδάσκοντες και διδασκόμενους) συμμετοχούς, χώρος μάθησης, χαράς και ζωής και όχι μόνο στερεότυπης διδασκαλίας». Αθήνα. Βλ. επίσης Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) στο ΦΕΚ 1366 Β' 18/10/2001 και στο ΦΕΚ 303/13-3-2003.

στιγμές» και να ξεπεραστούν οι στιγμές εκείνες που ενδεχομένως δεν κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών.

Τα ανωτέρω στοιχεία καθίσταται απαραίτητο να τα αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός άμεσα. Γι αυτό χρησιμοποιείται η προσέγγιση του/της *αναστοχαστικού/ής εμπυχωτή/τριας* κατά τον Schon, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης⁵⁴⁴, και αντίστοιχα του/της *αναστοχαστικού/ής ερευνητή/τριας*. Έτσι, υπήρξε εγρήγορση κατά τη δράση ώστε να συντελείται η απαραίτητη διαμόρφωση συνθηκών που επιτυγχάνουν τη διαθεσιμότητα των μαθητών/τριών. Όσον αφορά τους/τις τελούντες/ούσες την έρευνα, επισημαίνεται η άποψη του Schon ότι η σχέση εκπαιδευτικού και ερευνητή/τριας στηρίζεται σε ένα «συμβόλαιο» συνεργασίας αυτών των δύο και μπορεί να αποτελέσει μια αξιοσημείωτη εκπαιδευτική εμπειρία που δεν θεωρείται ότι τελεί υπό την παρέμβαση ειδικού ή αξιολογητή⁵⁴⁵. Ως αποτέλεσμα αυτής της σχέσης, οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να συνειδητοποιήσουν τη δική τους ικανότητα να εφαρμόσουν τη δράση.

Με την επιλογή που τελικά πραγματοποιήθηκε υιοθετήθηκε ταυτόχρονα η αναστοχαστική σκέψη μέσα στη δράση⁵⁴⁶ και όχι μόνο μετά τη δράση, όπως επιχειρεί μια άλλη ερευνητική μέθοδος, η *έρευνα δράση*, η οποία ξεκινά από ένα πρόβλημα που υπάρχει στην πρακτική ενός προσώπου ή μιας ομάδας⁵⁴⁷, για να διαγνώσει και να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης προκειμένου να υλοποιηθούν καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση.

Παράλληλα, αξιοποιήθηκε άλλη μια τεχνική συλλογής στοιχείων, η μελέτη της *μεμονωμένης περίπτωσης*. Η εξιστόρηση της μεμονωμένης περίπτωσης χρησιμοποιείται από το 2000 και αξιοποίησε σε μικρότερη κλίμακα την τεχνική που εφάρμοσε από το 1996 ο Davies⁵⁴⁸, ως *Evolutionary approach to organisational learning*. Συνήθως, η τεχνική αξιοποιείται σε μεγάλη κλίμακα με τη συγκέντρωση ενός ικανού αριθμού ιστοριών, που στη συνέχεια αναλύονται. Πρόκειται για μια μορφή *συμμετοχικής παρατήρησης και αξιολόγησης (PM & E)* και χρησιμοποιείται από όσους/ες κάνουν προγράμματα που στόχο έχουν την κοινωνική αλλαγή. Συγκεντρώνοντας ιστορίες από τις αλλαγές που έχουν γίνει, επιλέγονται οι πιο σημαντικές και μελετάται η σημασία τους. Στην παρούσα έρευνα, σε όλες τις εφαρμογές που αξιοποίησαν θεατρική τέχνη στη διδασκαλία, ζητήθηκε από τον/την εκπαιδευτικό να γίνει η εξιστόρηση μιας *μεμονωμένης περίπτωσης μαθητή/τριας* που θεωρεί σημαντική και στην οποία επέδρασε η εφαρμογή.

⁵⁴⁴ Βλ. σ. 60, κεφ.1.

⁵⁴⁵ Orton, J. (1994). «Action research and reflective practice: An approach to research for drama educators». In *NADIE Journal: International Research Issue*, 18(2), 85-96.

⁵⁴⁶ Schon, D. (1983)., ό.π., p. 68.

⁵⁴⁷ Orton, J. (1994), ό.π., σ. 86.

⁵⁴⁸ Βλ. Davies R., Dart, J. (2005 April). *The Most Significant Changes (MSC) Technique: A Guide to its Use*. Ημερομηνία πρόσβασης 14/8/2012 από <http://www.mande.co.uk/docs/MSCGuide.htm>, με πρόσβαση στο <http://www.mande.co.uk/docs/MSCGuide.pdf>.

2.3.3. Πλεονεκτήματα του σχεδίου έρευνας και τρόποι αντιμετώπισης προβλημάτων εγκυρότητας

Ο τρόπος που σχεδιάστηκε η έρευνα είχε το εξής πλεονέκτημα: περιορίζε τις δυσκολίες παρέμβασης κάποιου/ας εξωτερικού παράγοντα σε μια διαμορφωμένη ομάδα, και προέβλεπε τη διερεύνηση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα έδινε τη δυνατότητα να αντληθούν στοιχεία από περισσότερες της μιας παρέμβασης, με αρχικό στόχο τις 10 συναντήσεις. Παράλληλα ήταν εφικτό να μελετηθεί ένα ευρύτερο δείγμα από μια ομάδα-τάξη.

Μια παρέμβαση μεγάλης διάρκειας συναντούσε περιορισμούς που προέρχονταν από τη Διεύθυνση του σχολείου και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, οι οποίοι υπερπηδήθηκαν με τον υπάρχοντα σχεδιασμό. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην προσπάθεια να μειωθούν τα μειονεκτήματα της μεθόδου, σύμφωνα με τα οποία η μέτρηση είναι δυνατόν να δημιουργήσει καταστάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να παραμορφώσουν τη φυσιολογική έκβαση του «πειράματος». Συνοπτικά, τα στοιχεία που ελήφθησαν υπ' όψιν για να αποφευχθεί η «παραμόρφωση» είναι, εκτός από τον ενεργό ρόλο του/της εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της διαδικασίας, ο τρόπος συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων και η διατήρηση της φυσικής διάρθρωσης της τάξης⁵⁴⁹. Επισημαίνεται πως η μελέτη θεώρησε ότι λόγω της ηλικίας των παιδιών και του προφανούς λόγου της παρέμβασης έπρεπε να γνωρίζουν οι συμμετέχοντες/ουσες ότι από τις απαντήσεις τους θα συγκεντρώνονταν στοιχεία για έρευνα. Τονίστηκε, ωστόσο, ότι θα τηρηθεί το στοιχείο της εμπιστευτικότητας στις απαντήσεις τους. Όσον αφορά άλλους επισφαλείς παράγοντες για την εγκυρότητα της έρευνας, αντιμετωπίστηκαν ως εξής⁵⁵⁰:

α) Η απειλή της *ωρίμανσης*, η αλλαγή, δηλαδή, στα υποκείμενα με διάφορους τρόπους μεταξύ δυο οποιωνδήποτε παρατηρήσεων, επιχειρήθηκε να εξουδετερωθεί με την περιορισμένη χρονική περίοδο εφαρμογής σε κάθε σχολείο, η οποία δεν ξεπερνούσε τους 4 μήνες, ακόμα και σε περιπτώσεις που χάθηκαν για διάφορους παράγοντες, συνυφασμένους με τη σχολική πραγματικότητα, μαθήματα⁵⁵¹, εφόσον, μάλιστα, πρόκειται για μια απειλή που εμφανίζεται κυρίως σε παρατεταμένες εκπαιδευτικές μελέτες⁵⁵².

β) Το ζήτημα της *επιρροής* των υποκειμένων αντιμετωπίστηκε από τον τρόπο που οργανώθηκε η πρώτη συνάντηση, προκειμένου να υπάρξει αποδοχή από τα υποκείμενα παρατήρησης. Σε σχέση με την επιλογή του ρόλου του συμμετοχικού ή αμέτοχου παρατηρητή, αποφασίστηκε η έρευνα να κινηθεί στα όρια μιας *συμμετοχής σε συγκεκριμένη διαβάθμιση*, όπως αναλύεται παρακάτω όπου παρουσιάζονται οι τεχνικές και τα εργαλεία της έρευνας. Έτσι, τηρήθηκε η *μετριοπαθής συμμετοχή*, ώστε να διαμορφώνεται μια ισορροπία μεταξύ συμμετοχής και απλής παρατήρησης.

⁵⁴⁹ Κατερέλος, Γ. (2002). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*, Σημειώσεις, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ημερομηνία πρόσβασης 5/4/2012 στο <http://library.panteion.gr>: (<http://library.panteion.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/305/1/katerelos.pdf>).

⁵⁵⁰ Cohen L., Manion L. (1997), σσ. 238-241

⁵⁵¹ Απροειδοποίητες εκδρομές, έκτακτοι σύλλογοι διδασκόντων για πειθαρχικά ζητήματα, καταλήψεις.

⁵⁵² Cohen, L., Manion, L. (1997), ό.π., σ. 238.

γ) Το ζήτημα *ορθής χρήσης των επιστημονικών εργαλείων* αντιμετωπίστηκε με δύο τρόπους: Καταρχάς, η χρησιμοποίηση των εργαλείων και η συγκέντρωση των στοιχείων έγινε από την ίδια την ερευνήτρια, άρα δεν προέκυψαν διαφοροποιήσεις λόγω αλλαγών στις δεξιότητες και, κατά δεύτερον, υπήρξε αυστηρά τυποποιημένη διαδικασία για τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων *πριν* και *μετά* στους/στις μαθητές/τριες. Σύμφωνα με αυτή στη μέτρηση *πριν* και *μετά* ελήφθη το ίδιο δείγμα μαθητών/τριών, τα ίδια, ακριβώς, άτομα.

2.3.4. Οι μεταβλητές της έρευνας

Μετά τον προβληματισμό που ετέθη, τον συσχετισμό με τη βιβλιογραφία και τη διερευνητική μελέτη στο ευρύτερο δείγμα των εκπαιδευτικών που παρουσιάζεται παρακάτω, πραγματοποιήθηκε, επίσης, προ-έρευνα με την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών σε μια τάξη Λυκείου, όπου δοκιμάστηκαν οι τεχνικές και οι φάσεις εφαρμογής. Στη συνέχεια όλα τα ερωτήματα, που τέθηκαν ως υποθέσεις προς διερεύνηση στην αρχή του κεφαλαίου, οριστικοποιήθηκαν στις πέντε *μεταβλητές* προς μελέτη: «Ενεργός συμμετοχή», «Ατομικές ευκαιρίες/προσωπική ενίσχυση στη μάθηση», «Ρόλος καθηγητή/τριας-υποστήριξη», «Συνεργασία», «Στοχαστικο-κριτική προσέγγιση της γνώσης», οι οποίες αναλύονται ως εξής:

α) *Ενεργός συμμετοχή*: Σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες δείχνουν ενδιαφέρον, συμμετέχουν σε συζητήσεις και δραστηριότητες, είναι ευχαριστημένοι/ες μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση, οι μαθητές/τριες μετά την παρέμβαση θα εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, θα έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα για μάθηση και ενεργό συμμετοχή και θα αντλούν ευχαρίστηση από τη διαδικασία του μαθήματος.

Αντίστοιχες ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο *πριν* και *μετά* προς τους/τις μαθητές/τριες είναι:

- Ξεχνιέμαι και σκέφτομαι άλλα πράγματα στο μάθημα.
- Διστάζω να πω τις ιδέες μου μέσα στην τάξη.
- Πιστεύω ότι συμμετέχω ενεργά στο μάθημα.
- Κοιτάζω το ρολόι μου όταν κάνουμε μάθημα⁵⁵³.

β) *Ατομικές ευκαιρίες/προσωπική ενίσχυση στη μάθηση*: Σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες έχουν ευκαιρίες να καταθέσουν προσωπικά στοιχεία και να αναλάβουν πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη, για να δομήσουν τη δική τους γνώση. Σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση, αναμένεται ότι θα ενισχυθούν οι ατομικές ευκαιρίες των μαθητών/τριών μετά την παρέμβαση.

Αντίστοιχες ερωτήσεις για τη διερεύνηση αυτής της μεταβλητής, που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο *πριν* και *μετά* προς τους μαθητές/τριες είναι:

- Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα μου δίνει την ευκαιρία να λέω τις ιδέες μου στην τάξη.
- Πιστεύω ότι με τις απόψεις μου συμβάλλω στη συζήτηση που γίνεται στην τάξη.

⁵⁵³ Διευκρινίστηκε στους/στις μαθητές/τριες ότι το ερώτημα αφορά όλους τους δυνατούς τρόπους που μπορούν να βλέπουν «τι ώρα είναι».

– Μου δίνεται η δυνατότητα να προτείνω στην τάξη τρόπους που θα με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα.

– Μου δίνεται η ευκαιρία στην τάξη να μοιράζομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου τις σκέψεις μου για το μάθημα.

γ) *Ρόλος καθηγητή/τριας-υποστήριξη*: Σε ποιο βαθμό ο/η καθηγητής/τρια βοηθάει, εμπιστεύεται, εκδηλώνει ενδιαφέρον και έχει καλή επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες. Σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση, η γνώμη των παιδιών για τον/την καθηγητή/τρια θα βελτιωθεί, καθώς θα βρίσκεται πιο κοντά στους/στις μαθητές/τριες, θα τους/τις βοηθά και θα υποστηρίζει ενεργητικά τη μαθησιακή διαδικασία, είτε σε επίπεδο ατόμου είτε σε επίπεδο της ομάδας-τάξης, αναλαμβάνοντας ρόλο εμπνευστή/τριας.

Αντίστοιχες ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο πριν και μετά προς τους/τις μαθητές/τριες είναι:

– Πιστεύω ότι υπάρχει καλή επικοινωνία με τον/την καθηγητή/τρια μου.

– Όταν κάτι με δυσκολεύει στο μάθημα, έχω την ευκαιρία να ζητήσω διευκρινίσεις ή βοήθεια από τον/την καθηγητή/τρια μου.

– Πιστεύω ότι ο/η καθηγητής/τρια μου δείχνει ενδιαφέρον για θέματα που με απασχολούν.

– Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με βοηθάει να καταλάβω αυτά που διδάσκομαι.

δ) *Συνεργασία*: Σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες επικοινωνούν μεταξύ τους, μοιράζονται τις ιδέες τους, βοηθούν ο/η ένας/μία τον/την άλλον/ην. Η ερευνητική υπόθεση ήταν ότι μετά την παρέμβαση θα δημιουργηθεί, αν δεν υπάρχει, ή θα βελτιωθεί η ήδη υπάρχουσα συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας-τάξης.

Αντίστοιχες ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο πριν και μετά προς τους/τις μαθητές/τριες είναι:

– Πιστεύω ότι υπάρχει καλή επικοινωνία με τους/τις συμμαθητές/τριές μου.

– Κατά τη διάρκεια του μαθήματος συνεργάζομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου σε δραστηριότητες που αφορούν το μάθημα.

– Μαθαίνω και από τους/τις συμμαθητές/τριές μου στο μάθημα.

– Ο τρόπος που δουλεύουμε στην τάξη με βοηθάει να γνωρίσω καλά τους/τις συμμαθητές/τριές μου

ε) *Στοχαστική-κριτική προσέγγιση της γνώσης*: Πόσο μπορεί ο/η μαθητής/τρια να επεξεργάζεται, να συνδυάζει όσα μαθαίνει με άλλες καταστάσεις και να καταλαβαίνει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι άλλοι/ες. Σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση, μετά την παρέμβαση θα ενισχυθεί η ικανότητα των μαθητών/τριών να βγάζουν συμπεράσματα από το μάθημα και να τα συνδυάζουν με άλλες γνώσεις και εμπειρίες, εκτός σχολείου, και θα αναπτύξουν συνείδηση του γεγονότος ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι θεώρησης και επίλυσης των προβλημάτων. Η παράμετρος αυτή συμβαδίζει με την τάση που υπάρχει στο κίνημα κριτικής σκέψης για συνδυαστικά προγράμματα *συνόφησης* της γνώσης με τη σκέψη. Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο του μαθήματος, περιλαμβάνει σκέψη, λογικούς συλλογισμούς, διλήμματα, ενώ σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία, εξασφαλίζει ενεργό

συμμετοχή, συλλογική δράση, αξιοποίηση των ιδεών και των εμπειριών των μαθητών/τριών. Θεωρεί δηλαδή αυτές τις συνθήκες προϋποθέσεις ανάπτυξης κριτικής σκέψης⁵⁵⁴.

Αντίστοιχες ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο πριν και μετά προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες είναι:

- Μου δίνεται η ευκαιρία να καταλάβω μέσα στο μάθημα ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι εκτός από τον δικό μου να δει κάποιος/α την πραγματικότητα.
- Συνδυάζω αυτά που μαθαίνω στην τάξη με ό,τι έχω μάθει σε άλλα μαθήματα.
- Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με βοηθά να ψάχνω για λύσεις και να προβληματίζομαι για να δώσω απαντήσεις στα θέματα που δουλεύουμε στην τάξη.
- Συνδυάζω το μάθημα με εμπειρίες από τη ζωή μου έξω από το σχολείο.

Οι παραπάνω άξονες συνιστούν τις *εξαρτημένες μεταβλητές* της έρευνας, ενώ *ανεξάρτητες μεταβλητές* αποτέλεσαν οι θεατρικές δραστηριότητες, η βιωματική προσέγγιση του μαθήματος στην τάξη, η ηλικία (που κάλυψε το φάσμα της εφηβείας, από 13-17 ετών).

2.3.5. Σχέδιο δειγματοληψίας και πειραματικό δείγμα

Το γεγονός ότι η έρευνα αφορούσε την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών σε μαθήματα καθιστούσε ανέφικτο να βρεθούν ήδη σχηματισμένες ομάδες-σχολικές τάξεις που εφαρμόζουν θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία ή, τουλάχιστον, δεν υπήρχαν τέτοιου είδους στοιχεία.

Με βάση αυτή την πραγματικότητα, ως δείγμα αξιοποιήθηκε μία τάξη ή ένα τμήμα ανά σχολείο, σε μάθημα ανθρωπιστικών ή κοινωνικών επιστημών.

Αναζητήθηκαν «ευαισθητοποιημένοι/ες» εκπαιδευτικοί σε θέματα διδασκαλίας μέσω θεατρικών τεχνικών, οι οποίοι/ες είχαν συμμετάσχει σε επιμορφωτικές συναντήσεις και προγράμματα σε σχέση με το θέατρο στα σχολεία. Την οργάνωση αυτών των δράσεων είχαν αναλάβει κυρίως Διευθύνσεις Εκπ/σης—όπως ο Τομέας Πολιτιστικών Θεμάτων των Διευθύνσεων Δ/θμιας Εκπ/σης του Νομού Αττικής και επιστημονικές ενώσεις σε συνεργασία με Πανεπιστήμια, όπως το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στη συνέχεια ορίστηκε αρχικά ένας συνολικός αριθμός 22 σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τα οποία ζητήθηκε άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στόχος ήταν να καταστεί δυνατόν να συγκεντρωθεί στη σχολική χρονιά 2007-2008 ένα δείγμα 7 τάξεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τον/την εκπαιδευτικό τους και να πάρει μέρος στην έρευνα ένα δείγμα 130 περίπου μαθητών/τριών. Διευκρινίζεται ότι λόγω εξωγενών παραγόντων το πειραματικό δείγμα αποτέλεσαν τελικά 111 μαθητές/τριες, από τους/τις οποίους/ες οι 47 ήταν αγόρια και οι 64 κορίτσια, από 6 διαφορετικά τμήματα 5 διαφορετικών σχολείων (Πιν. 6). Τα δεδομένα από το έβδομο σχολείο, τάξη του Γυμνασίου Αχαρνών, δεν χρησιμοποιήθηκαν, λόγω ασθενείας της εκπαιδευτικού και της μη συνέχισης των ενδιάμεσων εφαρμογών. Τούτο γιατί η στατιστική επεξεργασία απαιτεί ακρίβεια και τήρηση των ίδιων συνθηκών και σε αντίθετη περίπτωση, η

⁵⁵⁴ Ματσαγγούρας, Η., (1998α), ό.π. σσ. 30-44.

αξιοποίησή της *αλλοιώνει την εγκυρότητα της έρευνας*⁵⁵⁵. Αυτή η διαφοροποίηση δεν επηρέασε την έρευνα, καθώς το δείγμα κρίθηκε αρκετό για να γίνει η συλλογή των δεδομένων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 5 διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Αττικής: Βουλιαγμένη, Αγία Βαρβάρα, Ασπρόπυργος, Καλλιθέα, Παλλήνη. Όλα τα σχολεία βρίσκονταν σε περιοχές με αστικό χαρακτήρα, άλλα είχαν ιδιαιτερότητες με ομάδες που ζουν στο περιθώριο, σε άλλα φοιτούσαν κυρίως παιδιά της εργατικής τάξης. Για την έρευνα, μετά τις απαραίτητες διαδικασίες υποβολής αίτησης στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., χορηγήθηκε η έγκριση διεξαγωγής έρευνας με αρ. πρωτ. 2556/Γ2, κατόπιν γνωμοδότησης του Τμήματος Ερευνών και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (πράξη 9/2007).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6 – Πειραματικό δείγμα εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην τάξη

<i>Σχολείο</i>		<i>Τάξη</i>	<i>Αριθμός Μαθητών</i>
<i>Αγία Βαρβάρα</i>	<i>Γυμνάσιο</i>	<i>A'</i>	<i>20</i>
<i>Παλλήνη (Μουσικό)</i>	<i>Γυμνάσιο</i>	<i>B'</i>	<i>16</i>
<i>Ασπρόπυργος</i>	<i>Γυμνάσιο</i>	<i>B'</i>	<i>15</i>
<i>Καλλιθέα</i>	<i>Λύκειο</i>	<i>A'</i>	<i>18</i>
<i>Βουλιαγμένη (1)</i>	<i>Λύκειο</i>	<i>B'</i>	<i>20</i>
<i>Βουλιαγμένη (2)</i>	<i>Λύκειο</i>	<i>B'</i>	<i>22</i>
<i>Σύνολο</i>			<i>111</i>

⁵⁵⁵ Cohen- Manion. (1997), ό.π., σ. 237.

2.3.6. Τα μέσα συλλογής δεδομένων

Στις κοινωνικές επιστήμες, και, κατ' επέκταση, στις έρευνες που σχετίζονται με υποκείμενα, η χρήση πολλαπλών μεθόδων μπορεί να χρησιμοποιεί είτε κανονιστικές (που πρόσκεινται στις θετικιστικές μελέτες) είτε ερμηνευτικές προσεγγίσεις (που τείνουν σε αντι-θετικιστικές μελέτες), όπως έγινε στην παρούσα έρευνα, δίνοντας πιο ολοκληρωμένες εξηγήσεις και μειώνοντας το ενδεχόμενο να παραποιηθεί μια εικόνα από την αξιοποίηση μιας μεθόδου ή μιας τεχνικής. Με βάση αυτή την προβληματική έγινε η επιλογή της *τριγωνοποίησης*, όπως προαναφέρθηκε, και αξιοποιήθηκαν περισσότερα του ενός ερευνητικών εργαλείων για να γίνει συλλογή αλλά και διασταύρωση των στοιχείων, τα εξής:

- α) *Ερωτηματολόγιο Α πριν και ερωτηματολόγιο Α μετά* για τους μαθητές/τριες.
- β) *Συνέντευξη* με τους/τις συνεργάτες/τριες-εκπαιδευτικούς.
- γ) Δεδομένα από την *παρατήρηση*.
- δ) *Κλείδα παρατήρησης*, που συμπληρώνεται από τον/την εκπαιδευτικό.
- ε) *Συνέντευξη με μαθητές/τριες – focus group μετά* την πειραματική διαδικασία.
- στ) Ερωτηματολόγιο άμεσης ανταπόκρισης για τους/τις μαθητές/τριες (*Ερωτηματολόγιο Β*).

Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικότερα τα παραπάνω μέσα συλλογής δεδομένων:

2.3.6.1 Ερωτηματολόγιο για μαθητές/τριες πριν και μετά ή ερωτηματολόγιο Α.

Για τις ερωτήσεις στο *ερωτηματολόγιο Α* αξιοποιήθηκαν διάφορα ερευνητικά εργαλεία που μετρούν το περιβάλλον της τάξης: Η κλίμακα μέτρησης του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης-Classroom Environment Scale/CES)⁵⁵⁶, και τα ερευνητικά εργαλεία/ερωτηματολόγια, Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)⁵⁵⁷, What is Happening in this Class (WIHIC)⁵⁵⁸, και Constructivist Learning Environment Survey (CLES)⁵⁵⁹.

Ύστερα από προσεκτική μελέτη όλων αυτών των εργαλείων, διαμορφώθηκε το *ερωτηματολόγιο Α* έτσι ώστε να συνάδει με τους σκοπούς της έρευνας. Τούτο αξιοποίησε καταρχάς ερωτήσεις από τα παραπάνω ερωτηματολόγια, ενέταξε ή τροποποίησε κάποιες από αυτές και συμπεριέλαβε νέες. Μεταξύ αυτών συμπεριλήφθησαν ερωτήσεις που ανταποκρίνονται στις παραμέτρους του ορισμού στοχαστικο-κριτικής σκέψης, δηλαδή ανεύρεση σχέσεων και επίλυση

⁵⁵⁶ Fisher, D. L., Fraser, B. J. (1983), «Validity and Use of Classroom Environment Scale». *Educational Evaluation and Policy Analysis* 5, 265-271.

⁵⁵⁷ Rentoul, A. J., Fraser, B. J. (1979), «Conceptualization of Enquiry-Based or Open Classroom Learning Environments». *Journal of Curriculum Studies* 11, 233-245, και Fraser, B. J. (1990). *Individualised classroom environment questionnaire*. Melbourne, Victoria: Australian Council for Educational Research.

⁵⁵⁸ Fraser, B. J., Fisher, D. L., McRobbie, C. J. (1996), «Development, Validation, and Use of Personal and Class Forms of a New Classroom Environment Instrument», *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.

⁵⁵⁹ Taylor, P. C., Dawson, V., Fraser, B. J. (1995). «Classroom Learning Environments Under Transformation: A Constructivist Perspective», *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA και Taylor, P. C., Fraser, B. J., Fisher, D. L. (1997). «Monitoring Constructivist Classroom Learning Environments». *International Journal of Educational Research* 27, 293-302.

προβληματικών καταστάσεων, εναλλακτικοί τρόποι θεώρησης και επίλυσης προβλημάτων, αναστοχασμός.

Προκειμένου να προσδιορισθεί η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου *A* και να διαμορφωθεί οριστικά η δομή του, πριν μοιραστεί στους/τις μαθητές/τριες που θα συμμετείχαν στην εφαρμογή, θεωρήθηκε απαραίτητος ο έλεγχός του, ο οποίος και πραγματοποιήθηκε ως εξής:

α) Το ερωτηματολόγιο συζητήθηκε με καθηγητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να εξασφαλιστεί το ότι θα είναι κατανοητό από τους μαθητές/τριες διαφόρων τάξεων.

β) Σχηματίστηκε μια ομάδα μαθητών/τριών για να συζητηθούν οι ερωτήσεις και κυρίως για να καταδειχθούν από τους/τις ίδιους/ες κάποιες παράμετροι που ισχύουν σε μια τάξη, ώστε να μπουν ως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής στο ερωτηματολόγιο. Δέκα μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πήραν μέρος σε αυτό το σχέδιο.

Η γνώμη των καθηγητών/τριών και των μαθητών/τριών ήταν καθοριστική και οδήγησε σε αναδιατυπώσεις και συμπληρώσεις.

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιεί την κλίμακα διαστημάτων τεσσάρων σημείων. Γενικά, μια κλίμακα διαβάθμισης έχει τουλάχιστον τρία σημεία και συνήθως πάνω από πέντε για την αποτύπωση ποσοτικών δεδομένων⁵⁶⁰. Σε ερωτηματολόγια πριν και μετά όσο μεγαλύτερη κλίμακα αξιοποιείται, τόσο πιο εμφανή είναι τα μετρήσιμα αποτελέσματα που προκύπτουν. Η κλίμακα των τεσσάρων σημείων, σε σχέση με την πενταβάθμια κλίμακα που συνήθως χρησιμοποιείται σε τέτοια ερωτηματολόγια (διαβάθμιση: *σχεδόν πάντα, πολλές φορές, λίγες φορές, σπάνια, σχεδόν ποτέ*) προτιμήθηκε γιατί ήταν απλούστερη, είχε μικρότερο βαθμό δυσκολίας άρα δεν θα αποθάρρυνε τα παιδιά να απαντήσουν. Συμπληρωματικά στις 20 βασικές ερωτήσεις, το ερωτηματολόγιο περιέχει 3 υποερωτήματα, που τέθηκαν με σκοπό να ανιχνευθούν τα εξής: α) Τι θεωρούν τα παιδιά ενεργό συμμετοχή; β) Για ποιο λόγο διστάζουν να πουν τη γνώμη τους στην τάξη;. γ) Με ποιο τρόπο συνεργάζονται στην τάξη;

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο αποτελεί το ΕΡΓΑΛΕΙΟ I και παρουσιάζεται στο παράρτημα της παρούσας έρευνας⁵⁶¹.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν πριν την εφαρμογή, την ημέρα που ορίστηκε από τον/την εκπαιδευτικό. Ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης σημείωσε διακυμάνσεις, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες της Α΄ τάξης Γυμνασίου χρειάστηκαν 20 περίπου λεπτά και κάποιες διευκρινίσεις, ενώ οι μαθητές/τριες της Β΄ Τάξης Γυμνασίου 15 λεπτά, χωρίς διευκρινίσεις. Οι μαθητές των Α΄ και Β΄ τάξεων Λυκείου 10-15 λεπτά με ελάχιστες ή χωρίς διευκρινίσεις.

Κατά το μοίρασμα των ερωτηματολογίων και πριν τη συμπλήρωσή τους δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις, εξηγήθηκε στα παιδιά ότι οι απαντήσεις τους είναι εμπιστευτικές, θα αξιοποιηθούν μόνο σε εκπαιδευτική έρευνα, και τονίστηκε ότι απλώς ζητείται η γνώμη τους σε αυτό το μάθημα, ενώ θα μπορούσε να ζητηθεί και για οποιοδήποτε άλλο μάθημα. Αυτό έγινε για να

⁵⁶⁰ Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην, σ. 104.

⁵⁶¹ Βλ. Παράρτημα της παρούσας έρευνας, σελ. 324.

νιώσουν ελεύθερα να εκφραστούν κυρίως στις ερωτήσεις που αφορούσαν την παράμετρο *υποστήριξη από τον/την καθηγητή/τρια*. Το ερωτηματολόγιο συνόδευε μια σύντομη επιστολή προς τους/τις μαθητές/τριες, η οποία περιλαμβάνεται στο Παράρτημα.

Άλλη μια προϋπόθεση που τηρήθηκε ήταν κάθε μαθητής/τρια να συμπληρώνει μόνος/η του/της το ερωτηματολόγιο, χωρίς να συζητά ή να ζητά τη γνώμη των συμμαθητών/τριών του, στοιχείο που επέτρεπε την ανεπηρέαστη έκφραση της γνώμης καθενός/μιάς.

Στα ερωτηματολόγια *A πριν και μετά* υπήρξε η ανάγκη να βρεθεί ένας τρόπος με τον οποίο, χωρίς να αναφέρονται τα ονόματα των παιδιών στο ερωτηματολόγιο *πριν*, να είναι ακριβώς οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες θα απαντούσαν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο *μετά* την εφαρμογή. Τούτο κρίθηκε απαραίτητο καθώς θα γινόταν σύγκριση *μέσων τιμών* πριν και μετά οπότε έπρεπε να διασφαλιστεί μέρος της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας, με την αξιοποίηση του ίδιου δείγματος, χωρίς αλλαγές και διαρροές⁵⁶². Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο προβλέφθηκε ότι θα μπορούσαν να γίνουν συγκρίσεις αν υπήρχαν έντονες διαφορές στα αποτελέσματα μεταξύ σχολείων και έπρεπε να ανιχνευτεί η σημασία τους με μικρότερο δείγμα μαθητών/τριών, ανά τάξη. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν συνέβη καθώς τα ευρήματα έδειξαν μικρές διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο.

Σε κάθε τάξη που δόθηκε το ερωτηματολόγιο *A πριν* για συμπλήρωση, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να συμπληρώσουν έναν αύξοντα αριθμό σε ένα σημείο του βιβλίου του μαθήματος της πειραματικής εφαρμογής, τον οποίο κράτησαν μόνο τα παιδιά. Όταν ολοκληρώθηκε το πείραμα και δόθηκε το ερωτηματολόγιο *μετά*, έγινε έλεγχος κατά την κωδικοποίηση για να επιβεβαιωθεί ότι σε κάθε ερωτηματολόγιο *πριν* αντιστοιχούσε ένα ερωτηματολόγιο *μετά*. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίστηκε ότι τα 111 ερωτηματολόγια αφορούσαν πέραν από τις ίδιες τάξεις και τα ίδια ακριβώς παιδιά.

2.3.6.2. Εστιασμένη συνέντευξη με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης

Οι λόγοι που επιλέχθηκε η «εστιασμένη»⁵⁶³ μορφή συνέντευξης είναι αφενός για να περιοριστεί η συζήτηση στα συγκεκριμένα θέματα που αποτελούν αντικείμενο της έρευνας, αφετέρου για να δοθεί περιθώριο στον/στην ερωτώμενο/η καθηγητή/τρια να εκφράσει προσωπικές παρατηρήσεις, οι οποίες και καταγράφηκαν. Χαρακτηριστικό αυτού του τύπου ερευνητικής συνέντευξης είναι ότι ενώ τηρεί την αρχή της μη καθοδήγησης, περιορίζει τη συζήτηση σε συγκεκριμένα τμήματα εμπειρίας του/της ερωτώμενου/ης⁵⁶⁴. Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά ερωτήσεις που απαντήθηκαν στη συνέντευξη κατά τη διάρκεια της συζήτησης με τον/την εκπαιδευτικό:

– Υπήρχαν παιδιά που κατά τη γνώμη σου συμμετείχαν περισσότερο στο μάθημα στο οποίο αξιοποιήθηκε το θέατρο, ενώ συνήθως είναι πιο σιωπηλά στην τάξη;

⁵⁶² Cohen-Manion (1997), ό.π., σ. 238. Ο ίδιος αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη δεν εξασφάλιζε ότι θα ήταν τα ίδια παιδιά στη δεύτερη μέτρηση, λόγω απουσιών ή αλλαγής σχολείου κάποιων παιδιών, στοιχείο που θα επέφερε σχετική αλλοίωση στα αποτελέσματα.

⁵⁶³ *Ibid.*, σ. 398.

⁵⁶⁴ *Ibid.*

- Παρατήρησες καλή συνεργασία μέσα στις ομάδες;
- Ποια συμπεράσματα έβγαλες σχετικά με τους διάλογους που γίνονταν μεταξύ των παιδιών, τις ερωτήσεις που έθεταν, τις εικόνες που δημιουργούσαν;
- Ένωσες ότι διευκόλυνες τη μάθηση και την κατανόηση του μαθήματος μέσα από τον ρόλο της εμφύχωσης;
- Υπήρχε συμμετοχή των παιδιών και σύνδεση του συναισθήματος με ιδέες και συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν;
- Παρατήρησες κάποια ξεχωριστή περίπτωση;

Η *συνέντευξη* με τον/την εκπαιδευτικό είχε ως στόχο να συζητηθεί και να καταγραφεί οποιοδήποτε σχόλιο ή παρατήρηση σχετικά με τη στάση των παιδιών απέναντι στη διαδικασία που ακολουθήθηκε. Θεωρήθηκε, επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικό να ακουστεί η γνώμη του/της καθηγητή/τριας και να καταγραφούν τυχόν *μεμονωμένες περιπτώσεις*, όπως, για παράδειγμα, παιδιά που μέχρι τότε δεν συμμετείχαν στην τάξη, αλλά με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε έπαιξαν βασικό ρόλο στη διαδικασία ή το αντίστροφο κ.ά. Οι ερωτήσεις σχετίζονταν με το περιεχόμενο που έχουν οι *κλείδες παρατήρησης*, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια ως ένα συμπληρωματικό ερευνητικό εργαλείο. Τα ερωτήματα τέθηκαν αμέσως μετά την εφαρμογή αλλά και σε κοινή συνέντευξη με όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς ύστερα από την ολοκλήρωση της έρευνας, όπου αναπτύχθηκε ευρύτερα το θέμα των θετικών στοιχείων ή άλλων ζητημάτων που δυσκόλεψαν τη διαδικασία. Μια σημαντική ερώτηση στους/τις εκπαιδευτικούς στην τελευταία αυτή συνάντηση ήταν κατά πόσο τα παιδιά επανέφεραν στοιχεία από το μάθημα που διδάχθηκαν με την αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος σε μετέπειτα μαθήματα στην τάξη ή υιοθέτησαν διαφορετική συμπεριφορά.

2.3.6.3. Κλείδα παρατήρησης από τον/την καθηγητή/τρια

Η κλείδα παρατήρησης συμπληρώθηκε από τον/την συνεργάτη/τρια καθηγητή/τρια και αφορούσε τη συνολική αποτίμησή του/της για την επίδραση της εφαρμογής στην τάξη του/της. Συμπεριέλαβε 9 κατηγορίες με κλίματα μέτρησης από το 1 έως το 7 και συμπληρώθηκε από καθένα/μία καθηγητή/τρια δύο φορές, μία *πριν* την εφαρμογή και μία αμέσως *μετά* την τελική εφαρμογή. Η κλείδα παρατήρησης αναφέρεται ως ΕΡΓΑΛΕΙΟ II στο παράρτημα της παρούσας έρευνας⁵⁶⁵.

2.3.6.4. Η παρατήρηση

Αξιοποιήθηκε ως τεχνική για την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Επιλέχθηκε καθώς η *παρατήρηση* καταστάσεων που ελέγχει ο/η ερευνητής/τρια έχει το πλεονέκτημα ότι αυτός/ή μπορεί να «βλέπει» καλύτερα, καθώς μπορεί να προβλέψει πιθανές αντιδράσεις στο ερέθισμα που δέχεται ο/η παρατηρούμενος/η⁵⁶⁶. Επρόκειτο για μελέτη της διαδικασίας και των αντιδράσεων των

⁵⁶⁵ Βλ. Παράρτημα, σελ. 326.

⁵⁶⁶ Βάμβουκας, Μ. (2002), ό.π., σ. 194.

μαθητών/τριών στην παρέμβαση (παρατήρηση κάτω από καθορισμένες πειραματικές καταστάσεις ή καταστάσεις ελέγχου)⁵⁶⁷. Η τεχνική έδωσε τη δυνατότητα να εξακριβωθούν κάποιες *εξατομικευμένες περιπτώσεις* και ταυτόχρονα αποτέλεσε τη βάση για να αντληθεί υλικό, το οποίο αξιοποιήθηκε για την εστιασμένη συνέντευξη προς τον/την εκπαιδευτικό της τάξης.

Σχετικά με το είδος της παρατήρησης που πραγματοποιήθηκε, από τους δύο τύπους, συμμετοχική και μη συμμετοχική, επελέγη, όπως προαναφέρθηκε, η *συμμετοχική παρατήρηση*. Η παρούσα επιλογή εμφανίζει ένα πλεονέκτημα που συνάδει ιδιαίτερα με τη φύση της παρούσας έρευνας, όπου στην εφαρμογή υπάρχει έντονα και το βιωματικό στοιχείο: Να συγκεντρωθούν στοιχεία που προκύπτουν και από τη μη λεκτική συμπεριφορά. Άλλωστε, η παρουσία ερευνητή/τριας δεν θα μπορούσε να δικαιολογηθεί με άλλο τρόπο παρά μόνο με τη συμμετοχή στη διαδικασία εφόσον μάλιστα πολύ σπάνια επιτυγχάνει να είναι *αθέατος/η*⁵⁶⁸. Γι' αυτό οι περισσότερες μελέτες σε φυσικό περιβάλλον επιλέγουν τη συμμετοχική παρατήρηση, σε αντίθεση με το εργαστηριακό, που είναι μη συμμετοχικές⁵⁶⁹. Όπως αναφέρει ο Spradley, «η συμμετοχή στην παρατήρηση επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να έχει απευθείας εμπειρία των δραστηριοτήτων, να έχει την αίσθηση των γεγονότων που διαδραματίζονται μπροστά του και να καταγράφει τις αντιλήψεις που σχηματίζει σε σχέση με το *υποκείμενο παρατήρησης*»⁵⁷⁰. Για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση της μεθόδου υπήρξε προετοιμασία για την παρουσία εξωτερικού παράγοντα στην τάξη, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αποδοχή των μαθητών/τριών. Μια πρώτη επαφή με τα παιδιά είχε ήδη γίνει κατά τη συμπλήρωση των *ερωτηματολογίων Α* πριν την παρέμβαση, όπου έγινε η ενημέρωση και δόθηκαν εξηγήσεις για τον σκοπό της παρουσίας της ερευνήτριας, προκειμένου να δημιουργηθούν οι συνθήκες αίσθησης ασφάλειας των παρατηρούμενων που απαιτεί η παρατήρηση.

Σε σχέση με τη συγκεκριμένη *διαβάθμιση* στη συμμετοχή κατά τον Spradley –της μη συμμετοχικής, της παθητικής, της μετριοπαθούς, της ενεργητικής και της πλήρους συμμετοχής⁵⁷¹, ο τύπος που ακολουθήθηκε ήταν της *μετριοπαθούς συμμετοχής*, όπου διαμορφώνεται μια ισορροπία μεταξύ συμμετοχής και απλής παρατήρησης. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή συνίστατο στις προτεινόμενες δραστηριότητες αλλά και στη συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό ή στη συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Ειδικά στη συγκεκριμένη έρευνα, στην οποία ήταν αναπόφευκτο να δημιουργηθούν σχέσεις και εντονότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ όλων των συμμετεχόντων/ουσών λόγω της βιωματικής διαδικασίας, η μη συμμετοχή υπέκρυπτε τον κίνδυνο να επηρεάσει τις αντιδράσεις και να αποτρέψει τους/τις μαθητές/τριες από το να εκφραστούν ελεύθερα σε δραστηριότητες που ήταν διαφορετικές από τις καθημερινές δραστηριότητές τους στο μάθημα.

⁵⁶⁷ Φίλιας, Β. (1977), *ό.π.*, σ. 116.

⁵⁶⁸ Βάμβουκας, Μ. (2002), *ό.π.*, σ. 201.

⁵⁶⁹ Bailey, K. D. (1978). *Methods of Social Research*. London: Collier Macmillan.

⁵⁷⁰ Spradley, J. (1980). *Participant Observation* Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc., p. 51.

⁵⁷¹ *Ibid*, pp. 58-61.

Το αντικείμενο παρατήρησης αποτέλεσαν οι μαθητές/τριες και οι αντιδράσεις τους σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, οι σχέσεις μεταξύ τους, οι σχέσεις τους με τον/την καθηγητή/τρια, ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνονται στη θεατρική δραστηριότητα και η δημιουργία που επετεύχθη στην τάξη. Επιπλέον, μελετήθηκαν οι διάλογοι που αναπτύχθηκαν μεταξύ των παιδιών κατά τη θεατρική δραστηριότητα, η συνεργασία στις ομάδες, η συμμετοχή ή μη όλων των παιδιών, περιπτώσεις μαθητών/τριών που είναι απαθείς γενικά στην τάξη και κατά την παρέμβαση φαίνονται πολύ πρόθυμοι, ή το αντίθετο, εικόνες που δημιούργησαν τα παιδιά και αποκωδικοποίηση του μηνύματός τους, η σύνδεση όσων λένε ή παρουσιάζουν με τη δική τους πραγματικότητα, ζητήματα δηλαδή που σχετίζονται με τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα.

Ως εργαλεία για την καταγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι σημειώσεις πεδίου και οι στοχαστικές παρατηρήσεις. Οι δεύτερες έχουν σχέση με τα σημεία-κλειδιά, τις στιγμές που μπορεί κάποιος/α να θεωρήσει ότι αυξάνουν τη γνώση για το θέμα, «η στιγμή που σημειώνεται κάτι όπως το σκέφτεται κάποιος/α και καταγράφει αυτό που νομίζει ότι συμβαίνει ή αυτό που βλέπει»⁵⁷². Είναι εκείνες οι παρατηρήσεις που μπορεί να θεωρηθούν το πρώτο βήμα για την ανάλυση των δεδομένων.

Κατά την παρατήρηση, επειδή το υποκειμενικό στοιχείο είναι δυνατόν να υπεισεέλθει στην ερμηνεία των γεγονότων, ελήφθη η απόφαση να καταγράφεται αφενός το γεγονός που παρατηρείται και αφετέρου η σημασία του. Να καταγράφονται δηλαδή τα γεγονότα και εν συνεχεία να ερμηνεύονται⁵⁷³. Τα διάφορα είδη σημειώσεων ελήφθησαν σύμφωνα με τον τρόπο συλλογής στοιχείων που ακολουθούνται στις εθνογραφικές έρευνες⁵⁷⁴. Συγκεκριμένα τηρήθηκαν τα εξής:

α) *Συμπυκνωμένος λογαριασμός (the condensed account)*: Συμπυκνωμένες σημειώσεις σχετικά με το τι έχει συμβεί κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Περιλαμβάνουν φράσεις, απλές λέξεις και ασύνδετες προτάσεις. Οι σημειώσεις κρατήθηκαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής και στις περιπτώσεις που δεν ήταν πλήρη τα στοιχεία, επειδή δεν υπήρχε χρόνος, συμπληρώθηκαν αμέσως μετά την παρατήρηση.

β) *Επεκταμένος λογαριασμός (the expanded account)*: Πρόκειται για μια ευρύτερη ανάλυση των συμπυκνωμένων σημειώσεων. Οι λέξεις-κλειδιά και οι φράσεις που είχαν ήδη καταγραφεί αξιοποιήθηκαν για να υπενθυμίσουν καταστάσεις που έλαβαν χώρα κατά την παρέμβαση.

γ) *Ημερολόγιο κατά τη διάρκεια της έρευνας πεδίου (fieldwork journal)*: Είναι η προσωπική πλευρά της έρευνας, η οποία περιλαμβάνει τις εμπειρίες, τις ιδέες, τους φόβους, τα λάθη, την αναστάτωση-σύγχυση, τα προβλήματα. Το ημερολόγιο, αφού πραγματοποιηθεί συνολική ανάλυση των δεδομένων, επαναφέρει στον/στην ερευνητή/τρια όλη την εικόνα της τάξης, με τις εύκολες και τις δύσκολες στιγμές της, τις οποίες μπορεί να καταγράψει και να αξιοποιήσει στα συμπεράσματά του/της. Όπως επισημαίνει ο O'Toole, στο μέρος αυτό σημειώνεται ό,τι συμβαίνει – εικόνες, δεδομένα,

⁵⁷² O' Toole, J. (2006). *Doing Drama Research*. Australia: Drama Australia, p. 102.

⁵⁷³ Βάμβουκας, Μ. (2002), ό.π., σ. 202.

⁵⁷⁴ Spradley, J. (1980), ό.π., pp. 69-72.

σύνδεση με άλλες ιδέες, αμφιβολίες, φόβοι⁵⁷⁵, και σημαντικές στιγμές τις οποίες χαρακτηρίζει ο μελετητής Ο'Tool, ως «Aha! Moments».

Στις σημειώσεις χρησιμοποιήθηκε το ΕΡΓΑΛΕΙΟ III – Ημερολόγιο έρευνας πεδίου⁵⁷⁶.

2.3.6.5. Συνέντευξη εστιασμένης συζήτησης σε ομάδες μαθητών/τριών (focus groups)

Στην παρούσα έρευνα η συνέντευξη με τους/τις μαθητές/τριες σε *focus groups* χρησιμοποιήθηκε ως συμπληρωματικό εργαλείο. Αξιοποιείται σε μελέτες που εφαρμόζουν την τριγωνοποίηση, και βοηθάει να ελεγχθούν αλλά και να ερμηνευθούν οι υποθέσεις⁵⁷⁷, καθώς και να εντοπιστούν οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν κατά την παρέμβαση. Η τεχνική διαφέρει από την *συνέντευξη σε ομάδα* καθώς επικεντρώθηκε στην επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αξιοποιώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ τους ως μέρος της μεθόδου, η οποία ταιριάζει σε έρευνες που μελετούν την εμπειρία⁵⁷⁸ και σε περιπτώσεις εφαρμοσμένης πειραματικής έρευνας⁵⁷⁹.

Τα χαρακτηριστικά της τεχνικής της συνέντευξης που ακολούθησε η παρούσα έρευνα ήταν:

- *Ο/η ερωτών/ούσα*: Η συνέντευξη έγινε από την ερευνήτρια, που αποτίμησε τα θετικά στοιχεία αυτής της επιλογής επινοώντας τρόπους να αντιπαρέλθει την «αλλοίωση των δεδομένων». Ο Ο'Tool χρησιμοποιεί για αυτή την «αλλοίωση» τον όρο *corrupted data*, που συχνά συναντάται στη βιβλιογραφία και αναφέρεται σε κάποιο απρόσμενο παράγοντα, ο οποίος μπορεί να κάνει τα δεδομένα λιγότερο αξιόπιστα ή χρήσιμα⁵⁸⁰.

- *Θετικά-αρνητικά στοιχεία*: Σχετικά με τα υπέρ και τα κατά της *συνέντευξης* και του τρόπου που δομήθηκε, ως θετικός παράγων αναφέρεται η εμπιστοσύνη που αναπτύχθηκε μεταξύ παιδιών και ερευνήτριας εξαιτίας της *μετροπαθούς συμμετοχής* στις δραστηριότητες. Σε αντιδιαστολή βεβαίως με το θετικό αυτό στοιχείο, υπήρχε η πιθανότητα να δίνουν οι μαθητές/τριες τις απαντήσεις που θεωρούν ικανοποιητικές ή να μείνουν σιωπηλοί σχετικά με βασικές απόψεις, οι οποίες είναι χρήσιμες για την ανάλυση των δεδομένων. Ταυτόχρονα υπήρχε ο κίνδυνος, μήπως οι ερωτήσεις αλλά και ο τρόπος που ερμηνεύονται οι απαντήσεις χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα⁵⁸¹. Το ζήτημα επιλύθηκε με την κατά τον δυνατόν ορθότερη επιλογή του τύπου των ερωτήσεων και του τρόπου που τέθηκαν. Γι' αυτό έγιναν ανοιχτές ερωτήσεις οι οποίες δεν δρομολογούσαν τη συζήτηση, έτσι ώστε να προκύπτουν μόνο απαντήσεις που κρίνονται «ιδανικές» για τους σκοπούς της έρευνας, και αφέθηκε ανοιχτό πεδίο για σχόλια μεταξύ των μαθητών/τριών.

⁵⁷⁵ Ο'Toole (2006). *ό.π.*, pp.101-102.

⁵⁷⁶ Παρουσιάζεται στο παράρτημα της παρούσας μελέτης, σελ. 326.

⁵⁷⁷ Morgan D. L. (1988) *Focus Groups as qualitative research*. London: Sage.

⁵⁷⁸ Kitinger J., (1995 July). «Qualitative Research. Introducing focus groups». *British Medical Journal*, 311, 299-302.

⁵⁷⁹ Ιωσηφίδης Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*, σσ 63-67. Ανασύρθηκε από www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEISiosifi. Ημερομηνία πρόσβασης 10/12/2012

⁵⁸⁰ Ο Ο'Tool (2006), *ό.π.*, p. 114.

⁵⁸¹ Cohen, L., Manion, L. (1997), *ό.π.*, σ. 374.

- Η ομάδα: Το πλήθος μαθητών/τριών στο οποίο απευθύνθηκε η συνέντευξη ήταν 7 ή 8 μαθητές/τριες από κάθε τάξη, που επιλέχθηκαν τυχαία. Το πλεονέκτημα είναι ότι σε μια μικρότερη ομάδα μπορούσε να γίνει ευρύτερη συζήτηση και υπήρχαν λιγότερες πιθανότητες αποσιώπησης των αντιλήψεων των παιδιών. Συγχρόνως, δόθηκε η ευκαιρία να αναπτυχθεί μια δυναμική, καθώς τα στοιχεία που συγκεντρώνονται εξαιτίας της αλληλεπίδρασης της ομάδας προχωρούν σε εύρος και βάθος παρέχοντας περισσότερες δυνατότητες απ' ότι καταφέρνει η ατομική συνέντευξη για κάτι τέτοιο⁵⁸².

2.3.6.6. Ερωτηματολόγιο άμεσης απάντησης (ερωτηματολόγιο Β)

Στο ερωτηματολόγιο Β ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφράσουν τη γνώμη τους για την εφαρμογή μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Τους έδωσε τη δυνατότητα να διατυπώσουν τον «δικό τους λόγο», σχεδιάστηκε για να ερευνηθεί αν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη περίπτωση που πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν και, γενικότερα, λειτούργησε συμπληρωματικά για την τυχόν επαλήθευση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου Α πριν και μετά. Το ερωτηματολόγιο Β αναφέρεται ως ΕΡΓΑΛΕΙΟ IV⁵⁸³.

Επίσης, στα δεδομένα συνυπολογίστηκαν οι φάσεις του *αναστοχασμού*, στην τελική φάση της εφαρμογής στην τάξη, όπως περιγράφηκε στο θεωρητικό πλαίσιο. Τα θέματα που συζητήθηκαν κατά τον *αναστοχασμό* αφορούσαν τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα και το επίπεδο συνεργασίας και κατανόησης που κατάφεραν τα παιδιά και, έγιναν αναφορές στα θετικά και τα αρνητικά σημεία της διαδικασίας.

2.3.7. Η Διαδικασία έρευνας

2.3.7.1 Προ-έρευνα - Πιλοτική εφαρμογή σε τάξη

Η προ-έρευνα εξυπηρέτησε την ανάγκη να πραγματοποιηθεί μια πιλοτική εφαρμογή με τα δεδομένα που είχε θέσει η έρευνα, για να εξακριβωθούν τυχόν δυσκολίες, αντιδράσεις ή για να ανακαλυφθούν ενδεχομένως κάποιοι παράγοντες που δεν είχαν προβλεφθεί. Η προ-έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα της Β' Λυκείου του Γενικού Λυκείου Βάρης, στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, το σχολικό έτος 2006-2007.

Η προ-έρευνα ακολούθησε τα εξής βήματα:

A. Δημιουργία πλαισίου για την εφαρμογή

1) Επαφή με τον/την εκπαιδευτικό που διδάσκει το μάθημα. Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για την ενότητα που προγραμματίζει να διδάξει σε δύο εβδομάδες, έτσι ώστε να υπάρχει χρόνος για επικοινωνία και για να σχεδιαστεί η διδασκαλία στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

2) Δύο συναντήσεις με τον/την εκπαιδευτικό προκειμένου:

⁵⁸² Thomas L., Macmillan J., McColl E., Hale C., & Bond S. (1995). «Comparison of focus group and individual interview methodology in examining patient satisfaction with nursing care». *Social Sciences in Health* 1, 206-219.

⁵⁸³ Παρουσίαση του εργαλείου IV στο παράρτημα της παρούσας έρευνας, σελ. 327.

- Να ενημερωθεί για τη σκοπιμότητα της έρευνας, την παιδαγωγική προσέγγιση και τους γενικούς στόχους της μεθόδου.
- Να συζητηθούν οι στόχοι που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα.
- Να διευκρινιστούν και να συμφωνηθούν οι στόχοι που αναμένει ο/η εκπαιδευτικός να επιτευχθούν στο μάθημα.
- Να συζητηθούν οι ανάγκες του συγκεκριμένου τμήματος/τάξης και να κανονιστεί ο χρόνος της εφαρμογής.
- Να διατυπωθούν προτάσεις για τον σχεδιασμό του μαθήματος.

3) Συνεννόηση με τη διεύθυνση του σχολείου.

Το πλαίσιο

Κυρίαρχο μέλημα πριν την εφαρμογή στην τάξη ήταν να ληφθεί υπ' όψιν η ομάδα στην οποία θα γινόταν η εφαρμογή, έτσι όπως την απεικόνιζε ο/η εκπαιδευτικός.

Οι πρώτες αντιδράσεις και τα σχόλια του/της εκπαιδευτικού κινήθηκαν σε δύο άξονες:

α) *Το μάθημα:* Ο/η εκπαιδευτικός είχε προγραμματίσει για το επόμενο διάστημα κάποια δύσκολα κείμενα, τα οποία ίσως δεν ήταν πρόσφορα και θα έπρεπε να αλλάξει το πρόγραμμά της. Ύστερα από συζήτηση συμφωνήθηκε ότι θα προχωρήσει η διαδικασία βάσει του υπάρχοντος προγραμματισμού, εφόσον η βασική υπόθεση που κατευθύνει την έρευνα είναι ότι με θεατρικές τεχνικές μπορεί να διδαχθεί κάθε ενότητα στα αντίστοιχα μαθήματα.

β) *Τα παιδιά:* Το γενικό επίπεδο επίδοσης της τάξης δεν ήταν πολύ ικανοποιητικό. Ο/η εκπαιδευτικός, επίσης, ανέφερε την πιθανότητα δύο μαθητές/τριες να ζητήσουν να μην συμμετάσχουν στην παρέμβαση και να αποσυρθούν ή με τον τρόπο τους να δυσκολέψουν τη διαδικασία. Από τον διάλογο προέκυψε ότι θα εφαρμοστεί η διαδικασία και ότι, σταδιακά θα δοθεί χρόνος να ενταχθούν τα παιδιά, ενώ κανείς δεν θα υποχρεωθεί να συμμετάσχει αν δεν θέλει. Ο/η εκπαιδευτικός επίσης διευκρίνισε ότι στο συγκεκριμένο τμήμα το κείμενο, το πεζό ή το ποίημα διαβαζόταν καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς από την ίδια, καθώς τα παιδιά δεν έδειχναν ιδιαίτερη προθυμία γι' αυτό. Η παρατήρηση αυτή συνυπολογίστηκε και συνετέλεσε στο να ενταχθεί στην εφαρμογή η ανάγνωση του κειμένου από όλα τα παιδιά.

B. Η εφαρμογή

Σκοπός

Σκοπός ήταν το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Λυκείου να διδαχθεί με την αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος βάσει των παιδαγωγικών αρχών και στόχων που έχει θέσει η έρευνα, ώστε να υπάρξει θετική ανταπόκριση σε ζητήματα συνεργασίας, υποστήριξης από τον/την εκπαιδευτικό, ενεργοποίησης και ατομικών ευκαιριών των μαθητών/τριών, ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης και εντέλει επίτευξης της μάθησης.

Η διδακτική ενότητα

«Η Μαρίνα των βράχων», του Οδυσσέα Ελύτη, από το βιβλίο της Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου⁵⁸⁴.

Σχεδιασμός

Στον σχεδιασμό συμπεριλήφθησαν οι γενικοί αλλά και οι ειδικοί στόχοι του μαθήματος. Στους ειδικούς στόχους του μαθήματος περιλαμβάνονταν οι εξής:

- Να ερμηνεύσουν οι μαθητές/τριες με τον δικό τους τρόπο το ποίημα.
- Να το κατανοήσουν και να αντιληφθούν με την ενεργό συμμετοχή τους την έννοια του υπερρεαλισμού, χωρίς την παραδοσιακή διδασκαλία από τον/την καθηγητή/τρια.

Ως βασική επιδίωξη ο σχεδιασμός προέβλεπε να τοποθετήσουν οι μαθητές/τριες το ποίημα στον δικό τους χώρο και χρόνο, συμφιλιώνοντας το φανταστικό με το ρεαλιστικό στοιχείο.

Η πορεία του μαθήματος

Όπως τονίστηκε προηγουμένως, το δείγμα –η συγκεκριμένη τάξη– και οι δεδομένες συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργούσε ελήφθησαν υπ' όψιν κατά τον σχεδιασμό. Τα παιδιά δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία στη βιωματική προσέγγιση του μαθήματος και στην αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών. Επρόκειτο, λοιπόν, να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες που ήταν διαφορετικές από τις καθημερινές κατά την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο. Για τον λόγο αυτό σχεδιάστηκε μια σειρά δραστηριοτήτων που είχαν ως στόχο την ενεργοποίηση του σώματος των παιδιών, την εξοικείωσή τους με την προσέγγιση αυτή, τη συνεργασία σε ομάδα και τη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη, όπως ακριβώς έχει αναλυθεί στις φάσεις εφαρμογής.

Ήταν συνειδητή επιλογή να μην γίνει παρουσίαση του μαθήματος και των στόχων εξ αρχής, αλλά με μια σειρά δραστηριοτήτων να οδηγηθούν οι μαθητές/τριες στη δική τους κατανόηση, πριν συζητηθούν οι γνώσεις που ο/η εκπαιδευτικός και το πρόγραμμα σπουδών αναμένει από αυτούς να αποκτήσουν. Υπό αυτή την έννοια, ακολουθήθηκε μια διερευνητική προσέγγιση του μαθήματος με βιωματικό τρόπο.

Σχέδιο μαθήματος – Η παρέμβαση

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

1) Τα θρανία μετακινούνται στην άκρη της αίθουσας. Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να καθίσουν σε κύκλο.

2) Ακολουθεί σύντομη γνωριμία, εξηγείται στα παιδιά ότι η διδασκαλία του μαθήματος θα γίνει με έναν διαφορετικό τρόπο. Το αποτέλεσμα θα εξαρτηθεί από τη διαθεσιμότητά τους, τη συμμετοχή και την ενεργοποίηση του σώματος, του συναισθήματος και της νόησης.

⁵⁸⁴ Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., κ.ά. (2007). Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Λυκείου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

3) Τα καθίσματα τοποθετούνται στην άκρη της αίθουσας και δίνεται οδηγία στους/στις μαθητές/τριες να σηκωθούν όρθιοι. Με το σύνθημα του/της εμψυχωτή/τριας περπατούν στον χώρο απλά, ουδέτερα. Σιγά σιγά και αφού έχουν πλέον ανταποκριθεί στην πρώτη κίνηση, τους/τις δίνεται η οδηγία να συναντούν τα βλέμματα των άλλων. Στη συνέχεια με όσους/ες συμμαθητές/τριες διασταυρώνεται το βλέμμα τους χαιρετιούνται κάνοντας ένα νεύμα. Εν συνεχεία χαιρετιούνται δίνοντας τα χέρια και τέλος, δεν μπορούν να αφήσουν το δεξί χέρι κάποιου/ας αν δεν κρατήσουν με το αριστερό τους το χέρι κάποιου/ας άλλου/ης κ.ο.κ

4) Υπό τον ήχο ενός ταμπούρου τα παιδιά περπατούν στον χώρο και σταματούν όταν αυτός σταματά. Κινούνται λίγο ακόμα στο χώρο και κατόπιν, όταν σταματά ο ρυθμικός ήχος, ο/η εμψυχωτής/τρια αναφέρει μια λέξη-έννοια. Οι μαθητές/τριες πρέπει να αντιδράσουν με το σώμα τους σε σχέση με τη λέξη-έννοια και να δημιουργήσουν μια εικόνα. Οι έννοιες που δόθηκαν κατά σειρά ήταν: *ποδήλατο, θάλασσα, κόκκινο, βράχος*.

5) Σε ζευγάρια στον χώρο, ενώ ακούγεται μουσική, πραγματοποιείται η άσκηση «καθρέφτης», με τον/την καθένα/μία στο ζευγάρι να ανταποκρίνεται στην κίνηση του/της άλλου/ης.

6) Ο/η εμψυχωτής/τρια δίνει οδηγία να συγκεντρωθεί η ομάδα στο κέντρο του κύκλου. Διαβάζει έναν στίχο από το γνωστό στα παιδιά τραγούδι «Μέλυδρον- Είναι ωραία η θάλασσα»⁵⁸⁵. Ζητείται από τα παιδιά που γνωρίζουν καλύτερα το τραγούδι βοηθώντας και τους/τις υπόλοιπους/ες να το σιγοτραγουδήσουν. Αφού βρουν οι μαθητές/τριες, ως ομάδα, κοινό ρυθμό, ζητείται να απομακρυνθούν προς τις άκρες της αίθουσας, μειώνοντας την ένταση της φωνής τους, προσπαθώντας να διατηρήσουν τον κοινό ρυθμό. Εν συνεχεία, με ένα σύνθημα, πλησιάζουν ξανά προς το κέντρο ανεβάζοντας την ένταση της φωνής. Ζητείται απαραίτητως από τα μέλη της ομάδας, όσο πλησιάζουν να διατηρούν οπτική επαφή μεταξύ τους.

7) Όλη η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Μοιράζονται φωτοτυπίες με το ποίημα. Δίνεται οδηγία να διαβαστεί από όλους/ες. Διαβάζει έναν στίχο ο/η καθένας/μία στη σειρά, με συγχρονισμό και ύφος απλό, ενώ τονίζεται να μην γίνει απαγγελία και να τηρείται ένας τόνος, χωρίς να δυναμώνει ή να χαμηλώνει η φωνή όταν ο/η ένας/μία διαδέχεται τον/την άλλο/η.

8) Ύστερα από δύο αναγνώσεις ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να αναφέρουν ήχους, χρώματα, μυρωδιές, εικόνες που υπάρχουν στο ποίημα, καθώς και, όσο το δυνατόν αυθόρμητα, τα συναισθήματα που τους προκάλεσε. Σε ένα μεγάλο χαρτί γράφονται οι ιδέες τους.

9) Το ποίημα χωρίζεται σε 5 ενότητες. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε 5 ομάδες των 4 ατόμων και αποτυπώνουν σε μεγάλα φύλλα χαρτιού τα χρώματα, τις εικόνες, καθώς και την αίσθηση που τους δημιούργησε το ποίημα, δημιουργώντας, με αυτόν τον τρόπο, συλλογικά μια εικόνα με χρώματα. Τονίζεται ότι σκοπός δεν είναι να ζωγραφίσουν για να δημιουργήσουν ένα άρτιο εικαστικό αποτέλεσμα. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ακούγεται μουσική. Τα τελικά ιχνογραφήματα αναρτώνται στους τοίχους της αίθουσας, αφού πρώτα τα βλέπουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες.

⁵⁸⁵ Στίχοι: Μάνος Ξυδούς, Μουσική: Μάνος Ξυδούς και Νίκος Σπυρόπουλος. Τραγούδι: Πυξ-Λαξ.

10) Καθεμία από τις 5 ομάδες δημιουργεί μια *εικόνα*, επιλέγοντας να εστιάσει σε έναν στίχο, μια λέξη, ένα συναίσθημα από την ενότητα που της δόθηκε.

Οι οδηγίες που δίνονται για την προετοιμασία και τη συνεργασία είναι:

- Δεν απορρίπτονται αμέσως οι ιδέες που ακούγονται, αλλά συζητούνται και τίθενται υπό δοκιμή.

- Καθένας/μία πρέπει να ξέρει στην εικόνα που παρουσιάζει η ομάδα, ποιος/α ή τι είναι, καθώς και τι αναπαριστά. Δίνονται 10 λεπτά για να προετοιμάσουν την εικόνα.

11) Παρουσιάζονται διαδοχικά οι εικόνες που δημιούργησαν τα παιδιά, ανάλογα με τη σειρά των ενοτήτων του ποιήματος. Κάθε υπο-ομάδα παρουσιάζει από το σημείο στο οποίο βρίσκεται στο χώρο.

12) Το μάθημα κλείνει με συζήτηση-αξιολόγηση σε κύκλο.

Παρατηρήσεις-επεξηγήσεις για κάθε δραστηριότητα

1η – Καρέκλες σε κύκλο: Μια ουσιώδης παρατήρηση για τον τρόπο που αντέδρασαν οι μαθητές/τριες στην πρώτη οδηγία, δηλαδή να αλλάξουν τον τρόπο διάταξης της τάξης και να καθίσουν σε κύκλο, ήταν ότι χρειάστηκε αρκετός χρόνος και δυσκολεύτηκαν να επιτύχουν το ζητούμενο. Συγκεκριμένα, σε κάποια σημεία σχημάτιζαν γωνίες, σε άλλα υπήρχε μεγαλύτερο κενό και γενικότερα οι μαθητές/τριες δημιούργησαν μια διάταξη που δεν βοηθούσε να βλέπει ο/η ένας/μία τον/την άλλο/η. Χρειάστηκε να εστιάσει αρκετά ο/η εμπυχωτής/τρια για να πετύχει τον στόχο να έχουν οπτική επαφή όλα τα παιδιά μεταξύ τους.

2η – Γνωριμία: Οι εξηγήσεις για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος κρίθηκαν απαραίτητες, καθώς θεωρήθηκε ότι με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά από την πρώτη στιγμή αντιμετωπίστηκαν ως συμμετέχοντα *υποκείμενα* στη δημιουργία και αναδημιουργία της γνώσης και όχι ως *αντικείμενα* στα οποία ο/η δάσκαλος/α θα καταθέτει τις πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει, όπως επισημαίνουν οι αρχές της κριτικής παιδαγωγικής.

3η – Κίνηση στον χώρο: Οι πρώτες ασκήσεις, που περιελάμβαναν περπάτημα στον χώρο, όπως είχε προβλεφθεί, κατέδειξαν τα εξής:

-Οι μαθητές/τριες σε πρώτη φάση φαίνονταν αποπροσανατολισμένοι/ες και ακολουθούσαν την ίδια φορά στον κύκλο, μιμούμενοι μηχανικά ο/η ένας/μία τον/την άλλο/η. Αυτό που χαρακτήρισε περισσότερο την άσκηση είναι ότι όταν τους δινόταν η οδηγία να σταματήσουν την κίνηση στον χώρο, όλα τα αγόρια της τάξης βρίσκονταν πάντα μαζί και όλα τα κορίτσια χωριστά στην απέναντι πλευρά.

- Κάθε σωματική δραστηριότητα, παρόλο που οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ώστε να μην υπάρχει απότομα άμεση σωματική επαφή παρά μόνο συντονισμός της ομάδας και αίσθηση του χώρου, χρειαζόταν να επαναληφθεί κάποιες φορές, μέχρι να αποφέρει το αναμενόμενο αποτέλεσμα.

4η – Έννοιες: Εσκεμμένα δόθηκε και η έννοια *ποδήλατο*, που δεν είχε σχέση με το ποίημα, για να εξηγηθεί ότι αυτό που αντιλαμβάνονταν και σωματοποιούσαν άμεσα σχετίζεται με το ποδήλατο, την

άσκηση και τη λειτουργία του. Σκοπός ήταν να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να προεκτείνουν την αντίληψη αυτή σωματοποιώντας την αίσθηση που δημιουργεί η λέξη ή μια ανάμνηση που σχετίζεται με τη λέξη. Τονίστηκε στα παιδιά ότι οι συνειρμοί βοηθούν πολύ σε αυτή τη διαδικασία. Η έμφαση που δόθηκε στους συνειρμούς είχε άμεση σχέση με τα στοιχεία που χαρακτήριζαν το ποίημα. Αυτή η διευκρίνιση έδωσε τη δυνατότητα, εν συνεχεία, να εκφράσουν σωματικά οι μαθητές/τριες με διαφορετικούς τρόπους τις έννοιες που ακολούθησαν και οι οποίες είχαν σχέση με το ποίημα.

5η – Καθρέφτης με μουσική: Η δραστηριότητα βοήθησε στην αυτοσυγκέντρωση, για να ακολουθήσει η ανάγνωση του ποιήματος. Η οδηγία που δόθηκε ήταν να μην είναι αντιληπτό από κάποιο/α παρατηρητή/τρια ότι ένα από τα δύο μέλη οδηγεί το ζευγάρι, αλλά να φαίνεται ότι η άσκηση γίνεται συγχρονισμένα, ως κρυφή συμφωνία μεταξύ τους.

6η – Ρυθμός-τραγούδι: Η δραστηριότητα σχεδιάστηκε για να δουλευτούν οι φωνές των παιδιών, να ενταθεί η προσοχή τους στη διαδικασία και να δημιουργηθεί ένα κοινό πλαίσιο δημιουργίας με ρυθμό, ώστε να προετοιμαστούν για την ανάγνωση του ποιήματος ακολούθησε.

7η – Ανάγνωση ποιήματος: Σημειώνεται ότι το ποίημα διαβάστηκε από όλους/ες και ότι πλέον με ευκολία ακολούθησαν τις οδηγίες. Η ομάδα επανέλαβε άλλη μια φορά την ανάγνωση. Συνυπολογίζοντας το δεδομένο που αναφέρθηκε ήδη στην προετοιμασία της εφαρμογής, ότι στο συγκεκριμένο τμήμα οι μαθητές/τριες δεν διάβαζαν το κείμενο, η ανάγνωση σε κύκλο ήταν πολύ ικανοποιητική.

8η – Συνειρμικά αναφέρθηκαν: Χρώματα: κόκκινο, κίτρινο, χρυσαφί, γαλάζιο, καφέ. Εικόνες: θάλασσα, βράχος, ήλιος. Συναισθήματα: πόνος, ελπίδα, μοναξιά, έρωτας, φόβος. Σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες συμμετείχαν, αναφέροντας ένα από τα παραπάνω στοιχεία. Πολλές φορές οι λέξεις που ακούγονταν συνιστούσαν διάλογο, αφού όταν λεγόταν μια λέξη είτε συμπληρωνόταν είτε αμέσως ακουγόταν και η αντίθετή της, καθώς οι μαθητές/τριες τις αποκωδικοποιούσαν μέσα από το ποίημα. Ο ρυθμός της ομάδας τηρήθηκε χωρίς την παρέμβαση της εμπυχωτριάς.

Τα συναισθήματα που από τις δύο αυτές αναγνώσεις του ποιήματος αναγνώρισαν ή ανακάλυψαν τα παιδιά είχαν άμεση σχέση με τα συναισθήματα που εμπειρείχε το ποίημα. Με την άποψη της ερευνήτριας συμφώνησε και ο/η καθηγητής/τρια της τάξης, που είχε διαμορφωμένη αντίληψη ερμηνείας του κειμένου σύμφωνα με φιλολογικές αναλύσεις.

9η – Δημιουργία (σχεδιασμός σε χαρτί) σε ομάδες: Η συλλογικότητα λειτούργησε σε κάθε ομάδα, παρότι οι μαθητές/τριες επέλεξαν να συνεργαστούν με διαφορετικούς τρόπους. Άλλοι/ες συζητούσαν πρώτα τι θα συμπεριλάβουν στο σχέδιο, άλλοι/ες ξεκινούσαν και ένας ένας/μία μια έπαιρνε το σχέδιο, συμπλήρωνε κ.τ.λ.

10η – (Αναφορικά με τις δραστηριότητες 10, 11, 12): Οι εικόνες παρουσίασαν έντονα όλα τα στοιχεία της φύσης από το ποίημα και οι μαθητές/τριες τα αναπαράστησαν με το σώμα τους. Η μια ομάδα παρουσίασε ένα νεαρό ζευγάρι, όπου το αγόρι έδινε στο κορίτσι ένα δαχτυλίδι, συσχετίζοντας και προεκτείνοντας τις έννοιες του ποιήματος, οι οποίες αναφέρονταν στη συνέχεια, όπως η αγάπη και η ζωή. Έτσι προσδόθηκε η διάσταση του διττού και πολλαπλού που, όπως αναφέρει η Α. Ζερβού, ο

δημιουργός φροντίζει κάποτε να δώσει στο τέλος μιας αφήγησης, προτρέποντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον/την αναγνώστη/τρια να διαμορφώσει ο/η ίδιος/α τις επιλογές του/της⁵⁸⁶. Οι μαθητές/τριες μπόρεσαν να «προεκτείνουν την ανάγνωση του κειμένου»⁵⁸⁷ και να συμμετέχουν δημιουργικά στην πολλαπλότητα που προτείνει το κείμενο ή να εφεύρουν τον δικό τους τρόπο για να δουν εναλλακτικά τα πράγματα.

Γ. Ερωτηματολόγιο προς τους/τις μαθητές/τριες

Οι μαθητές/τριες κάθισαν σε κύκλο και αναπτύχθηκε διάλογος για τον τρόπο με τον οποίο προσέλαβαν τη διδασκαλία. Τέθηκαν ερωτήματα τα οποία είχαν σχέση με το πόσο εύκολη ήταν η μέθοδος που εφαρμόστηκε, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν και αν κατανόησαν το ποίημα.

Πολύ χαρακτηριστική για το είδος της διδασκαλίας στην τάξη ήταν η απάντηση που έδωσαν τα παιδιά στην ερώτηση: «Έχετε συνεργαστεί στα πλαίσια των μαθημάτων μέχρι τώρα μεταξύ σας στο παρελθόν;» Η απάντηση από όλα τα παιδιά ήταν ότι δεν είχαν συνεργαστεί ξανά μέσα στην τάξη. Τα αγόρια μόνο ανέφεραν ότι το κάνουν στο γήπεδο. Η παρατήρηση αποκτά μεγαλύτερη σημασία καθώς η πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, όταν πλέον έχουν γίνει σε όλα τα μαθήματα οι επιλογές μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιβεβαιώνεται πως η πρακτική που ακολουθείται στη διδασκαλία αναιρεί τον ρόλο της τάξης ως ομάδας, όπως τονίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, εφόσον δεν υπάρχει το στοιχείο της συνεργασίας μεταξύ των μελών της.

Παρότι ο σχεδιασμός απαιτούσε να δοθούν απαντήσεις σε ερωτηματολόγια αμέσως μετά την εφαρμογή, αυτό δεν στάθηκε δυνατόν εξαιτίας έλλειψης χρόνου. Η παράλειψη αυτή δημιούργησε την ανάγκη μιας επιπλέον επίσκεψης στο σχολείο την επόμενη εβδομάδα.

Η δεύτερη επίσκεψη ήταν αποκαλυπτική: Τα παιδιά της τάξης, όταν βρέθηκαν πάλι στο πλαίσιο της κατά μέτωπο διδασκαλίας παρουσίαζαν μια τελειώς διαφορετική εικόνα από εκείνη της περασμένης εβδομάδας σε σχέση με τον βαθμό συμμετοχής και προθυμίας τους. Ο/η καθηγητής/τρια της τάξης ξεκίνησε την ανάλυση στίχο στίχο, προκειμένου να πάρει απαντήσεις για την ερμηνεία του ποιήματος. Η τάξη δεν συμμετείχε όπως στο προηγούμενο μάθημα. Οι μαθητές/τριες δεν απαντούσαν με την ίδια προθυμία ούτε σε ερωτήματα που είχαν δώσει απαντήσεις μόνοι/ες τους ή είχαν διερευνήσει κατά την πιλοτική εφαρμογή. Η αντίδραση και η συμμετοχή τους ήταν πολύ μικρή, σε αντίθεση με την κινητοποίησή τους στη διδασκαλία με τεχνικές θεάτρου. Έτσι, μετά το πέρας της διαδικασίας τα παιδιά επανήλθαν στη δεδομένη λειτουργία τους στην τάξη.

⁵⁸⁶ Ζερβού, Α. (2010), «Η άλλη άκρη της κόκκινης κλωστής: τελειώνοντας ένα νεανικό ανάγνωσμα», στο *Διακείμενα, Η παιδική λογοτεχνία σήμερα. Τάσεις και προτάσεις*, τ. 12, Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Συγκριτικής Γραμματολογίας Α.Π.Θ., σσ. 109-120.

Ανασύρθηκε από <http://dia-keimena.frl.auth.gr/site/images/stories/intertextes-12.pdf>. Ημερομηνία πρόσβασης, 10/7/2012

⁵⁸⁷ *Ibid*, σ. 120.

Οι ερωτήσεις-απαντήσεις :

Συγκεντρώθηκαν 19 ερωτηματολόγια. Από αυτά τα 14 παρουσίαζαν τις απόψεις των παιδιών αναλυτικά και εξέφραζαν θετική αντιμετώπιση για την εφαρμογή. Τα 4 είχαν γρήγορες, μονολεκτικές απαντήσεις (τα 2 ερωτηματολόγια από αυτά καταδείκνυαν γενικότερα μια αρνητική άποψη για την εφαρμογή) και το ένα απλώς έλεγε «Ναι» σε όλα.

Συγκεκριμένα καταγράφηκαν τα εξής στοιχεία:

1) *Μπορέσατε να κατανοήσετε το ποίημα που διδαχθήκατε με θεατρικές τεχνικές;* 17 απάντησαν θετικά. Επιπλέον σχόλια, που αναφέρθηκαν σε 6 από τα 19 ερωτηματολόγια, ήταν τα εξής: μεγαλύτερη, πιο εύκολη, καλύτερη ή ευχάριστη κατανόηση από άλλη φορά, πιο ευχάριστη προσέγγιση.

2) *Πιστεύετε ότι αυτή η εμπειρία θα καταγραφεί στη μνήμη σας;* 14 μαθητές/τριες πιστεύουν ότι θα καταγραφεί η εμπειρία, ο 1 το θεωρεί πολύ πιθανόν, οι 4 απάντησαν όχι.

3) *Πιστεύετε ότι η εμπειρία θα αξιοποιηθεί με κάποιο τρόπο στο μέλλον;* 7 απάντησαν θετικά, 4 ίσως, 1 δεν απάντησε και 7 απάντησαν αρνητικά. Στις αιτιολογήσεις αναφέρονται τα: «Έμαθα να βλέπω τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο» ή «επηρέασε τον τρόπο που κατανοώ τα πράγματα». Στις αρνητικές απαντήσεις μια μόνο επεξήγηση αναφέρθηκε ότι «απλά το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο».

4) *Θετικά σημεία αυτής της μεθόδου προσέγγισης του μαθήματος.* Στην ανοιχτή αυτή ερώτηση στα 17 ερωτηματολόγια αναφέρθηκαν τα παρακάτω στοιχεία: :

Ομαδικότητα-συνεργασία: 6

Κατανόηση του μαθήματος σε βάθος: 6

Έκφραση συναισθημάτων/ελευθερία: 4

Ευχάριστο μάθημα/άνεση: 5

Ενεργός συμμετοχή/βίωμα: 3

Διεύρυνση της σκέψης: 2

Αξιοποίηση φαντασίας: 1

5) *Αρνητικά σημεία αυτής της μεθόδου προσέγγισης του μαθήματος:*

Κανένα αρνητικό: 7

Χρόνος, χρειάζεται περισσότερος χρόνος από τον παραδοσιακό τρόπο: 4

Έλλειψη συγχρονισμού, ωριμότητας, ομαδικότητας (λόγω του καινούργιου τρόπου ή του νεαρού της ηλικίας): 4

Αμηχανία: 1

Μετακίνηση θρανίων: 1

Δεν διευκρίνισαν: 2

6) *Τι μάθατε γενικότερα από αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας;* Στα 17 ερωτηματολόγια που απάντησαν κυριάρχησαν: η συνεργασία, η βαθιά σημασία των λέξεων και ο συμβολισμός τους, το

πώς να κατανοούν καλύτερα το μάθημα, τον τρόπο που το ποίημα δημιουργεί αυθόρμητα συναισθήματα, το πώς να σκέφτονται διαφορετικά.

7) *Τι μάθατε σε σχέση με το ποίημα;* Οι 10 μαθητές/τριες, που απάντησαν αναλυτικά, ανέφεραν ότι έμαθαν για την επίδραση των συναισθημάτων στη ζωή, και κυρίως των έντονων, όπως ο έρωτας, την έννοια του υπερρεαλισμού, καθώς και το νόημα του ποιήματος.

8) *Συνεργαστήκατε με παιδιά που μέχρι τώρα δεν είχατε συνεργαστεί;* 15 απάντησαν ναι και 4 όχι. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις εξέφραζαν ότι είχαν καλή συνεργασία. Χαρακτηριστικές ήταν οι απαντήσεις δύο μαθητών/τριών: «Συνεργάστηκα με παιδιά που δεν είχα σε εκτίμηση και παρ' όλα αυτά ήταν κάτι καλό», και «Συνεργάστηκα με παιδιά που ενώ με κορόιδευαν μέχρι τώρα για διάφορους λόγους, εκείνη τη στιγμή συνεργάστηκαν μαζί μου». Στις αρνητικές απόψεις δεν εκφράστηκαν αιτιολογήσεις.

9) *Θα θέλατε να επαναληφθεί αυτή η διαδικασία που αξιολογεί θεατρικές τεχνικές στο μάθημα;* 16 μαθητές/τριες θα ήθελαν να διδαχθούν και κάποιο άλλο μάθημα με αυτόν τον τρόπο (οι 3 από αυτούς/ές σε όλα τα μαθήματα) και 3 όχι (1 από τους/τις 3 εξέφρασε την άποψη ότι θεωρεί πως μόνο τα η λογοτεχνία μπορεί να διδαχθεί με αυτόν τον τρόπο).

10) *Προσθέστε αν θέλετε ένα δικό σας σχόλιο:* Στο ελεύθερο σχόλιο απάντησαν 10 μαθητές/τριες από τους/τις 19. Από αυτούς/ές 9 εκφράστηκαν πολύ θετικά, για αυτή την ευχάριστη, όπως είπαν, εμπειρία μαθήματος, θεώρησαν ότι ήταν πολύ ενδιαφέρουσα έως και εξαιρετική και ότι τους βοήθησε να κατανοήσουν το ποίημα, ενώ 1 από αυτούς/ές έγραψε ότι όλα ήταν καλά οργανωμένα, ωστόσο υπήρξαν κάποιες φορές που αισθάνθηκε αμηχανία και δεν μπόρεσε να συνεργαστεί. Το γεγονός ότι ήταν η πρώτη εμπειρία η οποία ήταν βραχείας διάρκειας, δύο μόνο ωρών, καθιστά αυτή την άποψη αναμενόμενη.

Η πιλοτική εφαρμογή που παρουσιάστηκε ανωτέρω έδωσε πολλά στοιχεία για τη δημιουργία του τελικού σχεδίου έρευνας καθώς συνυπολογίστηκαν τα θετικά στοιχεία, αλλά και οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν.

Ειδικότερα ελήφθησαν υπ' όψιν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

α) Οι μαθητές/τριες χρειάζονται χρόνο ακόμα και για να καταφέρουν να μπουν σε κυκλική διάταξη, πολύ περισσότερο, δε, για να κινηθούν μέσα στην τάξη.

β) Απαιτείται αρκετός χρόνος για να εκφραστούν δημιουργικά τα παιδιά μέσα σε ένα διαφορετικό διδακτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο από αυτό που έχουν συνηθίσει.

γ) Οι μαθητές/τριες λειτούργησαν με μεγάλη φαντασία και ευρηματικότητα πάνω σε ένα κείμενο που απαιτούσε κυρίως αυθόρμητη προσέγγιση και ερμηνεία.

δ) Οι μαθητές/τριες δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία συνεργασίας στην τάξη σε ομάδες, στοιχείο το οποίο είναι καθοριστικό για τον τρόπο σχεδιασμού ενός μαθήματος που εφαρμόζει μια νέα μεθοδολογία, η οποία, περισσότερο απ' οτιδήποτε άλλο, απαιτεί συνεργασία.

ε) Στοιχείο απαραίτητο για τη διαδικασία αποτελεί να εφαρμόσει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης τη διδασκαλία με την αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος έτσι ώστε να διατηρήσει η ομάδα το κλίμα

συνεργασίας που δημιουργήθηκε, κάτι το οποίο δεν συνέβη λόγω της έντονης παρέμβασης της ερευνήτριας στην εφαρμογή. Η συνειδητοποίηση αυτή επιβεβαίωσε την ορθότητα του τελικού σχεδιασμό της έρευνας, όπου δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού.

στ) Στα ερωτηματολόγια πρέπει να σχεδιαστούν οι ερωτήσεις κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκωδικοποιούνται και να αναλύονται τα στοιχεία ευκολότερα και συστηματικότερα.

Παρά τη δεδομένη δυσκολία της συγκεκριμένης τάξης και την εφάπαξ εφαρμογή, τα ευρήματα έδειξαν πως οι εντυπώσεις των μαθητών/τριών ήταν στη συντριπτική τους πλειοψηφία θετικές και τα παιδιά εμφανίστηκαν πολύ ευρηματικά κατά τη δραστηριότητα.

2.3.7.2. Η προετοιμασία για την υλοποίηση της εφαρμογής στα σχολεία

Η πειραματική διαδικασία ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2007 και διήρκεσε όλη τη σχολική χρονιά 2007-2008. Για την εφαρμογή συνεκτιμήθηκε ότι τα συγκεκριμένα παιδιά ως επί το πλείστον δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία βιωματικής προσέγγισης του μαθήματος και αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών, στοιχείο που επιβεβαιώθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης. Επίσης, ελήφθησαν υπ' όψιν οι περιορισμοί που θέτει το ωρολόγιο πρόγραμμα και το γεγονός ότι οι τάξεις κατά κύριο λόγο ακολουθούσαν μετωπική διδασκαλία, τουλάχιστον ως προς την οριοθέτηση του χώρου. Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί δεν είχαν πραγματοποιήσει μέχρι την έναρξη της παρέμβασης θεατρικές δραστηριότητες με τα παιδιά. Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν λοιπόν διέφεραν από τις συνήθεις δραστηριότητες του μαθήματος για το οποίο οι μαθητές/τριες είχαν μια αποκρυσταλλωμένη αντίληψη.

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του προγράμματός τους στο σχολείο, συμφώνησαν να πραγματοποιηθεί η εφαρμογή σε 10 διδακτικές ώρες. Στην έναρξη και στο τέλος της διαδικασίας έπαιρνε μέρος και η ερευνήτρια και υπήρξε επικοινωνία και συνεργασία καθενός/μιάς εκπαιδευτικού-ερευνητή/τριας στο ενδιάμεσο στάδιο εφαρμογής.

Η όλη πορεία εφαρμογής ακολούθησε τις δραστηριότητες που εξελίσσονται σε 4 φάσεις, όπως αναλύθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο και στηρίχτηκε σε μια δομή η οποία αναπτύσσεται σπειροειδώς. Δηλαδή, όπως υποστηρίζει ο Bruner στη θεώρησή του για την ύλη των σχολικών προγραμμάτων, η προσέγγιση των θεμάτων έγινε βήμα βήμα, έτσι ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να τα κατανοήσουν⁵⁸⁸. Σε κάθε φάση υπήρχε αναστοχασμός πάνω στην εμπειρία, ακολουθούσε επόμενη εφαρμογή βασισμένη στις προϋπάρχουσες παραστάσεις που δημιουργήθηκαν κ.ο.κ.

⁵⁸⁸ Bruner, J. S (1960), *ό.π.*, σσ. 64-65.

2.3.7.3. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή

Στην επιλογή της μεθόδου και την προετοιμασία της παρέμβασης έχει γίνει ήδη αναφορά ως προς τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού με την επιλογή να υπάρξει συνεργασία στα πλαίσια της πειραματικής διαδικασίας. Ακολουθεί μια επιπλέον αναφορά σε ζητήματα βασικών αρχών, τα οποία σχετίζονται με τον ρόλο και το σύνολο της παιδαγωγικής πρακτικής που έχει υιοθετηθεί από την έρευνα.

Η μορφή καθοδήγησης είναι βασικό στοιχείο μιας εφαρμογής που αξιοποιεί το θέατρο. Η *φθίνουσα καθοδήγηση* είναι εφικτή όταν ο/η εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει επιβάλλοντας άμεσα ή έμμεσα τις δικές του/της αντιλήψεις και νοητικές κατασκευές στις αντιλήψεις και τις δραστηριότητες των παιδιών. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είχε ως βασικό πλαίσιο την παρέμβαση του/της καθηγητή/τριας με τρόπο που αφήνει περιθώριο στις ερμηνείες τις οποίες δίνουν τα ίδια τα παιδιά, για να αναδυθούν οι καταστάσεις που βιώνουν, οι ιδέες και οι προβληματισμοί τους.

Επομένως, σε συνέχεια των αρχών της παιδαγωγικής που υιοθέτησε η παρούσα έρευνα, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού προσδιορίστηκε με τη συμμετοχή του/της σε έναν διάλογο κοινών προθέσεων με τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και με τον συντονισμό της διαδικασίας, υιοθετώντας το «δημοκρατικό στιλ αγωγής». Στην εφαρμογή συμμετέχει στις συζητήσεις, ακούει γνώμες, αλλά και ως συντονιστής/τρια παρέχει ερεθίσματα και προτρέπει. Ο σκοπός για τον οποίο δομήθηκε η συγκεκριμένη πορεία ήταν για να αναζητούν οι μαθητές/τριες συλλογικά απαντήσεις και για να διευρύνουν την αναζήτησή τους σχετικά με τα θέματα που εξετάζουν με βιωματικό και αλληλεπιδραστικό τρόπο. Ο Η. Ματσαγγούρας εύστοχα εξηγεί την προσέγγιση αυτή, πιστοποιώντας ότι «μέσα στη σχετικότητα των θεωρήσεων της πραγματικότητας και της γνώσης που προκύπτει από αυτές, έχουν θέση και οι μαθητικές αντιλήψεις και γνώσεις που αξιολογούνται όχι πλέον με κριτήριο την αδιαμφισβήτητη επιστημονική αλήθεια, αλλά συγκριτικά με βάση την αποτελεσματικότητά τους στην προώθηση της αναζήτησης»⁵⁸⁹. Τα στάδια που διήλθε η προετοιμασία προκειμένου να διαμορφωθεί το πλαίσιο της εφαρμογής σε όλα τα σχολεία της έρευνας, συνοψίζονται τελικά ως εξής:

α) Πριν από την παρέμβαση, προσδιορίστηκαν οι συγκεκριμένες δραστηριότητες που σχετίζονταν με τους στόχους κάθε ενότητας μαθήματος στο οποίο θα γινόταν η εφαρμογή

β) Καταγράφηκε το περιεχόμενο, οι φάσεις και η πορεία των θεατρικών δραστηριοτήτων που αποτέλεσαν τη βάση εφαρμογής στο μάθημα.

γ) Συμφωνήθηκε με τους/τις εκπαιδευτικούς να είναι η ερευνήτρια παρούσα κατά την έναρξη της παρέμβασης και στο τέλος της, ενώ ενδιάμεσα πραγματοποιήθηκαν παρεμβάσεις από τον/την εκπαιδευτικό.

δ) Αποτέλεσε απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς η διαθεσιμότητά τους να λειτουργήσουν στο μάθημά τους, αξιοποιώντας θεατρικές δραστηριότητες.

⁵⁸⁹ Ματσαγγούρας, Η. (1996), ό.π., σ. 223.

Επισημαίνεται, βεβαίως, ότι ο/η εκπαιδευτικός εισάγοντας θεατρικές δραστηριότητες στην ομάδα-τάξη, βρισκόταν σε διαρκή εγρήγορση προκειμένου να προσαρμόζει το πρόγραμμα στη δυναμική που διαμορφώνεται κάθε φορά στην ομάδα. Πολλές φορές έθετε τα ερωτήματα για να προχωρά η διαδικασία ή αναλάμβανε και ο/η ίδιος/α ρόλο στην προώθηση μιας δραστηριότητας, όπως, π.χ., η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο».

Συνοψίζοντας, μετά την προετοιμασία και τις συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας για την υλοποίηση της εφαρμογής ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

α) *Ερωτηματολόγιο πριν*: Πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη στο σχολείο πριν την παρέμβαση και συμπληρώθηκε από τους/στις μαθητές/τριες το ερωτηματολόγιο Α.

β) *Πρώτη παρέμβαση στην τάξη παρουσία της ερευνήτριας*.

γ) *Ο/η εκπαιδευτικός συνέχισε στην τάξη την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στο συγκεκριμένο μάθημα*. Σε αυτή τη φάση υπήρξε συνεργασία και επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό για τον σχεδιασμό των εφαρμογών και την καταγραφή των στοιχείων που προέκυψαν από τη συνέχιση της διαδικασίας. Εργασίες και τεστ που δόθηκαν στην τάξη και τα αποτελέσματά τους συζητήθηκαν και συνεκτιμήθηκαν για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

δ) *Τελική παρουσία της ερευνήτριας στο σχολείο*: Συμμετοχή στις δραστηριότητες και συλλογή ερευνητικών δεδομένων.

ε) *Ερωτηματολόγιο Α μετά*: Συμπληρώθηκε από τους/τις μαθητές/τριες, το ερωτηματολόγιο Α μετά με τις ίδιες ερωτήσεις όπως είχε δοθεί πριν την παρέμβαση.

στ) *Συνέντευξη εστιασμένης συζήτησης (focus group) σε μαθητές/τριες*: Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μετά την εφαρμογή.

ζ) *Εστιασμένη συνέντευξη* στους/στις εκπαιδευτικούς.

η) *Ερωτηματολόγιο Β σε μαθητές/τριες*: Μοιράστηκε εν συνεχεία σε μια επιπλέον διδακτική ώρα που διατέθηκε για αυτόν τον σκοπό.

2.3.8. Έλεγχος των εργαλείων έρευνας

2.3.8.1. Μέθοδοι ελέγχου τυχαιότητας του δείγματος

Το πρώτο στοιχείο που απασχόλησε την έρευνα μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, πριν να ξεκινήσει η ανάλυση των στοιχείων από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών, για να γίνει η σύγκριση των μέσων τιμών των μεταβλητών πριν και μετά, ήταν να ελεγχθούν οι δύο προϋποθέσεις εφαρμογής στατιστικού κριτηρίου t-student. Έτσι εξετάστηκε αν:

α) το πειραματικό δείγμα είναι τυχαίο και στη συγκεκριμένη περίπτωση αν η ακολουθία των απαντήσεων που δόθηκαν ήταν αμοιβαία ανεξάρτητες και

β) ακολουθεί την t-student κατανομή.

Για την πρώτη περίπτωση, εφαρμόστηκε συγκεκριμένα ο έλεγχος *Wald–Wolfowitz*⁵⁹⁰ στο στατιστικό πακέτο SPSS για να ελεγχθεί κατά πόσο οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες ήταν τυχαίες (ή αμοιβαία ανεξάρτητες).

Στον έλεγχο διατυπώνονται δύο υποθέσεις, η H_0 (μηδενική υπόθεση): το δείγμα είναι τυχαίο και η H_1 (εναλλακτική υπόθεση): το δείγμα δεν είναι τυχαίο. Η μηδενική υπόθεση H_0 γενικά δηλώνει ότι: «Οι διαφορές, αποκλίσεις ή έκτροπα αποτελέσματα οφείλονται αποκλειστικά σε τυχαία και όχι σε συστηματικά αίτια», ενώ η εναλλακτική υπόθεση (H_1) δηλώνει το ακριβώς αντίθετο⁵⁹¹.

Στην περίπτωση που προκύψει από τον έλεγχο ότι το p-value είναι $> 0,05$ δεν απορρίπτεται η H_0 και το πειραματικό δείγμα θεωρείται τυχαίο σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, (ή αν p-value $< 0,05$ απορρίπτεται η H_0 , δηλαδή ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν αμοιβαία ανεξάρτητες ή το δείγμα είναι τυχαίο).

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος και στις 6 πειραματικές εφαρμογές ως εξής: Ελέγχθηκε διαδοχικά μια εξαρτημένη μεταβλητή ανά 7 ερωτήσεις κάθε εφαρμογής. Κατά αυτόν τον τρόπο, δειγματοληπτικά ελέγχθηκαν οι παρακάτω μεταβλητές:

1) Στα ερωτηματολόγια πριν:

- Στο αρχείο δεδομένων του σχολείου Αγίας Βαρβάρας οι ερωτήσεις 1, 8, 15.
- Στο αρχείο δεδομένων του σχολείου Παλλήνης οι ερωτήσεις 2, 9, 16.
- Στο αρχείο δεδομένων του σχολείου Βουλιαγμένης 1 οι ερωτήσεις 3, 10, 17.

2) Στα ερωτηματολόγια μετά:

- Στο αρχείο δεδομένων του σχολείου Καλλιθέας οι ερωτήσεις 4, 11 και 18.
- Στο αρχείο δεδομένων του σχολείου Ασπροπύργου οι ερωτήσεις 5, 12, 19.
- Στο αρχείο δεδομένων του σχολείου Βουλιαγμένης 2 οι ερωτήσεις 6, 13 και 20.

Σύμφωνα με τον έλεγχο, προέκυψαν τα παρακάτω δεδομένα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 7 – Τιμές τυχαιότητας του δείγματος

Μεταβλητές	p-value*
Q1πριν	0,666
Q2πριν	0,267
Q3πριν	0,880
Q4 μετά	1,000
Q5μετά	1,000
Q6μετά	0,223

⁵⁹⁰ Σφακιανιάκης, Μ. (2001). *Προσομοίωση και εφαρμογές*. Αθήνα: Πατάκης.

⁵⁹¹ Ευσταθίου, Κ. «Η στατιστική επεξεργασία αναλυτικών αποτελεσμάτων». Ανάσυρση από http://www.chem.uoa.gr/courses/chemometrics/Unit1_01.pdf. Ημερομηνία πρόσβασης 10/07/2011.

Q8πριν	0,853
Q9πριν	0,438
Q10 πριν	0,81
Q11μετά	1,000
Q12 μετά	0,255
Q13μετά	1,000
Q15πριν	0,516
Q16πριν	0,844
Q17πριν	0,468
Q18 μετά	0,24
Q19μετά	1,000
Q20μετά	0,598

*όπου $p\text{-value} > 0,05$ το δείγμα είναι τυχαίο

Από τα δεδομένα που εμφανίζονται στον Πίνακα 7, προκύπτει ότι η τιμή $p\text{-value}$ είναι $> 0,05$ σε κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε όλες τις περιπτώσεις που εξετάστηκαν. Άρα, δεν μπορεί να απορριφθεί η H_0 και επομένως οι απαντήσεις θεωρούνται αμοιβαία ανεξάρτητες ή το πειραματικό δείγμα θεωρείται τυχαίο σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

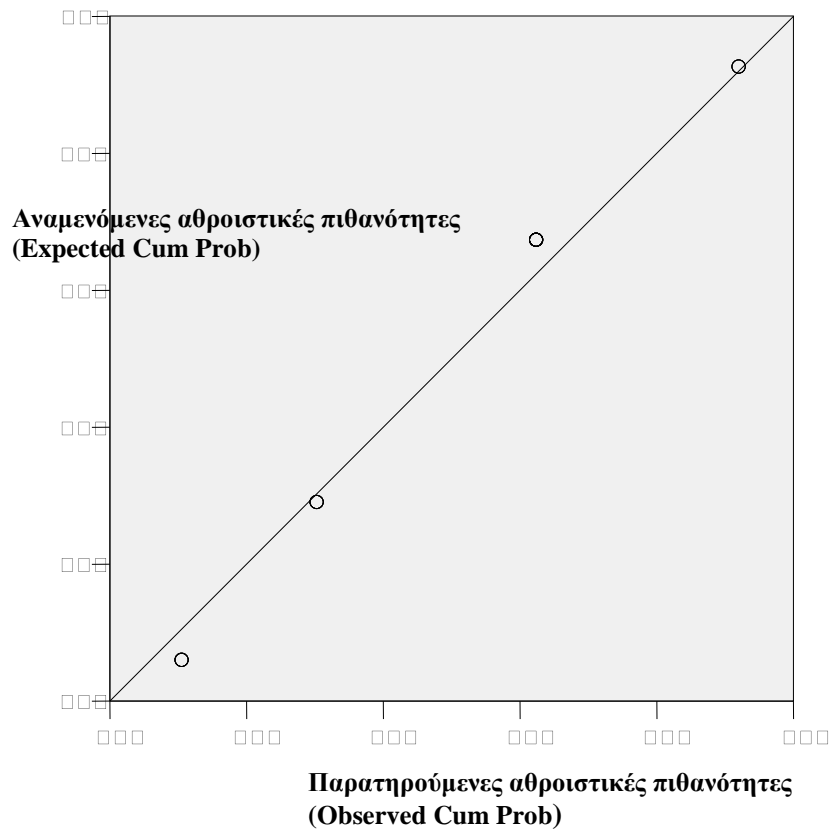
Προκειμένου να ελεγχθεί η κανονικότητα της κατανομής των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με γράφημα αθροιστικής συνάρτησης P-P plots των δεδομένων. Στο P-P plot γράφημα κατανομής των δεδομένων σε σχέση με την υπό έλεγχο κατανομή (t-student στην περίπτωση της έρευνας αυτής) για να ταιριάζει η κατανομή των δεδομένων με την υπό έλεγχο πρέπει τα σημεία να διασπείρονται κοντά και γύρω από τη διαγώνιο⁵⁹². Όσο πιο κοντά στη διχοτόμο της γωνίας των αξόνων είναι συγκεντρωμένα τα σημεία, τόσο περισσότερο ενισχύεται η υπόθεση ότι τα δεδομένα ακολουθούν την t-student κατανομή.

Το γράφημα που ακολουθεί απεικονίζει τη μεταβλητή Q1 (Ερώτηση 1) κατά την εφαρμογή στο σχολείο της Αγίας Βαρβάρας. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι τα σημεία κατανέμονται γύρω και κοντά στην αύξουσα γραμμή, όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 1, άρα ακολουθείται η *t-student* κατανομή.

⁵⁹² Ζήμερας, Σ. (2003). Στατιστικά πακέτα I, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 5ο εξάμηνο, 15/6/2012. Ημερομηνία πρόσβασης 20/9/2012 από http://www.actuar.aegean.gr/notes/lecture_notes1.pdf.

ΓΡΑΦΗΜΑ 1 – Κανονικότητα της κατανομής δεδομένων στη μεταβλητή Q1 πριν-σχολείο Αγ. Βαρβάρα

Q1. Ξεχνιέμαι και σκέφτομαι άλλα πράγματα στο μάθημα

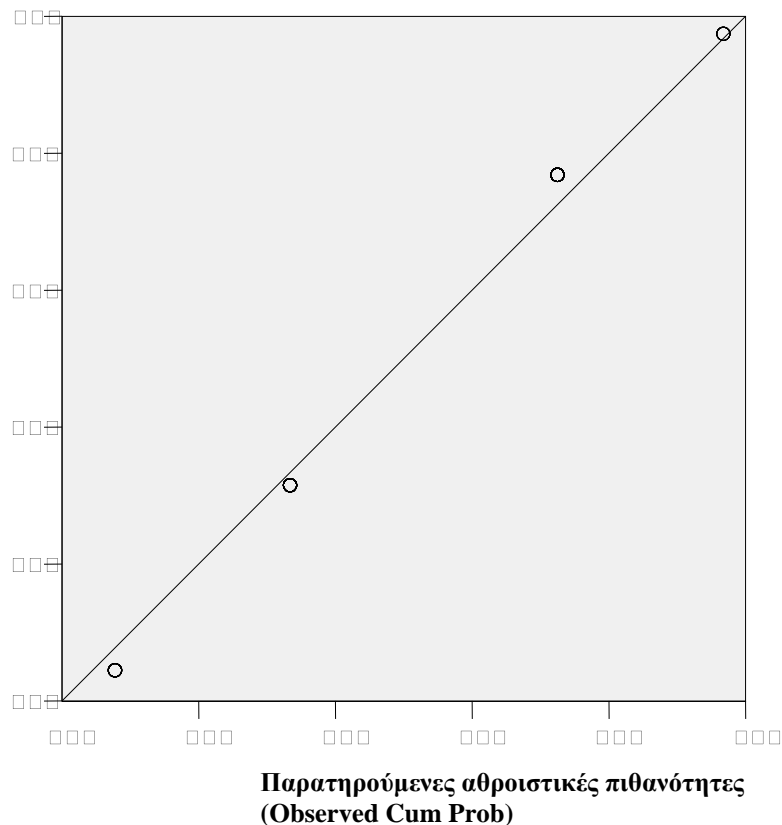


Επίσης, παρουσιάζεται ο έλεγχος της κατανομής *t-student* στο συνολικό αρχείο όσον αφορά τη μεταβλητή (Q1). Η διερεύνηση έγινε σε δύο αρχεία: ένα αρχείο με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου *A πριν* και ένα ξεχωριστό αρχείο με όλα τα δεδομένα του ερωτηματολογίου *A μετά*. Ο έλεγχος που παρουσιάζει το Γράφημα 2 έγινε ξεχωριστά στα δεδομένα *πριν*. Η πρακτική κρίθηκε απαραίτητη, καθώς σε διαφορετική περίπτωση δεν είναι δυνατόν να διερευνηθεί το στοιχείο της κανονικότητας της κατανομής, αφού απαντούν τα ίδια παιδιά.

ΓΡΑΦΗΜΑ 2 – Κανονικότητα της κατανομής δεδομένων στη μεταβλητή Q1 πριν σε όλα τα σχολεία (N=111)

**Αναμ
(Exp)**

Q1. Ξεχνιέμαι και σκέφτομαι άλλα πράγματα στο μάθημα



Ομοίως, πραγματοποιήθηκε ο ίδιος έλεγχος στο συνολικό αρχείο, για όλες τις επιμέρους μεταβλητές, επί συνόλου δηλαδή 111 ερωτηματολογίων.

Από τον συνολικό έλεγχο προέκυψε ότι τα σημεία κατανέμονται γύρω και κοντά στην αύξουσα διαγώνιο. Άρα, από τα συγκριτικά P-P plots των δεδομένων προκύπτει ότι όλες οι μεταβλητές ακολουθούν την *t-student* κατανομή ή υπάρχει κανονικότητα στην κατανομή των απαντήσεων.

2.3.8.2. Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου A

Προκειμένου να διαπιστωθεί η εγκυρότητα της δομής του ερωτηματολογίου A, έγινε έλεγχος με το στατιστικό μέτρο Cronbach Alpha⁵⁹³. Το Cronbach Alpha είναι ένα μοντέλο εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία⁵⁹⁴, κριτήριο αξιόπιστης κλίμακας

⁵⁹³ Cronbach, L. J. (1951). «Coefficient alpha and the internal structure of tests». *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

⁵⁹⁴ Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* New York: McGraw-Hill, 2nd ed.

αποτελεί η τιμή του εν λόγω μέτρου όταν είναι μεγαλύτερη από το 0,7. Οι πίνακες 8 και 9 αποτυπώνουν την τιμή του μέτρου Cronbach Alpha:

ΠΙΝΑΚΑΣ 8 – Αξιοπιστία – στατιστικό μέτρο Cronbach Alpha για όλες τις μεταβλητές στο ερωτηματολόγιο πριν

Στατιστικό μέτρο Cronbach's Alpha	N - πληθυσμός	Μεταβλητές
0,790	111	20

ΠΙΝΑΚΑΣ 9 – Αξιοπιστία – στατιστικό μέτρο Cronbach Alpha για όλες τις μεταβλητές στο ερωτηματολόγιο μετά

Στατιστικό μέτρο Cronbach's Alpha	N- πληθυσμός	Μεταβλητές
0,840	111	20

Σύμφωνα με τους Πίνακες, στο ερωτηματολόγιο πριν η κλίμακα αξιοπιστίας είναι 0,79 και στο ερωτηματολόγιο μετά 0,84, δηλαδή πάνω από το 0,7, που θεωρείται κριτήριο αξιόπιστης κλίμακας.

2.4. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ– «ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ/ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ»

2.4.1 Πληθυσμός και δείγμα

Όπως επισημάνθηκε στην προβληματική της μεθοδολογικής πορείας της παρούσας έρευνας, αποφασίστηκε να προηγηθεί διερευνητική μελέτη σε εκπαιδευτικούς που αξιοποιούν το θέατρο στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Τα αποτελέσματα της έρευνας φώτισαν τις προτεραιότητες και τις παραμέτρους της εφαρμογής στην τάξη, αποτέλεσαν δηλαδή το εφαλτήριο για να σχεδιαστεί με όσο το δυνατόν περισσότερη ακρίβεια η πειραματική έρευνα που αναφέρθηκε προηγουμένως. Παράλληλα, προέβαλε απόψεις των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να σκιαγραφηθεί η ταυτότητα των συμμετεχόντων/ουσών σε δραστηριότητες σχετικές με το Θέατρο στην Εκπαίδευση και να αναδυθεί η παιδαγωγική σχέση που προκύπτει γενικότερα από τον συνδυασμό των δύο πεδίων.

Το δείγμα, στο οποίο απευθύνθηκαν τα ερωτηματολόγια, ήταν εκπαιδευτικοί που παρευρίσκονταν σε χώρους όπου ανοίχτηκε διάλογος σχετικά με το θέατρο και την εκπαίδευση και

όπου πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση και διερεύνηση του ρόλου του θεάτρου στην εκπαίδευση παιδιών, εφήβων και νέων. Η συλλογή στοιχείων έγινε από τον Μάρτιο έως τον Μάιο του 2006 σε συνδιασκέψεις και σεμινάρια που οργανώθηκαν την περίοδο εκείνη.

Ακολουθήθηκε η *βολική δειγματοληψία*⁵⁹⁵, δηλαδή, καθώς δεν υπήρχε κατάλογος για να γνωρίζει κάποιος/α συνολικά ποιοι/ες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα επιδεικνύουν ενδιαφέρον και αξιοποιούν θεατρικές τεχνικές στην εκπαιδευτική πρακτική τους, αξιοποιήθηκε *αιχμάλωτο* δείγμα ανθρώπων, που συγκεντρώθηκαν σε έναν χώρο και πληρούσαν τα χαρακτηριστικά που προσδιόριζε η έρευνα. Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, λοιπόν, στις διοργανώσεις, αναζητήθηκαν στοιχεία όπως η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση και η εργασία τους ως εκπαιδευτικών στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα δεδομένα που δεν συγκέντρωναν τα παραπάνω χαρακτηριστικά του δείγματος αφαιρέθηκαν από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο, δηλαδή δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα. Καθώς το ζήτημα της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, της «*δυνατότητας υποκατάστασης κάποιου από κάποιον άλλο*»⁵⁹⁶, είναι κρίσιμο στην ερευνητική διαδικασία, το δείγμα αυτό θεωρείται πως έδινε μια πιστή εικόνα του πληθυσμού του οποίου η γνώμη βάρυνε για να συναχθούν τα συμπεράσματα που ενδιέφεραν την έρευνα.

Συγκεκριμένα, παρά το ότι προτιμήθηκε να αξιοποιηθεί *αιχμάλωτο* δείγμα, η επιλογή που ακολουθήθηκε εκτιμάται ως επαρκής, καθώς τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από ήδη ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς στο πεδίο θέατρο στην εκπαίδευση, οι οποίοι συμμετείχαν στην 3^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση, το Περιφερειακό Συνέδριο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, στη Ρόδο, αλλά και σε 3 βιωματικά σεμινάρια εκείνης της περιόδου. Στις εκδηλώσεις αυτές πήρε μέρος ένας αξιόλογος αριθμός εκπ/κών από όλη την Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, στη Συνδιάσκεψη συμμετείχαν 350 περίπου εκπαιδευτικοί, στο Περιφερειακό Συνέδριο 100 και στα σεμινάρια 50. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 106 ερωτηματολόγια. Από αυτά ως έγκυρα καταχωρήθηκαν τα 97.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στην αρχή των εργασιών κάθε διοργάνωσης και ζητήθηκε να επιστραφούν συμπληρωμένα στο τέλος της. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν τον χρόνο να απαντήσουν στις ερωτήσεις.

2.4.2. Ερευνητικό εργαλείο –ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς

Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, για τον σχεδιασμό του οποίου χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα που αφορούν προηγούμενες επιστημονικές έρευνες σε αυτόν τον τομέα. Στην παρούσα έρευνα αναζητήθηκε:

Ποιοι/ες εφαρμόζουν, με ποιο τρόπο και ποια είναι η γνώμη τους γι' αυτή την εφαρμογή. Πώς ερμηνεύουν, δηλαδή, οι ίδιοι/ες την ανταπόκριση των παιδιών όταν αξιοποιούν το θέατρο/δράμα στη εκπαιδευτική, γενικότερα, και στη διδακτική, ειδικότερα, πρακτική τους.

⁵⁹⁵ Cohen, L., Manion, L. (1997), ό.π., σ. 130.

⁵⁹⁶ Βάμβουκας, Μ. (2002), ό.π., σ. 162.

Στον σχεδιασμό αποφεύχθηκαν περίπλοκες και «εκνευριστικές ερωτήσεις» και ελήφθη υπ' όψιν ο ρεαλιστικός χρόνος που μπορούσε να αξιοποιηθεί ώστε να απαντηθεί το ερωτηματολόγιο. Όπως παρατηρεί ο Βάμβουκας, η έκταση του ερωτηματολογίου πρέπει να είναι τέτοια ώστε ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση να μην υπερβαίνει τη μισή ώρα⁵⁹⁷. Η έκταση και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου τελικά ήταν κατά τέτοιο τρόπο σχεδιασμένα, ώστε ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωσή του δεν υπερέβαινε τα 15 λεπτά.

Έγινε δοκιμαστική χρήση των ερωτήσεων⁵⁹⁸ σε άτομα που συγκέντρωναν τα χαρακτηριστικά που ζητούσε η έρευνα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος του τρόπου με τον οποίο κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τις ερωτήσεις και της ακολουθίας στον τρόπο που αυτές διατυπώνονταν. Η πιλοτική εφαρμογή οδήγησε σε κάποιες αλλαγές, κυρίως σε λέξεις ή φράσεις που δεν ήταν κατανοητές ή σε σημεία που προϊδέαζαν την απάντηση.

Ύστερα από μελέτη των πολλαπλών πλεονεκτημάτων αλλά και των μειονεκτημάτων που κρύβει η επιλογή του τύπου και του είδους των ερωτήσεων, έγιναν οι ακόλουθες επιλογές:

Ως προς τον *τύπο των ερωτήσεων* και το διαχωρισμό τους σε ερωτήσεις ανοιχτής (ελεύθερης) ή δεδομένης (κλειστής) απάντησης, οι περισσότερες ερωτήσεις ανήκαν στη δεύτερη κατηγορία. Παρ' όλα αυτά, σε πολλές περιπτώσεις υπήρχε ένας συνδυασμός ο οποίος επέτρεπε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα να αναφερθούν και σε κάποια άλλη παράμετρο, που πιθανόν δεν είχε προβλέψει ο σχεδιασμός, με την προσθήκη της επιλογής *άλλο*. Η επιλογή αιτιολογείται από το δεδομένο ύπαρξης σχετικά περιορισμένων στοιχείων από έρευνες στην Ελλάδα για την αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαιδευτική πρακτική. Ως ένα ανοιχτό πεδίο, λοιπόν, που χρειαζόταν διερεύνηση, δόθηκε η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς, καταγράφοντας την απάντησή τους στο *άλλο*, να εκφράσουν μια άποψη που ενδεχομένως δεν είχε ληφθεί υπ' όψιν και δεν είχε συμπεριληφθεί στις κλειστές ερωτήσεις.

Ως προς το *είδος* τους διατυπώθηκαν ερωτήσεις:

- *γεγονότων ή πραγματικές*, δηλαδή συγκεκριμένες, που χαρακτήριζαν τα υποκείμενα της έρευνας (ερωτήσεις 1 έως 7),

- *αιτιολογικές - γιατί*⁵⁹⁹, οι οποίες διατυπώθηκαν σε συνδυαστικό πλαίσιο, αφενός δηλαδή ως κλειστή ερώτηση στην οποία υπήρχαν υποκατηγορίες με τα πιθανά δυνατά αίτια, αφετέρου με δυνατότητα επιλογής στο τέλος *άλλο τι* (ερωτήσεις 11, 27),

- *γνώμης ή πίστης* για θέματα που αφορούν τον λόγο που επιθυμούν οι συμμετέχοντες/ουσες να επιμορφώνονται για το θέατρο στην εκπαίδευση και το τι πιστεύουν για το τι πετυχαίνει το θέατρο στην εκπαίδευση (οι υπόλοιπες ερωτήσεις).

Η μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή SPSS10, μετά από:

⁵⁹⁷ Βάμβουκας, Μ. (2002), ό.π.

⁵⁹⁸ Δημητρόπουλος, Ε. (1999), ό.π., σσ. 74, 92.

⁵⁹⁹ Τα είδη των ερωτήσεων που αναφέρονται παρουσιάζονται στο Φίλιας, Β. (1977), ό.π., σσ. 151-152

α) Επιμέλεια: Αφορούσε κυρίως την εξακρίβωση των στοιχείων ή τις απαντήσεις που λείπουν.

β) Κωδικοποίηση: Δόθηκε ένας κωδικός αριθμός για κάθε απάντηση. Όσον αφορά τις ερωτήσεις συνδυασμού, το πλαίσιο κωδικοποίησης έγινε μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αφού καταγράφηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις που δόθηκαν.

Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μια επιστολή που γνωστοποιούσε τον σκοπό της έρευνας και διαβεβαίωνε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες για την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων⁶⁰⁰. Το ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς αποτελεί το ΕΡΓΑΛΕΙΟ V και περιλαμβάνεται στο παράρτημα της παρούσας μελέτης⁶⁰¹.

Στο Κεφάλαιο 3 που ακολουθεί, μετά τη συλλογή των δεδομένων και την στατιστική τους επεξεργασία γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων ποσοτικού χαρακτήρα.

⁶⁰⁰ Στοιχείο που επισημαίνουν οι Cohen, L.- Manion, L. (1997), ό.π., σ. 142.

⁶⁰¹ Βλ. παράρτημα, σελ. 328.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ -ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Υστερα από την περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα, σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την ποσοτική επεξεργασία των ερευνητικών εργαλείων. Τα αποτελέσματα από την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση θεωρήθηκε σκόπιμο να ακολουθήσουν στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο μαζί με τα σχέδια μαθημάτων πάνω στα οποία στηρίχτηκε η εφαρμογή στη διδασκαλία. Στη συνέχεια, στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο συσχετίζονται τα ευρήματα με τις υποθέσεις της έρευνας για την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση προτάσεων.

Στην αμέσως επόμενη ενότητα, παρουσιάζονται τα ευρήματα από το *ερωτηματολόγιο Α*, το *ερωτηματολόγιο Β* και τις *κλείδες παρατήρησης* από την «Εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη». Το κεφάλαιο κλείνει με τα ποσοτικά ευρήματα από την προκαταρκτική διερευνητική μελέτη με ερωτηματολόγιο σε ευρύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, «Αξιοποίηση θεάτρου/δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία».

3.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ «ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»

3.1.1 Σύγκριση μεταβλητών πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία: *Ερωτηματολόγιο Α*

Στην παρούσα ενότητα κρίθηκε απαραίτητο να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των 5 μεταβλητών, όπως αυτές προσδιορίστηκαν σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας, τόσο αναλυτικά μέσω των παραμέτρων⁶⁰² που τις απαρτίζουν, όσο και μετά τη συγκεντρωτική στατιστική επεξεργασία τους⁶⁰³. Η κλίμακα τεσσάρων σημείων που χρησιμοποιήθηκε μετρήθηκε ως εξής: *Πολλές φορές* (4), *Αρκετές φορές* (3), *Λίγες φορές* (2), *Καθόλου* (1). Επισημαίνεται ότι τα ερωτήματα 1, 3 και 4, που διατυπώνονται αρνητικά σε σχέση με τα άλλα, έχουν υπολογιστεί αντίστροφα κατά την επεξεργασία, προκειμένου να μετρηθεί αν υπάρχει βελτίωση της στάσης των μαθητών/τριών ή όχι μετά την παρέμβαση.

Αρχικά παρουσιάζονται οι μεταβολές στους μέσους όρους (ΜΟ)⁶⁰⁴ των παραμέτρων πριν και μετά την παρέμβαση. Στη συνέχεια καταδεικνύεται σε ποιο βαθμό παρουσίασαν και στατιστικά

⁶⁰² Ως παράμετροι ορίζονται οι 20 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου Α. Ανάλογα με το περιεχόμενο καθεμιάς ομαδοποιούνται ανά 4, συνιστώντας τις 5 μεταβλητές.

⁶⁰³ Για την αντιστοίχιση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου Α με τις μεταβλητές, βλ. Κεφ 2 σελ. 155-157.

⁶⁰⁴ Με τον όρο ΜΟ η έρευνα αναφέρεται στα αποτελέσματα τα οποία αποτυπώθηκαν κατά την στατιστική επεξεργασία με το mean/μέση τιμή.

σημαντική διαφορά. Σχετικά με τις δοκιμασίες σημαντικότητας, καθώς παρέχουν αποτελέσματα σε προκαθορισμένη στάθμη εμπιστοσύνης %, από τις πλέον χρησιμοποιούμενες στάθμες εμπιστοσύνης, 90%, 95% και 99%, η παρούσα έρευνα κινήθηκε σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95%.

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα επεξεργασίας SPSS 13, έκδοση 2004. Ο συνολικός αριθμός μαθητών/τριών από τον οποίο συνελέγησαν δεδομένα ήταν 111.

3.1.1.1. Αποτελέσματα των μεταβλητών πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία ανά εξεταζόμενη παράμετρο

1) Ποσοτικά αποτελέσματα ερωτηματολογίου Α ως προς την «Ενεργό συμμετοχή»

Η διαφορά των ΜΟ στη μεταβλητή ενεργός συμμετοχή, όπως προέκυψαν μετά την επεξεργασία του στατιστικού πακέτου, απεικονίζεται στον Πίνακα 10:

ΠΙΝΑΚΑΣ 10 – Μεταβολή μέσων όρων (ΜΟ) των παραμέτρων της μεταβλητής «ενεργός συμμετοχή» πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη στο ερωτηματολόγιο Α Συνολικό δείγμα(N=111)⁶⁰⁵

Παράμετροι της μεταβλητής «ενεργός συμμετοχή»	(ΜΟ) πριν	(ΜΟ) μετά	Διαφορά
Q1. Ξεχνιέμαι και σκέφτομαι άλλα πράγματα στο μάθημα. (Μετρήθηκε αντίστροφα.)	2,40	2,77	+0,37
Q3. Διστάζω να πω τις ιδέες μου μέσα στην τάξη. (Μετρήθηκε αντίστροφα.)	2,79	3,02	+0,23
Q4. Κοιτάζω το ρολόι μου όταν κάνουμε μάθημα. (Μετρήθηκε αντίστροφα.)	2,32	2,79	+0,47
Q5. Πιστεύω ότι συμμετέχω ενεργά στο μάθημα.	2,85	3,02	+0,17

Οι μαθητές/τριες μετά την παρέμβαση, «ξεχνιούνται λιγότερο στο μάθημα» κατά 15,4%, «διστάζουν λιγότερο να λένε τις ιδέες τους στην τάξη» κατά 8,2% και οι ίδιοι «πιστεύουν ότι συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα» κατά 6% περισσότερο από πριν. Στην ερώτηση, δε, «κοιτάζω το ρολόι μου στην τάξη», το ποσοστό των μαθητών/τριών που το κοιτάζουν μειώθηκε κατά 20%.

Για την εν λόγω μεταβλητή, επομένως, τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων Α πριν και μετά έδειξαν ότι ως προς και τις 4 επιμέρους παραμέτρους της παρουσίασε βελτίωση.

Τα παραπάνω στοιχεία συμπληρώνονται από τα αποτελέσματα σε διευκρινιστικού τύπου ερωτήματα σχετικά με την παραπάνω παράμετρο. Αυτά τέθηκαν προκειμένου να προσδιοριστούν οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη σημασία της «ενεργούς συμμετοχής» και τους πιθανούς λόγους που τους/τις οδηγούν στο να μη συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Όσον αφορά το πρώτο

⁶⁰⁵ Στατιστική επεξεργασία Paired Samples Statistics, T-test.

διευκρινιστικό ερώτημα «τι σημαίνει ενεργός συμμετοχή» τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον Πίνακα 11 ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 11 – Σημασία του όρου «ενεργός συμμετοχή» για τους/τις μαθητές/τριες πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη (%)

Τι σημαίνει «ενεργός συμμετοχή» για τους/τις μαθητές/τριες	% (πριν)	% (μετά)
α) Σηκώνω το χέρι μου και απαντώ στις ερωτήσεις του/της καθηγητή/τριας.	82,9%	55%
β) Κάνω διάλογο με τους/τις συμμαθητές/τριές μου για το μάθημα.	18%	36,9%
γ) Δουλεύω με τους/τις συμμαθητές/τριές μου σε ομάδες για να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για το μάθημα.	26,1%	36,9%
δ) Άλλο	15,3%	9,9%

Τα στοιχεία από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών κατέδειξαν πως υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση σχετικά με το τι θεωρούν «ενεργό συμμετοχή» πριν και μετά την παρέμβαση. Έτσι, ενώ το 82,9% από αυτούς/ές θεωρεί αρχικά ότι ενεργός συμμετοχή σημαίνει «Σηκώνω το χέρι μου και απαντώ στις ερωτήσεις του/της καθηγητή/τριας», το ποσοστό αυτό μειώνεται στο 55% μετά την εφαρμογή. Αντίθετα αυξήθηκε το ποσοστό όσων πιστεύουν ότι ενεργός συμμετοχή σημαίνει:

- «κάνω διάλογο με τους/τις συμμαθητές/τριές μου στο μάθημα» από 18% σε 36,9% και
- «δουλεύω με τους/τις συμμαθητές/τριές μου σε ομάδες για να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για το μάθημα» από 26,1% πριν σε 36,9% μετά την εφαρμογή.

Σχετικά με το δεύτερο διευκρινιστικό ερώτημα: «Γιατί κοιτάζω το ρολόι μου στην τάξη» τα αποτελέσματα έδειξαν (πίνακας 12):

ΠΙΝΑΚΑΣ 12 – Λόγοι για τους οποίους οι μαθητές/τριες κοιτούν το ρολόι τους στην τάξη (%)

Γιατί κοιτάζω το ρολόι μου στην τάξη;	% (πριν)	% (μετά)
α) Μηχανικά, από συνήθεια.	35,1%	38,7%
β) Ανυπομονώ να χτυπήσει το κουδούνι για να βγωδιάλειμμα.	41,4%	30,6%
γ) Βαριέμαι στο μάθημα.	32,4%	11,7%
δ) Άλλο	9,9%	7,2%

Ο Πίνακας 12 δείχνει αισθητή μείωση του ποσοστού των μαθητών/τριών που κοιτούν το ρολόι τους γιατί *ανυπομονούν να χτυπήσει το κουδούνι* (από 41,4% σε 30,6%), καθώς και αυτών που το κάνουν γιατί *βαριούνται στο μάθημα* (από 32,4% σε 11,7%), ενώ μικρή ήταν διαφορά, μόλις 3,6%, όσων το κάνουν από συνήθεια.

Σε σχέση με το τρίτο διευκρινιστικό ερώτημα, που αφορά τους λόγους για τους οποίους κάποιου/ες *διστάζουν να πουν τις ιδέες τους*, οι διαφορές παρουσιάζονται στον Πίνακα 13:

ΠΙΝΑΚΑΣ 13 – Λόγοι για τους οποίους οι μαθητές/τριες διστάζουν να πουν τις ιδέες τους στην τάξη (%)

Γιατί διστάζω να πω τις ιδέες μου στην τάξη	% (πριν)	% (μετά)
α) Δεν έχω διάθεση να πω τις ιδέες μου.	21,6%	23,4%
β) Φοβάμαι πως αν είναι λάθος, θα σκεφτεί άσχημα ο/η καθηγητής/τρια μου για μένα.	36,9%	21,6%
γ) Φοβάμαι μήπως με κοροϊδέψουν οι συμμαθητές/τριές μου.	35,1%	21,6%
δ) Άλλο	9,9%	11,7%

Τα ευρήματα, σύμφωνα με τον Πίνακα 13, κατέδειξαν ότι μειώθηκε κατά πολύ το ποσοστό των μαθητών/τριών (από 36,9% σε 21,6%) που θεώρησαν ότι «διστάζουν από φόβο πως αν κάνουν λάθος, θα σκεφτεί άσχημα ο/η καθηγητής/τρια τους». Αντίστοιχη ήταν η μείωση του ποσοστού (από 35,1% σε 21,6%) όσων «φοβούνται μήπως τους/τις κοροϊδέψουν οι συμμαθητές/τριές τους, αποτελέσματα που δείχνουν μια διαφορά των συσχετισμών στην τάξη προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών/τριών.

Στη συνέχεια διενεργήθηκε στατιστικός έλεγχος στο αρχείο δεδομένων για να εξεταστεί αν η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των απαντήσεων πριν και μετά την εφαρμογή είναι στατιστικά σημαντική (πίνακας 11). Ο ίδιος έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε όλες τις μεταβλητές που παρουσιάζονται παρακάτω ξεχωριστά.

Οι υποθέσεις που τέθηκαν για τον έλεγχο είναι οι ακόλουθες:

Για H_0 – δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικής τέχνης,

για H_1 – υπάρχει διαφορά.

Στη στατιστική επεξεργασία εξετάστηκε το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας [sig. (2-tailed)] με «Paired Samples Test», που αποτυπώνεται ως p-value, για το οποίο ισχύει:

– Αν $p\text{-value} > 0,05$, τότε «σε επίπεδο σημαντικότητας 5% δεν υπάρχουν αρκετές ενδείξεις για να απορριφθεί η H_0 » ή δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των απαντήσεων πριν και μετά.

– Αν $p\text{-value} < 0,05$, τότε «σε επίπεδο σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η H_0 » ή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των απαντήσεων πριν και μετά, επιβεβαιώνεται δηλαδή η υπόθεση H_1 .

Στον Πίνακα 14 αποτυπώνεται το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των μέσων τιμών των παραμέτρων που συνιστούν τη μεταβλητή «ενεργός συμμετοχή»:

ΠΙΝΑΚΑΣ 14 – Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των μέσων τιμών πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στις παραμέτρους της ενεργού συμμετοχής (N=111)

*για $p\text{-value} < 0,05$ στατιστικά σημαντική διαφορά

Παράμετροι της μεταβλητής «Ενεργός συμμετοχή»		Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p\text{-value}^*$
Q1	Ξεχνιέμαι και σκέφτομαι άλλα πράγματα στο μάθημα. (Μετρήθηκε αντίστροφα.)	,000
Q3	Διστάζω να πω τις ιδέες μου μέσα στην τάξη. (Μετρήθηκε αντίστροφα.).	,010
Q4	Κοιτάζω το ρολόι μου όταν κάνουμε μάθημα. (Μετρήθηκε αντίστροφα.).	,000
Q5	Πιστεύω ότι συμμετέχω ενεργά στο μάθημα.	,025

Και για τις 4 παραμέτρους η επεξεργασία έδειξε ότι $p\text{-value}$ μικρότερο 0,05, άρα η βελτίωση της ενεργού συμμετοχής μετά την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία σημείωσε και στατιστικά σημαντική διαφορά.

2) Ποσοτικά αποτελέσματα ερωτηματολογίου Α ως προς τη μεταβλητή «ατομικές ευκαιρίες/προσωπική ενίσχυση στη μάθηση»

Οι μεταβολές των μέσων όρων που σημειώθηκαν στις παραμέτρους της εν λόγω μεταβλητής έδειξαν ότι υπήρξε βελτίωση κατά 8% στην παράμετρο «Συμβάλλω με τις απόψεις μου στη συζήτηση που γίνονται μέσα στην τάξη», βελτίωση κατά 23,5% στην παράμετρο «Μου δίνεται η δυνατότητα να προτείνω στην τάξη τρόπους που θα με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα», βελτίωση κατά 13,6% στην παράμετρο «Μου δίνεται η ευκαιρία στην τάξη να μοιράζομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου τις σκέψεις μου για το μάθημα», και κατά 11,5% στην παράμετρο «Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα μου δίνει την ευκαιρία να λέω τις ιδέες μου στην τάξη» (Πίνακας 15):

ΠΙΝΑΚΑΣ 15 – Μεταβολή μέσων όρων (ΜΟ) των παραμέτρων της μεταβλητής «ατομικές ευκαιρίες/προσωπική ενίσχυση στη μάθηση» πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη, στο ερωτηματολόγιο Α.

Συνολικό δείγμα(N=111)

Παράμετροι της μεταβλητής «ατομικές ευκαιρίες/προσωπική ενίσχυση στη μάθηση»	(ΜΟ) πριν	(ΜΟ) μετά	Διαφορά
Q2. Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα μου δίνει την ευκαιρία να λέω τις ιδέες μου στην τάξη.	2,87	3,20	+0,33
Q6. Πιστεύω ότι με τις απόψεις μου συμβάλλω στη συζήτηση που γίνεται στην τάξη.	2,76	2,98	+0,22
Q15. Μου δίνεται η δυνατότητα να προτείνω στην τάξη τρόπους που θα με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα.	2,04	2,52	+0,48
Q16. Μου δίνεται η ευκαιρία στην τάξη να μοιράζομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου τις σκέψεις μου για το μάθημα.	2,57	2,92	+0,35

Επιπλέον οι παραπάνω μεταβολές παρουσίασαν και στατιστική σημαντικότητα (Πίνακας 16):

ΠΙΝΑΚΑΣ 16 – Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των μέσων τιμών πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στις παραμέτρους της μεταβλητής «Ατομικές ευκαιρίες/προσωπική ενίσχυση στη μάθηση» (N=111)

Παράμετροι της μεταβλητής «ατομικές ευκαιρίες/προσωπική ενίσχυση στη μάθηση»		Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p-value*
Q2	Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα μου δίνει την ευκαιρία να λέω τις ιδέες μου στην τάξη.	,000
Q6	Πιστεύω ότι με τις απόψεις μου συμβάλλω στη συζήτηση που γίνεται στην τάξη.	,003
Q15	Μου δίνεται η δυνατότητα να προτείνω στην τάξη τρόπους που θα με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα.	,000
Q16	Μου δίνεται η ευκαιρία στην τάξη να μοιράζομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου τις σκέψεις μου για το μάθημα.	,001

*για p-value<0,05 στατιστικά σημαντική διαφορά

Στη συμπληρωματική ερώτηση της εν λόγω μεταβλητής με την οποία υπολογίστηκε με ποιους τρόπους οι μαθητές/τριες μπορούν να μοιράζονται τις ιδέες τους στην τάξη, τα ευρήματα, αποτυπώθηκαν στον Πίνακα 17:

ΠΙΝΑΚΑΣ 17 Τρόποι με τους οποίους οι μαθητές/τριες μοιράζονται τις ιδέες τους στην τάξη (%)

Αν μοιράζομαι τις σκέψεις μου, πώς συμβαίνει αυτό στην τάξη	% (πριν)	% (μετά)
α) Με συζήτηση που συντονίζει ο/η καθηγητής/τρια.	56,8%	52,3%
β) Με απευθείας διάλογο με τους/τις συμμαθητές/τριές μου.	27,9%	29,7%
γ) Συμμετέχοντας σε κάποια ομαδική εργασία.	27,9%	41,4%
δ) Άλλο	1,8%	0,9%

Ο πίνακας δείχνει μια μικρή μείωση στην άποψη ότι οι μαθητές/τριες: *Μοιράζονται τις ιδέες τους στην τάξη με συζήτηση που συντονίζει ο/η καθηγητής/τρια* (-4,5%) και μικρή αύξηση στην άποψη ότι το κάνουν *με απευθείας διάλογο που γίνεται με τους/τις συμμαθητές/τριές μου* (από +1,8%). Κυρίως, παρουσιάζεται σημαντική αύξηση κατά 13,5% στην άποψη των μαθητών/τριών ότι ο *τρόπος που μοιράζονται είναι η συμμετοχή σε ομαδική εργασία*, καταδεικνύοντας ότι οι «ατομικές ευκαιρίες» που είχαν οι μαθητές/τριες και η «ομαδική συμμετοχή/συνεργασία», στην οποία στόχευσε η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία, δεν αλληλοαναιρούνται αλλά συσχετίζονται θετικά, στοιχείο που επιβεβαιώνουν και τα θετικά αποτελέσματα της μεταβλητής «συνεργασία», όπως παρουσιάζονται παρακάτω.

3) Ποσοτικά αποτελέσματα ερωτηματολογίου Α ως προς τον «υποστηρικτικό ρόλο του/της καθηγητή/τριας»

Σε σχέση με τον ρόλο του/της καθηγητή/τριας υπήρξαν παράμετροι που δεν παρουσίασαν μεγάλες βελτιώσεις. Τα στοιχεία (ερωτήματα: Q11, Q12, Q13, Q14) είχαν αποτιμηθεί από τα παιδιά υψηλά στην κλίμακα μέτρησης *πριν* την εφαρμογή, ως εκ τούτου είχαν ήδη μεγάλους ΜΟ. Από τα 4 ερωτήματα-παραμέτρους που μετρήθηκαν στην παρούσα μεταβλητή, η μεγαλύτερη απόκλιση εμφανίστηκε στον *τρόπο με τον οποίο γίνεται το μάθημα έτσι ώστε να το καταλαβαίνουν καλύτερα οι μαθητές/τριες*, όπως δείχνει ο Πίνακας 18, (Q11, αύξηση 0,27 ή 9,1%). Επίσης, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι ο/η *καθηγητής/τρια δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον για θέματα που τους απασχολούν σε ποσοστό* (6,4%), *μετά* την εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στη διδασκαλία. Από την άλλη μεριά, η ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων έδειξε πολύ μικρή μετατόπιση στις άλλες δύο παραμέτρους: «Πιστεύω ότι υπάρχει καλή επικοινωνία με τον/την καθηγητή/τριά μου», *αύξηση* 3,3% και «Όταν κάτι με δυσκολεύει στο μάθημα, έχω την ευκαιρία να ζητήσω διευκρινίσεις ή βοήθεια από τον/την καθηγητή /τριά μου», μόλις 1,9%.

Τα δύο τελευταία ερωτήματα δεν σημείωσαν, μάλιστα, στατιστικά σημαντική διαφορά όπως δείχνει ο Πίνακας 19 όπου το επίπεδο σημαντικότητας p-value βρέθηκε μεγαλύτερο από 0,05.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18 – Μεταβολή μέσων όρων (ΜΟ) των παραμέτρων της μεταβλητής «Υποστηρικτικός ρόλος του/της καθηγητή/τριας» πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη, ερωτηματολόγιο Α.
Συνολικό δείγμα(N=111)

Παράμετροι της μεταβλητής «Υποστηρικτικός ρόλος καθηγητή/τριας»	(ΜΟ) πριν	(ΜΟ) μετά	Διαφορά
Q11. Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με βοηθάει να καταλάβω αυτά που διδάσκομαι.	2,96	3,23	+0,27
Q12. Όταν κάτι με δυσκολεύει στο μάθημα, έχω την ευκαιρία να ζητήσω διευκρινίσεις ή βοήθεια από τον/την καθηγητή/τρια μου.	3,15	3,21	+0,06
Q13. Πιστεύω ότι ο/η καθηγητής/τρια μου δείχνει ενδιαφέρον για θέματα που με απασχολούν.	2,95	3,14	+0,19
Q14. Πιστεύω ότι έχω καλή επικοινωνία με τον καθηγητή μου.	3,02	3,12	+0,10

ΠΙΝΑΚΑΣ 19 – Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των μέσων τιμών πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στις παραμέτρους της μεταβλητής «Υποστηρικτικός ρόλος του/της καθηγητή/τριας» (N=111)

Παράμετροι της μεταβλητής «Υποστηρικτικός ρόλος καθηγητή/τριας»		Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p-value*
11	Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με βοηθάει να καταλάβω αυτά που διδάσκομαι.	,004
12	Όταν κάτι με δυσκολεύει στο μάθημα, έχω την ευκαιρία να ζητήσω διευκρινίσεις ή βοήθεια από τον/την καθηγητή/τρια μου.	,580
13	Πιστεύω ότι ο/η καθηγητής/τρια μου δείχνει ενδιαφέρον για θέματα που με απασχολούν.	,034
14	Πιστεύω ότι έχω καλή επικοινωνία με τον/την καθηγητή/τρια μου.	,174

4) Ποσοτικά αποτελέσματα ερωτηματολογίου Α ως προς την μεταβλητή «Συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών»

Στις τρεις παραμέτρους της εν λόγω μεταβλητής σημειώθηκε πολύ μεγάλη διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη. Ειδικότερα, η ερώτηση 18, «Συνεργάζομαι με συμμαθητές/τριες σε δραστηριότητες που αφορούν το μάθημα», ήταν αυτή που σημείωσε τη μεγαλύτερη αύξηση από όλες τις άλλες ερωτήσεις και η οποία συγκριτικά αποτέλεσε τη μεγαλύτερη θετική μετατόπιση στο ερωτηματολόγιο Α. Η ποσοστιαία μεταβολή των παραπάνω παραμέτρων έδειξε την ακόλουθη βελτίωση: «Κατά τη διάρκεια του μαθήματος συνεργάζομαι με

τους/τις συμμαθητές/τριές μου σε δραστηριότητες που αφορούν το μάθημα» (+27,8%), «Μαθαίνω και από τους/τις συμμαθητές/τριές μου στο μάθημα» (+17,8%) και (+17,7 %) στο ερώτημα: «Ο τρόπος που δουλεύουμε με βοηθάει να γνωρίσω καλύτερα τους/τις συμμαθητές/τριές μου». Τα ποσοτικά ευρήματα, ωστόσο, δεν επιβεβαίωσαν ιδιαίτερη βελτίωση στην παράμετρο επικοινωνία μεταξύ μαθητών/τριών (+0,03).

ΠΙΝΑΚΑΣ 20 – Μεταβολή μέσων όρων (ΜΟ) των παραμέτρων της μεταβλητής «Συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών» πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη, στο ερωτηματολόγιο Α.
Συνολικό δείγμα(N=111)

Παράμετροι της μεταβλητής «Συνεργασία με συμμαθητές/τριες»	(ΜΟ) πριν	(ΜΟ) μετά	Διαφορά
Q17. Πιστεύω ότι έχω καλή επικοινωνία με τους/τις συμμαθητές/τριές μου.	3,09	3,12	+0,03
Q18. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος συνεργάζομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου σε δραστηριότητες που αφορούν το μάθημα.	2,23	2,85	+0,62
Q19. Ο τρόπος που δουλεύουμε στην τάξη με βοηθάει να γνωρίσω καλά τους/τις συμμαθητές/τριές μου.	2,66	3,13	+0,47
Q20. Μαθαίνω και από τους/τις συμμαθητές/τριές μου στο μάθημα.	2,59	3,05	+0,46

Στη συνέχεια τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις παραμέτρους πλην της τελευταίας αναφερθείσας (επικοινωνία), όπως καταδεικνύει ο Πίνακας 21:

ΠΙΝΑΚΑΣ 21 – Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των μέσων τιμών πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στις παραμέτρους της μεταβλητής «Συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών».
(N=111)

Παράμετροι της μεταβλητής «Συνεργασία με συμμαθητές/τριες»	Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p-value*
Q17 Πιστεύω ότι έχω καλή επικοινωνία με τους/τις συμμαθητές/τριές μου.	,724
Q18 Κατά τη διάρκεια του μαθήματος συνεργάζομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου σε δραστηριότητες που αφορούν το μάθημα.	,000
Q19 Ο τρόπος που δουλεύουμε στην τάξη με βοηθάει να γνωρίσω καλά τους/τις συμμαθητές/τριές μου.	,000
Q20 Μαθαίνω και από τους/τις συμμαθητές/τριές μου στο μάθημα.	,000

5) Ποσοτικά αποτελέσματα ερωτηματολογίου A ως προς τη μεταβλητή «Στοχαστική-κριτική σκέψη»

Θετικές αποκλίσεις παρουσίασαν μετά την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία οι παράμετροι: «Μου δίνεται η ευκαιρία να καταλάβω μέσα στο μάθημα ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι, εκτός από τον δικό μου, να δει κανείς τα πράγματα», κατά 9,3%, η παράμετρος «Συνδυάζω το μάθημα με εμπειρίες από τη ζωή μου έξω από το σχολείο», κατά 13%, και η παράμετρος «Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με βοηθά να ψάχνω για λύσεις και να προβληματίζομαι για να δώσω απαντήσεις στα θέματα που δουλεύουμε στην τάξη», κατά 13,4%. Ωστόσο, η παράμετρος «Συνδυάζω αυτά που μαθαίνω στην τάξη με πράγματα που έχω μάθει σε άλλα μαθήματα» είχε πολύ μικρότερη βελτίωση και όπως καταδεικνύει ο Πίνακας 23 δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά (0,246, p-value>0,05), σε αντίθεση με τις 3 άλλες παραμέτρους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 22 – Μεταβολή μέσων όρων (ΜΟ) των παραμέτρων της μεταβλητής «Στοχαστική-κριτική σκέψη» πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη, στο ερωτηματολόγιο A..

Συνολικό δείγμα(N=111)

Παράμετροι της μεταβλητής «Στοχαστική-κριτική σκέψη»	(ΜΟ) πριν	(ΜΟ) μετά	Διαφορά
Q7. Μου δίνεται η ευκαιρία να καταλάβω μέσα στο μάθημα ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι, εκτός από τον δικό μου, να δει κανείς την πραγματικότητα.	3,02	3,30	+0,28
Q8. Συνδυάζω αυτά που μαθαίνω στην τάξη με πράγματα που έχω μάθει σε άλλα μαθήματα.	2,84	2,95	+0,11
Q9. Συνδυάζω το μάθημα με εμπειρίες από τη ζωή μου έξω από το σχολείο.	2,70	3,05	+0,35
Q10. Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με βοηθά να ψάχνω λύσεις και να προβληματίζομαι για να δώσω απαντήσεις στα θέματα που δουλεύουμε στην τάξη.	2,61	2,96	+0,35

ΠΙΝΑΚΑΣ 23 – Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των μέσων τιμών πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στις παραμέτρους της μεταβλητής «Στοχαστική-κριτική σκέψη» (N=111)

*για p -value<0,05 στατιστικά σημαντική διαφορά

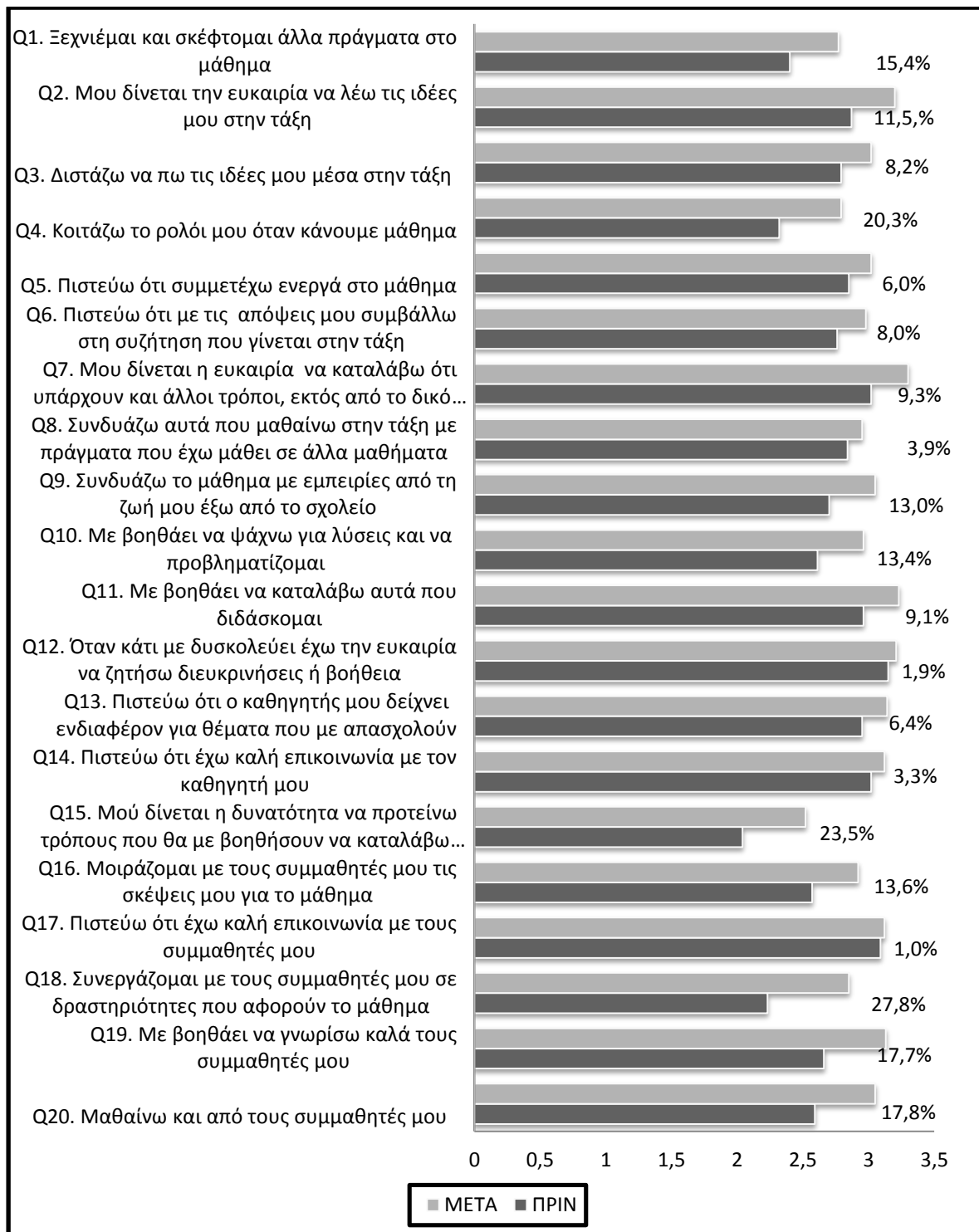
-Παράμετροι-μεταβλητές της μεταβλητής «Στοχαστική-κριτική σκέψη»		Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p-value*
7	Μου δίνεται η ευκαιρία να καταλάβω μέσα στο μάθημα ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι, εκτός από τον δικό μου, να δει κάποιος/α την πραγματικότητα.	,001
8	Συνδυάζω αυτά που μαθαίνω στην τάξη με πράγματα που έχω μάθει σε άλλα μαθήματα.	,246
9	Συνδυάζω το μάθημα με εμπειρίες από τη ζωή μου έξω από το σχολείο.	,002
10	Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με βοηθά να ψάχνω λύσεις και να προβληματίζομαι για να δώσω απαντήσεις στα θέματα που δουλεύουμε στην τάξη	,001

3.1.1.2 Συνολική απεικόνιση των αποτελεσμάτων των μεταβλητών- Ομαδοποίηση

Μετά την παρουσίαση ανά μεταβλητή, οι διαπιστωθείσες αλλαγές όλων των παραμέτρων απεικονίζονται σε έναν ενιαίο πίνακα, όπως ακριβώς τέθηκαν στο ερωτηματολόγιο προς τους/τις μαθητές/τριες. Η πρακτική υιοθετείται προκειμένου να δοθεί η συνολική εικόνα των τελεσθεισών μετατοπίσεων μετά την εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γράφημα 3).

Το Γράφημα 3, απεικονίζει εμφανώς τη μετατόπιση της γνώμης των μαθητών/τριών, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις, (Q1, Q19, Q20) ξεπερνά το 15% και σε άλλες, (Q3, Q15, Q18), το 20%.

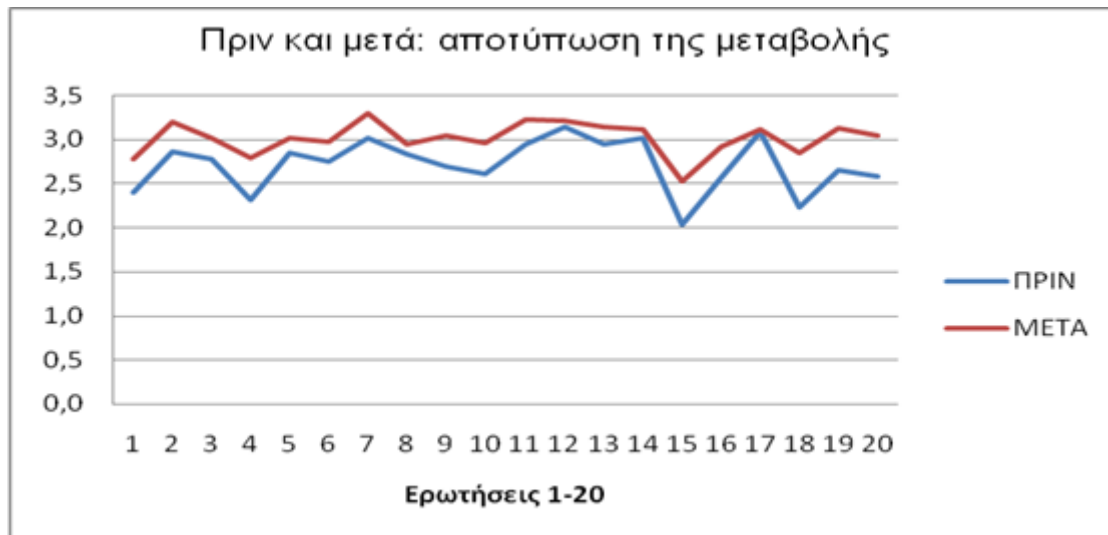
ΓΡΑΦΗΜΑ 3 – Γραφική αποτύπωση της μεταβολής των (ΜΟ) των εξεταζόμενων παραμέτρων πριν και μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη (N=111)⁶⁰⁶



⁶⁰⁶ Για λόγους καλύτερης παρουσίασης του γραφήματος οι μακροσκελείς ερωτήσεις αναφέρονται συνοπτικά.

Οι διαφορές των ΜΟ σε όλες τις παραμέτρους, αποτυπώνονται επίσης σε μορφή ιστογράμματος στο Γράφημα 4:

ΓΡΑΦΗΜΑ 4 – Μεταβολή των μέσων όρων των παραμέτρων -μεταβλητών πριν και μετά την εφαρμογή (N=111)



Το Γράφημα επιτρέπει την άμεση οπτική διαπίστωση των μεγαλύτερων μετατοπίσεων μετά την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία μαθημάτων (κόκκινη γραμμή), αλλά και των περιπτώσεων που δεν σημειώθηκε σημαντική βελτίωση (παραμέτροι: Q7, Q12, Q14, Q17).

Οι όποιες διαφοροποιήσεις σημειώθηκαν στα αποτελέσματα των εξεταζόμενων μεταβλητών, όσον αφορά τις επιμέρους παραμέτρους τους, οδήγησαν τη μελέτη σε μια επιπλέον διαδικασία μέτρησης. Αυτή αφορά την ομαδοποίηση των παραμέτρων κάθε μεταβλητής σε ένα αρχείο, και την εκ νέου στατιστική επεξεργασία τους προκειμένου να εξεταστεί αν παρουσίασε συνολικά *στατιστικά σημαντική διαφορά*.

Έτσι δημιουργήθηκαν 5 συγκεντρωτικά αρχεία⁶⁰⁷ για κάθε ομάδα:

- ομάδα 1 – ενεργός συμμετοχή,
- ομάδα 2 – προσωπική ενίσχυση στη μάθηση,
- ομάδα 3- υποστηρικτικός ρόλος εκπαιδευτικού,
- ομάδα 4- συνεργασία μαθητών/τριών και
- ομάδα 5- στοχαστική κριτική σκέψη

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η σύγκριση *πριν* και *μετά* σε κάθε αρχείο με την τεχνική *paired samples* και ο έλεγχος *p-value* κατέδειξε τη στατιστική σημαντικότητα ως ακολούθως:

⁶⁰⁷ Η στατιστική επεξεργασία για τη δημιουργία των ομαδοποιημένων αρχείων ακολούθησε την ακόλουθη πορεία: Transform, compute, target variable και numeric expressions ($q1+q3+q4+q5/4$), έτσι ώστε να δημιουργηθεί group 1_πριν και ομοίως group 1_μετά. Κατά τον ίδιο τρόπο δημιουργήθηκαν τα άλλα 4 αρχεία μεταβλητών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 24 – Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των ομαδοποιημένων μεταβλητών*

Μεταβλητές	Επίπεδο σημαντικότητας /p-value*
1. ενεργός συμμετοχή	,000
2. ατομικές ευκαιρίες/προσωπική ενίσχυση για μάθηση	,000
3. υποστηρικτικός ρόλος καθηγητή/τριας	,000
4. συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριες	,008
5. ανάπτυξη στοχαστικο-κριτικής σκέψης	,000

*για $p\text{-value} < 0,05$ - υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά

(ενεργός συμμετοχή/ *Mean*: -,31306, *Std. Deviation*: ,57353 *t*: -5,751 *df* 110),

(προσωπική ενίσχυση για μάθηση/ *Mean*: -,34685, *Std. Deviation*: ,58404, *t*: -6,257 *df* 110),

(υποστηρικτικός ρόλος καθηγητή/τριας/ *Mean*: -,27252, *Std. Deviation*: ,62754, *t*: -4,575, *df* 110),

(συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριες, *Mean*: -,15315, *Std. Deviation*: ,59273, *t*: -2,722, *df* 110),

(ανάπτυξη στοχαστικο-κριτικής σκέψης/ *Mean*: -,39414, *Std. Deviation*: ,57855, *t*: -7,178, *df* 110).

Η στατιστική επεξεργασία κατέδειξε ότι σε όλες τις περιπτώσεις το $p\text{-value}$ είναι μικρότερο από 0,05 (Πίνακας 24). Άρα και οι 5 μεταβλητές της έρευνας σημείωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων πριν και μετά σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, παρά το ότι σε 4 από τις 20 παραμέτρους, όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως, δεν σημειώθηκε το ίδιο.

Τα παραπάνω ευρήματα συμπληρώνονται από αυτά του ερωτηματολογίου B, όπως παρουσιάζονται στην επόμενη υπο-ενότητα.

3.1.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου B προς μαθητές/τριες

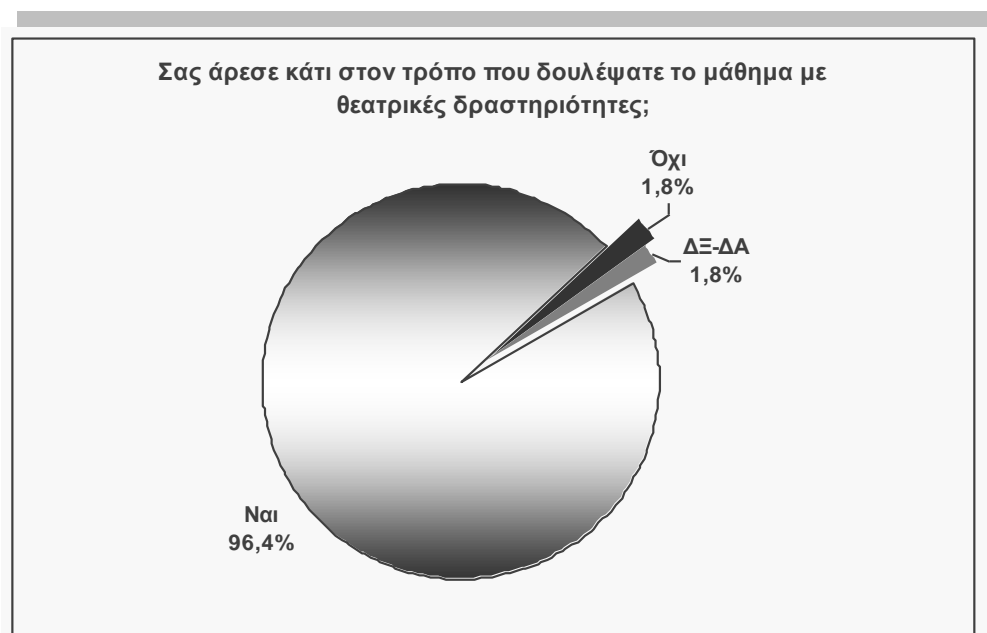
Στο ερωτηματολόγιο B ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν τη γνώμη τους για την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο μάθημά τους, όταν ολοκληρώθηκαν όλες οι παρεμβάσεις στην τάξη τους.

Σε δείγμα 110 ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν, τα 47 ήταν αγοριών και τα 63 κοριτσιών⁶⁰⁸.

Σε σχέση με την πρώτη ερώτηση «Αν άρεσε το μάθημα», οι μαθητές/τριες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 96,4% (Γράφημα 5). Ένα ποσοστό 1,8% εξέφρασε ότι δεν του άρεσε η εφαρμογή, ενώ ένα 1,8% δεν απάντησε.

⁶⁰⁸ Διευκρινίζεται ότι κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου B απουσίαζε μία μαθήτρια, για αυτό και το δείγμα μειώθηκε κατά 1.

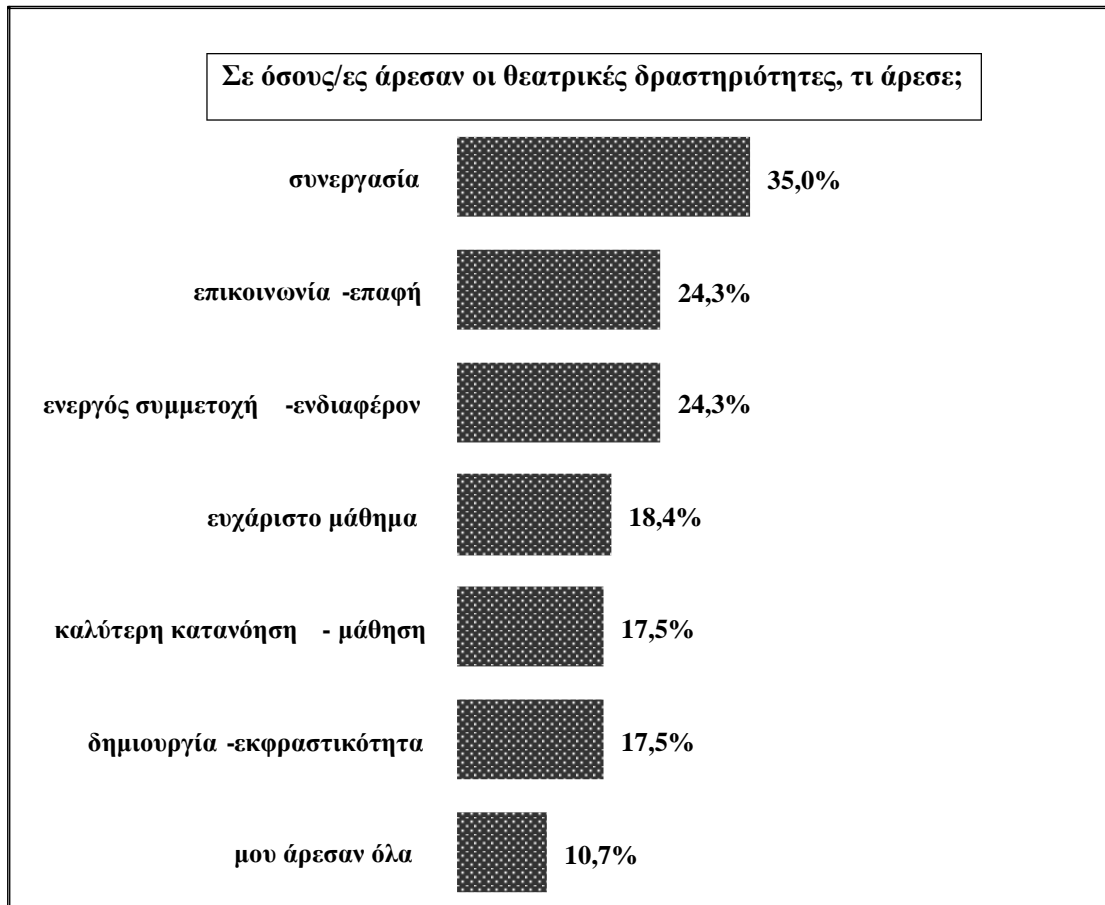
ΓΡΑΦΗΜΑ 5 – Άρεσε ή όχι η εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στο μάθημα (%)



Από την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών/τριών στην ανοιχτή ερώτηση *ποια στοιχεία* τούς άρεσαν, προέκυψαν 6 κατηγορίες, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 6. Επίσης, διαμορφώθηκε μια έβδομη κατηγορία, αυτών που τους άρεσαν όλα, σε ποσοστό 10,7%. Σχετικά με τις γνώμες που εξέφρασαν τα παιδιά, η *συνεργασία* στο μάθημα συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων, με μεγάλη διαφορά από τις άλλες κατηγορίες (35%), έδωσε δηλαδή τα θετικότερα ευρήματα, όπως ακριβώς είχε καταδείξει και το *ερωτηματολόγιο Α*. Ακολούθως η *επαφή-επικοινωνία* και η *ενεργός συμμετοχή-ενδιαφέρον* συγκέντρωσαν κάθε μια ποσοστό 24,3 %.

Επιπλέον, τα παιδιά διατύπωσαν την άποψη ότι το μάθημα ήταν *ευχάριστο* (18,4%), κάτι που εμμέσως μόνο μπορούσε να εξαχθεί στο *ερωτηματολόγιο Α* από τη βελτίωση της μεταβλητής της *ενεργού συμμετοχής*. Ακόμη, οι μαθητές/τριες εκτίμησαν ότι πέτυχαν καλύτερη κατανόηση του μαθήματος, ότι έμαθαν. Τόνισαν επίσης άλλη μια παράμετρο που συνδέεται άμεσα με το θέατρο ως μέσο παρέμβασης στη διδασκαλία, τη *δυνατότητα δημιουργίας και εκφραστικότητας* σε ποσοστό 17,5%.

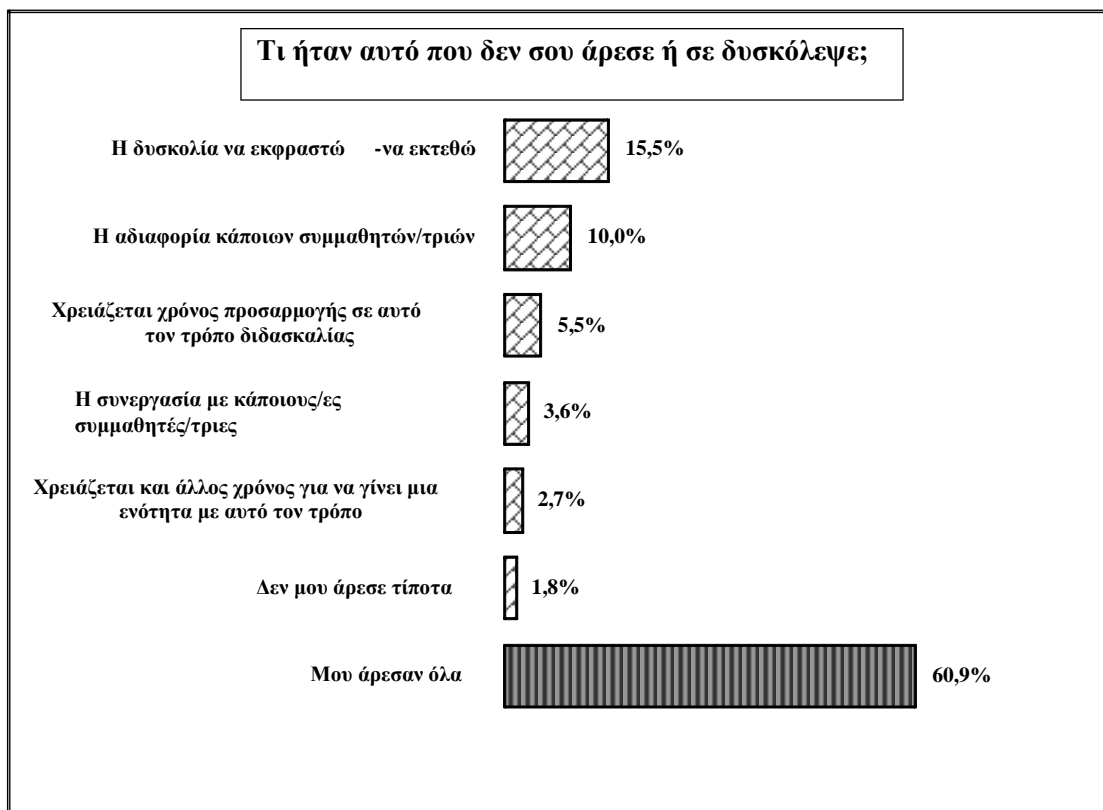
ΓΡΑΦΗΜΑ 6 – Τι άρεσε περισσότερο από την εφαρμογή (%)*



* Στις 6 πρώτες κατηγορίες εκφράστηκαν περισσότερες από μία απόψεις.

Ακολουθως, στο ερώτημα *τι δεν άρεσε ή δσκόλεψε τη διαδικασία αξιοποίησης της θεατρικής τέχνης*, το 60,9% των μαθητών/τριών επέλεξε να επιμείνει στην άποψη ότι του *άρεσαν όλα*. Από τα υπόλοιπα παιδιά που απάντησαν στην ανοιχτή ερώτηση «Τι δεν άρεσε», προέκυψαν οι κατηγορίες και τα ποσοστά όπως αποτυπώνονται στο Γράφημα 7.

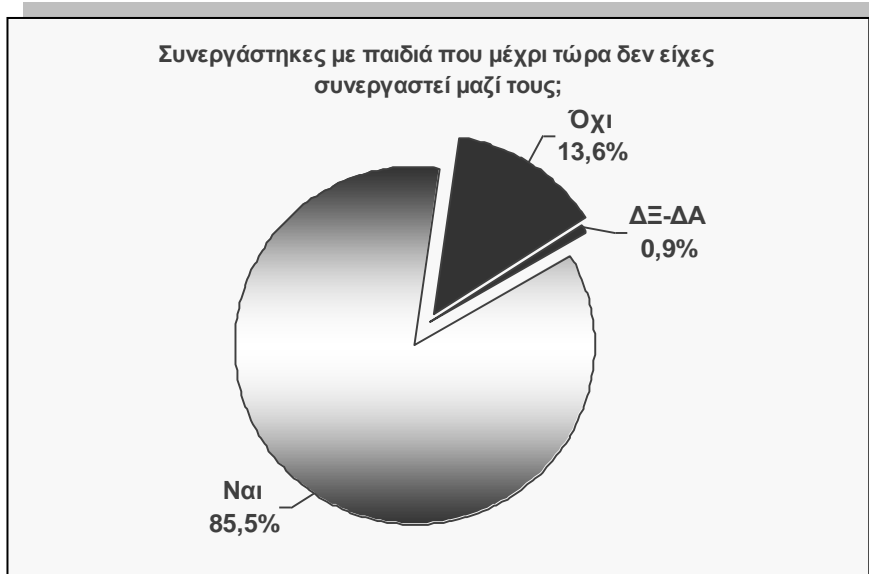
ΓΡΑΦΗΜΑ 7 – Τι δεν άρεσε ή δυσκόλεψε τους/τις μαθητές/τριες; (%)



Η κύρια δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες, όπως καταδεικνύουν τα ευρήματα, ήταν το να εκτεθούν και να εκφραστούν μπροστά σε άλλους/ες σε ποσοστό (15,5%), καθώς επίσης, σε ποσοστό (10,0%) ανέφεραν ότι ενοχλήθηκαν από την αδιαφορία κάποιων συμμαθητών/τριών που δεν συγκεντρώνονταν στη διαδικασία. Αντιστοίχως, κάποιιοι/ες δυσαρεστήθηκαν από περιπτώσεις παιδιών που τους/τις δυσκόλεψαν κατά τη συνεργασία (5,5%). Υπήρξαν επίσης αυτοί/ές που εξέφρασαν την άποψη ότι υπάρχει δυσχέρεια να γίνει η προσαρμογή όλης της τάξης, αλλά και των ίδιων, σε έναν νέο τρόπο διδασκαλίας (3,6%). Επιπλέον, θεώρησαν ότι η δυσκολία προέκυψε γιατί χρειάζονταν περισσότερο χρόνο να ολοκληρώσουν όλη τη διαδικασία και την ενότητα του μαθήματος με αυτόν τον τρόπο (2,7%). Τέλος, εκφράστηκε κατά ποσοστό 1,8 % η άποψη ότι δεν τους άρεσε τίποτα, που συμφωνεί επακριβώς με το ποσοστό που απάντησε προηγουμένως στο ερώτημα αν άρεσε ή όχι αυτή η εφαρμογή (Γράφημα 5).

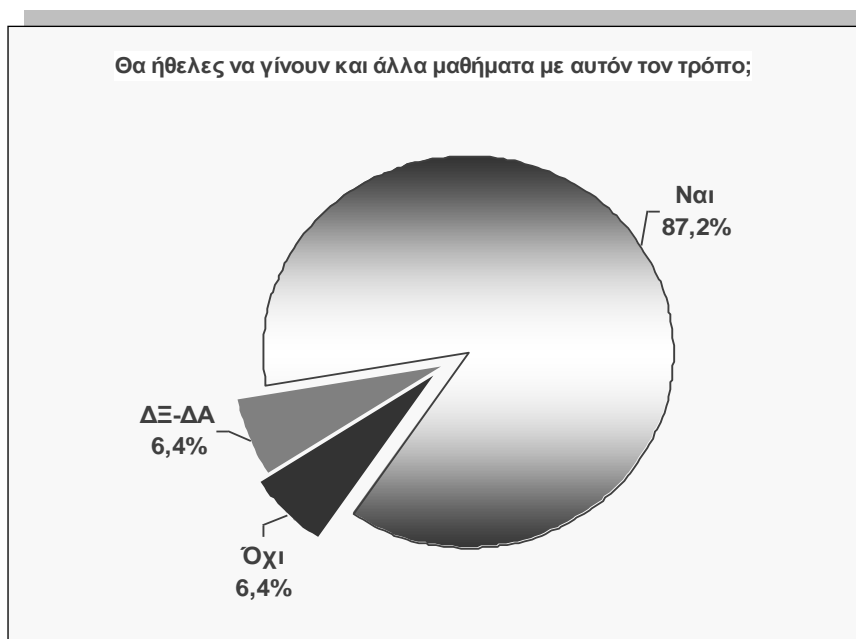
Εν συνεχεία, στο ερώτημα αν οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν με παιδιά που δεν είχαν προηγουμένως συνεργαστεί, το 85,5% απάντησε «Ναι» (Γράφημα 8).

ΓΡΑΦΗΜΑ 8 – Συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών(%)



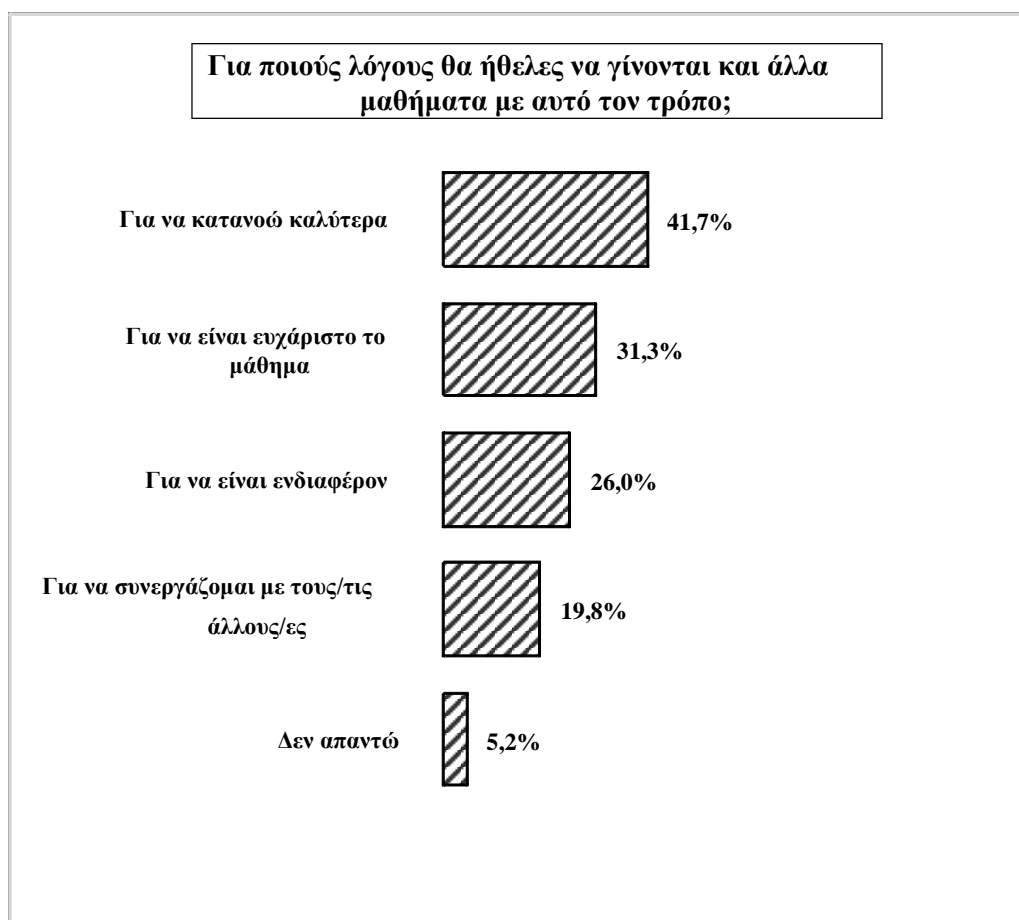
Όσον αφορά την επιθυμία των μαθητών/τριών να πραγματοποιηθούν κι άλλα μαθήματα με αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης, ένα ποσοστό 87,2% το επιθυμεί, ένα 6,4% δεν απάντησε ή απάντησε ότι δεν ξέρει, ενώ στο 1,8% που ήταν από την αρχή αρνητικό προστέθηκε ένα ποσοστό 4,6% που απάντησε ότι δεν θεωρεί ότι είναι δυνατόν να διδαχθούν άλλα μαθήματα με αυτόν τον τρόπο. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στο Γράφημα 9 παρακάτω:

ΓΡΑΦΗΜΑ 9 – Επιθυμία για διδασκαλία άλλων μαθημάτων με θεατρικές τεχνικές (%)



Η αιτιολόγηση των μαθητών/τριών στο «γιατί θα ήθελαν να γίνουν και άλλα μαθήματα με αυτόν τον τρόπο» οδήγησε σε κατηγοριοποίηση απαντήσεων όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 10.

ΓΡΑΦΗΜΑ 10 – Λόγοι για να γίνονται και άλλα μαθήματα με αξιοποίηση θεατρικής τέχνης

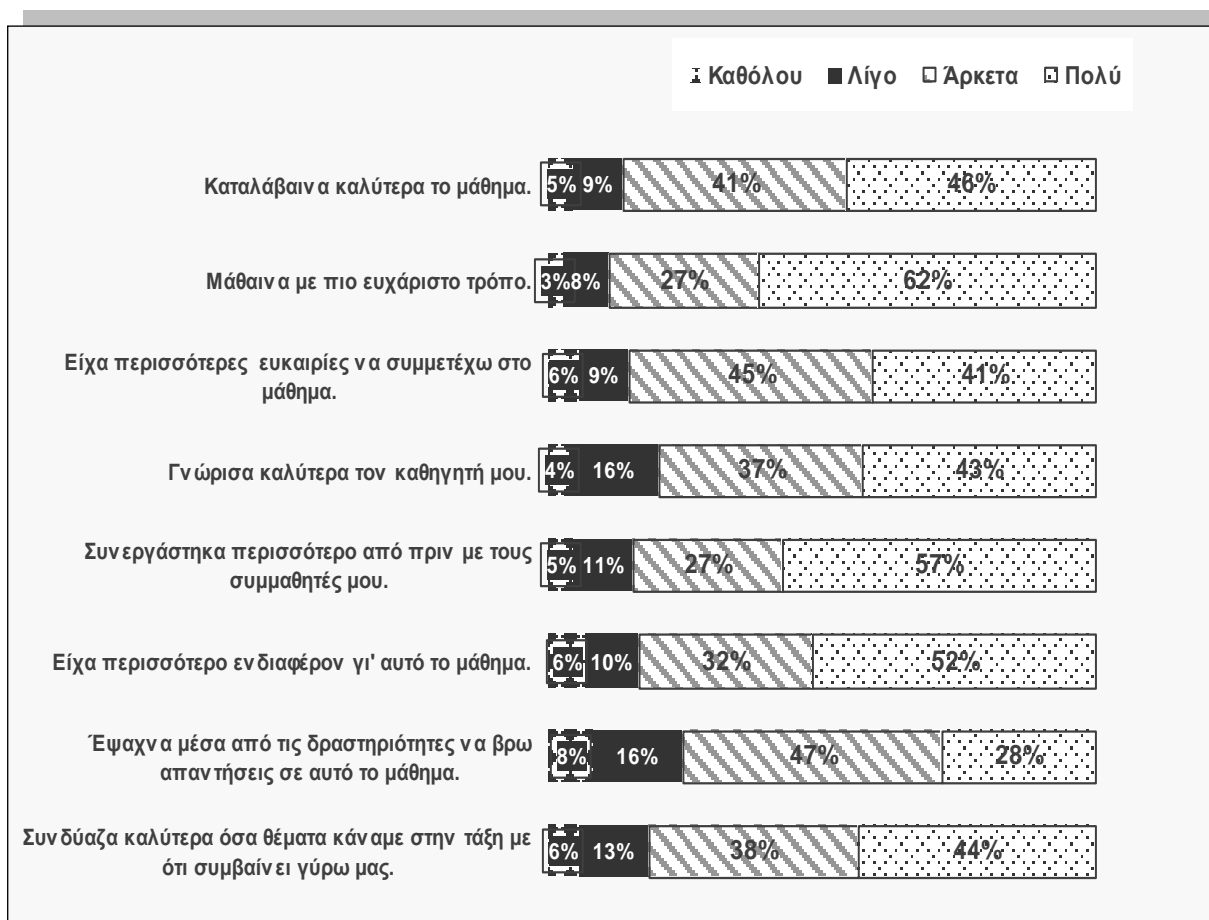


Οι λόγοι που ανέφεραν οι μαθητές/τριες σχετικά με το γιατί επιθυμούν μια τέτοια εφαρμογή και σε άλλα μαθήματα δίνουν μεγαλύτερο ποσοστό στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος (41,7%), ενώ αμέσως μετά σε ποσοστό (31,3%) το επιθυμούν για να είναι ευχάριστο το μάθημα. Ακολούθησαν οι κατηγορίες για να είναι ενδιαφέρον (26%) και για να συνεργάζονται με άλλους/ες (19,8%).

Οι τελικές εκτιμήσεις στην κλειστή ερώτηση «Τι πιστεύεις ότι κέρδισες με τον νέο τρόπο που δουλέψατε το μάθημα», υπολογισμένη σε τετραβάθμια κλίμακα (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ), αποτυπώνονται στο Γράφημα 11:

ΓΡΑΦΗΜΑ 11 – Οφέλη από την αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στο μάθημα

Τι πιστεύεις ότι κέρδισες από τον νέο τρόπο που δουλέψατε στο μάθημα;



Αθροιστικά στις υψηλές κλίμακες, *πολύ* και *αρκετά*, εμφανίστηκαν με σημαντική διαφορά τα μεγαλύτερα ποσοστά σε όλες τις ερωτήσεις του πίνακα. Από την άλλη μεριά, στις χαμηλότερες, *λίγο* και *καθόλου* που αφορούν στις ερωτήσεις: «Έψαχνα να βρω απαντήσεις σε αυτό το μάθημα μέσα από δραστηριότητες» (24%) και «Γνώρισα καλύτερα τον/την καθηγητή/τρια μου» (20%), τα ποσοστά δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες εκτίμησαν κατά τι λιγότερο αυτά τα οφέλη σε σχέση με όλα τα άλλα του πίνακα. Αντίστοιχο εύρημα παρουσιάστηκε και στο *ερωτηματολόγιο Α πριν* και *μετά* την εφαρμογή όπου η παράμετρος Q14 (επικοινωνία με τον καθηγητή/τρια) σημείωσε πολύ μικρή αύξηση μετά την εφαρμογή και δεν είχε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Επίσης, το «ερωτηματολόγιο Β» στην τελευταία του ερώτηση έδειξε ότι κατά 75% τα παιδιά θεωρούν ότι μέσα από τις δραστηριότητες *έψαχναν να βρουν λύσεις –πολύ και αρκετά–* και κατά 82% ότι *συνέδεαν καλύτερα το μάθημα με όσα συνέβαιναν γύρω τους*, με τα ερωτήματα που σχετίζονται, δηλαδή, με την *ανάπτυξη κριτικής σκέψης*.

3.1.3. Συγκριτικά αποτελέσματα από την κλείδα παρατήρησης

Η κλείδα παρατήρησης ως μεθοδολογικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε για να αποτιμηθεί από τον/την διδάσκοντα/ουσα καθηγητή/τρια ποια επίδραση θεωρεί ο/η ίδιος/α ότι είχε η εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στους μαθητές/τριες. Οι πίνακες που ακολουθούν αποτυπώνουν αυτή την αποτίμηση αρχικά ανά εφαρμογή και τέλος σε συγκεντρωτικά αποτελέσματα από όλους/ες τους/τις καθηγητές/τριες.

3.1.3.1. Γυμνάσιο Αγίας Βαρβάρας

ΠΙΝΑΚΑΣ 25.1 – Κλείδα παρατήρησης

Α΄ Τάξη Γυμνασίου Αγίας Βαρβάρας – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας πριν την εφαρμογή

Παρατηρήσεις του καθηγητή για τους μαθητές πριν	1	2	3	4	5	6	7
Συνεργάζονται.		✓					
Παίρνουν πρωτοβουλίες.		✓					
Εκφράζουν την άποψή τους.		✓					
Εξετάζουν τα δεδομένα.	✓						
Δίνουν λύσεις.	✓						
Εκφέρουν νοήματα.		✓					
Εστιάζουν.		✓					
Συμμετέχουν ενεργά.		✓					
Ακούν τους άλλους.	✓						

ΠΙΝΑΚΑΣ 25.2 – Κλείδα παρατήρησης

Α΄ Τάξη Γυμνασίου Αγίας Βαρβάρας – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας μετά την εφαρμογή

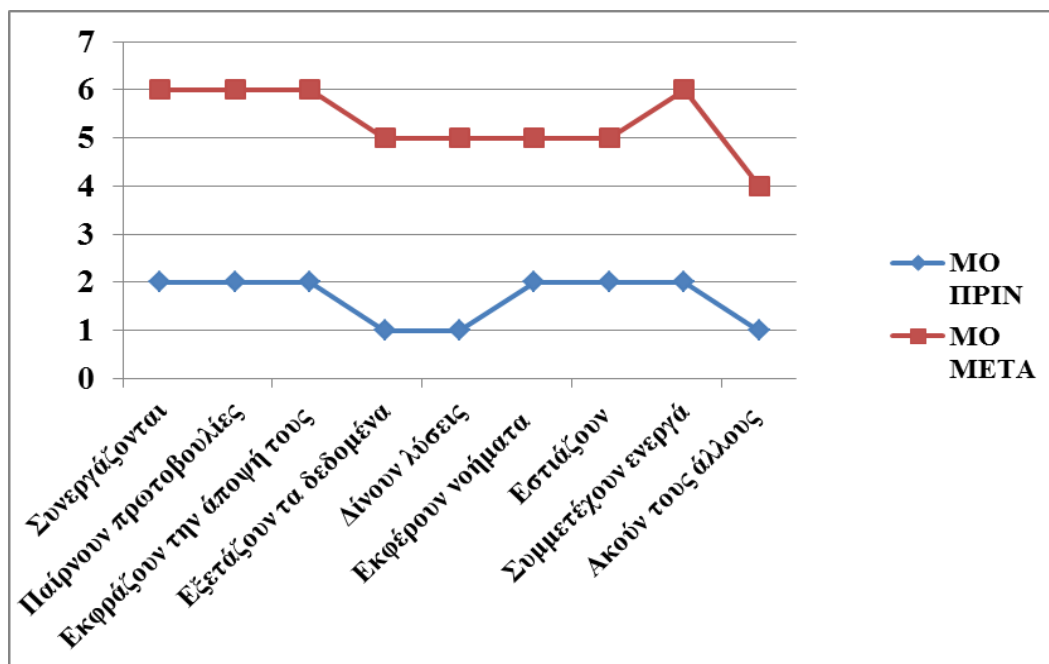
Παρατηρήσεις του καθηγητή για τους μαθητές μετά	1	2	3	4	5	6	7
Συνεργάζονται.						✓	
Παίρνουν πρωτοβουλίες.						✓	
Εκφράζουν την άποψή τους.						✓	
Εξετάζουν τα δεδομένα.					✓		
Δίνουν λύσεις.					✓		
Εκφέρουν νοήματα.					✓		
Εστιάζουν.					✓		
Συμμετέχουν ενεργά.						✓	
Ακούν τους άλλους.				✓			

Ο/η εκπαιδευτικός εκτίμησε ότι υπήρξε πολύ μεγάλη διαφορά σε όλες τις παραμέτρους που εξετάστηκαν στην κλείδα, κυρίως της *συνεργασίας*, της *πρωτοβουλίας*, της *έκφρασης της άποψης των*

παιδιών και της ενεργού συμμετοχής, τα οποία από την κλίμακα 2 μετατοπίστηκαν στην κλίμακα 6. Τα ανωτέρω αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκριτικά στο Γράφημα 12.

ΓΡΑΦΗΜΑ 12 – Κλείδα παρατήρησης

Α΄ Γυμνάσιο Αγίας Βαρβάρας (μπλε γραμμή πριν την εφαρμογή, κόκκινη γραμμή μετά την εφαρμογή)



3.1.3.2. Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης

ΠΙΝΑΚΑΣ 26.1 – Κλείδα παρατήρησης

Β΄ Τάξη Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης – Παρατηρήσεις του/της καθηγή/τριας πριν την εφαρμογή

Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας για τους /τις μαθητές/τριες πριν	1	2	3	4	5	6	7
Συνεργάζονται.			✓				
Παίρνουν πρωτοβουλίες.			✓				
Εκφράζουν την άποψή τους.				✓			
Εξετάζουν τα δεδομένα.		✓					
Δίνουν λύσεις.			✓				
Εκφέρουν νοήματα.			✓				
Εστιάζουν.		✓					
Συμμετέχουν ενεργά.				✓			
Ακούν τους άλλους.		✓					

ΠΙΝΑΚΑΣ 26.2 – Κλείδα παρατήρησης

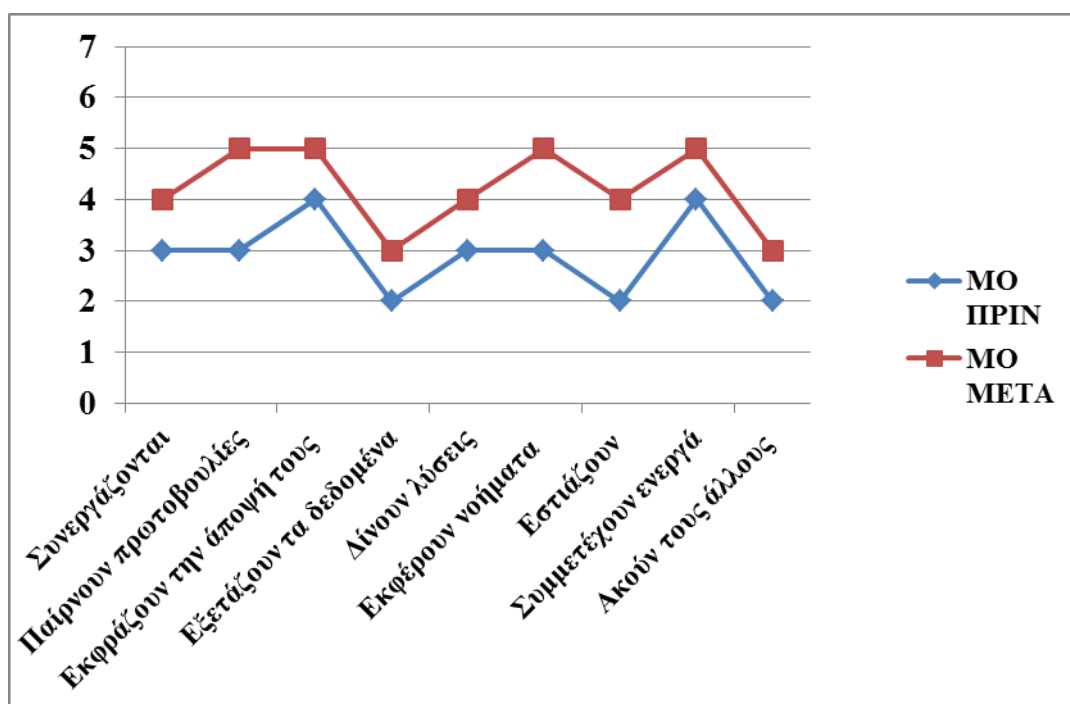
Β΄ Τάξη Μουσικού Γυμνασίου Παλλήνης – Παρατηρήσεις του/της καθηγή/τριας μετά την εφαρμογή

Παρατηρήσεις του καθηγητή για τους μαθητές μετά	1	2	3	4	5	6	7
Συνεργάζονται.				✓			
Παίρνουν πρωτοβουλίες.					✓		
Εκφράζουν την άποψή τους.					✓		
Εξετάζουν τα δεδομένα.			✓				
Δίνουν λύσεις.				✓			
Εκφέρουν νοήματα.					✓		
Εστιάζουν.				✓			
Συμμετέχουν ενεργά.					✓		
Ακούν τους άλλους.			✓				

Βελτίωση υπήρχε κατά την εκτίμηση του/της εκπαιδευτικού σε όλες τις παραμέτρους που εξετάστηκαν, και κυρίως όσον αφορά τις πρωτοβουλίες των μαθητών/τριών και τα νοήματα που εκφέρουν. Η γραφιστική παρουσίαση γίνεται στο Γράφημα 13 που ακολουθεί.

ΓΡΑΦΗΜΑ 13 – Κλείδα παρατήρησης, Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης

(μπλε γραμμή πριν την εφαρμογή, κόκκινη γραμμή μετά την εφαρμογή)



3.1.3.3. Γυμνάσιο Ασπρόπυργου

ΠΙΝΑΚΑΣ 27.1 – Κλείδα παρατήρησης

Β΄ Τάξη Γυμνασίου Ασπρόπυργου – Παρατηρήσεις του/της καθηγή/τριας πριν την εφαρμογή

Παρατηρήσεις του καθηγητή για τους μαθητές πριν	1	2	3	4	5	6	7
Συνεργάζονται.					✓		
Παίρνουν πρωτοβουλίες.						✓	
Εκφράζουν την άποψή τους.						✓	
Εξετάζουν τα δεδομένα.				✓			
Δίνουν λύσεις.					✓		
Εκφέρουν νοήματα.				✓			
Εστιάζουν.				✓			
Συμμετέχουν ενεργά.				✓			
Ακούν τους άλλους.				✓			

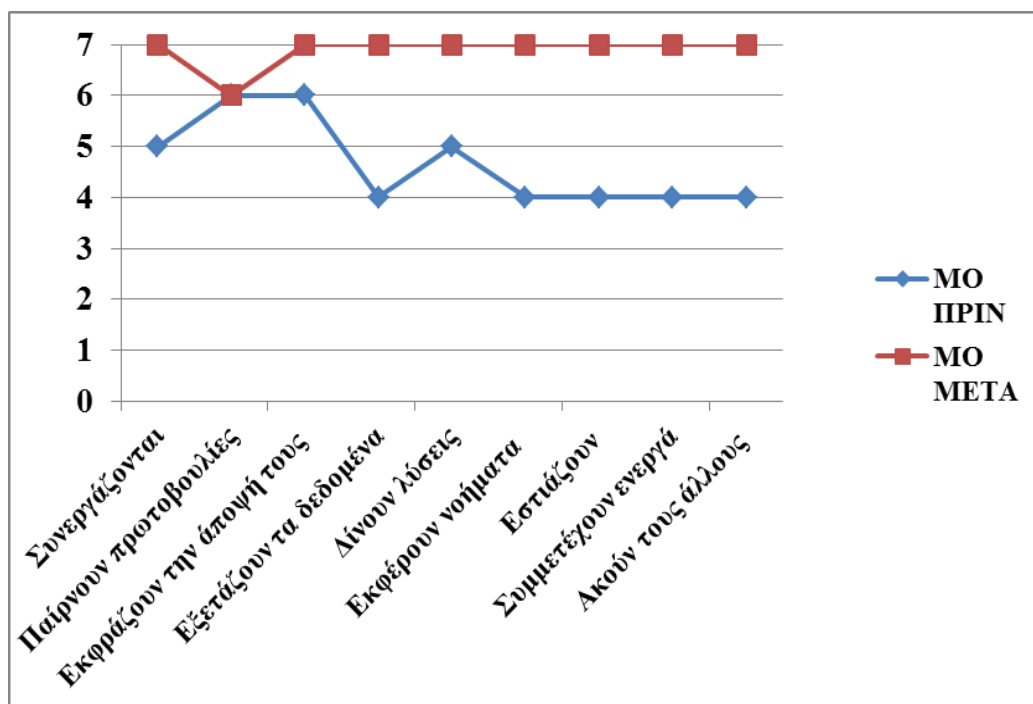
ΠΙΝΑΚΑΣ 27.2 – Κλείδα παρατήρησης

Β΄ Τάξη Γυμνασίου Ασπρόπυργου – Παρατηρήσεις του/της καθηγή/τριας μετά την εφαρμογή

Παρατηρήσεις του καθηγητή για τους μαθητές μετά	1	2	3	4	5	6	7
Συνεργάζονται.							✓
Παίρνουν πρωτοβουλίες.						✓	
Εκφράζουν την άποψή τους.							✓
Εξετάζουν τα δεδομένα.							✓
Δίνουν λύσεις.							✓
Εκφέρουν νοήματα.							✓
Εστιάζουν.							✓
Συμμετέχουν ενεργά.							✓
Ακούν τους άλλους.							✓

Παρότι η συγκεκριμένη τάξη είχε στα εξεταζόμενα στοιχεία ήδη υψηλή αρχική αξιολόγηση, λόγω της δουλειάς που είχε προηγηθεί με διάφορες προσεγγίσεις, όπως είχε διευκρινιστεί από τον/την εκπαιδευτικό εξαιτίας της ανάγκης που γεννούσε η κοινωνική κατάσταση στην περιοχή, παρουσιάζεται το εξής εύρημα: σε όλες τις παραμέτρους, πλην της ανάληψης πρωτοβουλιών, που βρισκόταν ήδη ψηλά στην κλίμακα (στο 6 με μέγιστο το 7), υπήρξε βελτίωση μετά την εφαρμογή. Η συγκριτική παρουσίαση πριν και μετά την εφαρμογή στο Γυμνάσιο Ασπρόπυργου αποτυπώνεται στο Γράφημα 14.

ΓΡΑΦΗΜΑ 14 – Κλείδα παρατήρησης, Γυμνάσιο Ασπρόπυργου
(μπλε γραμμή πριν την εφαρμογή, κόκκινη γραμμή μετά την εφαρμογή)



3.1.3.4. Λύκειο Καλλιθέας

ΠΙΝΑΚΑΣ 28.1 – Κλείδα παρατήρησης

Α΄ Τάξη Λυκείου Καλλιθέας – Παρατηρήσεις του/της καθηγή/τριας πριν την εφαρμογή

Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας για τους/τις μαθητές/τριες πριν	1	2	3	4	5	6	7
Συνεργάζονται.		✓					
Παίρνουν πρωτοβουλίες.			✓				
Εκφράζουν την άποψή τους.			✓				
Εξετάζουν τα δεδομένα.		✓					
Δίνουν λύσεις.			✓				
Εκφέρουν νοήματα.		✓					
Εστιάζουν.		✓					
Συμμετέχουν ενεργά.		✓					
Ακούν τους άλλους.			✓				

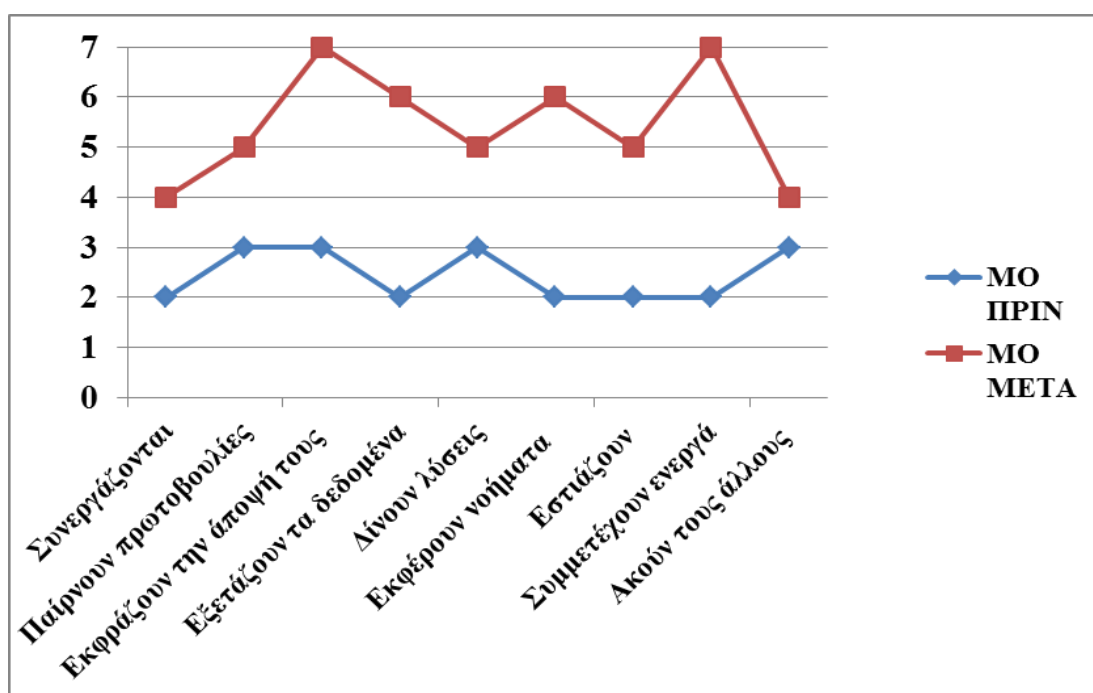
ΠΙΝΑΚΑΣ 28.2 – Κλείδα παρατήρησης

Α΄ Τάξη Λυκείου Καλλιθέας – Παρατηρήσεις του/της καθηγή/τριας μετά την εφαρμογή

Παρατηρήσεις του/ της καθηγητή/τριας για τους/τις μαθητές/τριες μετά	1	2	3	4	5	6	7
Συνεργάζονται.				✓			
Παίρνουν πρωτοβουλίες.					✓		
Εκφράζουν την άποψή τους.							✓
Εξετάζουν τα δεδομένα.						✓	
Δίνουν λύσεις.					✓		
Εκφέρουν νοήματα.						✓	
Εστιάζουν.					✓		
Συμμετέχουν ενεργά.							✓
Ακούν τους άλλους.				✓			

ΓΡΑΦΗΜΑ 15 – Κλείδα παρατήρησης, Λύκειο Καλλιθέας

(μπλε γραμμή πριν την εφαρμογή, κόκκινη γραμμή μετά την εφαρμογή)



Ο/η εκπαιδευτικός αποτίμησε, όπως φαίνεται από τους Πίνακες 28.1 και 28.2 και το Γράφημα 15, ότι υπήρξε μεγάλη βελτίωση στις εξεταζόμενες παραμέτρους, με μέγιστη απόκλιση στην ενεργό συμμετοχή (από το 2 στο 7) και στο κατά πόσο εκφράζουν οι μαθητές/τριες την άποψή τους (από το 3 στο 7).

3.1.3.5. Λύκειο Βουλιαγμένης 1

ΠΙΝΑΚΑΣ 29.1 – Κλείδα παρατήρησης

Β' Τάξη Λυκείου Βουλιαγμένης 1 – Παρατηρήσεις του/της καθηγή/τριας πριν την εφαρμογή

Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας για τους/τις μαθητές/τριες πριν	1	2	3	4	5	6	7
Συνεργάζονται.		✓					
Παίρνουν πρωτοβουλίες.		✓					
Εκφράζουν την άποψή τους.			✓				
Εξετάζουν τα δεδομένα.			✓				
Δίνουν λύσεις.					✓		
Εκφέρουν νοήματα.				✓			
Εστιάζουν.				✓			
Συμμετέχουν ενεργά.			✓				
Ακούν τους άλλους.			✓				

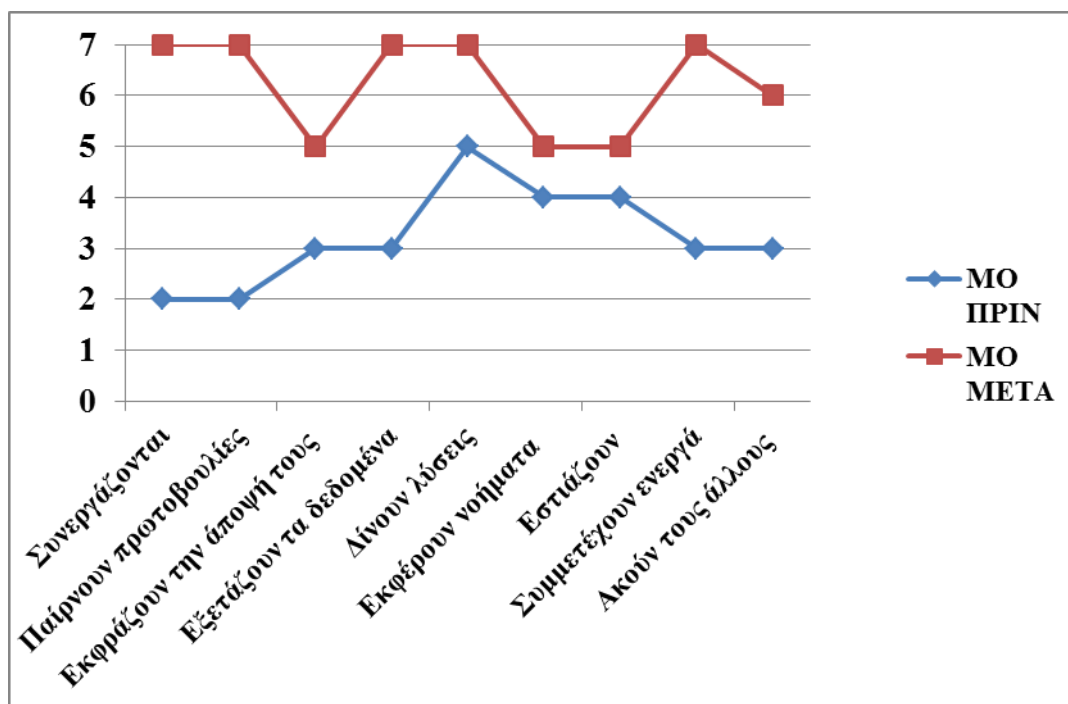
ΠΙΝΑΚΑΣ 29.2 – Κλείδα παρατήρησης

Β' Τάξη Λυκείου Βουλιαγμένης 1 – Παρατηρήσεις του/της καθηγή/τριας μετά την εφαρμογή

Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας για τους/τις μαθητές/τριες πριν	1	2	3	4	5	6	7
Συνεργάζονται.							✓
Παίρνουν πρωτοβουλίες.							✓
Εκφράζουν την άποψή τους.					✓		
Εξετάζουν τα δεδομένα.							✓
Δίνουν λύσεις.							✓
Εκφέρουν νοήματα.					✓		
Εστιάζουν.					✓		
Συμμετέχουν ενεργά.							✓
Ακούν τους άλλους.						✓	

ΓΡΑΦΗΜΑ 16 – Κλείδα παρατήρησης, Λύκειο Βουλιαγμένης 1

(μπλε γραμμή πριν την εφαρμογή, κόκκινη γραμμή μετά την εφαρμογή)



Κατά την εκτίμηση του/της εκπαιδευτικού, υπήρξε βελτίωση σε όλες τις παραμέτρους και κυρίως στη *συνεργασία* και στις *πρωτοβουλίες* που έπαιρναν οι μαθητές/τριες στο μάθημα και στη συνέχεια στο πόσο *εξετάζαν τα δεδομένα* και *συμμετείχαν ενεργά*.

3.1.3.6. Λύκειο Βουλιαγμένης 2

ΠΙΝΑΚΑΣ 30.1 – Κλείδα παρατήρησης

Β΄ Τάξη Λυκείου Βουλιαγμένης 2 – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας πριν την εφαρμογή

Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας για τους/τις μαθητές/τριες πριν	1	2	3	4	5	6	7
Συνεργάζονται.			✓				
Παίρνουν πρωτοβουλίες.		✓					
Εκφράζουν την άποψή τους.				✓			
Εξετάζουν τα δεδομένα.		✓					
Δίνουν λύσεις.		✓					
Εκφέρουν νοήματα.			✓				
Εστιάζουν.		✓					
Συμμετέχουν ενεργά.			✓				
Ακούν τους άλλους.			✓				

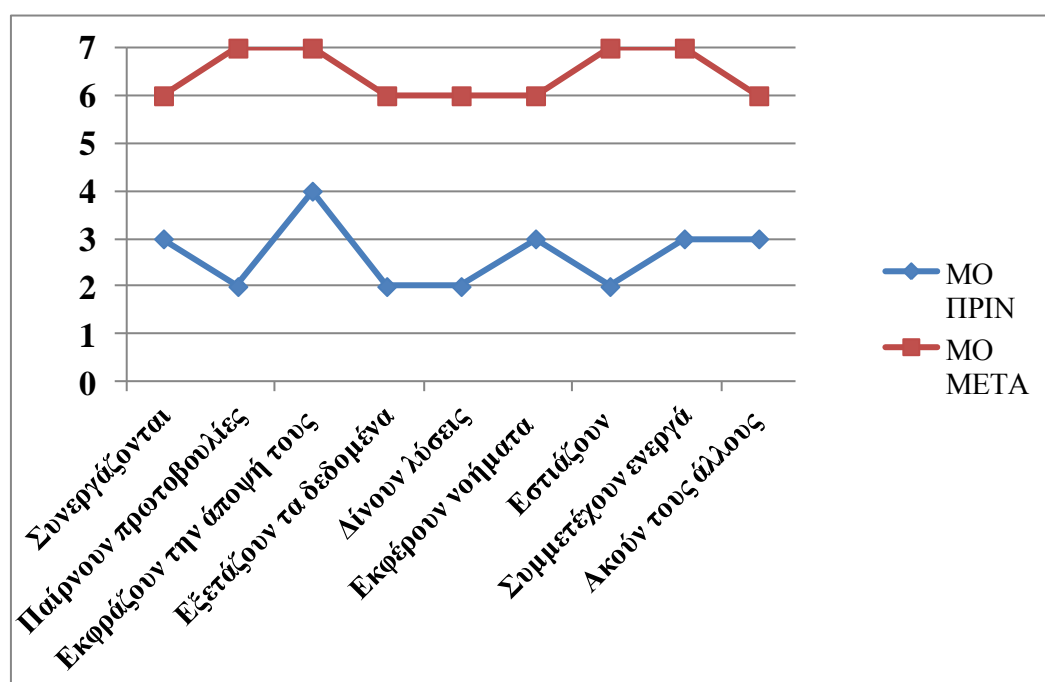
ΠΙΝΑΚΑΣ 30.2 – Κλείδα παρατήρησης

Β' Τάξη Λυκείου Βουλιαγμένης 2 – Παρατηρήσεις του/της καθηγητή/τριας μετά την εφαρμογή

Παρατηρήσεις του καθηγητή για τους μαθητές <i>μετά</i>	1	2	3	4	5	6	7
Συνεργάζονται.						✓	
Παίρνουν πρωτοβουλίες.							✓
Εκφράζουν την άποψή τους.							✓
Εξετάζουν τα δεδομένα.						✓	
Δίνουν λύσεις.						✓	
Εκφέρουν νοήματα.						✓	
Εστιάζουν.							✓
Συμμετέχουν ενεργά.							✓
Ακούν τους άλλους.						✓	

ΓΡΑΦΗΜΑ 17 – Κλείδα παρατήρησης, Βουλιαγμένη 2

(μπλε γραμμή *πριν* την εφαρμογή, κόκκινη γραμμή *μετά* την εφαρμογή)



Στην εν λόγω εφαρμογή υπήρξε πολύ μεγάλη μετατόπιση στον άξονα *μετά*, και κυρίως αποτιμήθηκε ιδιαίτερα θετικά το κατά πόσον οι μαθητές/τριες παίρνουν *πρωτοβουλίες* και κατά πόσον *εστιάζουν στο μάθημα*. Γενικά, στο 2ο τμήμα που ξεκινούσε με χαμηλή αξιολόγηση σημειώθηκαν πολύ μεγάλες βελτιώσεις.

3.1.3.7. Συγκεντρωτική κλείδα παρατήρησης

Σε κάποια από τα σχολεία η απόσταση ανάμεσα στο *πριν* και το *μετά* ήταν πολύ μεγάλη, ενώ σε άλλα οι αποκλίσεις ήταν, συγκριτικά με τα προηγούμενα, λίγο μικρότερες, ανάλογα με το αρχικό επίπεδο, τις ανάγκες κάθε τάξης και τις ιδιαίτερες διαμορφωμένες συνθήκες ανά σχολείο και περιοχή. Παρά τις παραπάνω διαφοροποιήσεις, γενικότερα, η μελέτη κατέδειξε ότι σε όλα τα σχολεία, όπως φαίνεται στους πίνακες και στις γραφικές απεικονίσεις ανά εφαρμογή, οι καθηγητές/τριες εκτίμησαν ότι υπήρξε σημαντική θετική μετατόπιση στις παραμέτρους της *κλείδας παρατήρησης*.

Ο Πίνακας 31 και το Γράφημα 18 που ακολουθεί αποτυπώνουν συγκεντρωτικά τις αλλαγές που επήλθαν *πριν* και *μετά* την εφαρμογή στις παραμέτρους που έθεσε η κλείδα:

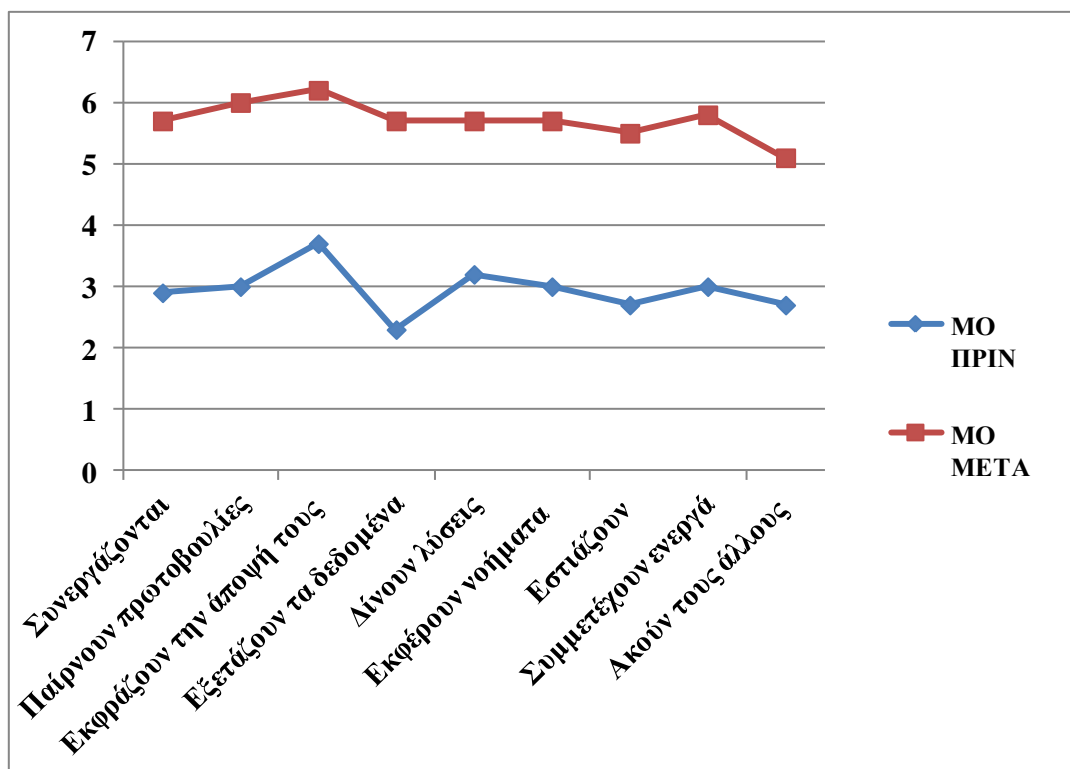
ΠΙΝΑΚΑΣ 31 – Συγκεντρωτικός πίνακας ΜΟ πριν και μετά την εφαρμογή από την κλείδα παρατήρησης (όλες οι εφαρμογές)

Παρατηρήσεις καθηγητή	ΜΟ ΠΡΙΝ	ΜΟ ΜΕΤΑ	ΔΙΑΦΟΡΑ
Συνεργάζονται.	2,9	5,7	2,8
Παίρνουν πρωτοβουλίες.	3	6	3
Εκφράζουν την άποψή τους.	3,7	6,2	2,5
Εξετάζουν τα δεδομένα.	2,3	5,7	3,4
Δίνουν λύσεις.	3,2	5,7	2,5
Εκφέρουν νοήματα.	3	5,7	2,7
Εστιάζουν.	2,7	5,5	2,8
Συμμετέχουν ενεργά.	3	5,8	2,8
Ακούν τους άλλους.	2,7	5,1	2,4

Ο Πίνακας καταδεικνύει τη μεγάλη διαφορά που διαπίστωσαν οι εκπαιδευτικοί μετά την εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στο μάθημά τους, με χαρακτηριστική την περίπτωση «εξετάζουν τα δεδομένα» (από 2,3 σε 5,7), που άμεσα συνδέεται με την μεταβλητή *στοχαστική-κριτική σκέψη*, όπου παρουσιάστηκε η μεγαλύτερη διαφορά ΜΟ (3,4). Επιπλέον, μεγάλες θετικές αποκλίσεις σημειώθηκαν στον μέσο όρο και άλλων παραμέτρων σχετικά με την κριτική σκέψη, και συγκεκριμένα: *εκφράζουν την άποψή τους* (από 3,7 σε 6,2), *εκφέρουν νοήματα* (από 3 σε 5,7) και *ακούν τους άλλους* (από 2,7 σε 5,1).

Στη συνέχεια, η περίπτωση *παίρνουν πρωτοβουλίες*, με διαφορά ΜΟ (3) καταδεικνύει μια βελτίωση που συνάδει με την *ενεργό συμμετοχή* και την *προσωπική ενίσχυση* στη μάθηση. Η διαφορά στην τελευταία αυτή περίπτωση ήταν μεγάλη παρά το γεγονός ότι το ένα σχολείο, του Ασπρόπυργου, σημείωνε πριν την εφαρμογή μεγάλο βαθμό στον ΜΟ της εν λόγω παραμέτρου. Τέλος, αισθητή βελτίωση διαπίστωσαν οι εκπαιδευτικοί στη *συνεργασία* με διαφορά ΜΟ (+2,8).

ΓΡΑΦΗΜΑ 18 – Γραφιστική απεικόνιση των ΜΟ πριν και μετά την εφαρμογή από την κλείδα παρατήρησης (όλες οι εφαρμογές)



3.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ: «ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΘΕΑΤΡΟΥ/ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ»

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την ακόλουθη προκαταρκτική έρευνα αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά, προκειμένου να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι εκτιμήσεις από την εμπειρία τους κατά την εφαρμογή του στο σχολείο. Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 2, οι απαντήσεις αναζητήθηκαν από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε επιμορφωτικές συναντήσεις για την αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση.

Παρά τον προκαταρκτικό και διερευνητικό χαρακτήρα αυτής της μελέτης, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει καταγραφή, κυρίως των αποτελεσμάτων που αφορούν τις επιδράσεις του θεάτρου/δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως μια χαρτογράφηση της υφιστάμενης κατάστασης για την αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση. Τα ευρήματα θεωρήθηκε ότι έδιναν ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης και, εντέλει, αποδεικνύονταν χρήσιμα για την επαλήθευση ή την απόρριψη των υποθέσεων της παρούσας έρευνας. Τούτο επιχειρείται να καταστεί σαφές στο Κεφάλαιο 5, στο οποίο γίνονται οι απαραίτητοι συσχετισμοί των συνολικών ευρημάτων. Εκεί, κάποια από τα αντλούμενα στοιχεία της διερευνητικής αυτής μελέτης συνέβαλαν στη διατύπωση των συμπερασμάτων και των τελικών προτάσεων της διατριβής για την αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στο σχολείο.

Διευκρινίζεται ότι στην παρουσίαση των ευρημάτων κρίθηκε απαραίτητο, σε ορισμένες περιπτώσεις, να γίνεται ξεχωριστή παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, όποτε αυτό εξυπηρετούσε τη μετέπειτα ανάλυση των στοιχείων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ωστόσο τα *εισαγωγικά στοιχεία* της ταυτότητας της έρευνας, τα *γενικά στοιχεία* των εκπαιδευτικών και θέματα που αφορούν την επιμόρφωσή τους (ενότητα Α), αναφέρονται συνοπτικά⁶⁰⁹. Από την άλλη μεριά, οι εκτιμήσεις για την εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα (ενότητα Β), η ξεχωριστή ενότητα για την αξιοποίηση του θεάτρου στη διδασκαλία μαθήματος (ενότητα Γ) και οι γενικότερες δυσκολίες και οι τελικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών (ενότητα Δ), αποτυπώνονται αναλυτικότερα για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω.

3.2.1. Γενικά στοιχεία της έρευνας και ενότητα Α΄ του ερωτηματολογίου

Σχετικά με την ταυτότητα των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, στα 97 έγκυρα ερωτηματολόγια, τα αποτελέσματα σχετικά με το φύλο δείχνουν ότι οι γυναίκες που συμμετείχαν στις δραστηριότητες υπερτερούν κατά πολύ αριθμητικά σε σχέση με τους άντρες (88,7% γυναίκες, 11,3% άνδρες). Οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν και από την πρωτοβάθμια και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το δείγμα αποτελείτο από διδάσκοντες/ουσες σε όλη την Ελλάδα, με ένα ποσοστό 47,4% να προέρχεται από την Αττική.

Όσον αφορά την ηλικιακή κατηγορία των συμμετεχόντων/ουσών, υπερτερούν οι νεότεροι/ες σε ηλικία (έως 30 ετών), με ποσοστό 24,7%. Υπάρχει εντούτοις ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό της ηλικιακής κατηγορίας των 40-45 ετών, που ακολουθεί με ποσοστό 20,6%. Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατηρείται ότι η ηλικία 40-45 ετών αποτελεί την πλειοψηφία του δείγματος (25,8%), ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπερτερούν οι νεότεροι, ηλικίας 30 ετών, σε ποσοστό 47,2%.

Σε σχέση με τις βαθμίδες στις οποίες διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, το 8,2% διδάσκει στην προσχολική αγωγή, το 29,9% στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 42,3% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Γυμνάσιο και το 35,1% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Λύκειο. Υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο συγχρόνως, ενώ 3 από το συνολικό δείγμα ήταν σε περισσότερες από μία βαθμίδες.

Στοιχεία για την επιμόρφωση των συμμετεχόντων/ουσών έδειξαν ότι το 83,5% είχε παρακολουθήσει στο παρελθόν μαθήματα/σεμινάρια επιμόρφωσης για το θέατρο στην εκπαίδευση, σε ποσοστά που παρουσιάζουν ιεραρχικά μείωση από το *ελάχιστο* (33,3%) προς το *πολλές φορές* (16%).

Οι φορείς οργάνωσης της προηγούμενης επιμόρφωσης ήταν σε ποσοστό 61,7 % Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, 49,4% επιστημονικές ενώσεις, 35,8% το Υπουργείο Παιδείας, 22,2% Πανεπιστήμια και 17,3% το Υπουργείο Πολιτισμού. Στην κατηγορία *άλλο* οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν

⁶⁰⁹ Ολοκληρωμένη η έρευνα με όλα τα Γραφήματα και τους Πίνακες παρουσιάζεται στο Παράρτημα.

καλλιτεχνικά εργαστήρια, θεατρικές ομάδες, ΝΕΛΕ, ιδιωτικές καλλιτεχνικές ενώσεις (Θέατρο Πόρτα, Πούπουλο, «Ελάτε να παίξουμε» και άλλους φορείς, όπως το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών).

Σχετικά με τον λόγο που οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν και παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα, ένα ποσοστό 16,5% συμμετέχει για πρώτη φορά και δεν απαντά στην ερώτηση αυτή. Στο υπόλοιπο 83,5% καταγράφονται ιεραρχικά οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, γιατί νιώθουν την ανάγκη να βελτιώσουν τον εαυτό τους και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (ΜΟ 2.59), για να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριές τους να προσεγγίσουν το θέατρο και τις τέχνες (ΜΟ 2.36) και, τέλος, για να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική. (ΜΟ 2.34), με μικρές αποκλίσεις μεταξύ τους.

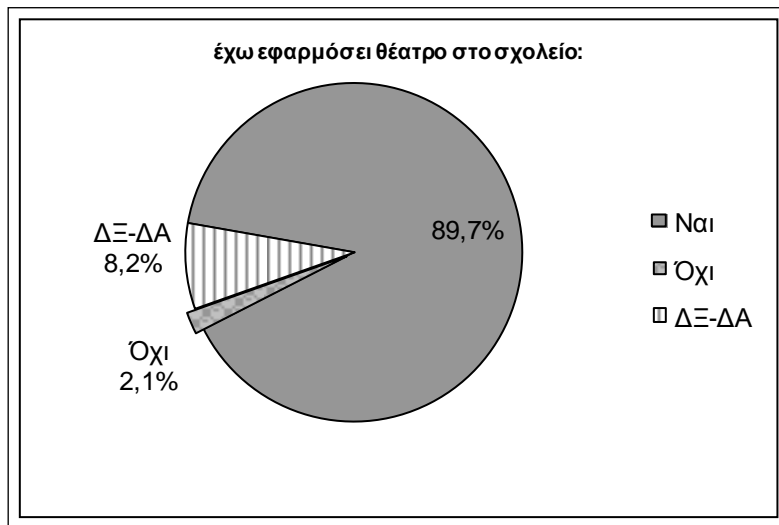
Από την αναλυτική επεξεργασία ανά βαθμίδα εκπαίδευσης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιεραρχούν διαφορετικά τους λόγους για τους οποίους επιμορφώνονται. Στις υψηλότερες κλίμακες (*πολύ, αρκετά*) εκφράζουν την άποψη ότι ο πρώτος λόγος επιμόρφωσης είναι να βελτιώσουν τον εαυτό τους και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, κατά δεύτερον να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν το θέατρο και τις τέχνες και, τέλος, να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική, με μικρές αποκλίσεις ωστόσο από τη μια παράμετρο στην άλλη. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 50% δήλωσε ότι κατά *πολύ* ή *αρκετά* επιμορφώνεται για να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, με πολύ μικρές αποκλίσεις ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, συμφωνούν ότι η επιμόρφωση επέδρασε *πολύ* (45,7%) και *αρκετά* (40,7%) στη διδακτική τους πρακτική (σύνολο 86,4% του συνόλου).

3.2.2. Ενότητα Β' ερωτηματολογίου – Αξιοποίηση του θεάτρου στο σχολείο

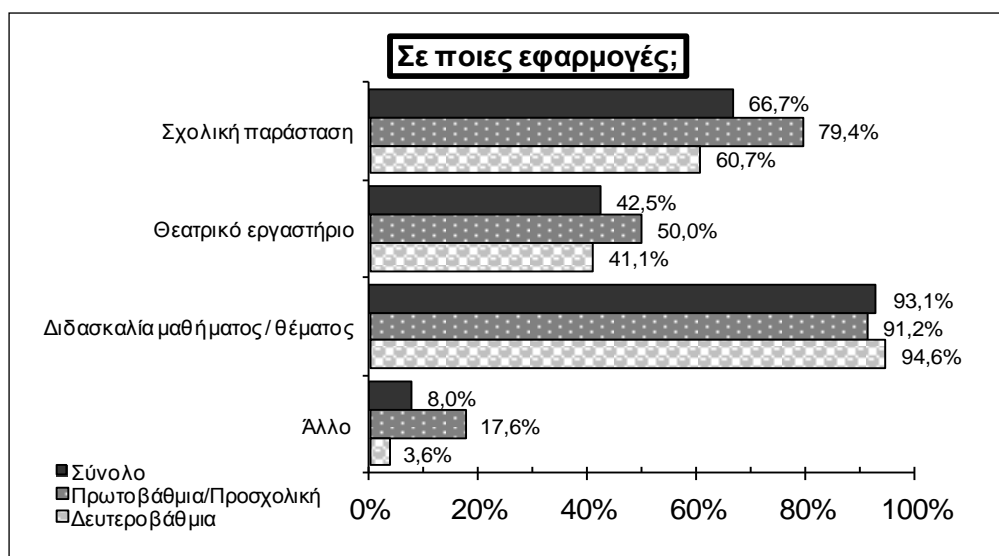
Η ενότητα αυτή σχεδιάστηκε προκειμένου να συγκεντρώσει πληροφορίες από τους/τις εκπαιδευτικούς για τον τρόπο που επιλέγουν να αξιοποιούν το θέατρο στο σχολείο και τον τρόπο που επιδρά, κατά τη γνώμη τους, αυτή η αξιοποίηση στους/τις μαθητές/τριες. Ήταν μια ενότητα που αφορούσε όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, εφόσον είχαν πραγματοποιήσει οποιαδήποτε εφαρμογή ενέπλεκε το θέατρο. Στην ερώτηση αν έχουν εφαρμόσει το θέατρο στο σχολείο, το 89,7% των εκπαιδευτικών απάντησε «ναι», ενώ το 2,1% «όχι» (Γράφημα 19).

ΓΡΑΦΗΜΑ 19 – Εφαρμογή θεάτρου στο σχολείο



Από τους/τις 87 εκπαιδευτικούς που συμπληρώνουν στην ενότητα αυτή τις απαντήσεις για την εφαρμογή θεάτρου στο σχολείο, οι περισσότεροι, 81, το έχουν εφαρμόσει στη διδασκαλία μαθήματος, δηλαδή ένα ποσοστό 93,1%. Το 66,7% έχει εφαρμόσει το θέατρο σε θεατρικές παραστάσεις και το 42,5% σε θεατρικό εργαστήριο, χωρίς να οδηγεί σε παράσταση. Χαρακτηριστικό είναι ότι στη διδασκαλία μαθήματος το εφάρμοσε το 94,6% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται διαγραμματικά ανά βαθμίδα στο Γράφημα 20. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων ανά βαθμίδα παρουσιάζει επίσης τους/τις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας να έχουν ποσοστά εφαρμογής του θεάτρου για σχολική παράσταση 79,4%, έναντι της δευτεροβάθμιας, που είναι 60,7%. Στην κατηγορία *άλλο* περιέλαβαν τις σχολικές εορτές και την ευέλικτη ζώνη.

ΓΡΑΦΗΜΑ 20 – Εφαρμογή θεάτρου στο σχολείο ανά βαθμίδα εκπαίδευσης



Οι εκπαιδευτικοί αποτίμησαν την επίδραση που είχε η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία ιδιαίτερα θετικά, στην κλίμακα, δε, *πολύ* και *αρκετά* συγκεντρώνεται η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων και, συγκεκριμένα, η *ενεργός συμμετοχή* (97,7%), η *καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος* (96,6%), η *καλύτερη επικοινωνία των μαθητών/τριών* (94,3%), το *θετικό κλίμα στην τάξη* (94,2%) και η *καλύτερη επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας* (91,9%), που συγκέντρωσαν ποσοστά άνω του 90%. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος των απαντήσεων παρουσιάστηκε στην *ενεργό συμμετοχή* (3.60) και ακολούθησε η *καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος* (3.57). Η απεικόνιση των απαντήσεων παρουσιάζεται παρακάτω στον Πίνακα 32. Στην κατηγορία *άλλο* απάντησαν μόνον 7 εκπαιδευτικοί και ανέφεραν ως επίδραση στους/στις μαθητές/τριες την ανάδειξη κρυμμένων ικανοτήτων, την καλλιέργεια της φαντασίας και το ενδιαφέρον για τις τέχνες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 32 – Επίδραση από την εφαρμογή του θεάτρου στους/στις μαθητές/τριες

Επίδραση στους/στις μαθητές/τριες	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	ΜΟ/Mean
ενεργός συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στη δράση	2,3%	,0%	33,3%	64,4%	3.60
ενεργοποίηση ταυτόχρονα νοητικών, συναισθηματικών και κινητικών ικανοτήτων	8,0%	5,7%	29,9%	56,3%	3.34
καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος	1,1%	2,3%	34,5%	62,1%	3.57
θετικό ψυχολογικό κλίμα στην τάξη-ομάδα	5,7%	,0%	42,5%	51,7%	3.40
καλύτερη επικοινωνία δασκάλου/ας – μαθητή/τριας	5,7%	2,3%	28,7%	63,2%	3.49
καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών	2,3%	3,4%	50,6%	43,7%	3.36
βελτίωση της σχέσης του/της μαθητή/τριας με τον εαυτό του/της	11,5%	5,7%	58,6%	24,1%	2.95

Ο ρόλος που είχαν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία εφαρμογής του θεάτρου, όπως τον αποτιμούν οι ίδιοι/ες, ήταν σε ποσοστό 63,3% εμπνευστικός, 24,1% καθοδηγητικός και 9,2% μη καθοδηγητικός (Πίνακας. 33). Πρόκειται για ρόλους που προσεγγίζουν τις αντίστοιχες κατηγοριοποιήσεις στη θεωρία του Lewin σχετικά με τον *τύπο ηγεσίας*, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας (ο *δημοκρατικός*, ο *αυταρχικός* και ο *ελευθεριάζων -laissez faire* τύπος).

ΠΙΝΑΚΑΣ 33 – Κύριος ρόλος του/της εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή του θεάτρου στο σχολείο

Ρόλος εκπαιδευτικού	%
Να παρεμβαίνω άμεσα εμπυχώνοντας, δίνοντας πρωτοβουλίες.	63,3%
Να καθοδηγώ προς τον επιδιωκόμενο σκοπό και να παρεμβαίνω.	24,1%
Να ενθαρρύνω την πλήρη πρωτοβουλία για την ενεργό συμμετοχή του/της μαθητή/τριας.	9,2%
ΔΞ-ΔΑ	3,4%

3.2.3. Ενότητα Γ' – Εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία του μαθήματος

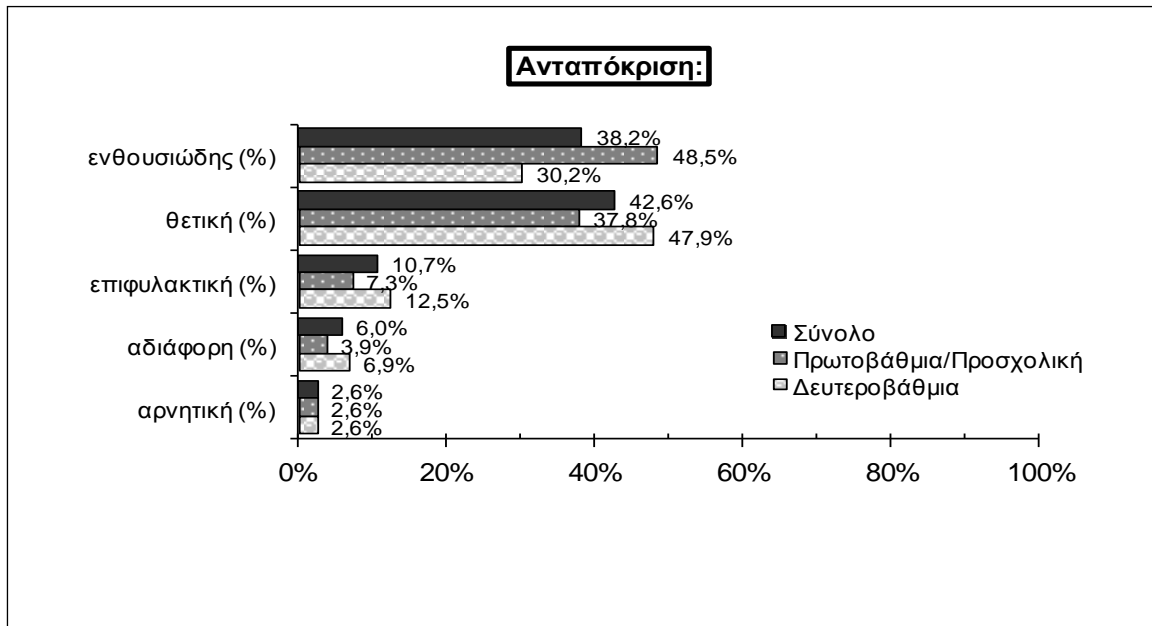
Η ενότητα Γ' του ερωτηματολογίου παρουσιάζει, ειδικότερα, στοιχεία για την γνώμη των εκπαιδευτικών που έχουν αξιοποιήσει το θέατρο στη διδασκαλία του μαθήματός τους. Όπως προκύπτει, 89 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι έχουν αξιοποιήσει το θέατρο ή τις θεατρικές τεχνικές στο μάθημά τους (Πίνακας 34).

ΠΙΝΑΚΑΣ 34 – Εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία μαθήματος ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Αξιοποίηση του θεάτρου – θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία μαθήματος	Βάση n	Σύνολο (%)	Πρωτοβάθμια/ Προσχολική εκπαίδευση		Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	
			n	%	n	%
Ναι	89	91,8%	32	91,4%	60	92,3%
Όχι	8	8,2%	3	8,6%	5	7,7%
Σύνολο	97	100,0%	35	100,0%	65	100,0%

Αξιοπρόσεκτη είναι η εκτίμηση των εκπαιδευτικών για την ανταπόκριση των μαθητών/τριών στην εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία τη χαρακτήρισε ενθουσιώδη (38,2%) ή θετική (42,6%), ενώ άρνηση από τους μαθητές/τριες συνάντησε το 2,6% των εκπαιδευτικών. Σε μικρά ποσοστά υπήρξε αδιαφορία (6%) και επιφύλαξη (10,7%), που παρουσιάστηκαν περισσότερο σε μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γράφημα 21).

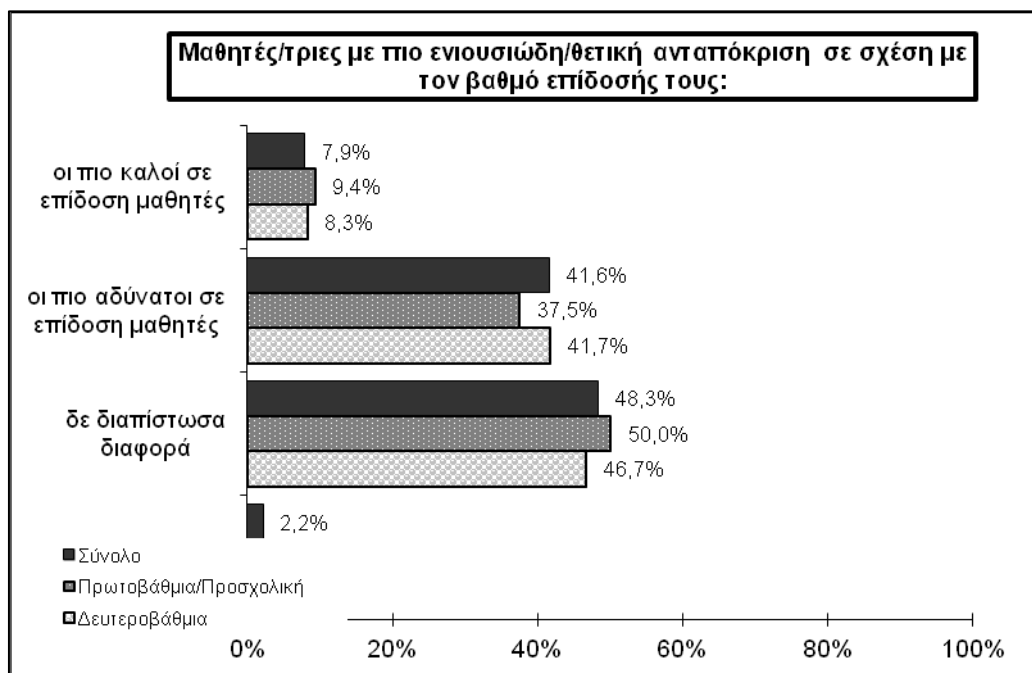
ΓΡΑΦΗΜΑ 21 – Ανταπόκριση των μαθητών/τριών από την εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στο μάθημα



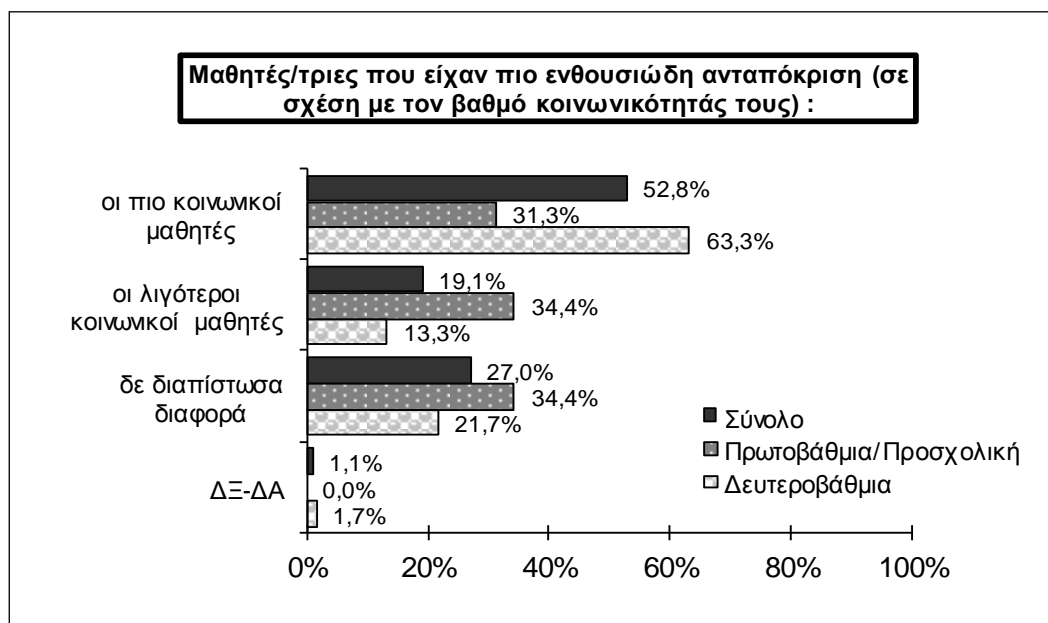
Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης σε ποσοστό 48,3% δεν διαπίστωσαν διαφορά στην ανταπόκριση των μαθητών/τριών ανάλογα με την επίδοσή τους. Εντούτοις, ένα ποσοστό 41,6% εκτιμά ότι οι πιο αδύνατοι/ες σε επίδοση ανταποκρίνονται θετικότερα. Μόνο το 7,9% εκτίμησε ότι οι πιο καλοί/ες σε επίδοση ανταποκρίνονται θετικότερα στην εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο μάθημα (Γράφημα 22).

Αποκλίσεις συναντώνται στις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης όσον αφορά την ανταπόκριση των μαθητών/τριών ανάλογα με την κοινωνικότητά τους. Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 41, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών μοιράζονται και θεωρούν ότι οι πιο κοινωνικοί μαθητές/τριες ανταποκρίνονται θετικότερα (31,3%), ότι δεν υπάρχει διαφορά στην ανταπόκριση ανάλογα με την κοινωνικότητά τους (34,4%) και ότι οι λιγότερο κοινωνικοί/ές μαθητές/τριες είναι πιο θετικοί/ές (34,4%). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκτιμούν κατά 63,3% ότι οι πιο κοινωνικοί/ές μαθητές/τριες εμφανίζονται πιο ενθουσιώδεις ή θετικοί/ές στη διδασκαλία μαθήματος μέσω της θεατρικής τέχνης (Γράφημα 23).

ΓΡΑΦΗΜΑ 22 –Ανταπόκριση των μαθητών/τριών σε σχέση με την επίδοσή τους στα μαθήματα



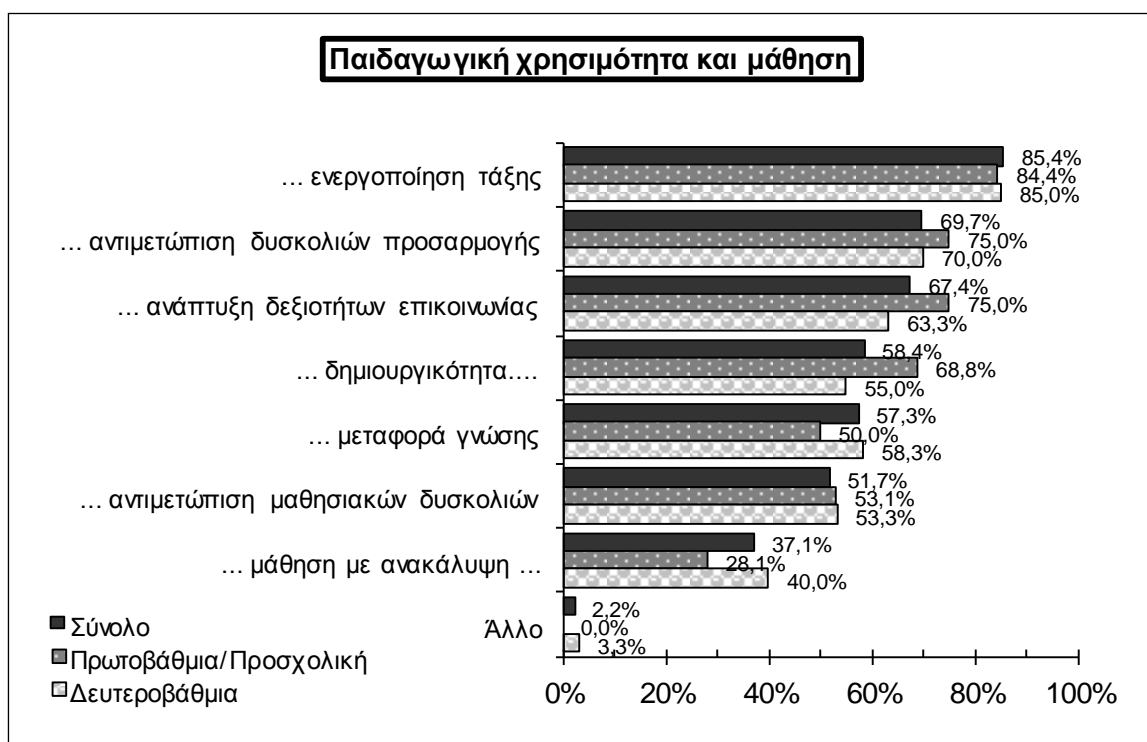
ΓΡΑΦΗΜΑ 23 – Ανταπόκριση των μαθητών/τριών σε σχέση με την κοινωνικότητά τους



Το Γράφημα 24, που ακολουθεί, απεικονίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική χρησιμότητα και τη μάθηση που επετεύχθη από την αξιοποίηση του θεάτρου στη διδασκαλία. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι με την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών επιτυγχάνεται η ενεργοποίηση της τάξης, σε ποσοστό 85,4%, ενώ το 69,4 % θεωρεί ότι μαθητές/τριες με δυσκολίες προσαρμογής στην τάξη συμμετείχαν περισσότερο όταν

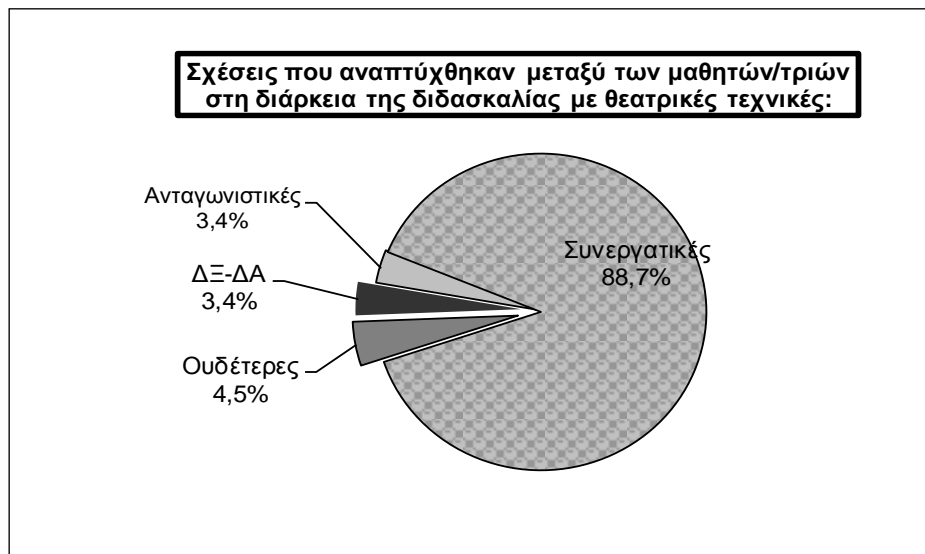
εφάρμοσαν θεατρικές τεχνικές. Το 67,4% υποστηρίζει ότι αναπτύχθηκαν δεξιότητες επικοινωνίας, το 58,4% ότι οι μαθητές/τριες λειτούργησαν δημιουργικά και προχώρησαν σε πρωτότυπες συνθέσεις δεδομένων. Το 57,3% πιστεύει ότι διευκολύνθηκε η διαδικασία μάθησης, η ανάκληση και αξιοποίησή της. Το 51,3% πιστοποιεί ότι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες προσέγγισαν πιο αποτελεσματικά το μάθημα, και το 37,1% ότι έμαθαν μέσα από τη διαδικασία διερεύνησης και ανακάλυψης. Το 2,2 % που απάντησε στην ερώτηση άλλο ανέφερε ότι φάνηκαν χαρίσματα των παιδιών που δεν είχαν εντοπιστεί και ότι το μάθημα δεν ήταν βαρετό.

ΓΡΑΦΗΜΑ 24 – Παιδαγωγική χρησιμότητα της εφαρμογής της θεατρικής τέχνης στη διδασκαλία και τη μάθηση

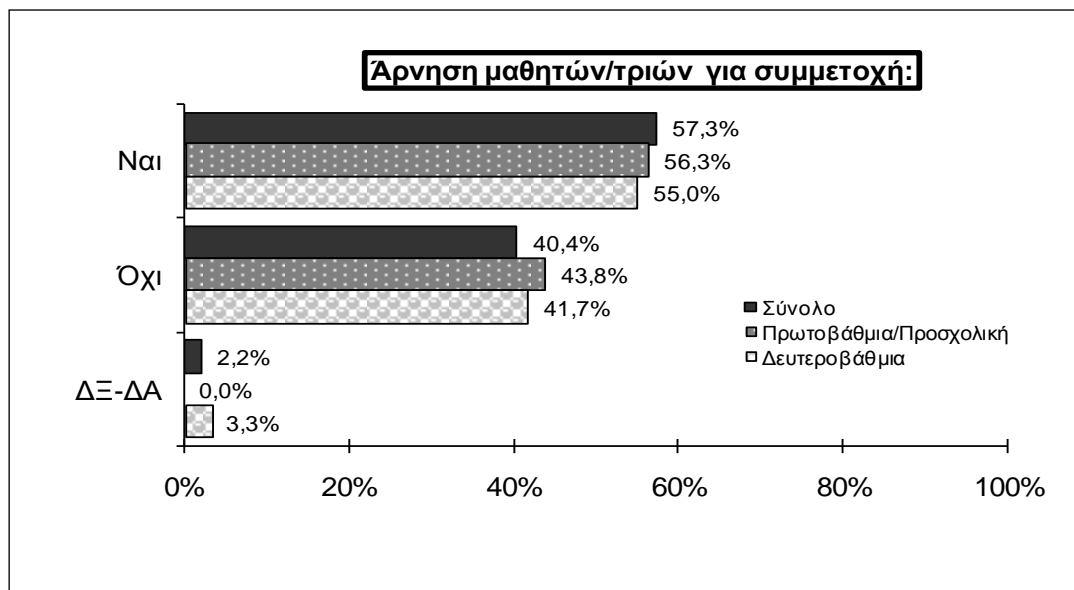


Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση των εκπαιδευτικών ότι κατά 88,7% οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν ήταν κυρίως *συνεργατικές*, ενώ το 4,5% τις χαρακτήρισε *ουδέτερες* και το 3,4% *ανταγωνιστικές* (Γράφημα 25). Σε σχέση με τον αν έχει τύχει να παρουσιαστεί άρνηση κατά την εφαρμογή, το 57,3% αναφέρει ότι έχει συμβεί, το 40,4% ότι δεν το διαπίστωσε, ενώ το 2,2% δεν απάντησε. Μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν υπήρξαν (Γράφημα 26).

ΓΡΑΦΗΜΑ 25 – Σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών κατά την εφαρμογή

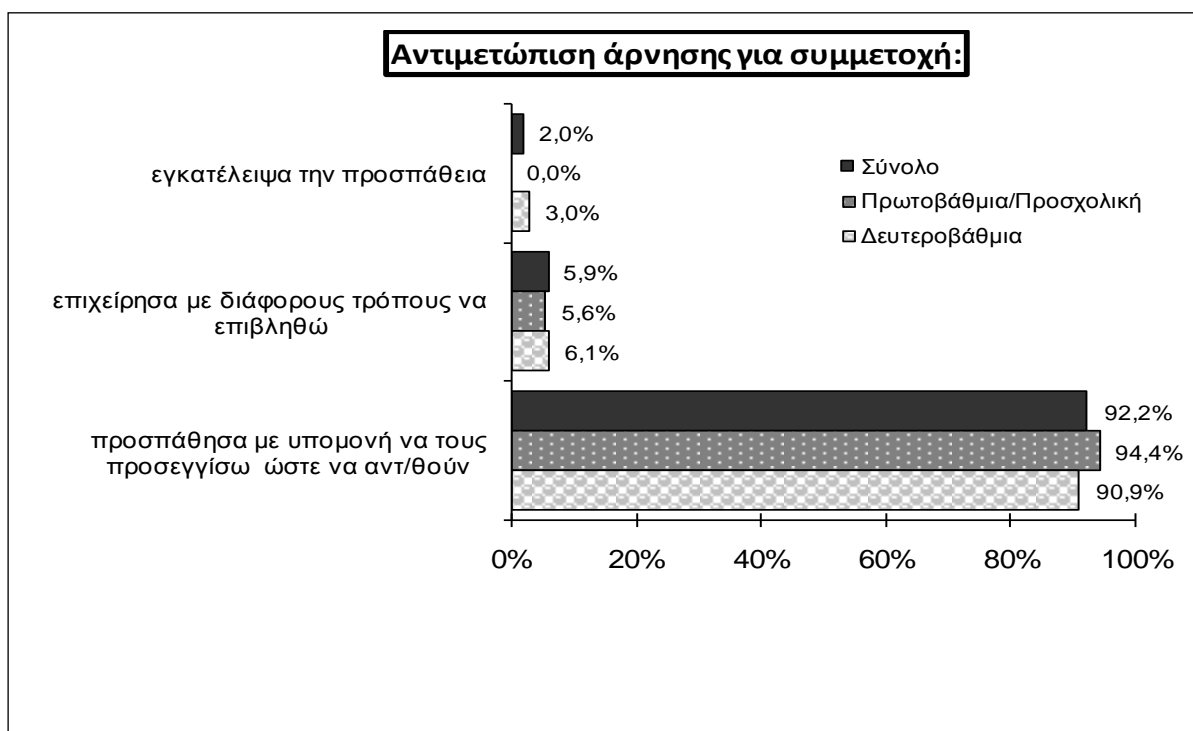


ΓΡΑΦΗΜΑ 26 – Ποσοστά άρνησης για συμμετοχή στη θεατρική δραστηριότητα



Η στάση κάθε εκπαιδευτικού απέναντι στην άρνηση των μαθητών/τριών να συμμετάσχουν ήταν χαρακτηριστική του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το 92,2% προσπάθησε να προσεγγίσει με υπομονή όσους/ες ήταν αρνητικοί/ες, το 2% εγκατέλειψε την προσπάθεια, ενώ ένα ποσοστό 5,9% επιχείρησε με διάφορους τρόπους να επιβληθεί, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 27. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά, ο/η εκπαιδευτικός υιοθέτησε ρόλο διευκολυντικού χαρακτήρα, που προσιδιάζει στον ρόλο του/της *εμπνευστή/τριας-δημοκρατικού ηγέτη/ιδας*.

ΓΡΑΦΗΜΑ 27 – Αντιμετώπιση της άρνησης για συμμετοχή



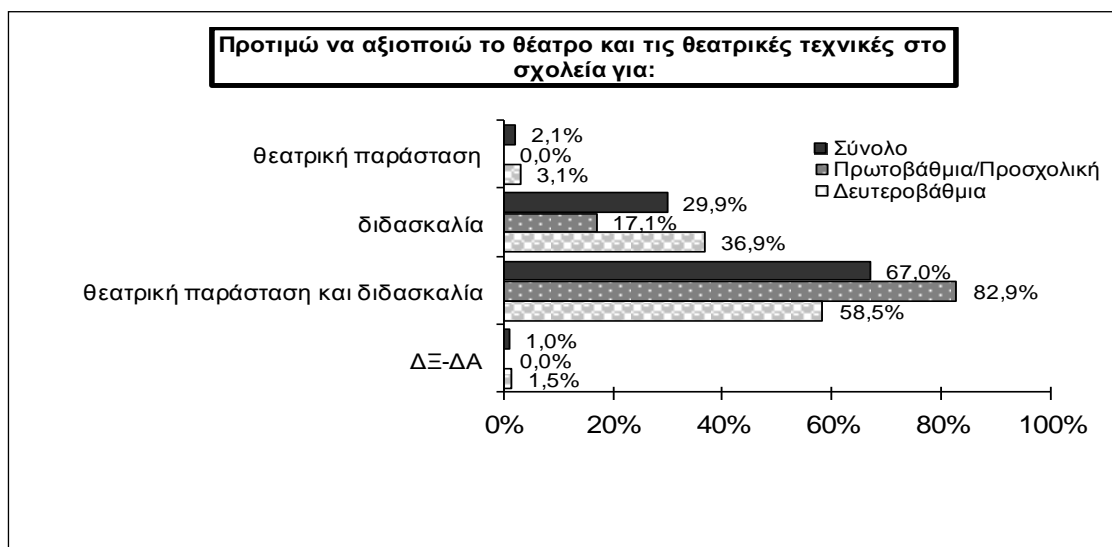
3.2.4. Ενότητα Δ' – Τελικές ερωτήσεις γνώμης

Η ενότητα Δ' σχεδιάστηκε για να ανιχνευθεί με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αξιοποιούν το θέατρο στο σχολείο: για θεατρική παράσταση, για διδασκαλία ή και για τα δύο. Επίσης, ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς που αξιοποιούν *λίγο* ή *καθόλου* το θέατρο στο σχολείο να απαντήσουν γιατί συμβαίνει αυτό.

Όπως φαίνεται στις απαντήσεις στο Γράφημα 28, παρά την αντίληψη ότι στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το θέατρο στο σχολείο περιορίζεται στις πρωτοβουλίες ορισμένων ομάδων που συγκροτούνται για να ανεβάσουν παράσταση⁶¹⁰, είναι πολλοί/ές αυτοί/ές που δήλωσαν στην παρούσα έρευνα ότι το προτιμούν ως μέσο διδασκαλίας ή και τα δύο, ως μέσο διδασκαλίας και θεατρική παράσταση. Η τάση αυτή εκφράζεται και στις προηγούμενες ενότητες του ερωτηματολογίου (Β και Γ), που δείχνουν υψηλά ποσοστά εφαρμογής του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, γενικά, και στη διδασκαλία μαθημάτων, ειδικότερα.

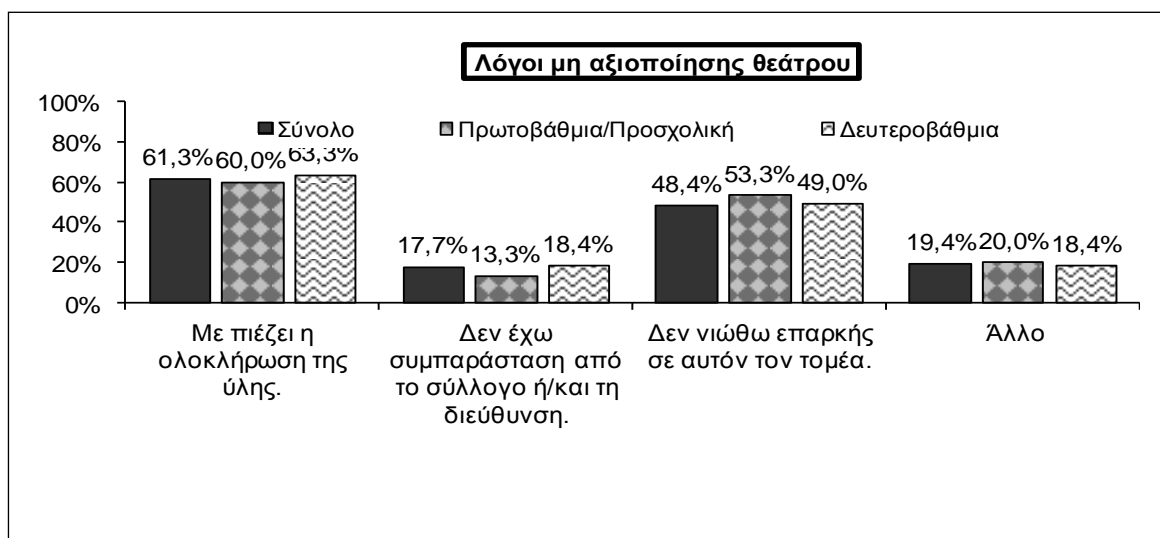
⁶¹⁰ Δεμερτζή, Β. (2000). «Προσεγγίζοντας το θέατρο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας». Στο Γκόβας, Ν., Κακλαμάνη, Φ. (επιμ.) *Αναζητώντας τη θέση του Θεάτρου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 22) Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

ΓΡΑΦΗΜΑ 28 – Τρόποι αξιοποίησης του θεάτρου στο σχολείο



Στην προτελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να πουν τη γνώμη τους για τους λόγους που δεν έχουν αξιοποιήσει ή έχουν αξιοποιήσει λίγες φορές το θέατρο στο σχολείο. Από τους/τις 62 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (Γράφημα 29) σημειώνει την εξάρτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την ολοκλήρωση της ύλης, στοιχείο το οποίο κατά 61,3% αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην αξιοποίηση του θεάτρου (το ποσοστό δεν διαφοροποιείται ανά βαθμίδα εκπαίδευσης). Ωστόσο, αρκετά μεγάλο είναι και το ποσοστό αυτών που δεν νιώθουν επαρκείς σε αυτόν τον τομέα (48,4%). Ένα μικρότερο ποσοστό σημειώνει ότι δεν έχει αρωγούς τον σύλλογο ή τη διεύθυνση (17,7%).

ΓΡΑΦΗΜΑ 29 – Λόγοι μη αξιοποίησης του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία



Στην τελευταία ανοιχτού τύπου ερώτηση ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους για το τι σημαίνει «θέατρο στο σχολείο». Επί του συνόλου των ερωτηματολογίων διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες των απαντήσεων, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση και η αποτελεσματική προσέγγιση της γνώσης συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (37,1%), ενώ το 36,1% τόνισε τη σημασία του θεάτρου για τη *συνεργασία* και την *επικοινωνία* μεταξύ των μαθητών/τριών και των ιδίων. Στη συνέχεια ανέφεραν τη *δημιουργικότητα* με 27,8%. Ακολούθησαν ιεραρχικά, η *ελευθερία έκφρασης*, ο *νέος ρόλος του/της εκπαιδευτικού*, η *ενεργοποίηση των μαθητών/τριών*, η *προσέγγιση της τέχνης*, η *ευχαρίστηση*, η *σχέση με τον εαυτό* και η *κριτική σκέψη*. Ακολούθως παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Γράφημα 30). Έτσι, αποτυπώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας προτάσσουν τη σημασία που έχει το θέατρο για τη μάθηση, ενώ της πρωτοβάθμιας για τη συνεργασία.

ΓΡΑΦΗΜΑ 30 – Σημασία της εφαρμογής του θεάτρου στο σχολείο ανά βαθμίδα εκπ/σης



Τα ανωτέρω στοιχεία της έρευνας σε εκπαιδευτικούς, «Αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία», χαρτογράφησαν σε έναν βαθμό το τοπίο για το θέατρο στο σχολείο και διευκόλυναν κατά πολύ τον σχεδιασμό των ερωτηματολογίων της παρούσας έρευνας για την πειραματική εφαρμογή της. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι υπάρχει πρόσφορο έδαφος από πλευράς εκπαιδευτικών για την εφαρμογή στην τάξη και εμπνευστική προσέγγιση στη δια του θεάτρου παιδαγωγική τους πρακτική. Παράλληλα επεσήμαναν τις δυσκολίες που δημιουργεί το εκπαιδευτικό πλαίσιο, ώστε να ληφθεί υπ' όψιν τι πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερος στον σχεδιασμό της εφαρμογής

της παρούσας έρευνας, αλλά και να διασταυρωθούν τα ευρήματα ενός ευρύτερου δείγματος εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματα της εστιασμένης μελέτης που διεξήχθη με τη σχεδιασμένη πορεία/φάσεις της εφαρμογής του θεάτρου στα 6 τμήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο επόμενο κεφάλαιο συνεχίζεται η παρουσίαση ευρημάτων, αυτή τη φορά όσον αφορά το μέρος της ποιοτικής διερεύνησης από την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία, στις τάξεις που πήραν μέρος στην παρούσα μελέτη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής διερεύνησης από τις εφαρμογές σε 6 τμήματα σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης⁶¹¹. Συγκεκριμένα, καταγράφονται σχέδια μαθημάτων όπως υλοποιήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της εφαρμογής, στα οποία πραγματοποιήθηκε διερεύνηση μέσω της παρατήρησης. Επιπλέον, περιλαμβάνονται όλα τα δεδομένα από τις συνολικές εκτιμήσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών, όπως αυτές διαμορφώθηκαν από τη συνολική εφαρμογή⁶¹². Στο στάδιο αυτό, γενικότερα, επιχειρείται η ανάλυση των εμπειρικών ποιοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, αποσκοπώντας στην απόδοση νοήματος, δηλαδή την ομαδοποίηση, κατηγοριοποίηση και θεωρητικοποίηση των δεδομένων με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων⁶¹³. Με αυτόν τον τρόπο, όπως προέβλεπε ο αρχικός ερευνητικός σχεδιασμός, οι ποιοτικές τεχνικές προσέγγισης λειτούργησαν μέσα από τη συμπληρωματικότητά τους, καλύπτοντας την ερμηνευτική ερευνητική ματιά για να προσθέσουν στα ποσοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Παράλληλα, η δομή που ακολουθήθηκε στην παρουσίαση και την ανάλυση των στοιχείων δίνει τη δυνατότητα για την εστιασμένη και κατά περίπτωση μελέτη των τρόπων με τους οποίους το θέατρο επέδρασε σε σχέση με τα προς διερεύνηση ερωτήματα. Καθώς έχουν προηγηθεί τα συγκεντρωτικά ποσοτικά αποτελέσματα, το παρόν κεφάλαιο χρησιμοποιεί τα δεδομένα, τα σχολιάζει, τα αξιοποιεί και επιχειρεί την κωδικοποίησή τους ως *λεκτικά σύνολα*, χωρίς να τα μετατρέπει σε αριθμούς. Η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων εκτυλίσσεται με την εξής διάρθρωση:

α) *Σχέδια μαθήματος* παρουσία της ερευνήτριας, με δραστηριότητες και σχόλια ως προς τη χρησιμότητά τους και τον στόχο που εξυπηρετούν. Για την ακριβέστερη παρουσίαση, στην καταγραφή τονίζονται, ενίοτε, αρχές και παρατηρήσεις για την επιτυχή πραγματοποίηση μιας άσκησης ή δραστηριότητας.

⁶¹¹ Η έρευνα σε κάθε σχολείο ορίζεται ως *εφαρμογή*, ενώ οι επιμέρους συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε κάθε σχολείο ορίζονται ως *παρέμβαση*.

⁶¹² Οι δύο παρεμβάσεις στο 3ο Γυμνάσιο Γυμνάσιο Αχαρνών, παρουσία της ερευνήτριας, αποτελούν εκπαιδευτικό υλικό εφαρμογής στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου, με σχόλια από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις προς τα παιδιά και την εκπαιδευτικό και παρουσιάζονται στο Παράρτημα. Δεν αξιοποιήθηκαν για την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων στην έρευνα καθώς δεν πραγματοποιήθηκαν ενδιάμεσες παρεμβάσεις, άρα η εφαρμογή δεν ανταποκρίνονταν στο ερευνητικό σχέδιο που είχε τεθεί.

⁶¹³ Ιωσηφίδης, Θ. (2001) «Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION». Εισήγηση στο «Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο. 24-26 Μαΐου. Επίσης, IDEM. «Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας» στο <http://www.cultural-representation.com/showLesson.php?file=SIMEIOSEIosifidis.doc>. Ημερ. πρόσβασης 11-6-2013.

- β) *Αναστοχασμός* με όλη την ομάδα, αμέσως μετά από κάθε παρέμβαση.
- γ) *Συνέντευξη* εστιασμένης συζήτησης με μαθητές/τριες (*focus groups*)
- δ) *Συνέντευξη* με τον/την εκπαιδευτικό από κάθε παρέμβαση.
- ε) *Τελικές παρατηρήσεις*, όπου ενσωματώνονται και οι παρατηρήσεις από την αποκωδικοποίηση του εργαλείου IV – Ημερολόγιο έρευνας πεδίου.
- στ) *Στοιχεία από την ομαδική συνέντευξη*, όπου αναφέρονται οι εκτιμήσεις των συνεργατών/ιδών εκπαιδευτικών όπως προέκυψαν από τη συζήτηση στην ομαδική συνάντηση μετά το πέρας των εφαρμογών.

Κατά την ανάλυση που ακολουθεί παρουσιάζονται κωδικοποιημένα, με πλάγια γράμματα, τα αποτελέσματα που συνδέονται άμεσα με τις παραμέτρους διερεύνησης της παρούσας μελέτης. Με τον ίδιο τρόπο καταδεικνύονται επιπλέον ευρήματα, τα οποία διαφωτίζουν τις προς μελέτη παραμέτρους ή αναδεικνύουν επιπλέον στοιχεία άξια αναφοράς.

Κρίνεται απαραίτητο, πριν την καταγραφή των σχεδίων μαθημάτων και του σχολιασμού τους, να υπογραμμιστούν πέντε σημεία που αποδίδουν πληρέστερα την εικόνα του πλαισίου εφαρμογής:

1) Στην παρουσίαση ο όρος *εμψυχωτής/τρια* χρησιμοποιείται για όποιον/α εφάρμοσε στην τάξη τις θεατρικές δραστηριότητες με τα παιδιά. Παρότι ο/η εκπαιδευτικός είχε τον κύριο ρόλο κατά την παρέμβαση, σε κάποιες περιπτώσεις πραγματοποιούνταν εναλλάξ δραστηριότητες με την ερευνήτρια, οι οποίες ωστόσο δεν ανέκοπταν τη συνέχεια και τη ροή του μαθήματος. Η συστηματική συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, που είχε προηγηθεί της εφαρμογής, αλλά και η επικοινωνία μαζί του/της κατά τη διάρκειά της ήταν καθοριστική για να επιτευχθεί αυτή η συνέχεια.

2) Κατά την έναρξη της εφαρμογής, σε κάθε σχολείο, συντασσόταν ένα *συμβόλαιο* με τα παιδιά, το οποίο περιελάμβανε τις γενικές αρχές που θα τηρούνταν. Η διαδικασία κρίθηκε απαραίτητη, καθώς τα παιδιά εγκατέλειπαν το οικείο γι' αυτά περιβάλλον της μετωπικής διδασκαλίας και συμμετείχαν στις δραστηριότητες εκτός θρανίων. Το συμβόλαιο –το οποίο προέκυπτε μετά από εισήγηση και προτάσεις του/της *εμψυχωτή/τριας* και το εμπλούτιζαν οι παρεμβάσεις των παιδιών ώστε να είναι αποδεκτό από όλους/ες– διευκρίνιζε τον τρόπο που θα συνεργάζονταν μεταξύ τους και έθετε κοινές αρχές σεβασμού για όλους/ες. Δεν προτείνεται μια συγκεκριμένη φόρμα για το συμβόλαιο, καθώς τα κριτήρια που τέθηκαν κάθε φορά εξαρτήθηκαν από το προφίλ και την ετοιμότητα της τάξης όπου πραγματοποιείται η εφαρμογή. Ωστόσο, διευκρινίζεται ότι μία είναι κυρίως η βασική προϋπόθεση για να συνεργαστούν τα παιδιά, η οποία μπορεί να αποτελεί και κύριο σημείο του συμβολαίου, «η εκούσια αναστολή της δυσπιστίας», όπως πολύ εύστοχα την αναφέρει η Heathcote⁶¹⁴. Οι αρχές του συμβολαίου, λοιπόν, εστιάζοντας στη συνεργασία και τον σεβασμό των άλλων, τόνιζαν παραμέτρους που συντελούσαν στο να αισθάνονται τα παιδιά ότι μπορούν να συμμετέχουν σε μια διαδικασία της οποίας κατανοούν τον σκοπό, έτσι ώστε να αίρεται τυχόν δυσπιστία ή φόβος τους.

⁶¹⁴ Heathcote, D. (2009), ό.π., σ. 35.

3) Το τρίτο σημείο αφορά την περιγραφή των δραστηριοτήτων σε κάθε σχέδιο μαθήματος. Επισημαίνεται ότι κάποιες εισαγωγικές, κυρίως, δραστηριότητες επαναλαμβάνονται σε επόμενες εφαρμογές. Σε αυτή την περίπτωση, αναφέρονται συνοπτικότερα από ό,τι στη πρώτη παρουσίασή τους. Στις περισσότερες, ωστόσο, παρεμβάσεις η ίδια άσκηση εκτελείται και εξελίσσεται διαφορετικά, εστιάζοντας σε διαφορετικό επιμέρους στόχο. Πρέπει να ειπωθεί ότι στην περιγραφή που ακολουθεί, η παρουσίαση των παρεμβάσεων επιχειρήθηκε να γίνει κατά τρόπο ώστε να αναγνωστεί αυτοτελώς κάθε σχέδιο μαθήματος.

4) Μια γενικότερη παρατήρηση αφορά τις ενδιάμεσες παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών. Γενικό πλαίσιο ήταν, πέραν της αρχικής και τελικής παρέμβασης όπου παρευρισκόταν η ερευνήτρια, να επιτευχθούν ενδιάμεσα μαθήματα με την αξιοποίηση θεάτρου/δράματος. Ο σχεδιασμός προέβλεπε κάθε εφαρμογή να ολοκληρωθεί σε διδακτικό χρόνο μέχρι 4 περίπου μηνών και να καλύπτει συνολικά 10 περίπου ώρες. Τελικά η χρονική διάρκεια αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών και φάσεων εφαρμογής σε κάθε ενότητα μαθήματος, η συχνότητα και η ακολουθία τους έτσι ώστε να εξυπηρετούνται οι στόχοι που έθετε κάθε ενότητα, ο συσχετισμός με την «παραδοσιακή» διδασκαλία προσδιορίστηκαν από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει ότι οι ανάγκες κάθε μαθήματος και κάθε τάξης προσδιόρισαν τον τρόπο εισαγωγής θεατρικών δραστηριοτήτων από τον/την εκπαιδευτικό στη συνέχεια της αρχικής παρέμβασης. Σταθερό σημείο αποτέλεσε το ότι σε κάθε περίπτωση μελέτης, ο διδακτικός χρόνος έως την τελική παρέμβαση κάλυψε μέχρι 4 μήνες και ότι σε όλες τις εφαρμογές πραγματοποιήθηκαν ενδιάμεσες παρεμβάσεις που πληρούσαν τις αρχές παιδαγωγικής αξιοποίησης του θεάτρου, όπως τέθηκαν από την αρχή της συνεργασίας. Το τελευταίο επιβεβαιώθηκε καθώς διατηρήθηκε επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων για το σχεδιασμό μαθημάτων και ζητημάτων που προέκυπταν, με τους/τις εκπαιδευτικούς. Τονίζεται ότι παρά την ιδιαιτερότητα κάθε εφαρμογής και τις επιλογές κάθε εκπαιδευτικού σχετικά με το πώς διάθεσε τον διδακτικό χρόνο με θεατρικές τεχνικές στο μάθημά του/της σε αντιστοιχία πάντα με τις φάσεις εφαρμογής που είχαν συμφωνηθεί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι προέκυψαν ισχυρές κοινές τάσεις σε κάθε ομάδα/τάξη που μετείχε της διαδικασίας, ενισχύοντας τη βεβαιότητα για σαφείς αλλαγές που προέρχονται από την αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5) Όσον αφορά τους στόχους κάθε μαθήματος, επισημαίνεται ότι ως αποτέλεσμα συνεργασίας με τον/την καθηγητή/τρια οι θεατρικές τεχνικές εξυπηρετούσαν μέρος των στόχων της συγκεκριμένης ενότητας, όπως προέκυπτε από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ). Μετά τη δραστηριοποίηση των παιδιών στην τάξη ο/η εκπαιδευτικός έδινε και εργασίες για το σπίτι. Επίσης, αξιοποιώντας την ενεργοποίηση των παιδιών και το επίπεδο μάθησης που επετεύχθη από την προηγούμενη θεατρική δραστηριότητα, εστίαζε στη συνέχεια στη συμπλήρωση των μαθησιακών στόχων. Οι εκτιμήσεις ήταν ότι οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν στις εργασίες τους αξιοποιώντας στοιχεία από τις τελεσθείσες δραστηριότητες.

4.1. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟ 1- 2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ

α) Πλαίσιο εφαρμογής

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου

Αριθμός μαθητών/μαθητριών: 20 (11 αγόρια, 9 κορίτσια)

Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα⁶¹⁵

Το πλαίσιο

Παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, ορισμένα με δυσκολίες στη γλώσσα και δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο, που ήταν γι' αυτά μια νέα βαθμίδα εκπαίδευσης.

β) Παρεμβάσεις

Αρχική παρέμβαση

Ενότητα 2η: Επικοινωνία στο σχολείο

Στόχοι:

- Γνωριμία με διάφορα είδη του προφορικού και γραπτού λόγου.
- Χρησιμοποίηση του κατάλληλου ύφους και λεξιλογίου ανάλογα με τον/την αποδέκτη του μηνύματος.
- Συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες, επικοινωνία μέσα από κείμενα με άλλους/ες μαθητές/τριες.
- Ο ρόλος της παραγράφου σε ένα κείμενο.

Α΄ ΦΑΣΗ

• *Φρουτοσαλάτα:* Τα παιδιά κάθονται σε καρέκλες και σχηματίζουν κύκλο. Ο/η εμπυχωτής/τρια επιλέγει τρία φρούτα (π.χ. μπανάνα, αχλάδι, φράουλα). Σε κάθε μαθητή/τρια δίνεται το όνομα ενός φρούτου. Ένας/μία μαθητής/τρια στο κέντρο του κύκλου φωνάζει ένα φρούτο και όσοι ακούσουν το φρούτο τους σηκώνονται και αναζητούν άλλη καρέκλα. Όποιος/α μένει στη μέση του κύκλου συνεχίζει το παιχνίδι φωνάζοντας ένα άλλο φρούτο. Όταν φωνάζει *φρουτοσαλάτα*, όλοι/ες πρέπει να σηκωθούν από τις θέσεις τους. Ο μόνος περιορισμός που τίθεται είναι ότι αυτοί/ες που αναζητούν ελεύθερη καρέκλα δεν μπορούν να καθίσουν στις καρέκλες των δύο διπλανών τους.

Στόχος: Να ενεργοποιηθούν τα παιδιά με παιγνιώδη διάθεση, ακολουθώντας συγχρόνως τους κανόνες που απαιτούνται για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας.

⁶¹⁵ Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α. (2007). *Νεοελληνική γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- *Ονόματα:* Ξεκινώντας σε κύκλο, καθένας/μια διαδοχικά κάνει ένα βήμα μπροστά και παρουσιάζει το όνομά του/της με μια κίνηση. Επιστρέφει στη θέση του/της και όλη η ομάδα συγχρονισμένη κάνει ένα βήμα μπροστά μιμούμενη την κίνηση, τη φωνή και το ύφος του/της.

Στόχος: Η άσκηση πέρα από τη γνωριμία εστιάζει στον ρυθμό, στον συγχρονισμό και στην απελευθέρωση της κίνησης του σώματος.

- *Ένα αντικείμενο στη μέση του κύκλου:* Ο/η εμπυχωτής/τρια τοποθετεί ένα βιβλίο στο κέντρο του κύκλου. Όλοι/ες κοιτάζουν το αντικείμενο. Όταν ο/η εμπυχωτής/τρια δώσει το σύνθημα –χτύπημα στο ταμπούρλο– τα μάτια σηκώνονται και αναζητούν κάποιον/α στον κύκλο. Όσων συναντώνται τα βλέμματα αλλάζουν μεταξύ τους θέση.

Στόχος: Η αυτοσυγκέντρωση και η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας.

- *Περπάτημα στον χώρο:* Η ομάδα περπατά στον χώρο. Ο ρυθμός δίνεται από τον/την εμπυχωτή/τρια και εναλλάσσεται συχνά. Καθώς τα παιδιά περπατούν, υπενθυμίζεται να αλλάζουν πορεία και να είναι έτοιμα να καλύπτουν τα κενά που δημιουργούνται.

Στόχος: Ο/η εμπυχωτής/τρια, εναλλάσσοντας τους ρυθμούς, προσπαθεί να διατηρεί την υψηλή ενέργεια και την παιγνιώδη διάθεση της ομάδας, προκειμένου να εξασφαλίζεται η διαθεσιμότητα και η ενεργητικότητα των παιδιών.

Β΄ΦΑΣΗ

- *Στην πλατεία της πόλης:* Ο/η εμπυχωτής/τρια ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να περπατήσουν «ως μαθητές/τριες που πάνε στην πλατεία της πόλης τους». Διαδοχικά δίνονται οι παρακάτω οδηγίες:

α) Είμαι κλεισμένος/η στον εαυτό μου.

β) Συναντώ τους/τις άλλους/ες.

γ) Συζητώ με όποιον/αν συναντάω.

Με το σύνθημα του/της εμπυχωτή/τριας οι μαθητές/τριες περνούν από τη μια κατάσταση στην επόμενη.

- *Πάγωμα της δράσης:* Ως συνέχεια της προηγούμενης άσκησης, αφού δοθεί ένα σύνθημα, παγώνει η δράση και ένα ένα ζευγάρι, με την παρακίνηση του/της εμπυχωτή/τριας, ζωντανεύει και επαναλαμβάνει τον διάλογο που έχει δημιουργήσει.

- *Ως καθηγητές/τριες:* Περπατάνε όλοι/ες ως εκπαιδευτικοί στον χώρο του σχολείου. Παγώνει η δράση. Στη συνέχεια ορισμένα από τα παιδιά, χωρίς να μετακινηθούν από τη θέση τους, με το σύνθημα του/της εμπυχωτή/τριας, παρουσιάζουν την κίνηση, το ύφος, τη στάση του σώματος

- *Μαθητές/τριες-καθηγητές/τριες:* Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες. Στη μία καρφίτσώνονται κίτρινα χαρτάκια και στην άλλη γαλάζια. Τα παιδιά με τα κίτρινα χαρτάκια αναπαριστούν τους μαθητές/τριες του σχολείου και εκείνα με τα γαλάζια τους/τις καθηγητές/τριες. Περπατούν όλοι/ες μαζί στον χώρο που ορίζεται ως η αυλή του σχολείου. Παγώνει η δράση και ο/η εμπυχωτής/τρια

παρακινεί την ομάδα να στρέψει το βλέμμα της σε κάποιους/ες μαθητές/τριες, με σκοπό να προσέξουν όλοι το ύφος και τη στάση του σώματος.

- *Θεατρικότητα σε δύο ομάδες:* Η μια ομάδα, οι «μαθητές/τριες», περπατάει στον χώρο, ενώ οι υπόλοιποι/ες παρακολουθούν. Με το χτύπημα του ταμπούργλου παγώνει η δράση και η ομάδα των θεατών/τριών σχολιάζει τι είδε, πόσο αντιπροσωπευτική ήταν η αναπαράσταση, τι θα έπρεπε να αλλάξει. Συνεχίζει η ομάδα «καθηγητές/τριες». Τέλος, κινούνται όλοι/ες μαζί στον χώρο ενσαρκώνοντας τον ρόλο που τους είχε δοθεί.

- *Διάλογος σε ζευγάρια:* Δίνεται η οδηγία όλοι/ες να γίνουν ζευγάρια καθηγητές/τριες-μαθητές/τριες και έχουν 2 λεπτά χρόνο για να βρουν ένα θέμα να συζητήσουν μέσα από τον ρόλο τους. Σταματάει η δράση και ένα ένα ζευγάρι, με το νεύμα του/της εμψυχωτή/τριας, ξεκινά τη συζήτηση. Με τον ήχο του ταμπούργλου σταματά.

Στόχος: Να ξεκινήσουν οι μαθητές/τριες σταδιακά να μπαίνουν σε ρόλους, να αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα στοιχεία κάθε ρόλου, να υιοθετούν το κατάλληλο ύφος και λεξιλόγιο για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Γ' ΦΑΣΗ

- *Δημιουργία σε ομάδες:* Οι μαθητές/τριες περπατούν στον χώρο και όταν ακούσουν «Στοπ» πρέπει αρχικά να ενώσουν ανά τρεις τους αγκώνες τους, στη συνέχεια ανά τέσσερις τα γόνατα, ανά πέντε τις μύτες των παπουτσιών τους κ.τ.λ. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται τελικά 4 ομάδες των 5 ατόμων. Κάθε ομάδα πρέπει στη συνέχεια να φτιάξει μια ιστορία σε εικόνες από τη ζωή τους στο σχολείο. Πριν ξεκινήσουν οι μαθητές/τριες, τους/τις δίνονται οι «αρχές δημιουργικής συνεργασίας της ομάδας» για τη δημιουργία μιας θεατρικής σύνθεσης⁶¹⁶.

Στόχος: Η άσκηση μπορεί να χρησιμοποιείται για τη δημιουργία ομάδων, ώστε να επιτρέπει στα παιδιά να συνεργάζονται τυχαία και να μην δημιουργούνται παρέες και κλίκες, που αποκλείουν κάποιους/ες.

- *Παρουσίαση:* Κάθε ομάδα παρουσιάζει διαδοχικά την ιστορία της. Ο/η εμψυχωτής/τρια βοηθά την ομάδα να ξεπεράσει τη δυσκολία της αποτύπωσης της ιστορίας με εικόνες, σταματώντας τη δράση στο πιο χαρακτηριστικό σημείο της και καλώντας τους/τις «θεατές/τριες» να πλησιάσουν την εικόνα των συμμαθητών/τριών τους, να την παρατηρήσουν προσεχτικά και να κατανοήσουν το νόημά της. Αντίστοιχα στη φάση αυτή τονίζονται οι βασικές *οδηγίες* για τον/την «καλό/ή θεατή». Να εστιάζουν τα παιδιά στις παρουσιάσεις των άλλων ομάδων και να μην αποσπώνται από τον ρόλο ως θεατές με συζητήσεις για το δικό τους δρώμενο.

Ιστορίες που παρουσιάζουν τα παιδιά:

- ✓ Τσακωμός στο διάλειμμα
- ✓ Παιχνίδι πριν μπει ο/η καθηγητής/τρια στην τάξη

⁶¹⁶ Βλ. σελ. 129 της παρούσας έρευνας, Πίνακας 5.

- ✓ Ο/η αυστηρός/ή καθηγητής/τρια
- ✓ Όταν βαριέσαι στην τάξη

Δ΄ ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός

Στη συζήτηση για το κλείσιμο της παρέμβασης, οι μαθητές/τριες τόνισαν κυρίως το ζήτημα της *συνεργασίας* και της *χαράς* στο μάθημα. Οι εικόνες που παρουσιάστηκαν κέντρισαν το ενδιαφέρον τους και παρατήρησαν ότι παρουσίασαν ιστορίες που είναι προκατασκευασμένες ιδέες για τις δραστηριότητες στο σχολείο. Προβληματίστηκαν για την επιλογή τους και συζήτησαν, με αφορμή αυτήν την επιλογή, την καθημερινότητα του σχολείου.

Μετά το πέρας της διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός δίνει ως εργασία για το σπίτι να δημιουργήσουν συνεργατικά σε ομάδες, όπως εργάστηκαν στην τάξη, διαλόγους σχετικούς με την εικόνα που παρουσίασαν. Στο επόμενο μάθημα ο/η καθηγητής/τρια έβαλε το διαγώνισμα τριμήνου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδοση των παιδιών ήταν πολύ καλή.

(Συνέχεια - Ολοκλήρωση της ενότητας του μαθήματος)

Α΄ ΦΑΣΗ

- *Βόμβες και ασπίδες:* Καθένας/μία από την ομάδα επιλέγει κάποιον/α που θα είναι η βόμβα του, χωρίς ο/η άλλος/η να το ξέρει, και κινείται στον χώρο όσο πιο μακριά μπορεί από αυτόν/ήν. Με έναν ήχο «Μπουμ» από τον/την εμψυχωτή/τρια, οι μαθητές/τριες παγώνουν και πρέπει να βρίσκονται αρκετά μακριά από τη βόμβα τους, για να μην σκοτωθούν. Ο/η εμψυχωτής/τρια κινείται στον χώρο και ρωτά τα παιδιά ένα ένα ποιος/α είναι η βόμβα τους, παίζοντας με τα λάθη και επιβραβεύοντας την ασφαλή θέση κάποιων, διατηρώντας έτσι την εύθυμη διάθεση της ομάδας. Η ίδια άσκηση επαναλαμβάνεται με την προσθήκη μίας ακόμα συνθήκης: Εκτός από τη βόμβα επιλέγουν και μια ασπίδα, που πρέπει να βρίσκεται ανάμεσα σε αυτούς/ές και τη βόμβα.

Στόχος: Ζέσταμα και εγρήγορση της ομάδας.

Β΄ ΦΑΣΗ

- *Παρουσίαση εικόνας:* Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν την εικόνα που είχαν δημιουργήσει στις ομάδες τους στην προηγούμενη συνάντηση.

Γ΄ ΦΑΣΗ

- *Δρώμενο:* Όπως βρίσκονται τα παιδιά σε ομάδες, τους ζητείται να αξιοποιήσουν τους διαλόγους που είχαν καταγράψει ως εργασία στο σπίτι και να δημιουργήσουν ένα μικρό δρώμενο. Οι ομάδες δουλεύουν για 5 λεπτά και παρουσιάζουν διαδοχικά τα δρώμενα. Μετά από την παρουσίαση που κάνει κάθε ομάδα, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες που αποτελούσαν το «κοινό-θεατές» να

ερμηνεύσουν αυτό που είδαν. Κατά την ερμηνεία παρεμβαίνουν, κρίνουν, ζητούν να αλλάξουν κάποιες καταστάσεις στα δρώμενα που παρακολούθησαν.

Δ΄ ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός

Οι μαθητές/τριες ανέφεραν ως θετικά στοιχεία: τη *συνεργασία*, τη *χαρά* και την *ευχαρίστηση* από τις δραστηριότητες, το ότι συνεργάστηκαν καλύτερα στην ομάδα από ό,τι την προηγούμενη φορά (*εξέλιξη, βελτίωση*), ότι ένιωθαν πως είχαν κι αυτοί/ές τον έλεγχο της διαδικασίας, ότι μπορούσαν να προτείνουν ιδέες τους (*κριτική σκέψη, ατομικές ευκαιρίες*), ότι είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ότι μπορούσαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (*ελεύθερη έκφραση, συναίσθημα*).

Ανέφεραν, επίσης, ότι συνάντησαν δυσκολίες επειδή μπήκαν σε ρόλο για πρώτη φορά, θεωρώντας ότι ήταν κάπως δύσκολο, ώσπου, όπως είπαν, να το μάθουν και να εξοικειωθούν. Δυσκολεύτηκαν, δηλαδή, να αξιοποιήσουν τα εκφραστικά τους μέσα (*δυσκολία έκθεσης και αξιοποίησης των εκφραστικών μέσων*).

Τελική παρέμβαση:

Ενότητα: Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία

Στόχοι:

- Να προσεγγίσουν οι μαθητές/τριες τρόπους αφήγησης – πληροφορίες, χρόνους, συνδετικές λέξεις.
- Να εστιάσουν στην περιγραφή ενός προσώπου και στα χαρακτηριστικά του.
- Να ασκηθούν βιωματικά στις φάσεις που διέρχεται η επιχειρηματολογία – θέση, δεδομένα, αντίθεση, συμπεράσματα.

Α΄ ΦΑΣΗ

• *Ρυθμός-τραγούδι:* Με τη βοήθεια του/της εμψυχωτή/τριας, σε κύκλο, όλοι/ες μαζί, τραγουδούν το αφρικάνικο τραγούδι «Siyahamba». Οι αφρικανικές συλλαβές πυροδοτούν τη φαντασία, καθώς τα παιδιά τραγουδούν αποδεσμευμένα από το νόημα των λέξεων και δίνουν το δικό τους νόημα στο τραγούδι.

Στόχος: Να ανακαλύψουν οι μαθητές/τριες τον δικό τους ρυθμό, να εναλλάσσουν τον τόνο ακολουθώντας τις οδηγίες, να κάνουν διάλογο μεταξύ τους μέσα από το τραγούδι.

Β΄ ΦΑΣΗ

• *Παρουσιάζω το ταίρι μου:* Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Χωρίζονται σε ζευγάρια όπως βρέθηκαν στον κύκλο και πρέπει να μιλήσουν 5 λεπτά με τον/τη διπλανό/ή τους για τον εαυτό τους. Όταν

τελειώσουν, παρουσιάζουν στην ομάδα ο ένας/μία τον/την άλλο/η. Στην παρουσίαση αναφέρονται εξωτερικά χαρακτηριστικά, καταστάσεις στην οικογένεια, στη σχέση με τα αδέρφια, καθώς και άλλα στοιχεία που έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους.

Ο/η καθηγητής/τρια μετά τη δραστηριότητα, αναφερόμενος/η στην ενότητα του βιβλίου επισημαίνει στα παιδιά ότι μέχρι τώρα στην τάξη ασχολήθηκαν με περιγραφές τοπίων, ενώ τώρα μόλις πραγματοποίησαν μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα περιγραφή προσώπου⁶¹⁷.

Στόχος: Η βιωματική προσέγγιση του διδακτικού στόχου της ενότητας ταυτόχρονα με την ενίσχυση της επικοινωνίας των παιδιών μεταξύ τους.

- *Κίνηση στον χώρο:* περπάτημα, πάγωμα, με απλές οδηγίες.

Στόχος: Η ενεργοποίηση της ομάδας και η απόκτηση κοινού ρυθμού.

Γ' ΦΑΣΗ

- *Αφήγηση ιστορίας:* Οι μαθητές/τριες σχηματίζουν ημικύκλιο γύρω από τον/την εμπνευστή/τρια που διηγείται μια ιστορία⁶¹⁸.

- *Να βρω το δίκιο μου:* Αφού άκουσαν τα παιδιά την ιστορία, χωρίζονται σε ζευγάρια και τους ζητείται να πάρουν τον ρόλο του Α ή του Β και να συζητήσουν μεταξύ τους, προσπαθώντας να βρει καθένας/μία το δίκιο του/της. Ο αυτοσχεδιασμός ξεκινάει τη στιγμή που οι δύο γείτονες της ιστορίας πλησιάζουν ο ένας/μία τον/την άλλο/η για να λύσουν το πρόβλημα. Όλη η τάξη συγχρόνως, χωρισμένη σε ζευγάρια, κάνει διάλογο για 3 λεπτά. Όπως βρίσκονται στον χώρο, ο/η εμπνευστής/τρια παγώνει τη δράση και ζητάει από καθένα ζευγάρι να πει δυνατά τον διάλόγο του.

Ακούγονται πολλά επιχειρήματα, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις ο διάλογος παραμένει σε απλές φράσεις, όπως, για παράδειγμα, «Έτσι ήθελα», «Θα το ξανακάνω, γιατί εγώ είμαι παλιότερος στη γειτονιά». Ο/η εμπνευστής/τρια σταματάει τη δράση και οργανώνει μια συζήτηση με τα παιδιά. Ζητάει να σκεφτούν πώς θα μπορούσε να γίνει ένας διάλογος με ισχυρά επιχειρήματα και από τις δύο πλευρές. Πώς θα μπορούσε να εκφράσει καθένας το δίκιο του επιχειρηματολογώντας. Μετά από αυτή την υπόδειξη ακούγονται εν συνεχεία πολλές νέες προτάσεις από τα παιδιά.

Σχόλια: Ο ρόλος και η ετοιμότητα του/της εμπνευστή/τριας αποδείχθηκαν καθοριστικά για να ξεπεραστεί το αδιέξοδο και να προχωρήσει η ομάδα πιο αποτελεσματικά στη μαθησιακή

⁶¹⁷ Καθοριστικό ρόλο στις εφαρμογές παίζουν αυτές οι παρεμβάσεις του/της εκπαιδευτικού της τάξης, που χωρίς να διακόπτουν τη βιωματική διαδικασία κάνουν συνδέσεις με τα προηγούμενα και συσχετισμούς με τον διδακτικό στόχο του μαθήματος.

⁶¹⁸ Η ιστορία που αξιοποιείται είναι μια απλοποιημένη εκδοχή της ιστορίας που αξιοποίησε ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Exeter John Somers στη 2η Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Somers, J. (2002). «Μπαίνοντας στον κόσμο του φανταστικού». Στο Γκόβας, Ν. (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σ. 165). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Η ιστορία αφορά δύο γείτονες, ο ένας (Α) είναι καινούργιος στη γειτονιά και φροντίζει ιδιαίτερα τον χώρο του και ο άλλος (Β) μένει πολλά χρόνια εκεί και έχει παραμελήσει το σπίτι του. Ο Β έχει επίσης τρία σκυλιά, που τα αφήνει ελεύθερα κάθε πρωί στη γειτονιά. Η ιστορία σταματά στο σημείο που ο Α έχει μόλις τελειώσει το βάψιμο του εξωτερικού τοίχου του σπιτιού του και ο Β αφήνει τα σκυλιά του ελεύθερα και του λερώνουν τον κάτωτο τοίχο. Ο Α βλέπει το γεγονός και ο Β είναι στην πόρτα του και εμφανίζεται αδιάφορος για ό,τι συνέβη.

διαδικασία⁶¹⁹. Έτσι, η άσκηση αποκτά νόημα όταν ο/η εμπυχωτής/τρια εξηγεί τη σημασία της αντίθεσης αλλά και της αιτιολόγησης των θέσεων καθενός/μιας.

Στόχος: Να πειραματιστούν οι μαθητές/τριες λειτουργώντας βιωματικά και να ανακαλύψουν τους όρους επιχειρηματολογίας.

- *Επιχειρήματα στη σειρά:* Δημιουργούνται δύο αντικριστές γραμμές. Στη μια γραμμή βρίσκονται οι Α και στην απέναντι οι Β. Ζητείται με το χτύπημα του ταμπούρλου να κάνει κάποιος/α ένα βήμα μπροστά και να απευθύνει τα επιχειρήματά του/της στην απέναντι σειρά. Ξεκινούν οι Α και με κάθε χτύπημα έρχεται εναλλάξ κάποιος/α από κάθε ομάδα μπροστά. Απαντά αντίστοιχα ένας/μια από την ομάδα Β. Σχεδόν όλα τα παιδιά βγαίνουν μπροστά από τη γραμμή και αναπτύσσουν τα επιχειρήματά τους. Στο τέλος συνοψίζονται εκείνα τα επιχειρήματα που αφορούν την προσπάθεια να βρεθεί κάποια λύση.

Στόχος: Η επιλογή μια αστείας ιστορίας ως ερέθισμα βοήθησε τα παιδιά να αντιληφθούν την επιχειρηματολογία ως παιχνίδι αλλά και να προβληματιστούν σχετικά με εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης των πραγμάτων. Η συλλογική παρουσίαση των επιχειρημάτων με την παρούσα άσκηση δημιούργησε το πλαίσιο να γίνουν αντιληπτές οι μη ρεαλιστικές θέσεις και να καταλήξει η ομάδα συλλογικά σε ένα συμπέρασμα, σε μια τελική θέση, η οποία παραμένει ωστόσο διαπραγματεύσιμη.

- *Κλείσιμο:* Το μάθημα έκλεισε με το τραγούδι «Siyahamba», όπως ακριβώς ξεκίνησε.

Δ' ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός.

Οι μαθητές/τριες συζήτησαν το θέμα του δίκιου και της δυνατότητάς τους να βλέπουν και τις δύο όψεις σε μια κατάσταση ή να μπαίνουν στη θέση του «άλλου». Τόνισαν ότι ήταν ιδιαίτερα σημαντική εμπειρία και πως εστίασαν στην προσπάθεια να έχουν επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τη θέση τους με ευχάριστο τρόπο (*μάθηση, προσωπική ενίσχυση, ευχαρίστηση, κριτική σκέψη- εναλλακτική θεώρηση της πραγματικότητας*).

γ) Συνέντευξη εστιασμένης συζήτησης με μαθητές/τριες – Focus group

Οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι κατανόησαν καλύτερα το μάθημα και πέρασαν ευχάριστα, ενώ μέσα από τη συνεργασία σεβάστηκαν τους/τις άλλους/ες (*κατανόηση μαθήματος, ευχάριστη διαδικασία μάθησης, σεβασμός, συνεργασία*). Τόνισαν ότι είχαν ήδη καλή επαφή με τον/την εκπαιδευτικό και θα ήθελαν να υπάρξει εφαρμογή και σε άλλα μαθήματα, για να δουν αν βελτιώνεται η επικοινωνία και με τους/τις άλλους/ες εκπαιδευτικούς. Θεώρησαν ότι ο φόβος που υπάρχει κάποιες φορές στην τάξη

⁶¹⁹ Βλ. Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium* (p. 77). Washington D. C.: National Education Association. Η ετοιμότητα σχετίζεται με τον ισχυρισμό της Heathcote ότι δεν συνεχίζει τη διαδικασία αν νιώσει ότι δεν αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τα προβλήματα ή τις εναλλακτικές προτάσεις για να τα προσεγγίσουν. Με βάση αυτή την άποψη θεωρήθηκε σημαντικό να γίνεται παρέμβαση του/της εμπυχωτή/τριας όταν γινόταν αντιληπτό ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν αντιληφθεί κάτι στη διαδικασία.

λιγοστεύει όταν το μάθημα γίνεται με αυτόν τον τρόπο (*λιγότερος φόβος-ενεργός συμμετοχή, προσωπική ενίσχυση στη μαθησιακή διαδικασία*). Έμαθαν πώς λειτουργούν οι άλλοι/ες και γνωρίστηκαν με παιδιά από την τάξη τους που δεν γνώριζαν (*συνεργασία/γνωριμία με την ομάδα*). Επίσης, ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι στα δρώμενα μπορούν να εκφέρουν τη δική τους άποψη και γενικότερα να διασκεδάζουν και να μαθαίνουν (*ευχάριστη διαδικασία μάθησης, ατομικές ευκαιρίες*). Ως δυσκολία εκφράστηκε η αμηχανία που ένιωθαν κατά τους αυτοσχεδιασμούς, η οποία όμως, όπως ισχυρίστηκαν μετά από τον διάλογο που έκαναν μεταξύ τους, τους/τις βοήθησε να σκεφτούν περισσότερο και να ψάχνουν για λύσεις (*δυσκολία έκθεσης και θεατρικής έκφρασης*).

δ) Συνέντευξη με τον/την καθηγητή/τρια

Ο/η καθηγητής/τρια παρατήρησε ότι σε γενικές γραμμές υπήρχε *καλή συνεργασία* στις ομάδες και ότι αμέτοχα, μέχρι τώρα, παιδιά συμμετείχαν (*ενεργός συμμετοχή*) στο μάθημα. Κατά τη γνώμη του/της, τα παιδιά προβληματίστηκαν και δημιούργησαν με ευκολία εικόνες που είχαν νόημα. Μεγαλύτερη ευκολία υπήρξε στην αναπαράσταση καταστάσεων, όταν δεν χρησιμοποιούσαν λόγο. Παρ' όλα αυτά, παρήχθη προφορικός και γραπτός λόγος, που αποτελούν παράλληλα ζητούμενα του γλωσσικού μαθήματος (*μάθηση*). Επετεύχθη επίσης η *συναισθηματική συμμετοχή* με την αξιοποίηση θεατρικών δραστηριοτήτων στην τάξη. Όλοι «λύθηκαν περισσότερο», αλλά κυρίως μαθητές/τριες με επίδοση πάνω από το μέτριο σημείωσαν μεγαλύτερη βελτίωση. Η προσαρμογή τους, επίσης, στην τάξη στο Γυμνάσιο ήταν πιο γρήγορη μετά την αξιοποίηση θεατρικών δραστηριοτήτων στο μάθημα, καθώς βελτιώθηκε γενικότερα το *κλίμα στην τάξη*. Ο/η ίδιος/α ανέπτυξε καλύτερη σχέση με τα παιδιά (*βελτίωση σχέσης καθηγητή – μαθητών/τριών*). Όσον αφορά την εξιστόρηση μιας *μεμονωμένης περίπτωσης*, ανέφερε την περίπτωση ενός ατόμου που δεν είχε ενταχθεί στην τάξη και δημιουργούσε προβλήματα. Θεώρησε ότι με την εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων στην τάξη διευκολύνθηκε η ένταξή του (*υποβοήθηση ένταξης στην ομάδα*). Σε επίσκεψη, επίσης, στο θέατρο, εκτός ωρών διδασκαλίας, τα μισά παιδιά που συμμετείχαν ήταν από το συγκεκριμένο τμήμα εφαρμογής (*ενεργός συμμετοχή σε ευρύτερες δραστηριότητες του σχολείου*).

ε) Τελικές παρατηρήσεις

Από την αρχή της εφαρμογής εκφράστηκε πολύ έντονα η ανάγκη για παιχνίδι. Ήταν επίσης εμφανές ότι τα παιδιά δεν είχαν εμπειρία συνεργασίας με ενεργό δραστηριοποίηση μέσα στο μάθημα, στοιχείο που συνετέλεσε στη δημιουργία μιας μικρής αναστάτωσης στην αρχή της διαδικασίας. Η ανησυχία ότι στο πνεύμα της ελεύθερης έκφρασης και του παιχνιδιού τα παιδιά δεν θα μπορέσουν να εργαστούν συστηματικά και να μάθουν, αντιμετωπίστηκε όταν τέθηκαν όρια, όπως όριζε το συμβόλαιο, και επαναλαμβάνονταν οι βασικές αρχές λειτουργίας της ομάδας. Στο *ημερολόγιο παρατήρησης* καταγράφηκε ότι χρειάστηκε από τα παιδιά να διατεθεί χώρος και χρόνος να παίξουν περισσότερο. Λανθασμένη κρίθηκε η διαχείριση χρόνου στην αρχή, καθώς χρειαζόταν περισσότερο για να ολοκληρωθεί κάθε δραστηριότητα και έπρεπε να δίνονται πολύ συχνά διευκρινίσεις (*δυσκολία στη*

διαχείριση χρόνου). Υπήρχε επίσης διάσπαση, καθώς ένας/μία μαθητής/τρια, μετανάστης/τρια, που μιλούσε ελάχιστα ελληνικά, έπαιρνε αποσπασματικά μέρη στη διαδικασία (διάσπαση).

Χαρακτηριστικό είναι ότι στην πρώτη παρέμβαση, παρά το ότι ο/η εμπνευστής/τρια ήταν επιφυλακτικός/ή στο να δώσει τον λόγο σε όλα τα παιδιά –σκεπτόμενος/η ότι ενδέχεται να μην είναι έτοιμα να εκτεθούν–, όλα τα παιδιά ζήτησαν να παρουσιάσουν τους διαλόγους τους (ατομικές ευκαιρίες/προσωπική ενίσχυση στη μάθηση, πρωτοβουλία). Οι μαθητές/τριες γρήγορα προσαρμόστηκαν στη διαδικασία και φάνηκαν έτοιμοι/ες να ανταποκριθούν. Η ενεργός συμμετοχή, το ενδιαφέρον και η κινητοποίησή τους ήταν έκδηλα. Με ευκολία εργάστηκαν βιωματικά και δημιούργησαν ιστορίες από την καθημερινή τους ζωή.

Οι διάλογοι που αξιοποίησαν οι μαθητές/τριες στις ιστορίες, όπως τους είχαν διαμορφώσει στην εργασία που έκαναν στο σπίτι, ήταν ευρηματικοί και απεικόνιζαν τη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας μεταξύ τους. Υπήρξε χαρακτηριστική διαφοροποίηση στη χρήση της γλώσσας στον ρόλο τους ως καθηγητές/τριες. Ιδιαίτερα στην άσκηση καθηγητών/τριών – μαθητών/τριών υπήρχε αλλαγή ως προς το περιεχόμενο των διαλόγων και το ύφος, ανάλογα με τον ρόλο που αναλάμβαναν. Ακόμη, οι εικόνες που δημιούργησαν είχαν ευρηματικότητα (μάθηση ευρηματικότητα, δημιουργικότητα).

Όταν οι μαθητές/τριες ερμήνευσαν τα δρώμενα των συμμαθητών/τριών τους, παρατηρήθηκε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις τους ζήτησαν να διευκρινίσουν καταστάσεις και συμπεριφορές. Όταν, επίσης, παρουσιάζονταν διαφορετικές συμπεριφορές από τις αναμενόμενες, κατ' αυτούς, προκαλούσαν μόνοι/ες τους συζήτηση, στέκονταν κριτικά απέναντι σε όσες δεν αναγνώριζαν και ζητούσαν να παρέμβουν στο δρώμενο για να τις αλλάξουν. Για παράδειγμα, εξέφρασαν την αντίθεσή τους στον τρόπο που παρουσιάστηκε ο ρόλος του/της καθηγητή/τριας και πρότειναν μόνοι τους να γίνει αντικατάσταση από άλλον/η μαθητή/τρια, που θα παίζει τον ρόλο. Από αυτή την αντικατάσταση προέκυψαν νέες προτάσεις, νέες καταστάσεις, νέοι προβληματισμοί. Στον στερεοτυπικό ρόλο του/της «αυστηρού/ής» και σε απόσταση καθηγητή/τριας αντέταξαν έναν άλλο τύπο, πιο προσιτό και τον αναπαράστησαν. Ιδιαίτερα τους/τις απασχόλησαν ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο σχολείο σε σχέση με τον ρόλο του/της καθηγητή/τριας. Αυτόν τον προβληματισμό αξιοποίησε ο/η εκπαιδευτικός δίνοντας εργασία για το σπίτι. Η όλη συζήτηση κινήθηκε από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, χωρίς καμιά νουθεσία περί «σωστού» και «λάθους» από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, ο/η οποίος/α έπαιζε κυρίως έναν ρόλο αντίστοιχο με αυτό του τζόκερ⁶²⁰ (κριτική αντιμετώπιση της διαδικασίας, πρωτοβουλία).

Η μάθηση επετεύχθη και παρά τις γενικές αδυναμίες της τάξης στον μαθησιακό τομέα, όπως είχαν εκφραστεί από τον/την καθηγητή/τρια, οι μαθητές/τριες έγραψαν πολύ καλά στο διαγώνισμα τριμήνου στην ενότητα στην οποία είχε γίνει η παρέμβαση με θεατρικές δραστηριότητες.

⁶²⁰ Για τον ρόλο του τζόκερ στο θέατρο φόρουμ του Boal, βλ. Κεφ 1, Ενότητα Θέατρο/Δράμα σελ.125.

Μάλιστα, κατά τον/την εκπαιδευτικό εκφράστηκε προφορικός λόγος και οι μαθητές/τριες διαφοροποίησαν το ύφος τους ανάλογα με τον ρόλο τους (*μάθηση*). Προβληματίστηκαν ιδιαίτερα για ζητήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Ικανοποιήθηκαν στην αρχική παρέμβαση οι πρώτοι τρεις στόχοι, γνωριμία με διάφορα είδη του προφορικού και γραπτού λόγου, χρησιμοποίηση του κατάλληλου ύφους και λεξιλογίου ανάλογα με τον/την αποδέκτη του μηνύματος, συζήτηση, επικοινωνία μέσα από κείμενα με άλλους/ες μαθητές/τριες⁶²¹. Ωστόσο, σημειώθηκε ότι μέσα από τους ρόλους υπερίσχυσε ο διάλογος της καθημερινότητας και δεν υπήρχαν σε ικανοποιητικό βαθμό στοιχεία θεατρικότητας, για τα οποία απαιτείται ευρύτερη θεατρική παιδεία των παιδιών (*περιορισμένη θεατρικότητα*).

Συμπερασματικά, τα στοιχεία κατέδειξαν ενίσχυση των μεταβλητών, *ενεργός συμμετοχή, κριτική αντιμετώπιση θεμάτων και επιχειρηματολογία, ατομικές ευκαιρίες για μάθηση, συνεργασία και κατανόηση του μαθήματος*. Κυρίως, μετά την πρώτη ώρα διδασκαλίας η *ενεργός συμμετοχή, η κριτική αντιμετώπιση θεμάτων και η πρωτοβουλία* που έπαιρναν τα παιδιά στο μάθημα διατυπώνοντας δικές τους προτάσεις βελτιώθηκαν κλιμακωτά.

Οι μαθητές/τριες συνδύασαν την *ενεργοποίησή τους στην τάξη με το παιχνίδι (ενεργός συμμετοχή ευχάριστη διαδικασία μάθησης)* και τη *συνεργασία*. Τη μαθησιακή διαδικασία την ερμήνευσαν ως *χαρά*.

4.2 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟ 2- ΜΟΥΣΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΛΛΗΝΗΣ

α) Πλαίσιο εφαρμογής

Τάξη: Β΄ Γυμνασίου

Αριθμός μαθητών/μαθητριών: 16 (5 αγόρια, 11 κορίτσια)

Μάθημα: Νεοελληνική λογοτεχνία⁶²²

Το πλαίσιο

Τα παιδιά φοιτούν σε μουσικό σχολείο, ασχολούνται ως εκ τούτου με μια μορφή τέχνης στο σχολείο τους, όπου εργάζονται και συνεργατικά. Υπάρχουν δύο μαθητές που δημιουργούν προβλήματα και δεν συμμορφώνονται στη διαδικασία της τάξης, όπως ενημέρωσε εκ των προτέρων ο/η καθηγή/τρια.

⁶²¹ Ο/η καθηγητής/τρια συνέχισε στο επόμενο μάθημα δουλεύοντας πάνω στην επιχειρηματολογία, όπου εκφράστηκαν πολλές και ουσιώδεις απόψεις από τα παιδιά.

⁶²² Γαραντούδης, Ε. Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

β) Παρεμβάσεις

Αρχική παρέμβαση

Ενότητα (κείμενο): «Ο μικρός Πρίγκιπας και η αλεπού», από τον «Μικρό Πρίγκιπα» του Αντουάν Ντε Σαιντ Εξυπερύ

Στόχοι-θέματα προς κατανόηση:

- προσωπική επαφή
- καλλιέργεια μιας συναισθηματικής σχέσης
- κοινωνικοποίηση, συναισθηματική ωρίμανση
- σημασία των συμβολισμών

Α΄ ΦΑΣΗ

• *Ρυθμός με το πόδι:* Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να σχηματίσουν κύκλο και να χτυπούν το πόδι τους ο/η ένας/μία μετά τον/την άλλον/ην στο πάτωμα. Όταν πατάει το δεξί πόδι κάποιου/ας, αρχίζει αμέσως μετά να χτυπά το αριστερό του πόδι ο/η επόμενος/η στον κύκλο, μετά το δεξί του κ.τ.λ.

Στόχος: Η άσκηση επιλέχθηκε ως πρώτη δραστηριότητα, επειδή προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα και στις δεξιότητες των συγκεκριμένων παιδιών και έχει στόχο τον συγχρονισμό, τον ρυθμό, την ενεργοποίηση, καθώς και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους.

• *Παρουσίαση ονόματος:* Οι μαθητές/τριες σε κύκλο παρουσιάζουν ένας ένας/το όνομα τους με μια χαρακτηριστική κίνηση δική στους επιλογές. Η υπόλοιπη ομάδα συγχρονισμένη μιμείται τη φωνή και την κίνηση του/της καθενός/μιάς.

Στόχος: Το ζέσταμα με τα ονόματα επιλέγεται γιατί έχει έντονα στοιχεία παιχνιδιού και θεατρικότητας (κίνηση, μίμηση, χειρονομίες).

• *Επαφή με τα μάτια:* Τοποθετείται ένα αντικείμενο στη μέση του κύκλου. Όλοι/ες κοιτούν το αντικείμενο με προσήλωση και μόλις ο/η εμψυχωτής/τρια δώσει το σύνθημα, σηκώνουν τα μάτια. Όσων συναντηθούν οι ματιές τους αλλάζουν θέση μεταξύ τους.

Στόχος: Η άσκηση βοηθά στην αυτοσυγκέντρωση, στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και στον συντονισμό της ομάδας. Αποτελεί μια εύκολα εφαρμόσιμη άσκηση για τα παιδιά, καθώς δίνει έναν στόχο που δεν παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία, γίνεται σιωπηλά και έχει το στοιχείο της συνενοχής, ενώ δημιουργεί την προσδοκία επικοινωνίας με τα μέλη της ομάδας. Είναι ιδανική για τις πρώτες εφαρμογές μέσα στη σχολική τάξη.

Β΄ ΦΑΣΗ

• *Μουσική-καθρέφτης:* Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια, οι Α και οι Β. Στέκονται ο/η ένας/μία απέναντι στον/στην άλλο/η έχοντας μικρή απόσταση μεταξύ τους, για να αξιοποιήσουν την περιφερειακή τους όραση. Ακούγεται μουσική και ακολουθεί ο/η ένας/μία τις κινήσεις του/της

άλλου/ης, ενώ ορίζεται 1,5 λεπτό να οδηγεί ο/η Α και 1,5 λεπτό ο/η Β. Το μουσικό μοτίβο που αξιοποιήθηκε είναι αργό και επιλέχθηκε με βάση τον ρυθμό και τη διάρκειά του, διαμορφώνοντας μια αυστηρά προγραμματισμένη διαδικασία συνολικής διάρκειας 4 λεπτών.

Στόχος: Η άσκηση έχει στόχο την αυτοσυγκέντρωση και τον συντονισμό των ζευγαριών. Δημιουργεί επίσης την κατάλληλη ατμόσφαιρα για να προχωρήσει η τάξη στο «θέατρο εικόνων».

- *Περπάτημα-συναισθήματα:* Τα συναισθήματα που πρέπει να δείξουν οι μαθητές/τριες με μια κίνησή τους διαδοχικά μετά από κάθε οδηγία είναι η *προσμονή*, ο *φόβος*, η *απορία*. Σταματούν όταν ακούσουν «Στοπ» και παρουσιάζουν με μια κίνηση το συναίσθημα. Ξεκινούν με το «Πάμε» κ.ο.κ.

Στόχος: Με την άσκηση επιτυγχάνεται η αυθόρμητη και γρήγορη αντίδραση και η εισαγωγή σε βασικές δεξιότητες και τεχνικές, οι οποίες αξιοποιούνται στη συνέχεια.

- *Θεατές:* Η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες. Το περπάτημα-ξεκίνημα γίνεται τώρα με *θεατές/τριες*. Οι μαθητές/τριες της μιας υποομάδας σταματούν με το πρώτο σήμα του/της εμπνευστή/τριας, ενώ με το δεύτερο σήμα, γυρίζουν και κοιτούν αργά το «κοινό», δηλαδή την άλλη υποομάδα. Εν συνεχεία, μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας από κάθε ομάδα ακολουθεί σύντομη συζήτηση σχετικά με καταστάσεις που έφερε στο μυαλό «κοινού»-«θεατών».

Στόχος: Εισαγωγή, γνωριμία με το βασικό στοιχείο του θεάτρου, τους *θεατές*. Η δραστηριότητα βοηθά τους μαθητές/τριες να μπουν σε μια κατάσταση παρατήρησης των άλλων και διαχωρισμού των δύο διαφορετικών ρόλων: αυτών που *παίζουν θέατρο* και των *θεατών*.

Γ΄ ΦΑΣΗ

- *Εικόνες ένας ένας:* Κάποιος/α μαθητής/τρια ακούγοντας μια λέξη-έννοια παίρνει θέση στον χώρο. Οι λέξεις-έννοιες που δίνονται είναι: *φόβος* και *φιλία*. Κατόπιν ζητείται να έρχονται ένας ένας για να συμπληρώσουν την εικόνα. Στην εικόνα μπορούν να πάρουν μέρος έως 3 μαθητές/τριες.

- *Η εικόνα μεταμορφώνεται:* Ζητείται από το *κοινό-μαθητές/τριες* να παρέμβουν και να αλλάξουν την εικόνα. Η αυτοσυγκέντρωση και η δημιουργικότητα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά λειτουργούν υπό τους όρους που θέτει η θεατρική σύμβαση. Πλάθουν τα σώματα των συμμαθητών/τριών τους για να δώσουν στην εικόνα τη δική τους οπτική. Οι κινήσεις σιγά σιγά «ανοίγουν», γίνονται πιο αληθινές και δείχνουν μια κατάσταση εγρήγορσης στην προσπάθεια να ξεφύγει κάποιος/α από αυτό που τον/τη φοβίζει, ή εκφράζουν τη ζεστασιά και την αγάπη για τους/τις φίλους/ες.

Στόχος: Βιωματική αναπαράσταση συναισθημάτων και καταστάσεων, καλλιέργεια της δραματικής έκφρασης, ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών, καθώς και αξιοποίηση του επικοινωνιακού κώδικα που εστιάζει στη σωματική έκφραση.

Δ΄ ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός

Στον αναστοχασμό οι μαθητές/τριες δίνουν έμφαση στη *συναισθηματική συμμετοχή*, την οποία προκάλεσαν οι εικόνες, και στην *κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους (ενεργός συμμετοχή)* στην

προσπάθειά τους να αποτυπώσουν με το σώμα τους μια ιστορία. Επίσης, τόνισαν τη δυναμική που είχε η δημιουργία των πρώτων εικόνων, καθώς δημιουργήθηκαν αυθόρμητα και διαδοχικά από τα παιδιά, χωρίς προετοιμασία. Τόνισαν ότι η προσπάθεια να ερμηνεύσουν την τελική εικόνα τους/τις ώθησε να ανακαλέσουν πολλές καταστάσεις από την καθημερινότητά τους, να συνδέσουν, δηλαδή, όσα αποτύπωσαν θεατρικά με όσα βιώνουν στη ζωή τους (*βίωμα, σύνδεση σχολείου και ζωής*).

(Συνέχεια - Ολοκλήρωση της ενότητας του μαθήματος)

Παρατήρηση: Ο/η καθηγητής/τρια παίζει ρόλο συντονιστή/τριας κατά την έναρξη του μαθήματος. Σε δύο φάσεις ζητά να ετοιμαστεί η ομάδα: α) Να μετακινηθούν τα θρανία σύμφωνα με σαφείς οδηγίες. β) Να καθίσουν τα παιδιά σε κύκλο. Αυτή η παρέμβαση κατά την έναρξη της διαδικασίας πραγματοποιήθηκε γιατί ελήφθη υπ' όψιν η εμπειρία της πρώτης ώρας και κρίθηκε απαραίτητο να σχεδιαστεί ο τρόπος με τον οποίο θα απέφευγε η ομάδα την αναστάτωση και την ολιγωρία.

Α΄ ΦΑΣΗ

- *Η καλή σου η κουβέντα:* Ζητείται από τα παιδιά, όπως κάθονται τυχαία στον κύκλο, να πουν κάτι θετικό για τον/τη διπλανό/ή τους. Άλλοτε αυθόρμητα και άλλοτε ύστερα από πολλή σκέψη, τα παιδιά έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις: «Είναι φίλος-φιλική», «Έγινε πρόεδρος με το σπαθί του», «Καλό παιδί, έχει χιούμορ», «Είναι καλή φίλη», «Είναι καινούργια και θέλουμε να τη βάλουμε στην ομάδα μας», «Καλό κορίτσι, επαναστάτρια».

Στόχος: Η άσκηση στοχεύει στη συνεργασία και τη δημιουργία θετικού κλίματος και γι' αυτό εφαρμόζεται ως ζέσταμα κατά την έναρξη της διαδικασίας. Είναι χρήσιμο πριν ξεκινήσει η άσκηση ο/η εμπυχωτής/τρια να μεριμνά να είναι τέτοια η διάταξη της ομάδας, ώστε να μην κάθονται όσοι/ες είναι φίλοι/ες μαζί, αλλά να δίνεται η δυνατότητα επικοινωνίας και με άλλους/ες μαθητές/τριες.

Β΄ ΦΑΣΗ

- *Καταιγισμός ιδεών για το κείμενο:* Ο/η εμπυχωτής/τρια δημιουργεί 3 λίστες στον πίνακα, όπου γράφει τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο Μικρός Πρίγκιπας;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της Αλεπούς;
- Ποια σχέση συνδέει τον Πρίγκιπα με την Αλεπού;

Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών με τον καταγισμό ιδεών είναι οι ακόλουθες:

Μικρός Πρίγκηπας	Αλεπού	Η σχέση μεταξύ τους
αθώος	φιλική	παράδοξη
περίεργος	αισιόδοξη	αισιόδοξη
εξωγήινος	ριψοκίνδυνη	ξεχωριστή
μικρός	επίμονη	τροφερή
μοναχικός	κοινωνική	με πραγματική αγάπη
συναισθηματικός	σοφή	
διαφορετικός		
φιλικός		

- *Συζήτηση για τον ρόλο της αλεπούς:* Καταγισμός ιδεών σχετικά με το ποιο πρόσωπο από τη ζωή των παιδιών είναι η Αλεπού. Ανά δύο οι μαθητές/τριες συζητούν για το θέμα και κατόπιν ακολουθεί συζήτηση στην ομάδα.

Στόχος: Να συνδεθούν οι χαρακτήρες του κειμένου με χαρακτήρες που συναντούν τα παιδιά στη ζωή τους και να κάνουν αντίστοιχους συσχετισμούς.

- *Ανάγνωση στίχων:* Όπως κάθονται τα παιδιά στον κύκλο, μοιράζονται φράσεις από τον *Μικρό Πρίγκηπα* και αποσπάσματα στίχων από έργα Ελλήνων λογοτεχνών⁶²³. Τα παιδιά επιλέγουν όποιον στίχο θέλουν και τον διαβάζουν. Ο/η ένας/μία μετά τον/την άλλο/η διαβάζουν, ακολουθώντας έναν κοινό ρυθμό. Ο/η εμπυχωτής/τρια λειτουργεί παραινετικά και παρότι προτάθηκε να διαβάζουν όσο το δυνατόν διαφορετικούς στίχους, επέτρεψε τις επαναλήψεις, καθώς υπήρχε αυτοσυγκέντρωση και ενθουσιασμός για τη δραστηριότητα, την οποία δεν ήθελε να αποτρέψει.

Στόχος: Να εστιάσουν τα παιδιά σε σημαντικά θέματα που θίγει το κείμενο και να δημιουργηθεί, συλλογικά, ατμόσφαιρα αυτοσυγκέντρωσης πριν περάσουν στη θεατρική αναπαράσταση.

- *Προετοιμασία για τη δημιουργία εικόνων:* Ο/η εμπυχωτής/τρια θυμίζει τις εικόνες που έφτιαζαν την προηγούμενη φορά. Συζητείται ο τρόπος με τον οποίο μπορεί κατά τη γνώμη τους κάποιος/α να απεικονίσει με το σώμα του/της μια κατάσταση. Ζητείται αρχικά από τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλέσουν στη μνήμη τους και να δοκιμάσουν τις κινήσεις τους, προκειμένου οι εικόνες τους να εκφράζουν όσο πιο αντιπροσωπευτικά γίνεται μια κατάσταση που επιθυμούν να αναπαραστήσουν.

Γ΄ ΦΑΣΗ

- *Χωρισμός σε ομάδες/δυναμικές εικόνες:* Για να αναμιχθούν οι μαθητές/τριες, προτείνεται να μπουν στον κύκλο ανάλογα με την ημερομηνία γέννησής τους. Ανά πέντε άτομα, όπως βρίσκονται, αποτελούν μια ομάδα. Σε κάθε ομάδα αντιστοιχεί μια ενότητα του μαθήματος και δημιουργείται μια *δυναμική εικόνα*⁶²⁴ σε τρεις διαδοχικές φάσεις. Ο/η εμπυχωτής/τρια δίνει τις βοηθητικές οδηγίες για την παρουσίαση της δυναμικής εικόνας και, στη συνέχεια, συντονίζει την

⁶²³ Από το πρόγραμμα της παράστασης του Θεάτρου Τέχνης Κάρολος Κουν, χειμερινή περίοδος 1994-1995.

⁶²⁴ Η τεχνική παρουσιάζεται στο Κεφάλαιο 1 –υποενότητα Θεάτρο/Δράμα.

αλλαγή της εικόνας στις τρεις φάσεις της, με ένα σύνθημα δίνοντας τις οδηγίες για τον/την «καλό/ή θεατή». Οι οδηγίες υιοθετούνται, καθώς επαναλαμβάνονται από τον/την εμπνευστή/τρια και γίνονται διορθώσεις όταν δεν τηρούνται.

- *Συζήτηση ομάδας λαμβάνοντας ως αφορμή το μικρό δρώμενο με εικόνες:* Οι εικόνες και οι ερμηνείες τους από τα παιδιά συσχετίστηκαν με το θέμα της διαφορετικότητας και εκείνο της αγάπης. «Μόνο με την καρδιά βλέπεις καλά», ήταν μια πρόταση που συζητήθηκε πολύ από όλες τις ομάδες ως προς τον τρόπο που θα μπορούσε να παρουσιαστεί, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να πουν τις ιδέες τους και να προβληματιστούν πάνω στο θέμα. Τα παιδιά συζητώντας πρότειναν εναλλακτικούς τρόπους για να παρουσιάσουν τις εικόνες, ώστε να καταστήσουν σαφές αυτό που ήθελαν να πουν. Μια πρωτόλεια μορφή *θεάτρου φόρουμ* προτάθηκε από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, που έδιναν λύσεις για το πώς θα μπορούσε να είναι πιο κατανοητή μια εικόνα και να αποδίδει το νόημα που ήθελαν να παρουσιάσουν (*δημιουργικότητα, κριτική προσέγγιση της μάθησης, πρωτοβουλία*). Οι λύσεις δίνονταν είτε με υποδείξεις με λόγια είτε με παρέμβαση επιτόπου στην υπό συζήτηση εικόνα από όσους/ες επιθυμούσαν να αναλάβουν ρόλο (*ατομικές ευκαιρίες/προσωπική ενίσχυση για μάθηση*).

Δ΄ ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός

Τα παιδιά περιέγραψαν ότι σταδιακά με την προσέγγιση του θέματος και αξιοποιώντας το συναίσθημα λειτούργησαν *συνεργαζόμενα* με *ευχαρίστηση* (*συνεργασία, ευχάριστη διαδικασία μάθησης*) και *κατανόησαν σε βάθος* τα θέματα του κειμένου. Απέφεραν επίσης ότι δεν θα εστίαζαν στο μάθημα και στη θεματική του αν δεν δούλευαν με αυτόν τον τρόπο (*μάθηση/κατανόηση μαθήματος*).

Τελική παρέμβαση

*Ποίημα: «Γλυκό του κουταλιού» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη
(εμπεριέχει ιστορικές μνήμες του ποιητή από την τουρκική εισβολή)*

Στόχοι:

- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες την έννοια της ταυτότητας του ανθρώπου και της σχέσης του με τους «άλλους».
- Να εστιάσουν στη σημασία που έχουν οι μνήμες και οι ιστορίες μας στο να καθορίζουν το *είναι* και το *γίνεσθαι* καθενός/μιάς μας.

Α΄ ΦΑΣΗ

- *Αναζητώντας τον ήχο.* Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ζεύγη και επιλέγουν ένα κοινό ήχο με τον οποίο θα αναγνωρίζουν ο/η ένας/μία τον/την άλλο/η. Ο/η ένας/μία κλείνει τα μάτια ο/η άλλος/η απομακρύνεται στον χώρο σε τέτοια απόσταση ώστε ο «τυφλός» να μπορεί να τον/την ακούσει. Με το

σύνθημα όλοι/ες ξεκινούν να περπατούν. Οι «τυφλοί» οδηγούνται από τον ήχο του ζευγαριού τους. Όταν σταματά ο ήχος σταματούν, όταν ξεκινά κατευθύνονται προς αυτόν.

- *Στόχος:* Η άσκηση στοχεύει στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και ενισχύει την αίσθηση ευθύνης. Γι' αυτό διευκρινίζεται συνεχώς στις οδηγίες ότι βασικός στόχος είναι να ακολουθεί κάποιος το ταίρι του αλλά και όποιος/α οδηγεί να προστατεύει τον/την άλλο/η.

Β΄ ΦΑΣΗ

- *Χάρτης της ζωής*⁶²⁵. Με αφορμή το παρόν μάθημα, που εμπεριέχει αναδρομή σε προσωπική ιστορία, προετοιμάστηκε η δραστηριότητα «*χάρτης της ζωής*», καθώς ήταν απολύτως συμβατή με τον στόχο του. Οι μαθητές/τριες σχεδίασαν βασικά στοιχεία της δικής τους προσωπικής ιστορίας και των κύριων σημείων καμπής της δικής τους ζωής, από όσα έκριναν ότι ήθελαν να μοιραστούν στην ομάδα. *Στόχος:* Πέραν της γνωριμίας των παιδιών να συζητηθούν θέματα της ταυτότητας και προσωπικής ιστορίας κάθε ανθρώπου και του τρόπου που λειτουργούν οι μνήμες της παιδικής του ηλικίας.

- *Ανάγνωση:* Οι μαθητές/τριες διαβάζουν το ποίημα με το χτύπημα ενός ταμπούρλου. Η ανάγνωση ξεκινά με την εισαγωγή και με αφήγηση από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Ο/η εμψυχωτής/τρια ανταποκρίνεται στην παραίνεση ενός/μιας μαθητή/τριας να βρίσκουν μόνοι/ες τους τον ρυθμό. Η ομάδα ξαναδιαβάζει το ποίημα σε κύκλο, ακολουθώντας τον δικό της ρυθμό (διαφορετικό για κάθε μαθητή/τρια), που σύντομα όμως γίνεται σταθερός. Όποιος/α διαβάζει σταματά στα σημεία στίξης.

- *Εικόνες-μνήμες:* Ζητείται στον κύκλο να κλείσουν οι μαθητές/τριες τα μάτια και να φέρουν στη φαντασία τους κάποιες βασικές εικόνες-μνήμες που θα μπορούσε να έχει ο ποιητής-πρόσφυγας, οι οποίες τον δένουν με το παρελθόν του. Εικόνες που διαδραματίστηκαν στον τόπο του, στην αυλή του, μέσα στο σπίτι όπου επέστρεψε. Κάποιες από αυτές αναφέρονται ως *καταιγισμός ιδεών*.

- *Κίνηση-μνήμες:* Ο/η εμψυχωτής/τρια χτυπά δυνατά και επιβλητικά το ταμπούρλο. Ζητείται από τα παιδιά να περπατήσουν έχοντας στον νου τους μια εικόνα μνήμης από αυτές που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Μόλις σταματήσει ο χτύπος, παγώνουν σε μια εικόνα που εκφράζει το συναίσθημα το οποίο δημιούργησε η ανάμνησή τους.

- *Εικόνα σε ζευγάρια:* Επαναλαμβάνεται η προηγούμενη άσκηση και τώρα, μόλις δοθεί οδηγία, σταματούν και τους ζητείται να χωριστούν σε ζευγάρια, να μοιραστούν την κοινή μνήμη και να δημιουργήσουν μια εικόνα μαζί. Ένα ένα ζευγάρι, με την παραίνεση του/της εμψυχωτή/τριας, δείχνει την εικόνα που δημιούργησε. Οι υπόλοιποι/ες, ακίνητοι/ες στη θέση τους, αποτελούν τους «θεατές».

Γ΄ ΦΑΣΗ

- Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε 4 ομάδες και μοιράζονται τα βασικά σημεία της ιστορίας τους από τον «*Χάρτη της ζωής*» που έχουν δημιουργήσει.

⁶²⁵ Η τεχνική περιγράφεται στη σελ 126 του Κεφαλαίου 1 –Ενότητα Θέατρο/Δράμα.

- Κάθε ομάδα μοιράζεται τις κοινές αναμνήσεις, κρατά κάποια σημαντικά στοιχεία και προετοιμάζει μια κοινή ιστορία βάσει αυτών.

(Συνέχεια - Ολοκλήρωση της ενότητας του μαθήματος)

Οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται για την παρουσίαση της ιστορίας τους στην τάξη. Κάθε ομάδα έχει προετοιμάσει από ένα κείμενο για αφήγηση παράλληλα με τη δράση. Ζητείται από τα παιδιά να γράψουν σε ένα χαρτί το κεντρικό νόημα της ιστορίας τους, που είναι το μήνυμα που θέλουν να δώσουν σε όσους/ες τη δουν.

- *Παρουσίαση κάθε ομάδας χωριστά.* Μετά από τις παρουσιάσεις γίνεται συζήτηση για το μήνυμα κάθε ιστορίας. Εν συνεχεία, επιβεβαιώνεται αν οι συμμαθητές/τριες-κοινό αναγνώρισαν, ή όχι, το μήνυμα που ήθελε να μεταδώσει κάθε ομάδα.

Στα δρώμενα που παρουσίασαν οι μαθητές/τριες συνέθεσαν εικόνες από βιώματα της καθημερινής ζωής και απεικόνισαν παιδικά παιχνίδια, το πέρασμα στην εφηβεία, τους πρώτους έρωτες και τον χωρισμό, τις πρώτες απογοητεύσεις. Υπήρξε έντονο το στοιχείο ανάκλησης αναμνήσεων από τη ζωή του ποιητή, που σχετίζονταν με τις μνήμες των παιδιών. Συνέδεσαν, δηλαδή, το ποίημα με τα δικά τους βιώματα και με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα ίδια την πραγματικότητα.

Δ' ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός

Όπως ανέφεραν τα παιδιά, το παιχνίδι και η ανάκληση αναμνήσεων λειτούργησαν δημιουργικά. Ενεργοποιήθηκαν (*ενεργοποίηση*) με την αναπαράσταση ιστοριών οι οποίες αναφέρονταν στην πορεία προς την ωρίμανση, φέρνοντάς τους/τις αντιμέτωπους/ες με δικές τους προσωπικές επιλογές (*βίωμα, σύνδεση με τη ζωή*). Κάποιοι/ες, ωστόσο, εξέφρασαν την ενόχλησή τους, γιατί ήθελαν να εστιάσουν περισσότερο στη δημιουργία του δρώμενου, αλλά διασπάστηκε η προσοχή τους από κάποιον/α στην ομάδα που δεν συνεργαζόταν (*διάσπαση*).

γ) Συνέντευξη εστιασμένης συζήτησης με μαθητές/τριες – Focus group

Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τις παρακάτω σκέψεις: Οι τελεσθείσες δραστηριότητες βοήθησαν την *επικοινωνία, τη συνεννόηση*, το να μάθουν ο/η ένας/μία τον/την άλλον/ην (*συνεργασία, επικοινωνία/γνωριμία*) και να εκφράζονται (*ελεύθερη έκφραση*). Μοιράστηκαν μεταξύ τους την άποψη ότι είναι σημαντικό να γίνεται σωστά η διαδικασία και ότι ενοχλούνταν όταν οι συμμαθητές/τριές τους δεν τους/τις άφηναν να εκφραστούν όπως ήθελαν και δρούσαν διασπαστικά ως προς το σύνολο. Στην ερώτηση για το αν χρειάζεται μεγαλύτερη πειθαρχία απάντησαν αρνητικά, αλλά θεώρησαν ότι κάποιος/α πρέπει να μιλήσει σε αυτά τα παιδιά και να τα προσεγγίσει φιλικά (*μεμονωμένα ζητήματα πειθαρχίας/διάσπασης*). Ένας/μία μαθητής/τρια θεώρησε ότι έκανε μικρότερα βήματα από αυτά που ήθελε, επειδή φοβόταν μην εκτεθεί (*φόβος έκθεσης*). Υπήρξε μια άλλη *μεμονωμένη περίπτωση* ατόμου

που για προσωπικούς λόγους είχε κλειστεί τελευταία στον εαυτό του. Ο/η ίδιος/α, ανέφερε ότι κατά την εφαρμογή βοηθήθηκε τόσο από τους/τις συμμαθητές/τριές της όσο και από την όλη διαδικασία του μαθήματος (*θετική επιρροή σε πρόβλημα*: το πρόβλημα δεν προσδιορίστηκε).

Σχετικά με τις ενότητες του μαθήματος στις οποίες αξιοποιήθηκε η θεατρική τέχνη, οι μαθητές/τριες τόνισαν ότι μπόρεσαν στην ψυχολογία των ηρώων, ότι με την παρέμβαση κατάλαβαν καλύτερα το μάθημα (*μάθηση/κατανόηση μαθήματος*), εκφράστηκαν με *φαντασία (ενεργοποίηση φαντασίας)* και συναίσθημα (*συναισθηματική συμμετοχή*) και τα πήγαν πολύ καλά στο διαγώνισμα.

Στο επίπεδο των σχέσεων που δημιουργήθηκαν θεώρησαν ότι αυτές βελτιώθηκαν με τις θεατρικές δραστηριότητες, ότι είχαν καλύτερη *επικοινωνία* μεταξύ τους, ενώ με άλλους/ες συνεργάστηκαν καλά και με άλλους/ες όχι. Εκφράστηκε η άποψη ότι ενώ δυσκολεύτηκαν να συνεργαστούν αρχικά με κάποιους/ες, στη συνέχεια δυσκολεύτηκαν λιγότερο (*κλιμακωτή βελτίωση της συνεργασίας*). Επίσης, αναφέρθηκε ότι μπόρεσαν να *εκφραστούν* και ότι το μάθημα που έγινε κατά αυτόν τον τρόπο τους/τις βοήθησε να καταλάβουν τον εαυτό τους και το πώς σκέφτονται (*κατανόηση εαυτού, μεταγνώση*).

δ) Συνέντευξη με τον/την καθηγητή/τρια

Ο/η καθηγητής/τρια θεώρησε ότι η τάξη κινήθηκε με δύο ταχύτητες και ότι αρκετά παιδιά θα προχωρούσαν περισσότερο αν δεν υπήρχε, σε μεμονωμένες περιπτώσεις, *διάσπαση*. Υποστήριξε ότι στην συνέχεια τα παιδιά ήταν πιο ανοιχτά απέναντί του/της σχετικά με θέματα που τα απασχολούν (*βελτίωση σχέσεων με εκπαιδευτικό*). Εκτίμησε ότι όλοι/ες συμμετείχαν και έκρινε ότι η *μεμονωμένη περίπτωση* του παιδιού που προκαλούσε διάσπαση στο μάθημα στη συνέχεια τροποποιήθηκε καθώς ο/η μαθητής/τρια παρουσίασε αρκετή βελτίωση στην τάξη. Όσον αφορά τη διάσπαση που δημιουργήθηκε, θεώρησε ότι αποτελεί χαρακτηριστικό του τμήματος και είχε ενημερωθεί από την προηγούμενη χρονιά για κάποιες δύσκολες περιπτώσεις μαθητών/τριών.

Θεώρησε ότι, σε επίπεδο σχέσεων, οι μαθητές/τριες μετά τις παρεμβάσεις είχαν καλύτερη *επικοινωνία* μεταξύ τους. Εξέφρασε την πρόθεσή του/της να συνεχίσει να αξιοποιεί αυτόν τον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος στην τάξη, καθώς διαπίστωσε πολλά θετικά στοιχεία στις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους καθώς και με τον εαυτό τους (*βελτίωση σχέσεων μαθητών/τριών με τους «άλλους», βελτίωση αυτοεικόνας*). Η εκτίμησή της ήταν ότι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν με αυτό τον τρόπο και μπορούν να μπαίνουν στη θέση του/της ήρωα/ίδας που εξετάζουν στα κείμενα (*μάθηση, συναισθηματική συμμετοχή/ενσυναίσθηση*).

Όσον αφορά μια *μεμονωμένη περίπτωση*, ανέφερε την περίπτωση μαθήτριας που, όπως είπε, «φαίνεται να έχει κάποιο ψυχολογικό θέμα» και σημείωσε μικρή βελτίωση (*μεμονωμένη βελτίωση μαθήτριας*).

Αναγνώρισε μια δυσκολία στη διαδικασία, η οποία αφορά το ζήτημα του χρονικού περιορισμού που εντείνεται με τη μετακίνηση των θρανίων και πιστεύει ότι ο χρόνος επαρκεί είτε για

να κάνει κάποιος μεμονωμένες δραστηριότητες είτε αν γίνεται το μάθημα σε συνεχές δίωρο (πρόβλημα περιορισμένου χρόνου).

ε) Τελικές παρατηρήσεις

Υπήρξε μεγάλη προθυμία από τα παιδιά από την έναρξη της διαδικασίας, κυρίως για τη δημιουργία εικόνων.

Χρειάστηκε *αρκετός χρόνος* για να μετακινηθούν τα θρανία και να ξεκινήσει η διαδικασία και να συγκεντρωθούν (πρόβλημα χρόνου). Ωστόσο η μεθοδική έναρξη της διαδικασίας στη συνέχεια της αρχικής παρέμβασης λειτούργησε θετικά κατά την πορεία του μαθήματος.

Συμμετείχαν όλα τα παιδιά επιδεικνύοντας ενδιαφέρον και μίλησαν στον καταγισμό ιδεών και στην οριοθέτηση και αναγνώριση των χαρακτήρων και των σχέσεων μεταξύ τους. Επικράτησε γενικότερα πολύ *καλό κλίμα* και *παιγνιώδης διάθεση* στην προετοιμασία των ομάδων, (*ευχάριστη διαδικασία μάθησης*), *ενεργός συμμετοχή*, *ενδιαφέρον* και *κινητοποίηση*. Υπήρξε μεγάλη προθυμία να δημιουργήσουν οι μαθητές/τριες εικόνες που εκφράζουν *συναισθήματα* και να συζητήσουν πάνω σε αυτές. Μάλιστα, οι εικόνες που δημιούργησαν εξέφραζαν *έντονα συναισθήματα* και ενεργοποίησαν την *ενσυναίσθηση* των παιδιών (*συναισθηματική συμμετοχή*).

Η *συνεργασία* για τη δημιουργία εικόνων και η συζήτηση που ακολουθούσε βοήθησε και διαλεύκανε πολλά σημεία του μαθήματος, καθώς οι μαθητές/τριες έπαιρναν πρωτοβουλία και συζητούσαν το περιεχόμενο, επομένως επέδρασε θετικά στο *επίπεδο κατανόησης του μαθήματος* (*πρωτοβουλία, μάθηση*). Τα ίδια τα παιδιά, στη συνέχεια της πρώτης παρέμβασης με τον/την καθηγητή/τρια της τάξης, συζήτησαν για τη διαδικασία και όλοι/ες, πλην ενός, τη θεώρησαν ιδιαίτερα θετική.

Συγκεκριμένα αναφέρονται και σχόλια των παιδιών: (Από το αρχείο του/της καθηγητή/τριας) «Με βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα το μάθημα, ένιωσα ότι έτσι γινόμαστε καλύτεροι», «Πετύχαμε να συζητήσουμε μεταξύ μας με *δημοκρατικό τρόπο*», «*Διασκεδάσαμε*», «Καλύτερα να γίνονται έτσι και τα υπόλοιπα μαθήματα, με περισσότερη *φαντασία*», «Με οδήγησε στη *μάθηση με έναν καλύτερο τρόπο*». Ένας/μία μαθητής/τρια ισχυρίστηκε πως «δεν θεωρούσε απαραίτητο να γίνει έτσι το μάθημα». Παρά την αντίρρηση που εξέφρασε, πήρε μέρος αρκετές φορές στην παρέμβαση αν και ορισμένες φορές διέσπασε την ομάδα του.

Όσον αφορά το επίπεδο μάθησης και κατανόησης του μαθήματος που επετεύχθη, ο/η καθηγητής/τρια έβαλε διαγώνισμα τριμήνου στο μάθημα μετά την αρχική παρέμβαση. Οι παρατηρήσεις της ήταν ότι η τάξη πήγε πολύ καλά και αποδείχθηκε πως είχε *κατανοήσει το μάθημα*. Γενικότερα από όλα τα παραπάνω στοιχεία συνάγεται ότι επετεύχθη η *μάθηση ως κατανόηση*.

Στην τελευταία παρέμβαση ο παραλληλισμός ενός ποιήματος για την προσφυγιά με τις προσωπικές ιστορίες των παιδιών ήταν μια καλή ευκαιρία να συνεργαστούν οι μαθητές/τριες και να εστιάσει η ομάδα σε ζητήματα ταυτότητας και επικοινωνίας με τους *άλλους*, στοιχεία που λειτούργησαν θετικά και ανέσυραν αναμνήσεις των παιδιών από τη σχολική ζωή. Τα ζητήματα:

πορεία προς την ωρίμανση, σημεία που είναι σταθμός στη ζωή των ανθρώπων, καθώς και οι προσωπικές επιλογές σε κρίσιμες περιόδους της ζωής απασχόλησαν τα παιδιά και τα βοήθησαν να εμπλακούν *βιωματικά* στη διαδικασία. Επίσης, θεωρήθηκε λανθασμένο ότι εισήχθη μια δραστηριότητα, να κλείσουν οι μαθητές/τριες τα μάτια (3η άσκηση στη Β' φάση) και να ανακαλέσουν μνήμες, πριν επιτευχθεί στη συγκεκριμένη συνάντηση η κατά τη Heathcote «εκούσια αναστολή της δυσπιστίας» από όλους/ες, γιατί δόθηκε αφορμή στους/στις δύσπιστους/ες να προκαλέσουν μια μικρή *διάσπαση*. Κατέστη σαφές ότι η συνεργασία στην ομάδα, κυρίως όταν γίνεται ανταλλαγή προσωπικών ιστοριών, χρειάζεται κλίμα αυτοσυγκέντρωσης και αλληλοκατανόησης, που απειλήθηκε να διασαλευθεί. Στην περίπτωση αυτή αναγνωρίστηκε ότι ο/η εμπυχωτής/τρια έπρεπε να επιμένει στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος και τη συνέχιση των δραστηριοτήτων στις ομάδες πριν εισαγάγει αυτή τη δραστηριότητα και να αντιμετωπίσει γρήγορα τη διασπαστική περίπτωση, με προσέγγιση και διάλογο με τον/την μαθητή/τρια που την προκάλεσε (*ανάγκη ετοιμότητας εμπυχωτή/τριας*). Η διάσπαση είχε ως αποτέλεσμα ότι κάποια παιδιά δίστασαν να εκφραστούν σε βάθος.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η *συνεργασία* και οι πρωτοβουλίες που συνιστούν *ατομικές ευκαιρίες για μάθηση* χαρακτήρισαν όλη την εφαρμογή. Επίσης τα στοιχεία έδειξαν ότι αναπτύχθηκε *ενσυναίσθηση/συναισθηματική συμμετοχή, προβληματισμός* για έννοιες που αφορούν το μάθημα (*κριτική σκέψη*), *ένταξη βιωματικών στοιχείων (βίωμα, σχέση σχολείου ζωής)* και *βελτίωση σχέσης με την εκπαιδευτικό*. Επιπλέον, εμφανής ήταν η ανάγκη ευελιξίας και προσαρμογής στις ανάγκες της τάξης, αλλά και εγρήγορσης στο να τηρούνται οι αρχές –το *συμβόλαιο*, και να υπάρξει καλύτερη *διαχείριση του χρόνου*, στοιχείο που παρουσίασε δυσκολία. Έκδηλη ήταν, παρά τη *διάσπαση της προσοχής*, η *διαθεσιμότητα* και η *ενεργός συμμετοχή*, η *δημιουργικότητα* με πολλές ιδέες. Τελικά, στην εφαρμογή εκδηλώθηκε το στοιχείο της *δημιουργικής διερεύνησης του θέματος του μαθήματος* μέσα από τις παραστάσεις και τα *βιώματα* των παιδιών.

4.3. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΧΟΛΕΙΟ 3, ΤΑΞΗ 1 ΚΑΙ ΤΑΞΗ 2 – ΛΥΚΕΙΟ ΒΟΥΛΙΑΓΜΕΝΗΣ

Στο Λύκειο Βουλιαγμένης έγιναν δύο εφαρμογές σε δύο διαφορετικά τμήματα της Β' τάξης, στις ίδιες θεματικές ενότητες. Οι εφαρμογές παρουσιάζονται ως ένα σχέδιο μαθήματος, με ορισμένες συμπληρώσεις όπου κρίνεται απαραίτητο. Οι συνεντεύξεις των μαθητών/τριών παρουσιάζονται ωστόσο ξεχωριστά για κάθε εφαρμογή.

α) Πλαίσιο Εφαρμογής

Τάξη: Β΄ Λυκείου

Αριθμός μαθητών/τριών: 1ο τμήμα: 22 (8 αγόρια, 14 κορίτσια)

2ο τμήμα: 20 (11 αγόρια, 9 κορίτσια)

Μάθημα: Εισαγωγή στο Δίκαιο και στους Πολιτικούς Θεσμούς⁶²⁶

Το πλαίσιο

Το πρώτο τμήμα έχει καλύτερους/ες μαθητές/τριες και γίνονται πολλές συζητήσεις στην τάξη. Στο δεύτερο τμήμα υπάρχουν πολλοί/ές αδύνατοι/ες σε επίδοση μαθητές/τριες, κάποιοι/ες από αυτούς/ές έχουν απασχολήσει με τη συμπεριφορά τους γενικότερα το σχολείο. Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης προτείνει να πραγματοποιηθεί το μάθημα σε μια άδεια αίθουσα, η οποία αξιοποιείται ως θεατρικό εργαστήρι.

β) Παρεμβάσεις

Αρχική παρέμβαση

Ενότητα: Ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνική δικαιοσύνη

Στόχοι:

- Να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες με βιωματικό τρόπο έννοιες που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα.
- Να αντλήσουν από τις δικές τους εμπειρίες και να φέρουν στη μνήμη τους καταστάσεις σχετικές με κοινωνικές αδικίες και κοινωνικές ανισότητες.
- Να συσχετίσουν με δικά τους βιώματα το θέμα της αδικίας και της ανισότητας, της παροχής ή όχι φροντίδας σε όσους/ες τη χρειάζονται και να εκφράσουν την κρίση τους για όσα συμβαίνουν γύρω τους.

Παρατήρηση: Η συνάντηση ξεκινάει όπως και σε άλλες εφαρμογές με εισήγηση για την παρέμβαση και τον διαφορετικό τρόπο που μπορεί να γίνει το μάθημα. Σκοπός είναι ήδη από το ξεκίνημα της διαδικασίας, να είναι τα παιδιά ουσιαστικοί/ές συνεργάτες/ιδες και δημιουργοί της μάθησης. Στη συγκεκριμένη ωστόσο εφαρμογή η φύση του μαθήματος και η ηλικία των παιδιών οδήγησαν στην απόφαση να γίνει αρκετά διευκρινιστική η εισαγωγή, εκτενέστερος ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων πριν την παρέμβαση.

Ένας βασικός προβληματισμός που τέθηκε προκειμένου να τον επεξεργαστούν τα παιδιά ήταν: «Ποιοι είμαστε, πόσο ακούγονται οι φωνές μας, πόσο μπορούμε να εκπληρώσουμε τα όνειρά μας ή να ζούμε μέσα στο πλάνο που έχουν κάνει οι άλλοι/ες για μας», «Μήπως η αίσθηση που έχουμε

⁶²⁶ Βαβουγιού, Α., Γονατάς-Παπαγεωργίου, Σ., Στρατηγάκη-Παυλάκου, Δ., Τοπάλη, Κ. Ι. (2002). *Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

μερικές φορές ότι έχουμε πρόσβαση σε όλα είναι πλασματική;», «Πόσο μας αγγίζουν τελικά όσα συμβαίνουν γύρω μας και τι μπορούμε να κάνουμε για να αλλάξουμε κάτι που δεν μας αρέσει;». Ο προβληματισμός ήταν άμεσα συνδεδεμένος με την ενότητα στην οποία πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία. Επισημάνθηκε στα παιδιά ότι οι δραστηριότητες, τα παιχνίδια και οι ασκήσεις που σχεδιάστηκαν γίνονται για έναν σκοπό. Όταν αυτός δεν εξηγείται, θα τον συνειδητοποιούν όσο προχωράει το μάθημα και θα συζητείται στην αξιολόγηση στο τέλος του μαθήματος.

Α΄ΦΑΣΗ

- *Ονόματα:* Μπαίνουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες σε κύκλο και λένε τα ονόματά τους ένας ένας. Επιχειρείται η δραστηριότητα να γίνει με μια συνέχεια και να έχει ρυθμό. Ακούγονται οι φωνές των παιδιών, διστακτικά στην αρχή, όλο και πιο καθαρά στη συνέχεια.

Στόχος: Στόχος της δραστηριότητας, ο οποίος εξηγείται εξαρχής στα παιδιά, είναι να υπάρξει ένα μικρό ζέσταμα και να γίνει γνωριμία με την ερευνήτρια, που συμμετέχει στην ομάδα.

- *Παρουσίαση ονόματος:* Ένας/μία μαθητής/τρια λέει το όνομά του/της κάνοντας ένα βήμα μέσα στον κύκλο, μετά επιστρέφει στη θέση του/της και όλη η υπόλοιπη ομάδα, συγχρονισμένη, κάνει ένα βήμα μπροστά και επαναλαμβάνει –τον/την μιμείται– στον κύκλο. Τονίζεται ότι πρέπει να προσέχουν το ύφος, την κίνηση και την παρουσίαση του ονόματος από τον/την συμμαθητή/ριά τους. Οι πολύ έντονες αντιδράσεις και κινήσεις, όταν επαναλαμβάνονται από όλους/ες, δημιουργούν δυνατές εικόνες.

- *Ονόματα και εικόνες:* Ο/η εμπυχωτής/τρια σταματά τη δράση και ζητά να κοιτάξουν κλεφτά οι μαθητές/τριες, παραμένοντας στο σημείο που είναι, την εικόνα που δημιούργησαν. Εστιάζει στον ρυθμό που κρατά η ομάδα και στην ακρίβεια με την οποία οι μαθητές/τριες αναπαριστούν τον/την συμμαθητή/ριά τους.

Στόχος: Η άσκηση με τα ονόματα, που πραγματοποιήθηκε και στις άλλες εφαρμογές, επεκτάθηκε στη συγκεκριμένη ομάδα, ώστε να εστιάσουν σε κάποιον ειδικότερο στόχο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, πέρα από τη γνωριμία, την κίνηση και τον ρυθμό, εστίασε και στις δυνατές εικόνες που δημιουργήθηκαν.

- *Η καλή σου η κουβέντα:* Δίνεται η οδηγία οι μαθητές/τριες όπως κάθονται σε κύκλο να προσέξουν ποιος/α βρίσκεται δεξιά τους και να σκεφτούν τι ξέρουν γι' αυτόν/ήν. Αμέσως μετά τους/τις ζητείται να πουν ένα θετικό στοιχείο γι' αυτό το πρόσωπο. Εκφράσεις που ακούστηκαν: «Καλός χαρακτήρας», «Καλό παιδί, έχει χιούμορ». Σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά δεν ήξεραν τους συμμαθητές/τριές τους και αρκέστηκαν στα εξωτερικά στοιχεία τους, όπως «Έχει ωραίο χαμόγελο», επισημαίνοντας ότι δεν γνωρίζουν περισσότερα γι' αυτόν/τήν.

Στόχος: Η δραστηριότητα εντάσσεται στο πλαίσιο δραστηριοτήτων ενίσχυσης της σχέσης του εαυτού με τον «άλλο» και στην ενίσχυση του θετικού κλίματος στην ομάδα κατά την αρχή της διαδικασίας.

- *Περπάτημα στον χώρο:* Στην αρχή ο/η εμπυχωτής/τρια ζητά από τα παιδιά να περπατούν αργά και σταδιακά πιο γρήγορα. Η κίνηση ζητείται να είναι ελεύθερη και να αλλάζει καθένας/μία μόνος/η

του/της κατεύθυνση, καλύπτοντας τα κενά στον χώρο. Δημιουργείται μια έντονη δραστηριότητα, καθώς δεν εμφανίζεται μια μονότονη κίνηση από όλη την ομάδα συγχρονισμένα, αλλά καθένας/μια αποφασίζει για τον χώρο στον οποίο κινείται, καθώς και για την κατεύθυνση που παίρνει. Εν συνεχεία, ο/η εμπυχωτής/τρια δίνει την οδηγία «Στοπ» και παγώνουν όλοι/ες όπου και όπως βρίσκονται. Ο/η εμπυχωτής/τρια ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να εστιάσουν κλεφτά από τη θέση που βρίσκονται σε κάποιες από τις παγωμένες εικόνες, που ο/η ίδιος/α υποδεικνύει. Κατόπιν, όταν ακουστεί «Πάμε», τα παιδιά προχωρούν. Η οδηγία εν συνεχεία λειτουργεί αντίστροφα. Στο «Στοπ» οι μαθητές/τριες περπατάνε, στο «Πάμε» προχωρούν. Τα λάθη δημιουργούν ευχάριστο κλίμα στην ομάδα.

Στόχος: Η άσκηση στοχεύει στην εγρήγορση, στον συντονισμό και στην άμεση ανταπόκριση και πειθαρχία της ομάδας σε ευχάριστο κλίμα.

Β΄ ΦΑΣΗ

- *Συναισθήματα:* Δίνονται οδηγίες: «Είστε χαρούμενοι», «Σκεφτείτε ότι κάτι πολύ καλό έχει συμβεί», «Κλείσατε ένα ραντεβού που περιμένατε καιρό», «Πετύχατε έναν σημαντικό στόχο» κ.ά. Η χαρά πρέπει να είναι εσωτερικευμένη και απλώς να προχωρούν, έχοντας αυτή την αίσθηση στο ύφος και στη στάση του σώματος. Στην οδηγία «Στοπ», η ομάδα κοιτάζει, ύστερα από παραίνεση του/της εμπυχωτή/τριας, κάποιες εικόνες. Παρατηρείται η ένταση στο ύφος και στα πρόσωπα. Κατόπιν προχωρούν και ανταλλάσσουν φράσεις με όποιον/α συναντιούνται, διατηρώντας την ίδια ευχάριστη διάθεση. Στο «Στοπ» παγώνουν.

Στόχος: Ως συνέχεια των στόχων που αναφέρθηκαν παραπάνω, η άσκηση εστιάζει στην εκφραστικότητα και την αναπαράσταση συναισθημάτων.

- *Ονομάζοντας τις εικόνες:* Ο/η εμπυχωτής/τρια κρατά στον χώρο δύο εικόνες από αυτές που δημιουργήθηκαν κατά την προηγούμενη δραστηριότητα. Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες βγαίνουν από τον χώρο δράσης και παρακολουθούν ως θεατές. Τους ζητείται να πουν τι βλέπουν και να δώσουν τίτλο στην εικόνα. Η κίνηση και η εικόνα που σχηματίζεται γίνεται δημιουργός σκέψης και συναισθημάτων, σηματοδοτώντας μια νέα κατάσταση. Οι εικόνες τιτλοφορήθηκαν από την ομάδα ως «Μια απρόσμενη συνάντηση» και «Συζητώντας ένα μυστικό».

- *Αλλαγή συναισθημάτων:* Ο/η εμπυχωτής/τρια αλλάζει τη συναισθηματική κατάσταση και δίνει οδηγία να περπατούν στενοχωρημένοι/ες. Να σκέφτονται μια αποτυχία, ένα κακό νέο. Αυτή τη φορά επαναλαμβάνεται πιο σύντομα η ίδια διαδικασία. Οι μαθητές/τριες παίρνουν το ανάλογο ύφος και την αντίστοιχη στάση. Ζητείται κατόπιν να επιλέξουν κάποιες καταστάσεις που τους στενοχώρησαν, για παράδειγμα: «Σκεφτείτε ότι κάποιος/α σας έχει προσβάλει» ή ότι «Χάσατε ένα ραντεβού με κάποιο αγαπημένο πρόσωπο».

Σημείο-στόχος: Ως συνέχεια της παραπάνω άσκησης, ο/η εμπυχωτής/τρια ζητά να βάλουν στόχο ένα σημείο στον χώρο, να πάρουν εκεί θέση και να έχουν τη στάση που επιθυμούν. Κλείνουν τα μάτια καθώς κρίθηκε ότι είχε δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα και υπήρχε συνολική αποδοχή, που

επέτρεπε να ακολουθήσει μια πιο δύσκολη δραστηριότητα. Ακούγοντας μια λέξη, πρέπει να διορθώσουν τη στάση τους ανάλογα με το πώς νιώθουν και να κάνουν αντίστοιχους συνειρμούς. Άλλοι/ες είναι στα σκαλοπάτια, άλλοι/ες στέκονται κουλουριασμένοι, άλλοι/ες γέρνουν στην κολόνα του δωματίου, άλλοι/ες βρίσκονται πίσω από υλικά και πίνακες που είναι στην άκρη της αίθουσας. Ακούγεται πρώτα η λέξη *αδικία*. Ο/η εμπυχωτής/τρια περνάει από έναν/μια μαθητή/τρια, τον/την ακουμπάει στην πλάτη και ακούγονται, σε κατάσταση βαθιάς αυτοσυγκέντρωσης, οι φράσεις τους: «*Σχολείο*», «*Βαθμοί*», «*Γιατί σ' εμένα*», «*Γήπεδο*», «*Πόνος*», «*Με παράτησε*». Ανοίγουν τα μάτια, διατηρείται η ατμόσφαιρα που έχει δημιουργηθεί, παρατηρούν αργά αργά ο/η ένας/μια τον/την άλλον/ην.

- *Αλλαγή θέσης*: Ζητείται να αλλάξουν θέση αργά αργά, καθώς ακούγεται η λέξη *σεβασμός*. Η στάση του σώματος αλλάζει, γίνεται πιο δυναμική, το κορμί πιο στητό. Κλείνουν τα μάτια και όταν τους/τις ακουμπά ο/η εμπυχωτής/τρια στην πλάτη, ακούγονται οι παρακάτω συνειρμοί: *γονείς, δάσκαλοι, μεγαλύτεροι, φίλοι, εαυτός, σε όσους το αξίζουν, συνάνθρωποι, το σημαντικότερο για μια φιλία*. Αρχίζουν να μιλούν με μεγαλύτερη ευκολία και χρησιμοποιούν πολύ λιγότερο τις ίδιες φράσεις σε σχέση με την πρώτη φορά. Έννοιες που είχαν προγραμματιστεί να παρουσιαστούν με παρόμοιο τρόπο και δεν δόθηκαν για λόγους εξοικονόμησης χρόνου ήταν οι: *ανισότητα, ελευθερία*.
- *Ανακαλώντας μια εμπειρία*: Σιγά σιγά οι μαθητές/τριες ανοίγουν τα μάτια τους και κάθονται σε κύκλο στο πάτωμα. Διατηρώντας το συναίσθημα και το κλίμα που έχει δημιουργηθεί, με ήρεμο τόνο στη φωνή τους ζητείται να κλείσουν ξανά τα μάτια για 3 λεπτά και να σκεφτούν μια περίπτωση κοινωνικής ή προσωπικής αδικίας που συνέβη στους/στις ίδιους/ες ή σε κάποιον/α γνωστό/η τους, ο/η οποίος/α τους τη διηγήθηκε, ή διαδραματίστηκε μπροστά στα μάτια τους. Όποιος/α θέλει, αμέσως μετά, σηκώνει το χέρι και περιγράφει την ιστορία. Δίνεται η οδηγία η ιστορία να είναι ένα γεγονός που μπορεί να αναπαρασταθεί, κάτι για το οποίο να μπορούν να δημιουργηθούν συγκεκριμένες εικόνες. Σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες παίρνουν τον λόγο. Η οδηγία να διηγηθούν μια συγκεκριμένη ιστορία δεν ακολουθείται πάντα, παρ' όλα αυτά κρίνεται ότι πρέπει να δοθεί η ευκαιρία σε κάθε μαθητή/τρια να παρουσιάσει την προσωπική του ιστορία ή να αναφερθεί σε μια προσωπική μαρτυρία, αφήνοντάς τον/την να την περιγράψει ως το τέλος. Όλες οι ιστορίες καταγράφονται σε ένα μεγάλο φύλλο χαρτί⁶²⁷.

⁶²⁷ Οι ιστορίες που αναφέρονται από τους / τις μαθητές/τριες ως περιπτώσεις κοινωνικής αδικίας είναι οι εξής:
- Παραμονή Πρωτοχρονιάς: Μια μαθήτρια ζητά χρήματα από κάποια φίλη της. Είναι στο μετρό, έχει μεγάλη ανάγκη, αλλά αυτή της λέει ότι δεν έχει. Σε λίγο τη βλέπει να μετράει 100 ευρώ.
- Μέσα στο λεωφορείο κανένας δεν σηκώνεται για να καθίσει ένας ηλικιωμένος που το έχει ανάγκη.
- Σε ένα νησί, καλοκαίρι, ένας ενήλικας βρίζει ένα μικρό σκελετωμένο αγόρι που τον ακούμπησε.
- «Δεν αντέχω να βλέπω αυτά που γίνονται και βλέπουμε στις ειδήσεις με βιασμούς μικρών παιδιών» (θέμα επικαιρότητας)
- Είδα έναν ζητιάνο χωρίς πόδια που μου ζήτησε λεφτά και του τα έδωσα. Μου φαίνεται άδικο που δεν μπορεί να βοηθήσει κάποιος, το κράτος, αυτούς τους ανθρώπους;
- Με στενοχωρεί αφάνταστα στη ζωή που παλεύεις, δίνεις όλο σου τον εαυτό για κάτι και ή δεν γίνεται αυτό που προσπαθείς τόσο ή δεν σ' το αναγνωρίζουν οι άλλοι.
- Σε μια μεγάλη παρέα που βρισκόμουν ήταν ένας συνομήλικός μας μετανάστης. Όλοι τού έκαναν προσβλητικές ερωτήσεις και τον κατακρίνανε όχι γι' αυτό που είναι, αλλά με μόνο κριτήριο ότι είναι ξένος.

Οι ιστορίες που ακούστηκαν είτε ήταν προσωπικές μαρτυρίες ή παρουσιάστηκαν με τρόπο συναισθηματικά φορτισμένο. Η απόλυτη ησυχία έδειχνε το κλίμα σεβασμού που επικρατούσε στην ομάδα. Κάποια ιστορία για ένα ατύχημα λόγω της έντονης συναισθηματικής φόρτισης δεν ολοκληρώθηκε, αλλά ο/η εμπνευστής/τρια προχώρησε διακριτικά τη διαδικασία, για να ακουστούν και οι επόμενες ιστορίες.

- *Συζήτηση για τις ιστορίες:* Μετά την παρουσίαση όλων των ιστοριών, ο/η εμπνευστής/τρια παίρνει το φύλλο στο οποίο έχουν καταγραφεί, μπαίνει στη μέση του κύκλου και ανακεφαλαιώνει. Γίνεται μια σύντομη συζήτηση με τα παιδιά και όλοι/ες συμμετέχουν με κριτική διάθεση, αναφερόμενοι/ες σε όσα δεν γίνονται ενώ θα έπρεπε, όπως *προστασία και ασφάλεια*, και σε όσα γίνονται ενώ δεν θα έπρεπε, όπως *εκμετάλλευση, διακρίσεις, στέρηση της ελευθερίας* κ.ά. Η ομάδα με ερέθισμα την προηγούμενη βιωματική εμπειρία έκανε μια διαδρομή, μέσα από την οποία μίλησε για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την καταπάτησή τους, αλλά και τον σεβασμό τους.

Γ΄ ΦΑΣΗ

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε 4 ομάδες. Ζητείται κάθε ομάδα να επιλέξει το κύριο θέμα μιας από τις ιστορίες που ακούστηκαν και να το παρουσιάσει στους /στις άλλους/ες σε 3 «δυναμικές εικόνες». Διευκρινίζεται ότι χρήση του λόγου μπορεί να γίνει σε κάποια σημεία μόνο αν είναι απαραίτητο. Βασικό σημείο, το οποίο τονίζεται στις οδηγίες που δίνονται, είναι να σταματήσει η ιστορία σε μια εικόνα που θα αναπαριστά το σημείο της ύψιστης αδικίας, το σημείο της κρίσης.

Σκοπός αυτής της οδηγίας είναι να προκαλέσουν το «κοινό» τους, έτσι ώστε να το απασχολήσει η κατάσταση, να προβληματιστεί και να ζητήσει λύσεις. Επίσης δίνονται ακολούθως και οι απαραίτητες οδηγίες για τον ρόλο που καλείται να έχει καθένας/μία στην ομάδα και τη θεατρική παρουσίαση.

Οι ομάδες ετοιμάζουν τις ιστορίες και τις παρουσιάζουν. Οι ιστορίες είναι οι εξής: «Ζητιάνος ζητά βοήθεια», «Παιδιά που το προσβάλλουν», «Προτροπή νέου για χρήση ουσιών», «Μετανάστης που υφίσταται βία».

Δ΄ ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός

Η συζήτηση ξεκινά από τις ιστορίες που παρουσιάστηκαν. Εκφράζονται συναισθήματα και συζητείται η δυνατότητα που είχαν τα παιδιά να μπουν στη θέση του/της αδικημένου/ης (*ενσυναίσθηση*). Οι

- Ένα περιστατικό που έγινε λίγο παλιότερα σε ένα μπαρ: Κάποιος έριξε ναρκωτικό στο ποτό δύο παιδιών. Τους μεταφέρανε στο νοσοκομείο, αλλά ο ένας δεν τα κατάφερε. Είναι αδικία να εκμεταλλεύονται και να παρασύρουν τα παιδιά οι μεγαλύτεροι. Να χάνονται ευκαιρίες στη ζωή και να τα κάνουν να ζουν σε μία πλάνη.

- Σε ένα λεωφορείο οι μισοί επιβάτες ήταν μετανάστες. Ανέβηκε η αστυνομία για εξακρίβωση στοιχείων και τους πήρε. Υπάρχουν πολύ χειρότεροι άνθρωποι. Γιατί τα βάζουν με τους μετανάστες;

- Κοντά στις γιορτές είδα ένα κοριτσάκι μικρό να πουλά χαρτομάντιλα. Του έπιασα κουβέντα και μου είπε ότι οι γονείς του ήταν στο σπίτι. Ποιος προστατεύει αυτά τα παιδιά;

- Θεωρώ αδικία να σου στερούν αυτό που αγαπάς περισσότερο.

μαθητές/τριες εστιάζουν στα αίτια κάθε περίπτωσης, αλλά και σε προτάσεις για το τι θα μπορούσε να γίνει για να αλλάξει η κατάσταση (*αναζήτηση λύσεων/κριτική σκέψη*). Ιδιαίτερα τόνισαν τη σημασία την ομαδικής εργασίας, τη θετική εμπειρία της συνεργασίας, κυρίως με παιδιά της τάξης που δεν ήξεραν και εξέφρασαν την επιθυμία να συνεργαστούν ξανά (*γνωριμία, συνεργασία*). Και στα δύο τμήματα όπου έγινε παρέμβαση, τα παιδιά ανέφεραν ότι η βιωματική προσέγγιση τα βοήθησε να συνειδητοποιήσουν τι συμβαίνει γύρω τους πέρα από το σχολείο και να σκεφτούν τον κόσμο έξω από αυτό (*βίωμα/σύνδεση σχολείου ζωής*). Κάποιοι/ες ανέφεραν ότι στο θεατρικό δρώμενο που δημιούργησαν ήθελαν να εκφράσουν κάτι ακόμα πιο έντονο, ενώ άλλοι/ες παρενέβησαν και είπαν ότι ήταν ευχαριστημένοι/ες και ότι αν το δουλέψουν περισσότερο, το αποτέλεσμα θα είναι καλύτερο (*ανάγκη βελτίωσης της θεατρικής έκφρασης*).

Τελική παρέμβαση

Ενότητα: Υποχρεώσεις των Ελλήνων πολιτών. Η παρούσα παρέμβαση εστίασε στο ακροτελεύτιο άρθρο του ελληνικού Συντάγματος, άρθρο 120, που αναφέρεται στις υποχρεώσεις των Ελλήνων και στο δικαίωμα αντίστασής τους με κάθε μέσο εναντίον οποιουδήποτε επιχειρεί να καταλύσει το Σύνταγμα με τη βία.

Στόχος:

Να συνδυάσουν τα θέματα καταπίεσης και παραβίασης των δικαιωμάτων με τις υποχρεώσεις των ενεργών πολιτών, να προτείνουν λύσεις εστιάζοντας σε ζητήματα αντίστασης στην αδικία.

Α΄ ΦΑΣΗ

- *Περπάτημα:* Η ομάδα ξεκινάει με περπάτημα στον χώρο. Οι οδηγίες εναλλάσσονται: ελεύθερο περπάτημα, πηδηματάκια στον αέρα.
- *Κίνηση:* Δίνεται οδηγία να κινηθούν σαν δέντρα και σαν αέρας. Οι μαθητές/τριες δοκιμάζουν τις δυνατότητές τους. Ο/η εμπυχωτής/τρια χωρίζει την τάξη σε δύο ομάδες, η μία είναι τα δέντρα και η άλλη ο αέρας. Ο αέρας κινείται προς τα δέντρα και δυναμώνει διαρκώς. Τα δέντρα πρέπει να αντιδρούν σε σχέση με τον αέρα, αναλόγως με το πόσο δυνατός είναι.

Σχόλια: Τα πρώτα πιο διστακτικά βήματα των μαθητών/τριών διευκολύνθηκαν στη συνέχεια από την παρουσία του/της εμπυχωτή/τριας, ο/η οποίος/α μπήκε στη μια ομάδα και, δίνοντας οδηγίες, εκτελούσε μαζί με τα παιδιά τη δραστηριότητα.

- *Η ομάδα ανταλλάσσει χειραψίες:* Τα παιδιά κάνουν χειραψίες μεταξύ τους και στην τελευταία χειραψία παγώνει η δράση. Το ελεύθερο χέρι πρέπει να αναζητήσει ένα άλλο χέρι. Αν βρίσκεται κάποιος/α μακριά από τους/τις άλλους/ες, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες, χωρίς να κάνουν υπερβολικές κινήσεις, να κινηθούν ελαφρά μέχρι να καταφέρουν να είναι όλα τα χέρια ενωμένα. Στο τέλος, με τα χέρια να είναι ενωμένα, μένουν ακίνητοι/ες και παρατηρούν γύρω τους.

Στόχος: Το ζέσταμα στην Α' φάση συνδύασε την ενεργοποίηση της ομάδας με την αναπαράσταση με το σώμα, στοιχεία που ενισχύουν το επίπεδο δεξιότητας των παιδιών για θεατρική αναπαράσταση και την ικανότητά τους να εκφραστούν ελεύθερα στο πλαίσιο της ομάδας.

Β' ΦΑΣΗ

- *Συνειρμοί:* Κλείνουν τα μάτια και τους δίνεται η λέξη *ενότητα*. Ζητείται να κάνουν συνειρμούς σχετικά με τη λέξη. Ακούγονται οι λέξεις: *φιλία, οικογένεια, σχολείο, παρέα, κοπέλα, εμπιστοσύνη, συμπαίκτης, ομάδα, αγκαλιά*. Συζητήθηκε με την ομάδα η απουσία της λέξης *δύναμη* από τους συνειρμούς και ρωτήθηκαν αν κάποιος/α την είχε στο μυαλό του. Η απάντηση ήταν αρνητική.

- *Καταιγισμών ιδεών:* Η προσέγγιση του θέματος της βίας και της καταπίεσης αποφασίστηκε να γίνει βάσει των προσωπικών βιωμάτων των παιδιών, γι' αυτό πολύ σύντομα ζητήθηκε να πουν στον κύκλο κάποια απλά περιστατικά καταπίεσης που έχουν βιώσει. Μεταφέρουν περιστατικά από την οικογένεια, την παρέα, το σχολείο.

- Δημιουργούνται 4 ομάδες και καθεμία ετοιμάζει 3 εικόνες σχετικά με τις ιστορίες που αναφέρθηκαν. Τονίζεται ότι είναι πολύ σημαντικό να έχει καθένας/μια έναν πολύ συγκεκριμένο ρόλο στην ιστορία. Παρουσιάστηκαν οι εξής χαρακτηριστικές εικόνες:

1) Στο 1ο τμήμα: Τσακωμός στην οικογένεια, ο μπαμπάς δεν δείχνει κατανόηση και ασκεί βία, μια δασκάλα έχει κακή επικοινωνία με τα παιδιά και τα προσβάλλει, σκηνή με μια μητέρα με τρεις γιους που αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας, προβλήματα που δημιουργούνται σε μια παρέα φίλων.

2) Στο 2ο τμήμα: Μια από τις ιστορίες προκάλεσε ιδιαίτερα το «κοινό». Σε μια δυναμική εικόνα παρουσίασε τον εξευτελισμό ενός μαύρου μετανάστη που πουλάει CD. Οι αστυνομικοί τού βγάζουν την μπλούζα και τον τραβούν ανάμεσα στο πλήθος.

Σχόλια. Η δεύτερη ήταν μια απλή αλλά πολύ έντονη εικόνα, η οποία πάγωνε στο σημείο που τραβούσαν τον μετανάστη από τα χέρια. Η εικόνα δημιούργησε ατμόσφαιρα συναισθηματικής φόρτισης και για αρκετά δευτερόλεπτα επικράτησε απόλυτη σιωπή, δημιουργώντας τη 'στιγμή', στην οποία αναφέρεται η προσέγγιση του εκπαιδευτικού δράματος.

- *Ρόλος στον τοίχο.* Ζητείται σε ένα μεγάλο χαρτί να φτιαχτεί το σχεδιάγραμμα του καταπιεσμένου ήρωα της πιο χαρακτηριστικής ιστορίας.. Μέσα στο σχεδιάγραμμα γράφονται, εφόσον διατυπωθούν προτάσεις από όλη την τάξη, τα συναισθήματα που έχει ο ήρωας μετά το περιστατικό, ενώ έξω από το περίγραμμα γράφεται πώς τον βλέπουν οι άλλοι/ες.

Στόχος: Η απλή αυτή εκδοχή της τεχνικής εκπαιδευτικού δράματος πραγματοποιήθηκε για να βοηθήσει να δομηθεί στη συνέχεια ο κεντρικός χαρακτήρας σε κάθε ιστορία.

Γ' ΦΑΣΗ

Υστερα από προετοιμασία 5 λεπτών, οι εικόνες που είχαν δημιουργηθεί γίνονται μικρές ιστορίες και παρουσιάζονται. . Μετά τις παρουσιάσεις ακολούθησε παρέμβαση των παιδιών προκειμένου να

αλλάξουν κάθε ιστορία. Συγκεκριμένα, πρότειναν αλλαγές στην αντίδραση ή στη γενική συμπεριφορά των ηρώων, για να δώσουν λύση.

Σχόλια: Η οδηγία που είχε δοθεί, να παρουσιάσουν τις ιστορίες παραμένοντας στο σημείο της καταπίεσης, ώθησε τα παιδιά, λόγω της πρόκλησης που ενέτεινε, να πάρουν εύκολα και αυθόρμητα μέρος σε αυτή τη διαδικασία⁶²⁸. Έτσι, είχε δημιουργηθεί διακριτικά το κίνητρο να ανατρέξουν σε λύσεις προκειμένου να βελτιωθεί η κατάσταση. Προτάθηκε, για παράδειγμα: Η παρέμβαση της μητέρας για να βελτιωθεί η συμπεριφορά του πατέρα, η προσπάθεια της κόρης να τον προκαλέσει να την ακούσει και σε άλλη ιστορία η παρουσίαση μιας μητέρας που προσπαθεί να καταλάβει και να προσεγγίσει τα προβλήματα των αγοριών της ανοίγοντας διάλογο μαζί τους.

Δ΄ ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός

Τα παιδιά τόνισαν, κυρίως, πως ένιωσαν ότι οι εικόνες που παρουσίασαν γίνονταν «στ' αλήθεια». Όπως ακριβώς είπαν, αυτό που παρουσίασαν έμοιαζε «σαν να ήταν αληθινό». Κατά τη γνώμη τους, αφενός λειτούργησε η *πρόκληση*, επειδή σταμάτησαν την ιστορία στο σημείο της μεγαλύτερης καταπίεσης, αφετέρου υπήρξε λύτρωση όταν μπόρεσαν να προτείνουν λύσεις, να μπουν στη θέση του/της καταπιεζόμενου/ης, προσπαθώντας να αλλάξουν την ιστορία (*ενσυναίσθηση, αναζήτηση λύσεων/κριτική σκέψη*). Ένιωσαν την ανάγκη να αντιδράσουν στην αδικία και να κινητοποιηθούν. Θεώρησαν ότι με αυτόν τον τρόπο δέθηκαν ως ομάδα, καθώς συζητούσαν σε ομάδες τι θα μπορούσε να γίνει (*συνεργασία/επικοινωνία*). Στο 1ο τμήμα τόνισαν ότι θα είναι πιο «δεμένοι/ες» όταν θα πάνε την καθιερωμένη πενθήμερη εκδρομή τους. Συζητήθηκε το ζήτημα της υποχρέωσης κάθε ενεργού πολίτη να αντιδρά σε όσα συμβαίνουν γύρω του και παρεμποδίζουν την άσκηση των δικαιωμάτων όλων (*σύνδεση βιώματος με την ενότητα του μαθήματος*).

γ) Συνέντευξη εστιασμένη συζήτησης με μαθητές/τριες – Focus group

1ο τμήμα:

Όλοι/ες συμφώνησαν ότι ήρθαν πιο κοντά με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ότι και στα υπόλοιπα μαθήματα συνέχισαν να έχουν περισσότερες ιδέες και να είναι «ελεύθεροι/ες» (*ενίσχυση επικοινωνίας, ελευθερία έκφρασης*). Ζήτησαν να γίνεται το μάθημα συνέχεια με αυτόν τον τρόπο. Ένας/μία μαθητής/τρια που δεν του/της άρεσε καθόλου το μάθημα της Πολιτικής Επιστήμης και Δικαίου δήλωσε ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας του/τής φάνηκε καλύτερο. Ισχυρίστηκε, μάλιστα, ότι δεν καταλάβαινε γενικά τίποτα στο μάθημα, ενώ τώρα μπόρεσε να πει τη γνώμη του/της και να καταλάβει

⁶²⁸ Καθώς η ενότητα στοχεύει στην υποχρέωση των πολιτών σε αντίσταση και αντίστοιχα στην υποχρέωση να παίρνουν θέση απέναντι στην αδικία ως ενεργοί πολίτες και να προτείνουν λύση, είναι πολύ σημαντικό να μην προτείνονται «μαγικές λύσεις», λύσεις που ποτέ δεν μπορούν να έχουν εφαρμογή στην πραγματικότητα. Να προσπαθήσουν τα παιδιά να βρουν αυτό που θα μπορούσε πραγματικά να γίνει ώστε να αλλάξει μια κατάσταση. Το *θέατρο φόρουμ* διατυπώνει πολλές προτάσεις για τον τρόπο που μπορεί να διαχειριστεί η ομάδα και ο/η εμπυχωτής/τρια την περίπτωση της αδικίας.

κάποια πράγματα. Συμφώνησαν και οι άλλοι/ες συμμαθητές/τριες ότι δεν θεωρούν «ωραίο διδακτικό αντικείμενο» το Δίκαιο, αλλά ισχυρίστηκαν ότι έτσι «ήταν πιο ωραία» (*ευχάριστη διαδικασία μάθησης, ενεργός συμμετοχή/ενίσχυση ενδιαφέροντος*). τους/τις άρεσε που άλλαξαν χώρο και που το μάθημα πλέον δεν περιοριζόταν στο «να κάθονται σε μια καρέκλα και να σηκώνουν το χέρι τους».

Ένωσαν ότι συμμετείχαν πιο ενεργά και είχαν περισσότερα κίνητρα για συμμετοχή (*ενεργός συμμετοχή*). Γενικά, ανέφεραν ότι αν και είχαν πάντα την άνεση να λένε τη γνώμη τους στον/στην καθηγητή/τρια, τώρα κινήθηκαν πιο ελεύθερα. Συμφώνησαν όλοι ότι κατανόησαν καλύτερα το μάθημα. «Κατανοήσαμε καλύτερα την ατομική και κοινωνική αδικία, πώς να αντιστεκόμαστε στην αδικία, να μην δεχόμαστε πάντα όσα συμβαίνουν γύρω μας» (*μάθηση/κατανόηση μαθήματος, βίωμα/σύνδεση με τη ζωή*). Υπήρξε μαρτυρία παιδιού ότι σχετικό περιστατικό που συνέβη μπροστά του και αφορούσε καταπάτηση ανθρώπινου δικαιώματος, μετά την εμπειρία του μαθήματος, αντιμετωπίστηκε από το ίδιο διαφορετικά.

2ο τμήμα:

Τα παιδιά θεώρησαν ότι υπήρξε μεγάλη διαφορά στη διδασκαλία του μαθήματος. Έγινε πιο ενδιαφέρον, πιο ομαδικό, υπήρχε μεγαλύτερη δραστηριότητα. Τα βοήθησε να συνεργαστούν, να γίνουν ομάδα, να γνωρίσουν καλύτερα τον/την καθηγητή/τρια τους, να έρθουν πιο κοντά και να έχουν καλύτερη επικοινωνία (*βελτίωση σχέσης με την εκπαιδευτικό/επικοινωνία με καθηγητή/τρια*) και να εφαρμόσουν αυτά που κάνουν από το βιβλίο (*συνεργασία/γνωριμία/επικοινωνία, βίωμα/συσχέτιση σχολείου και ζωής*). Δεν συνάντησαν κάποια δυσκολία, αλλά παραδέχτηκαν ότι η δεύτερη παρέμβαση ήταν πιο εύκολη από την πρώτη (*κλιμακωτή βελτίωση της συμμετοχής*).

Η βιωματική προσέγγιση τους/τις βοήθησε να κατανοήσουν περισσότερο το μάθημα (*βιωματική μάθηση/κατανόηση μαθήματος*), χωρίς όμως να το μάθουν με τα λόγια του βιβλίου. Θα ήθελαν να γίνουν κι άλλα μαθήματα με αυτόν τον τρόπο. Ως επίλογος ακούστηκε «Περνάμε καλά» (*ευχάριστη διαδικασία μάθησης*). Θα ήθελαν ωστόσο να έχει μεγαλύτερη διάρκεια κάθε παρέμβαση και να μην τους πιέζει ο χρόνος (*πρόβλημα περιορισμένου χρόνου*).

δ) Συνέντευξη με τον/την καθηγητή/τρια

Ο/η καθηγητής/τρια ανέφερε ότι επετεύχθη ένα καλό επίπεδο *συνεργασίας*. Η πρώτη εκτίμηση ήταν ότι με βιωματικό τρόπο δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις να οδηγηθούν οι μαθητές/τριες στη μάθηση (*βιωματική μάθηση*). Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία και ανέφεραν πολύ προσωπικά ζητήματα, που σε καμία περίπτωση δεν θα τα ανέφεραν σε ένα παραδοσιακό μάθημα. Θεωρεί ότι με τη μέθοδο δημιουργήθηκε ένα δυνατό υπόβαθρο για να γίνει συζήτηση και να συνεχίζουν την ενότητα την επόμενη φορά. Τα παιδιά κατάφεραν να είναι συγκεντρωμένα πολύ περισσότερο από ό,τι είναι συνήθως στην τάξη, να βλέπουν και να ακούν όσα λένε οι συμμαθητές/τριές τους (*συγκέντρωση, συνεργασία/επικοινωνία*). Κατά τη γνώμη του/της, από την πρώτη φορά που έκαναν θεατρικό δρώμενο, και παρά το ότι δεν υπήρχε χρόνος να ξαναδουλευτεί και να τελειοποιηθεί σε ορισμένες

περιπτώσεις μια ιστορία, η πορεία που ακολούθησαν έδειχνε ότι είχαν πάρει στα σοβαρά τη διαδικασία. Επίσης, κάποια παιδιά σε προηγουμένως αδιάφορα, τώρα βοηθούσαν την ομάδα να οργανωθεί (*ενεργός συμμετοχή, ενεργοποίηση ενδιαφέροντος, συμμετοχή και των αδιάφορων μαθητών/τριών*).

Μετά την πρώτη παρέμβαση οι μαθητές/τριες του/τής ζήτησαν πολύ έντονα να κάνουν κάθε φορά με τον καινούργιο τρόπο το μάθημα, δηλώνοντας ότι είναι αποφασισμένοι/ες να διαβάζουν και λίγο παραπάνω μόνοι/ες τους από το βιβλίο. Αυτό συνετέλεσε στο να καταθέτουν στην τάξη πολύ περισσότεροι/ες μαθητές/τριες την άποψή τους (*ελευθερία έκφρασης, ενεργοποίηση ενδιαφέροντος, προσωπική ενίσχυση για μάθηση*). Εδώ και δύο χρόνια που διδάσκει στην τάξη, άκουσε για πρώτη φορά τη φωνή μαθητή/τριας και τις ιδέες του/της. Ανέφερε επιπλέον άλλη μια περίπτωση ανήσυχου παιδιού που έδειξε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον να συμμετέχει και να συνεργαστεί με τους/τις άλλους/ες. Επίσης, μαθητής/τρια που είχε απασχολήσει στο παρελθόν τον σύλλογο διδασκόντων ήταν πολύ ενθουσιώδης και σχολίασε τη διαδικασία πολύ θετικά, ενώ η παρουσία του/της βοήθησε την εξέλιξη της δραστηριότητας (*ενταξιακή διαδικασία μάθησης*).

Υπήρχε καλή *συνεργασία, ανατροφοδότηση* στην τάξη. Στις εικόνες όλοι/ες κατέθεταν κάτι σημαντικό και, κυρίως, δημιουργούσαν ερεθίσματα για να ειπωθούν κι άλλα ζητήματα. Το κλίμα στην τάξη βελτιώθηκε από την άποψη ότι συμμετείχαν περισσότεροι/ες μαθητές/τριες και έγινε πιο ομαδικό το μάθημα (*συνεργασία/ομαδικότητα*). Σε σχέση με τη μάθηση που επετεύχθη, ο/η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι εξαρτάται από το κριτήριο που θα ορίσει κανείς γι' αυτήν. «Αν κριτήριο είναι ότι θα διαβάσουν το βιβλίο και θα πουν το μάθημα, οι περισσότεροι/ες δεν το κατόρθωσαν, δεδομένης της δύσκολης γλώσσας του βιβλίου» (*μη επίτευξη μάθησης στη γλώσσα του βιβλίου*). Παρ' όλα αυτά, ο/η καθηγητής/τρια πιστεύει ότι έμαθαν σε πρώτο επίπεδο τις έννοιες, *συναισθηματικό και κατανόησης (μάθηση ως κατανόηση μαθήματος)*). Με αυτόν τον τρόπο ερμηνεύει το γεγονός ότι δεν πήγαν τόσο καλά στο διαγώνισμα όσο αναμενόταν από τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Στο 1ο τμήμα επένδυσαν στο μάθημα περισσότερο, ακόμα και μαθητές/τριες που δεν ήταν «καλοί/ές». Λειτουργήσε καταλυτικά το γεγονός ότι στο τμήμα αυτό υπήρχαν πιο καλοί/ές σε επίδοση μαθητές/τριες και αυτοί/ές συμπαρέσυραν και τους/τις άλλους/ες στη συμμετοχή και στην ανταλλαγή απόψεων.

Ο/η καθηγητής/τρια εντόπισε διαφορά προς το καλύτερο στην επικοινωνία του/της με τα παιδιά, και χαρακτήρισε το μάθημα πιο «ζωντανό». Εντόπισε επίσης στοιχεία που με άλλο τρόπο διδασκαλίας δεν θα τα αναγνώριζε σε κάποια από τα παιδιά (*βελτίωση σχέσης με την εκπαιδευτικό/γνωριμία, επικοινωνία με τα παιδιά*). Ως *μεμονωμένη περίπτωση* θεωρεί τον/την μαθητή/τρια που έχει σημειώσει ιδιαίτερη βελτίωση και κάνει προσπάθεια στην τάξη. Στο διαγώνισμα, δε, πέρα από το σωστό-λάθος, που συνήθως έγραφε, προσπάθησε να γράψει και κάτι παραπάνω. Ιδιαίτερη εντύπωση του/της προκάλεσε το γεγονός ότι ο/η μαθητής/τρια φεύγοντας μετά την παρέμβαση είπε: «Αυτά που κάνουμε τώρα εδώ είναι η ζωή». Επίσης, *άλλη μεμονωμένη περίπτωση* αφορά παιδί που δεν μπήκε στη θεατρική ομάδα του σχολείου αυτή τη χρονιά, η επίδοσή του γενικά ήταν πτωτική και δεν

συμμετείχε ποτέ στο μάθημα, από τότε όμως που άρχισαν οι παρεμβάσεις, άρχισε να βρίσκεται κοντά στον/στην καθηγητή/τρια, να επικοινωνεί καλύτερα μαζί του/της και να του/της απευθύνει τον λόγο με διάφορες αφορμές.

ε) Τελικές παρατηρήσεις

Κατά την έναρξη της διαδικασίας είχε ζητηθεί να μην κάθονται οι φίλοι/ες κοντά. Ήταν αποκαλυπτική η μαρτυρία των μαθητών/τριών για τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο και η διαπίστωση ότι δεν γνωρίζονταν με κάποια παιδιά, παρότι εδώ και ενάμιση χρόνο οι μαθητές/τριες βρίσκονταν μαζί στην ίδια τάξη του Λυκείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εφαρμογή βελτίωσε αυτή την έλλειψη και ενίσχυσε τη *γνωριμία, την επικοινωνία και τη συνεργασία* μεταξύ μαθητών/τριών.

Η σκέψη ότι δεν θα εμβαθύνουν και ότι ίσως κοροϊδέψουν έννοιες που δημιουργούν έντονα συναισθήματα δεν επιβεβαιώθηκε. Χαρακτηριστικό είναι ότι όσο περισσότερο έπαιρνε μέρος ο/η εμπυχωτής/τρια στις ασκήσεις μαζί με τα παιδιά, τόσο αυτά επένδυναν στη διαδικασία (*συντονιστικός ρόλος του/της καθηγητή/τριας-εμπυχωτή/τριας*). Σημαντική παρατήρηση όσον αφορά την εργασία των παιδιών σε ομάδες ήταν ότι μια μαθήτρια που δεν είχε καμιά σχέση με τα άλλα παιδιά, σύμφωνα με τον/την εκπαιδευτικό, , συνεργάστηκε άψογα μαζί τους. Εντυπωσιακή, επίσης, ήταν η *πρωτοβουλία* που έπαιρναν τα πιο σιωπηλά παιδιά της ομάδας. Για παράδειγμα, μια κοπέλα αλλοδαπή, που δεν επικοινωνούσε πολύ με τα άλλα παιδιά, όπως δήλωσε ο/η εκπαιδευτικός, πήρε τον ρόλο της μάνας στο δρώμενο που δημιούργησε η ομάδα της και άρθρωσε ουσιαστικό λόγο, συνεργαζόμενη με τρία ζωηρά αγόρια του σχολείου, (*ατομικές ευκαιρίες/προσωπική ενίσχυση για μάθηση, ενεργός συμμετοχή στην τάξη*). Στις δραστηριότητες δεν παρουσιάστηκε κάποια περίπτωση αντίδρασης και άρνησης.

Η *συναισθηματική συμμετοχή* ήταν έντονη σε όλες τις παρεμβάσεις, με κορύφωση τις πρόβες και την παρουσίασή τους στην τελευταία παρέμβαση, όπου τα παιδιά αντάλλασαν ιδέες και υπήρχε έντονος προβληματισμός σε σχέση με τις ιστορίες που δημιούργησαν. Χαρακτηριστική, επίσης, ήταν η παρουσίαση κάποιων δρώμενων που οδήγησε σε απόλυτη σιωπή και συναισθηματική φόρτιση και στη συνέχεια μετεξελίχθηκε σε ανάπτυξη προβληματισμού για εξεύρεση λύσεων από όλη την τάξη (*κριτική προσέγγιση θέματος*). Μια παρατήρηση που προέκυψε από τον διάλογο με τον/την καθηγητή/τρια είναι ότι κάποια παιδιά που δεν φαίνονταν ιδιαίτερα προβληματισμένα για ζητήματα που συναντώνται στη ζωή, δυσκολεύτηκαν να βρουν άλλες εκδοχές μιας κατάστασης. Στην εφαρμογή θεάτρου φόρουμ, όπου τους ζητήθηκε να βρουν λύσεις, κάποιοι/ες δεν κατέφυγαν σε πολλές εναλλακτικές εκδοχές, άλλοι/ες, ωστόσο, τα κατάφεραν καλύτερα. Θεωρεί ότι ο προβληματισμός τους επηρεάζεται από γενικότερους κοινωνικούς παράγοντες, όπως η μόρφωση της οικογένειας, οι παραστάσεις και οι εμπειρίες εκτός σχολείου κ.τ.λ.

Χρειάζεται, επομένως, η ανατροφοδότηση, που μπορεί να γίνει στην ομάδα, για να βρεθούν λύσεις. Αυτό καταδεικνύει ότι όσοι/ες δυσκολεύονται, με τη συνεργατική αλληλεπιδραστική διαδικασία που ακολουθείται βελτιώνουν την οπτική τους και ωφελούνται από τους/τις άλλους/ες

(θετική αλληλεπίδραση, αξιοποίηση των καλύτερων σε επίδοση μαθητών/τριών για την βελτίωση όλης της ομάδας, κριτική σκέψη/εναλλακτική θεώρηση της πραγματικότητας με τη συλλογική προσπάθεια/ αναζήτηση λύσεων). Γι' αυτό η εφαρμογή κατέδειξε ότι απαιτείται χρόνος, ώστε να δοκιμάζονται διάφορες εκδοχές του προβλήματος και να επανατροφοδοτείται η ομάδα μετά τη βιωματική προσέγγιση και την ανάλυση των καταστάσεων που παρουσιάζει (ανάγκη ανατροφοδότησης, περιορισμένος χρόνος).

Άξιο προσοχής είναι ότι, παρά τις αρχικές διαφορές των δύο τμημάτων στο σημείο έναρξης –συμμετοχή, επίδοση κ.τ.λ., στη διαδικασία που ακολουθήθηκε και τα δύο τμήματα είχαν αντίστοιχες αντιδράσεις και εξέφρασαν σχεδόν πανομοιότυπες θετικές απόψεις για τον τρόπο που λειτούργησε το μάθημα με αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών.

4.4. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟ 4 – 2ο ΛΥΚΕΙΟ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ

α) Πλαίσιο Εφαρμογής

Τάξη: Α' Λυκείου

Αριθμός μαθητών: 18 (5 αγόρια, 13 κορίτσια)

Μάθημα: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας⁶²⁹

Ημερολόγιο

Το πλαίσιο

Όλο το τμήμα συμμετέχει στο μάθημα επιλογής Θεατρολογία, στο οποίο διδάσκει ο/η ιδιος/α καθηγητής/τρια που διδάσκει τη Λογοτεχνία.

β) Παρεμβάσεις

Αρχική παρέμβαση

Ενότητα (κείμενο): «Ιερά Οδός», Άγγελου Σικελιανού

Στόχοι-Μήνυμα:

- ανθρωπιστική προσέγγιση
- απολύτρωση από την καταπίεση και τον πόνο
- μετάβαση από την υποδούλωση στη σωτηρία και τη λύτρωση

Α΄ ΦΑΣΗ

- Οι μαθητές/τριες μπαίνουν σε κύκλο και καθένας/μια λέει το όνομά του/της στη σειρά.
- Αντικείμενο στο κέντρο του κύκλου⁶³⁰.
- *Ήχοι:* Η ομάδα στέκεται στον κύκλο με τα μάτια κλειστά. Αφού επικρατήσει απόλυτη ησυχία, τα παιδιά αφουγκράζονται για 2 λεπτά και τον παραμικρό ήχο που ακούγεται. Αμέσως μετά ανοίγουν τα μάτια και περιγράφουν τους ήχους που άκουσαν: περπάτημα στον διάδρομο, μακρινές φωνές από το προαύλιο κ.ά.

Στόχος: Εκτός από τη γνωριμία, στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας και αυτοσυγκέντρωσης. Το είδος του ποιήματος οδήγησε στην εστίαση σε αυτόν τον στόχο, καθώς παρουσιάζει έντονα συναισθηματικά στοιχεία.

Β΄ ΦΑΣΗ

- *Ανάγνωση ποιήματος:* Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Δίνεται οδηγία να γίνει η ανάγνωση απλά, να διαβάζονται οι λέξεις χωρίς να αποδίδεται το νόημά τους, χωρίς στόμφο, και να υπάρχει ρυθμός.

⁶²⁹ Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., Παπακώστας, Γ. (2007). Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Λυκείου, Τεύχος Α'.

⁶³⁰ Οι δύο πρώτες δραστηριότητες αποτέλεσαν εναρκτήρια διαδικασία και στις προηγούμενες εφαρμογές.

Μετά από ένα χτύπημα του ταμπούρλου συνεχίζει ο/η επόμενος/η. Όταν το ταμπούρλο χτυπά δύο φορές, η φωνή αυτού/ής που διαβάζει δυναμώνει. Έχει υπολογιστεί από την αρχή πόσους στίχους μπορεί να διαβάζει κάθε παιδί, ώστε να διαβάσουν όλοι/ες μία φορά. Τους τελευταίους στίχους, που είναι ο επίλογος, τους διαβάζει ο/η καθηγητής/τρια.

Σχόλια πάνω στην ανάγνωση: Παρά το ότι κάποια παιδιά δυσκολεύτηκαν να διαβάσουν καθαρά, η τελετουργική⁶³¹ διαδικασία που τηρήθηκε βοήθησε να μην υπάρξουν παύσεις και διορθώσεις.

- *Χωρισμός σε ενότητες:* Τα παιδιά, με τη βοήθεια του/της καθηγητή/τριας –ο/η οποίος/α συμπληρώνει, συμφωνεί ή προτείνει– χωρίζουν το ποίημα σε ενότητες. Σε γενικές γραμμές, ανακαλύπτουν σχεδόν μόνα τους, με πολύ λίγη βοήθεια, τις ενότητες του ποιήματος. Μικρές ασυμφωνίες που προκύπτουν όσον αφορά τον χωρισμό των ενοτήτων συζητούνται στην ολομέλεια της ομάδας και αιτιολογούνται οι απόψεις με επιχειρήματα από τον/την καθένα/μία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να εστιάσουν περισσότερο στο κείμενο και να ψάχνουν στοιχεία για να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα.
- *Καταιγισμός ιδεών:* Σε κάθε ενότητα ζητείται να βρουν τα χρώματα, τους ήχους, τις μυρωδιές, τις εικόνες και τα συναισθήματα. Όσα προτείνουν τα παιδιά καταγράφονται σε ένα μεγάλο χαρτί. Στο τέλος γίνεται ανακεφαλαίωση.
- *Περπάτημα-πάγωμα:* Οι μαθητές/τριες κινούνται στον χώρο, ενώ τους έχει δοθεί οδηγία να καλύπτουν τα κενά και να μην συγκρούονται μεταξύ τους. Στην αρχή η κίνηση γίνεται αργά, απλώς για να ξεμουδιάσουν, αργότερα πιο γρήγορα, ώστε όταν παγώνουν –με το παράγγελο του/της εμψυχωτή/τριας–, να δημιουργούνται έντονες εικόνες.
- *Περπάτημα-συναίσθημα-εικόνα:* Περπατούν στον χώρο με τον τρόπο που επιλέγει ο/η καθένας/μία ανάλογα με τη διάθεση και το συναίσθημα που πιστεύει ότι θα είχε μετά από μια προσβολή ή αδικία. Ζητείται να προσέξουν την κίνηση, το ύφος, τον ρυθμό τους. Ακούγοντας «Στοπ», παγώνουν. Από τη θέση που βρίσκονται, κοιτούν τους/τις άλλους/ες γύρω τους χωρίς να αλλάξουν τη στάση τους και χωρίς να μετακινηθούν.
- *Τίτλος εικόνας:* Δίνεται η οδηγία να χαλαρώσουν από τη στάση στην οποία βρίσκονταν και να συγκεντρωθούν σιγά σιγά γύρω από δύο παιδιά που τους ζητήθηκε να παραμείνουν ακίνητα στον χώρο. Η εικόνα των παιδιών απεικονίζει δύο πρόσωπα που βρίσκονται κοντά σαν να προσπερνάνε ο/η ένας/μία τον/την άλλο/η. Οι παρατηρητές/τριες μαθητές/τριες δίνουν τίτλο στην εικόνα και ζητείται να δημιουργήσουν μια ιστορία για τα δύο άτομα που βλέπουν. Ακούγονται οι ιστορίες όπως προκύπτουν από τη φαντασία των παιδιών. Κάποιοι/ες συμφωνούν, κάποιοι/ες συμπληρώνουν την προηγούμενη εκδοχή της ιστορίας, κάποιοι/ες προτείνουν μια άλλη ιστορία. Σε όλες υπάρχει ένας κοινός άξονας, που δημιουργείται από το ύφος και την ένταση στο βλέμμα. Στο τέλος δίνονται τίτλοι στην εικόνα: π.χ., «Η αντίδραση», «Μια δυσάρεστη συνάντηση», «Προσπαθώντας να ξεφύγεις».

⁶³¹ Ο όρος τελετουργική χρησιμοποιείται μεταφορικά, υποδηλώνοντας την ανάλυση πρακτικών που χαρακτηρίζονται από τυποποίηση και επανάληψη.

Στόχος: Η άσκηση λειτούργησε για την εστίαση στην εκφραστικότητα του σώματος ως ένα στάδιο προετοιμασίας για την επόμενη φάση, στην οποία τα παιδιά ετοιμάζουν εικόνες του κειμένου.

- *Συνειρμοί.* Οι μαθητές/τριες σκορπίζουν στον χώρο και παίρνουν τη θέση που προτιμούν. Κλείνουν τα μάτια. Δίνονται οι λέξεις *καταπίεση* και *λύτρωση* και με ένα χτύπημα στον ώμο τα παιδιά κάνουν ελεύθερους συνειρμούς. Εκφράζουν την κρίση τους και διατυπώνουν άμεσα τις αντιδράσεις τους στις παραπάνω καταστάσεις.

Στόχος: Η άσκηση εισάγει αυθόρμητα και συλλογικά τα παιδιά σε καταστάσεις που παρουσιάζονται στο ποίημα.

Γ΄ ΦΑΣΗ

Τα παιδιά χωρίζονται, με τη βοήθεια του/της εμπυχωτή/τριας σε 4 ομάδες και φτιάχνουν μια σκηνή ανά ενότητα του ποιήματος. Ορίζεται ότι σε κάθε σκηνή μπορούν να αναφέρουν δύο στίχους από το ποίημα. Ο/η εμπυχωτής/τρια διευκολύνει την προετοιμασία συμπληρώνοντας τις ιδέες που ακούγονται σε κάθε ομάδα. Οι ομάδες δουλεύουν σε 4 διαφορετικές γωνίες της αίθουσας για ορισμένο χρόνο (7 λεπτά). Με την παρέλευση του χρόνου, δίνεται το σύνθημα με ένα χτύπημα του ταμπούργλου και παρουσιάζει η πρώτη ομάδα (η σειρά παρουσίασης καθορίζεται από το κομμάτι του ποιήματος). Οι υπόλοιποι, ανά ομάδα, μένουν στη θέση που έκαναν την πρόβα τους και παρακολουθούν. Τονίζονται, από τον/την εμπυχωτή/τρια, οι βασικές οδηγίες για τις παρουσιάσεις κάθε ομάδας.

Δ΄ ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός

Τα παιδιά ανέφεραν καταρχάς ότι τους άρεσε η αλλαγή της χωροταξικής κατανομής στην τάξη, δηλαδή το ότι κάθισαν σε κύκλο. Δήλωσαν ότι *συνεργάστηκαν* και παρατήρησαν πως προσπάθησαν όλοι να δημιουργήσουν κάτι *μαζί*. Αναπτύχθηκε, όπως τόνισαν, η *φαντασία* τους και μπόρεσαν να *δουν τα πράγματα με άλλη οπτική*. Επίσης, εκτίμησαν ότι ήταν μια άλλη ματιά στη διδασκαλία των κειμένων, καθώς «πήραν ένα γκρι βιβλίο και του έδωσαν ζωή». Με τις δραστηριότητες κατάλαβαν το ποίημα, και μάλιστα η κατανόηση έγινε «βιώνοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ποιητή» (*μάθηση/κατανόηση, βίωμα*). Κάποιοι/ες δήλωσαν ότι χωρίς τις δραστηριότητες, με την ανάγνωση, δεν θα το είχαν καταλάβει. Τόνισαν ότι ενώ είναι καιρό *μαζί*, δεν τους είχε δοθεί η ευκαιρία να *επικοινωνήσουν*, ενώ τώρα το κατάφεραν. Επίσης, όπως ανέφεραν, «Κάναμε πιο πολλή ησυχία απ' ό,τι όταν κάνουμε συνήθως στο μάθημα».

Τελική παρέμβαση

Ενότητα: «Πατρίδες», σονέτο [Πατρίδες! Αέρας, γη...] του Κωστή Παλαμά

Στόχοι:

- Να αναζητηθούν γνωρίσματα όπως η αρχαιολατρία, η πλαστική επεξεργασία των στίχων, η προσεγμένη ομοιοκαταληξία, η χαλιναγωγή του πάθους, η προσκόλληση στην τυπική μορφή, η συμπύκνωση των νοημάτων, η ακρίβεια στη διατύπωση.
- Να διερευνηθούν οι μεταφυσικές ανησυχίες του ποιητή σχετικά με τη ζωή και τον θάνατο, τη γένεση και τη φθορά.
- Να συνδεθούν οι τέσσερις αιώνιες αρχές (*αέρας, γη, νερό, φωτιά*) με την ουσία της ποίησης του Παλαμά.
- Να γίνει αντιληπτή η κυκλική σύνθεση του σονέτου.

Α΄ ΦΑΣΗ

- *Κίνηση στον χώρο:* Τα παιδιά γεμίζουν τα κενά που δημιουργούνται στον χώρο.
 - *Χειραψίες:* Καθένας/μια μπορεί να επιλέξει τη διάθεση στην οποία επιθυμεί να βρίσκεται, συναντιέται με τους/τις άλλους/ες έχοντας αυτή τη διάθεση και ανταλλάσσει χειραψίες μαζί τους. Η αλληλεπίδραση κατά τη συνάντηση και τη χειραψία καθορίζει την τελική διάθεση του ζευγαριού. Δίνεται οδηγία να ανέβει η ένταση και οι συναντήσεις και οι χειραψίες να διαδέχονται γρήγορα η μία την άλλη. Όταν ακούγεται «Στοπ», όλοι/ες παγώνουν. Παρατηρούν με κλεφτές ματιές τις εικόνες που δημιουργούνται, τη στάση του σώματος, την έκφραση των προσώπων των άλλων.
 - *Σύμπλεγμα-λύση:* Αμέσως μετά, ενώ πραγματοποιούν τη χειραψία, στο σύνθημα του/της εμπνευστή/τριας πρέπει να ενώσουν το ελεύθερο χέρι τους με κάποιον/αν. Με αυτό τον τρόπο δεν υπάρχει κανένα χέρι ελεύθερο και όλα τα παιδιά μαζί δημιουργούν ένα σύμπλεγμα. Στη δραστηριότητα παίρνει μέρος και ο/η εμπνευστής/τρια. Όλοι/ες μαζί προσπαθούν να ξεμπλεχτούν, χωρίς να αφήσουν τα χέρια, έτσι ώστε το σύμπλεγμα να μετατραπεί σε κύκλο. Με τη συμβολή και την προσπάθεια όλων η ομάδα σχηματίζει τελικά κύκλο.
- Στόχος:* Το σύμπλεγμα και η παρατήρηση των εκφράσεων του προσώπου και των στάσεων του σώματος συντελούν στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας, καθώς και στην αυτοσυγκέντρωση. Συγχρόνως όλα τα μέλη της ομάδας εργάστηκαν από κοινού για να επιτύχουν έναν στόχο.

Β΄ ΦΑΣΗ

- *Πορεία προς έναν στόχο:* α) Η άσκηση πραγματοποιείται σε 3 χρόνους. Οι γενικές οδηγίες δίνονται εξ αρχής, για να υπάρχει συγκέντρωση και ετοιμότητα. Σε κάθε φάση δίνονται πιο αναλυτικές οδηγίες.
- *Πρώτος χρόνος:* Με ένα χτύπημα του ταμπούργλου όλοι/ες οι μαθητές/τριες περπατάνε μαζί ουδέτερα στον χώρο.
- *Δεύτερος χρόνος:* Με δύο χτυπήματα του ταμπούργλου βάζουν έναν στόχο μέσα στην αίθουσα, που σχετίζεται με δύο ερωτήματα: «Τι σου θυμίζει;», «Τι σε κάνει να φαντάζεσαι;».
- *Τρίτος χρόνος:* Με τα τρία χτυπήματα του ταμπούργλου ξεκινούν όλοι/ες και πάνε προς το σημείο-στόχο. Μόλις φτάσουν σε αυτό, παγώνουν.

- *Μνήμες:* Ο/η εμπυχωτής/τρια περνάει από κάθε παιδί, το αγγίζει στον ώμο κι αυτό απαντά στα ερωτήματα που είχαν τεθεί για το *σημείο-στόχο*. Η απάντηση παίρνει συγκεκριμένη φόρμα, καθώς διευκρινίζεται ότι πρέπει να ξεκινάει πάντα με τις φράσεις: «Μου θυμίζει...», «Φαντάζομαι...». Το θρανίο θύμιζε μια ζωγραφιά που είχε κάνει κάποια στιγμή ένας/μια μαθητής/τρια, όταν ήταν στενοχωρημένος/η, το πόμολο της πόρτας ήταν η έξοδος τη στιγμή της πίεσης, το καλοριφέρ θύμιζε τις κρύες μέρες του χειμώνα, τότε που τα παιδιά μετέφεραν τα θρανία τους κοντά σ' αυτό, ο πίνακας τους/τις έκανε να φανταστούν το τέλος της χρονιάς, δύο παιδιά που τυχαία βρέθηκαν στο ίδιο σημείο του χώρου αποδείχτηκε ότι είχαν κοινή εμπειρία, η οποία τα οδήγησε εκεί.
- *Αλλαγή θέσης:* Με το χτύπημα του ταμπούρου ζητείται από τα παιδιά να επικοινωνήσουν με τα βλέμματα με όποιον/α θέλουν να αλλάξουν θέση και να πάνε στο δικό του/της *σημείο-στόχο*, και αντίστροφα. Παρά το ότι είχε θεωρηθεί κατά την προετοιμασία της άσκησης πως ήταν σχετικά δύσκολο να συμπέσουν οι επιθυμίες δύο προσώπων, εντούτοις περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές μαθητές/τριες άλλαξαν θέση μεταξύ τους. Κατόπιν ζητείται να παγώσουν στις καινούργιες τους θέσεις. Ο/η εμπυχωτής/τρια περνάει από όλους/ες όσοι/ες άλλαξαν θέση και ρωτάει γιατί πήγαν στο νέο *σημείο-στόχο*. Οι μαθητές/τριες απαντούν στην ερώτηση, διατηρώντας ακριβώς τη στάση στην οποία «πάγωσαν».

Στόχος: Να εκφραστούν τα παιδιά συναισθηματικά χωρίς να εκτίθενται και να αναπτύξουν επιχειρήματα για την απόφασή τους να μουν στη θέση του «άλλου».

- *Στοιχεία της φύσης:* Στη φάση αυτή εισάγεται μια δραστηριότητα με τα στοιχεία της φύσης, που αποτελούν βασικό στοιχείο του κειμένου. Οι μαθητές/τριες σκορπίζονται στον χώρο και παίρνουν τη θέση που επιθυμούν.

α) *Νερό:* Ζητείται από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους και να σκεφτούν ότι είναι φύκια στον βυθό της θάλασσας. Σιγά σιγά κινούν το σώμα τους εστιάζοντας στην αίσθηση του νερού που περιβάλλει τα φύκια. Άλλη μια εκδοχή της κίνησης της θάλασσας είναι αυτή της βάρκας, που την παρασύρει η αγριεμένη θάλασσα, με *στόχο* στη συγκεκριμένη περίπτωση τον συσχετισμό του στοιχείου του νερού με εντονότερα συναισθήματα, όπως το πάθος.

β) *Αέρας:* Οι μαθητές/τριες επιλέγουν νοερά ένα αντικείμενο που κινείται στον αέρα και αναπαριστούν την κίνησή του. Ένα τενεκεδάκι του αναψυκτικού, το βαμβάκι, το φύλλο, το μπαλόνι είναι κάποια από τα αντικείμενα που επέλεξαν και αναπαρέστησαν. Δίνεται οδηγία να παγώσουν και ζητείται από έναν/μια μαθητή/τρια να επαναλάβει την κίνησή του/της και να μαντέψουν οι άλλοι/ες ποιο αντικείμενο είναι. Το ίδιο επαναλαμβάνεται με 3 ακόμα μαθητές/τριες.

γ) *Γη:* Όλοι σκέφτονται ένα μεγάλο κομμάτι βράχου και ζητείται αμέσως να σχηματίσουν ζευγάρια ο Α να προσπαθεί να μετακινήσει τον βράχο Β, και αντίστροφως.

δ) *Φωτιά:* Οι μαθητές/τριες αναπαριστούν ένα δέντρο που σιγά σιγά το πλησιάζει η φωτιά και απλώνεται στον κορμό και στα κλαδιά του. Οι οδηγίες-καταστάσεις δίνονται στη συνέχεια διαδοχικά και παράλληλα με την κίνηση: «Η φωτιά πλησιάζει και νιώθετε τη ζέστη της», «Αρπάζει ένα μικρό κλαδί», «Φουντώνει ένα κομμάτι από τον κορμό». Οι μαθητές/τριες ακολουθούν τις οδηγίες.

- *Συναντήσεις ως στοιχεία της φύσης:* Ζητείται να επιλέξει καθένας/μία όποιο στοιχείο της φύσης επιθυμεί. Όλοι/ες κινούνται στον χώρο, συναντώνται και συνομιλούν μεταξύ τους με την αίσθηση που έχει καθένας/μία ανάλογα με το στοιχείο που επέλεξε.

Στόχος: Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες τα διαφορετικά επίπεδα έντασης κάθε στοιχείου και τον τρόπο με τον οποίο το στοιχείο αυτό συνδυάζεται με την ανθρώπινη ύπαρξη και τη ζωή.

- *Ανάγνωση ποιήματος:* Σε κύκλο διαβάζεται το ποίημα. Κάθε μαθητής/τρια διαβάζει μια φράση και με το χτύπημα του ταμπούργλου διαβάζει ο/η επόμενος/η.
- *Καταιγισμός ιδεών:* Γίνεται καταιγισμός ιδεών και οι μαθητές/τριες συζητούν τους συσχετισμούς που κάνει ο ποιητής με τα στοιχεία της φύσης. Γράφονται στον πίνακα τα τέσσερα στοιχεία και δίπλα συμπληρώνεται ποια κομμάτια της ανθρώπινης ύπαρξης, των λειτουργιών και των καταστάσεων που βιώνει ο ποιητής συνδυάζονται με καθένα από αυτά. Οι μαθητές/τριες αναφέρουν:
 - Με τον αέρα συνδυάζονται τα όνειρα.
 - Με τη φωτιά η διάνοια.
 - Με το νερό τα πάθη.
 - Με το χώμα το κορμί.

Με περαιτέρω συζήτηση και συντονισμό από τον/την εμψυχωτή/τρια αναπτύσσονται περισσότερο οι ιδέες των παιδιών και γίνονται κάποιες παρατηρήσεις πάνω στο ποίημα. Για παράδειγμα, αναφέρονται η κυκλική μορφή του ποιήματος, η αίσθηση της αιώνιας κίνησης, της σύνθεσης, της αποσύνθεσης και της επανασύνθεσης που αυτό αποπνέει.

Γ' ΦΑΣΗ

Κάθε ομάδα δημιουργεί μια εικόνα σε σχέση με το ποίημα. Οι παρουσιάσεις διευκρινίζεται ότι θα γίνουν διαδοχικά, χωρίς να διακοπεί η διαδικασία, ώστε στο τέλος όλοι/ες μαζί να έχουν συνθέσει μια συλλογική εικόνα του ποιήματος.

Για να επιτευχθεί ο στόχος, εξηγείται στα παιδιά από την αρχή όλη η πορεία την οποία θα ακολουθήσουν, ενώ στη συνέχεια δίνεται περιορισμένος χρόνος προετοιμασίας και παρουσίασης. Οι ομάδες δουλεύουν σε τέσσερις διαφορετικές γωνίες της τάξης ως ακολούθως:

α) Καθένας/μία από την υποομάδα διαλέγει ένα κομμάτι από τη στροφή που θα παρουσιαστεί. Δεν πρέπει –σε κάθε ομάδα– να μείνει λέξη ή φράση που δεν θα ακουστεί. Αυτό προϋποθέτει άμεση συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της, προκειμένου να διαλέξουν όλες τις φράσεις του ποιήματος και να ακουστεί στο τέλος ολόκληρη η στροφή.

Στόχος: Κάθε μαθητής/τρια να παίξει ορισμένο και σημαντικό ρόλο στην παρουσίαση.

β) Σε κάθε ομάδα οι μαθητές/τριες μπαίνουν στη σειρά ανάλογα με τη σειρά των φράσεων τους από το ποίημα και καθένας/μία επιλέγει να πει τη φράση/στίχο με το ύφος, την κίνηση και τον τρόπο που επιθυμεί.

γ) Με το σύνθημα «Πάμε», ξεκινάει η πρώτη ομάδα και οι άλλες σταματούν να συνεργάζονται, για να αποτελέσουν το «κοινό», ενώ βρίσκονται σε εγρήγορση, για να παίξουν όταν έρθει η σειρά τους.

δ) Ο/η πρώτος/η από την ομάδα, αυτός/ή που έχει την πρώτη φράση του ποιήματος, κάνει δύο βήματα μπροστά, λέει τη φράση και μένει ακίνητος/η σε μια στάση. Ακολουθεί ο/η επόμενος/η και αυτοσχεδιαστικά παίρνει μια στάση σε σχέση με τον/την προηγούμενο/η και στη συνέχεια οι επόμενοι/ες, δημιουργώντας στο τέλος μια σύνθεση *ακίνητης εικόνας*. Έτσι, η εικόνα ακολούθησε την αυτοσχέδια έκφραση και αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών και δημιουργήθηκε χωρίς προσυνεννόηση.

ε) Ζητείται από την ομάδα που ολοκλήρωσε την παρουσίαση να παραμείνει στη θέση της, αλλά να χαλαρώσει, χωρίς να απομακρυνθεί από την αρχική διάταξη, να διατηρήσει δηλαδή τη σύνθεσή της αλλά πιο χαλαρά. Στη συνέχεια, παρουσιάζουν μια μια οι άλλες ομάδες.

Σχόλια: Εφόσον η ομάδα είχε κάποια εμπειρία στην παρουσίαση δρώμενων, υπήρξε προτροπή προς τους/τις μαθητές/τριες να κάνουν κάποιες βελτιώσεις στην παρουσίαση για την καλύτερη απόδοση νοήματος και πρόσληψη από το «κοινό». Για παράδειγμα, μετά τη δημιουργία των 4 εικόνων η τάξη εστίασε στην 4η εικόνα και στους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να γίνει πιο έντονη. Αποφασίστηκε να πάρει καλύτερη θέση ο/η αφηγητής/τρια και να διαβάσει με διαφορετικό τρόπο, κάνοντας παύσεις, τονίζοντας τους στίχους που συνοδεύονταν από την εικόνα. Η νέα προσπάθεια βελτίωσε αμέσως την παρουσίαση, ενθουσίασε την ομάδα και παράλληλα ανέδειξε βασικά γνωρίσματα του ποιήματος όσον αφορά τον τρόπο διατύπωσης και τα νοήματά του.

στ) Μετά την παρουσίαση και της τέταρτης ομάδας, δημιουργείται μια *συλλογική εικόνα* από όλα τα παιδιά. Κατόπιν ζητείται από όλους/ες να παρατηρήσουν προσεκτικά τη θέση στην οποία βρίσκονται και με το σύνθημα του/της *εμφυχωτή/τριας* οι μαθητές/τριες να απομακρυνθούν προς τις άκρες της αίθουσας. Αμέσως μετά δίνεται η οδηγία να επιστρέψουν όλοι/ες ταυτόχρονα στην προηγούμενη εικόνα τους. Να θυμηθούν τη θέση που είχαν σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, τη στάση τους το ύψος και το συναίσθημα που ήθελαν να εκφράσουν μέσα από τη φράση του ποιήματος που είπαν.

- *Αποτίμηση με εικόνα:* Αφού γίνει ένας σύντομος σχολιασμός για τις εικόνες που δημιουργήθηκαν, η ενότητα κλείνει με μια σύνθεση από όλα τα παιδιά σε 4 χρόνους. Με το πρώτο χτύπημα του ταμπούργλου παίρνουν μια θέση στον χώρο. Με το δεύτερο χτύπημα επιλέγουν μια στάση σε σχέση με το γενικό συναίσθημά τους από το ποίημα και της επιθυμίας τους να εκφράσουν κάτι από αυτό. Στο τρίτο χτύπημα παίρνουν την οριστική θέση, αλλάζουν κάτι, επικοινωνούν με κάποιον/α συμμαθητή/τρια και στο τέταρτο χτύπημα παγώνουν. Μένουν για λίγα δευτερόλεπτα σε αυτή τη στάση και ύστερα χαλαρώνουν.

Στόχος: Η ατομική συμβολή και η δημιουργικότητα σε μια συλλογική αναπαράσταση με την επίκληση του συναισθήματος με αυθόρμητο τρόπο και η συμμετοχή των μαθητών/τριών άμεσα και με αυτοσυγκέντρωση σε μια συγκεκριμένη φόρμα αναπαράστασης.

Δ΄ ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός

Η ομάδα θεώρησε ότι ήταν εύκολη η απόδοση των εικόνων, καθώς προηγήθηκε η άσκηση με τα στοιχεία της φύσης. Οι στάσεις του σώματος που επέλεξαν στο τέλος είχαν ήδη δοκιμαστεί και έτσι λειτούργησαν αβίαστα, χωρίς πολλή σκέψη. Οι μαθητές/τριες θεώρησαν ότι ο συνεχής ρυθμός βοήθησε στην *αυτοσυγκέντρωση* της ομάδας, οι αυτοσχεδιασμοί τούς επέτρεψαν να εκφραστούν ατομικά καταρχάς (*ατομικές ευκαιρίες για μάθηση, πρωτοβουλία*) και στη συνέχεια να δημιουργήσουν σχέσεις και να αλληλεπιδράσουν με όλη την ομάδα (*θετική αλληλεπίδραση/ συνεργασία*).

Ο καινούργιος τρόπος παρουσίασης της εικόνας ήταν πολύ χρήσιμος, γιατί, όπως εξέφρασαν οι μαθητές/τριες, είχαν ανάγκη να βρουν έναν άλλο τρόπο να εκφραστούν (*ανάγκη εναλλαγής στη διαδικασία αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών*).

γ) Συνέντευξη εστιασμένης συζήτησης με μαθητές/τριες – Focus group

Στη συνέντευξη οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι το μάθημα ήταν πιο *ενδιαφέρον*, πιο *εκφραστικό*, (*ενεργός συμμετοχή, εκφραστικότητα*) τους/τις έκανε να νιώσουν τις καταστάσεις και ήταν κάτι που ένιωσαν πιο κοντά τους (*βιωματική προσέγγιση της μάθησης*). Ήταν πιο *ευχάριστο* (*ευχάριστη διαδικασία μάθησης*) και μπορούσαν να το καταλάβουν καλύτερα με αυτόν τον τρόπο (*μάθηση/κατανόηση μαθήματος*). Υπήρξε μια αμφιβολία για το αν θα μπορούσαν να διδαχθούν και άλλες ενότητες με αυτόν τον τρόπο, γιατί, κάποιοι θεώρησαν ότι, δεν είναι δυνατόν να εστιάσουν βιωματικά και να παρουσιάσουν όλα τα μέρη του μαθήματος. Οι περισσότεροι/ες διαφώνησαν με την προηγούμενη άποψη, τονίζοντας ότι η συζήτηση στην αρχή και η παρουσίαση στο τέλος βοηθούν στην προσέγγιση κάθε ενότητας. Τόνισαν ότι ο τρόπος που εργάστηκαν βοήθησε να *συνεργαστούν* μεταξύ τους, σε αντίθεση με το κλασικό μάθημα, που προάγει τον ανταγωνισμό. Επίσης, παρατήρησαν ότι η συνεργασία κάθε φορά γινόταν καλύτερη (*σταδιακή βελτίωση της συνεργασίας*). Ένωσαν ότι όλοι/ες συμμετείχαν, ενώ ένας/μία μαθητής/τρια εξέφρασε τον προβληματισμό του/της, γιατί παρά το ότι δεν είχε κανέναν δισταγμό και μπόρεσε να εκφραστεί, πιστεύει ότι με αυτόν τον τρόπο δεν μπορεί κάποιος/α «να ξεφύγει και να κρυφτεί πίσω από τον/την μπροστινό/ή του/της αν νιώσει κουρασμένος κάποια φορά».

Σε σχέση με το αν θα ήθελαν να γίνουν κι άλλα μαθήματα με αυτόν τον τρόπο, εκφράστηκαν ποικίλες απόψεις. Καταρχάς είπαν όλοι/ες «Ναι», ενώ στη συνέχεια κάποιοι/ες εξέφρασαν έναν προβληματισμό λέγοντας: «Δεν γίνεται να γίνουν όλα, αλλά θα μας άρεσε να γίνουν πολλά». Ένας/μία μαθητής/τρια στη συνέχεια ανέφερε: «Φαντάζομαι τι ωραία που θα μπορούσε να γίνει το μάθημα της Γλώσσας». Οι πιο πολλοί/ές εντέλει συμφώνησαν στην άποψη «Αν θα μπορούσαμε, γιατί όχι».

δ) Συνέντευξη με τον/την καθηγητή/τρια

Ο/η εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι ήταν ευχαριστημένος/η γιατί τα παιδιά έδειχναν τόσο ενδιαφέρον για το μάθημα, ενώ κατά το παρελθόν κάποιες φορές βαριούνταν. Θεώρησε ότι κάποια παιδιά ήταν σχετικά απείθαρχα, αλλά και πάλι υπήρχε εξαιρετικό αποτέλεσμα. Σε σχέση με τη συμμετοχή, παρατήρησε ότι παλαιότερα συμμετείχαν στο μάθημα 4-5 παιδιά, ενώ τώρα υπήρχε καθολική συμμετοχή (ενεργός συμμετοχή όλων).

Σε σχέση με την κατανόηση του μαθήματος, ανέφερε ότι μέχρι να μπουν στο νόημα, δυσκολεύτηκαν, αλλά στην πορεία τα κατάφεραν. Είναι μεγάλο μάθημα γι' αυτούς/ες ότι όταν εστιάσουν κάπου, μπορούν να πετύχουν. Οι εικόνες που δημιούργησαν έβγαζαν πολλά νοήματα σε σχέση με το μάθημα. Έτσι, η κινητοποίηση τους/τις βοήθησε να καταλάβουν τα νοήματα του μαθήματος (κατανόηση μέσα από ενδιαφέρον και βίωμα). Υπήρξε μια εξέλιξη, καθώς στο επόμενο μάθημα από την αρχική παρέμβαση έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον (κλιμακωτά βελτίωση της συμμετοχής). Ο/η εκπαιδευτικός όσον αφορά τον ρόλο του/της, ένιωσε πιο «ζεστά» με τα παιδιά (βελτίωση της σχέσης εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες).

Σχετικά με την εμφάνιση μεμονωμένων περιπτώσεων που αξίζει να αναφερθούν, ξεχώρισε η περίπτωση ενός/μια μαθητή/τριας που αρνήθηκε δύο φορές να συμμετάσχει σε επόμενα μαθήματα, αλλά τελικά πήρε μέρος και αυτός/ή. Επίσης, παρατήρησε συναισθηματική συμμετοχή ενώ κάποια παιδιά εμφάνισαν ευχάριστες εκπλήξεις. Μάλιστα, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο/η εκπαιδευτικός, «Υπήρχε συγκεκριμένο παιδί, που δεν περίμενα ότι θα ακουστεί η φωνή του».

ε) Τελικές παρατηρήσεις

Οι μαθητές/τριες επέδειξαν μεγάλη προθυμία στην εφαρμογή και εκφράστηκαν ελεύθερα (ελευθερία έκφρασης). Έδειξαν με τη στάση τους σεβασμό απέναντι στους/στις άλλους/ες. Στις παρουσιάσεις των δρώμενων πολύ λίγες φορές δεν ήταν συγκεντρωμένοι/ες, και αυτό γιατί ήθελαν να διορθώσουν κάτι από όσα ετοίμασαν και όχι για να σχολιάσουν αρνητικά τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Από την πρώτη συνάντηση οι μαθητές/τριες δούλεψαν με προθυμία και συνεργάστηκαν (ενεργός συμμετοχή/ενδιαφέρον/συνεργασία). Ήταν εύκολο για αυτούς/ές να ανταποκριθούν από τα πρώτα παιχνίδια, έδειξαν ενθουσιασμό, εκφραστικότητα, μίλησαν όλοι/ες σε κύκλο για συναισθήματα, εικόνες, χρώματα. Εγκλιματίστηκαν πολύ γρήγορα στον νέο τρόπο διδασκαλίας και δημιούργησαν εικόνες που ανταποκρίνονταν στις καταστάσεις και στα ιδιαίτερα στοιχεία του ποιήματος. Η επιτυχία των ομαδικών δραστηριοτήτων στην αρχή της διαδικασίας ενίσχυσε στη συνέχεια τη συνεργασία της ομάδας. Στη δραστηριότητα «Περπάτημα προς τον στόχο», υπήρξε ιδιαίτερη επιθυμία και διάθεση να μιλήσουν για την επιλογή τους, ενώ εκφράστηκαν συναισθηματικά, χωρίς να νιώθουν άβολα εκθέτοντας σκέψεις και συναισθήματα και, τέλος, τεκμηρίωσαν την αλλαγή που έκαναν με άλλον/ην συμμαθητή/ριά τους (συναισθηματική συμμετοχή) Σε αυτή την προπαρασκευαστική άσκηση δημιουργήθηκε μια ιδιαίτερη «θεατρική στιγμή». Το μοίρασμα και η αλληλεπίδραση, η διάθεση του/της ενός/μιας να μπει στη θέση του/της άλλου/ης κυριάρχησαν σε αυτή τη δραστηριότητα.

Μια ανησυχία του/της εμπυχωτή/τριας, κατά την πρώτη παρέμβαση, ότι τα παιδιά θα διακωμωδούσουν την εμφάνιση αρκούδας σε κάποια στροφή του ποιήματος και την «κακοποίησή της» σε μια άλλη, δεν επιβεβαιώθηκε. Οι μαθητές/τριες ανακάλυψαν ρόλους για όλους/ες στην ομάδα και εύκολα πήραν και τον ρόλο του ζώου-αρκούδα, χωρίς να χλευαστούν από τους/τις άλλους/ες όσοι/ες έπαιζαν αυτόν τον ρόλο. Επίσης, η ανησυχία για το αν θα συμμετάσχουν δυναμικά οι μαθητές/τριες στη δραστηριότητα «*Στοιχεία της φύσης*» δεν επιβεβαιώθηκε. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ευκολία, έχοντας κάποια εξοικείωση με βιωματικές δραστηριότητες. Τέλος, η αναστοχαστική προσέγγιση στην εφαρμογή θεωρείται ότι όπως και σε προηγούμενες εφαρμογές, οδήγησε στις σωστές επιλογές δραστηριοτήτων (*συντονισμός, ενίσχυση ρόλου εκπαιδευτικού, ετοιμότητα*). Έλαβε υπ' όψιν την προηγούμενη εμπειρία των παιδιών, έτσι συμπεριέλαβε εναλλαγές στις θεατρικές δραστηριότητες, στοιχείο που αποτιμήθηκε θετικά από τα παιδιά.

Επιπλέον, σε σχέση με τον τρόπο που εφάρμοσαν τις θεατρικές δραστηριότητες και ενεργοποιήθηκαν οι μαθητές/τριες, παρατηρήθηκε ότι αυτός διέφερε σε κάθε ομάδα. Σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν αναπόσπαστο κομμάτι της δράσης και ακουγόταν το ποίημα από περισσότερα παιδιά στην ομάδα. Σε άλλες ένα παιδί έπαιζε τον ρόλο του/της αφηγητή/τριας. Όπως παρατηρήθηκε, αξιοποίησαν με ευφάνταστο τρόπο διαφορετικές θεατρικές φόρμες (*δημιουργικότητα στην αξιοποίηση θεατρικής φόρμας*).

Σχετικά με τις *ατομικές ευκαιρίες στη μάθηση*, όλοι/ες οι μαθητές/τριες συμμετείχαν και είπαν τις ιδέες τους και υπήρξε *έντονη και άμεση συμμετοχή*. Δεν παρατηρήθηκε κάποιος/α που προσπάθησε να αποφύγει τη συμμετοχή σε κάποια δραστηριότητα.

Ένα ακόμη σημείο που αξίζει να επισημανθεί αφορά την εφαρμογή της ομαδοσυνεγατικής διδασκαλίας με την αξιοποίηση θεατρικής τέχνης. Το ζήτημα αναφέρθηκε στη θεωρητική προσέγγιση της έρευνας και παρουσιάζεται στο σημείο αυτό στην πρακτική εκδήλωσή του. Πριν ξεκινήσει η εφαρμογή, ο/η εκπαιδευτικός είχε εκφράσει την ανησυχία της ότι μπορεί να προκληθεί φασαρία με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας. Παρατηρήθηκε ότι από τη στιγμή που οι μαθητές/τριες συνεργάζονταν για να δημιουργήσουν, ήταν απασχολημένοι/ες στην εργασία σε ομάδες, κι αυτό τους/τις έκανε να συνομιλούν μεταξύ τους. Άξια προσοχής είναι παρ' όλα αυτά η γνώμη των ίδιων των παιδιών, τα οποία σε αυτές τις περιπτώσεις δεν θεώρησαν ότι θορυβούσαν και όπως εξέφρασαν την άποψή τους στον αναστοχασμό, τώρα πρόσεχαν και συμμετείχαν περισσότερο από ό,τι στο μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο (*αποδοχή, συνεργασία, ενεργός συμμετοχή*).

Σε γραπτά σχόλια των παιδιών αναφέρθηκε ότι συμμετείχαν με ενθουσιασμό και εποικοδομητικά και στις εφαρμογές με τον/την εκπαιδευτικό χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας. Ωστόσο, τα σχόλια δείχνουν ότι υπήρξε και κάποιος εκνευρισμός. Στην αξιολόγησή τους τα παιδιά αναφέρουν για τις ενδιάμεσες εφαρμογές «χαρά και ικανοποίηση», «διάθεση για συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριες», «Το μάθημα ήταν πιο κατανοητό σε όλους/ες», «Περάσαμε καλύτερα από κάθε άλλη φορά», αλλά και «Εκνευρίστηκε ο/η καθηγητής/τρια και είχε δίκιο» «Μερικές φορές δεν είμαστε πολύ ήσυχοι/ες». Τα παιδιά εξέφρασαν, μαζί με τον ενθουσιασμό τους για την εφαρμογή,

και την άποψη ότι η έλλειψη συγκέντρωσης, σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να εμποδίσει τη δημιουργία (διάσπαση).

Όσον αφορά τον ρόλο του/της εμπυχωτή/τριας, ο/η εκπαιδευτικός έπαιξε σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία με τη μεσολάβησή του/της στη δόμηση της γνώσης, βοηθώντας στη σύνδεση των νοημάτων κατά τον καταιγισμό ιδεών και κάνοντας συσχετισμούς με τους στόχους της συγκεκριμένης ενότητας μαθήματος (*ενίσχυση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού, υποστήριξη στη μάθηση*).

Συμπερασματικά, σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής παρατηρήθηκε ότι επετεύχθη πολύ γρήγορα η *συνεργασία*, το *μοίρασμα δραστηριοτήτων στην ομάδα*, *δεν υπήρχαν αντιπαραθέσεις*. Η συνεργασία στην τελευταία συνάντηση ήταν αρτιότερη από την προηγούμενη (*κλιμακωτά βελτίωση της συνεργασίας*). Ήταν εμφανές, επίσης, ότι υπήρχε βελτίωση στην ανταλλαγή απόψεων και στον τρόπο που τα παιδιά συμμετείχαν στις θεατρικές δραστηριότητες. Εξέφρασαν απόψεις, ερμήνευσαν το ποίημα, βρήκαν τα κρυμμένα νοήματα πίσω από στίχους, απέδωσαν με σωματικό τρόπο εικόνες που έδιναν τους κύριους στόχους του μαθήματος, διερεύνησαν κάθε στίχο και έδωσαν τη δική τους ερμηνεία στα κείμενα (*διερεύνηση νοήματος/κριτική σκέψη*). Πολύ σημαντική παρατήρηση είναι ότι εκτός από τον διάλογο που έγινε μέσω του/της καθηγητή/τριας, γινόταν απευθείας διάλογος μεταξύ των μαθητών/τριών, εστιασμένος στο μάθημα, με ανταλλαγή απόψεων.

Σε σχέση με τις δεξιότητες, πέρα από την εστίαση στις κεντρικές ιδέες του ποιήματος, συζητήθηκε πολύ με τα παιδιά ο τρόπος παρουσίασης, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη κατανόηση και πρόσληψη του νοήματος (*αξιοποίηση θεατρικής φόρμας*). Δόθηκε σημασία όχι μόνο σε αυτούς/ές που δρουν αλλά και στους/στις «θεατές». Πρόκειται για το ζήτημα που συναντάται στο εκπαιδευτικό δράμα που κατά την αγγλική παράδοση αφορά τόσο την *παρουσίαση (performing)* όσο και την *ανταπόκριση (responding)*. Η έρευνα επισημαίνει ότι το ενδιαφέρον της εστιάζει στην δραστηριότητα της *παρουσίασης* και της *ανταπόκρισης* ως τρόπου ενίσχυσης του παιδαγωγικού αποτελέσματος.

Συμπληρωματικά, αναφέρεται ότι καταγράφηκε η γνώμη ενός/μιας εξωτερικού/ής παρατηρητή/τριας, εκπαιδευτικού άλλης τάξης, ο/η οποίος/α παρακολούθησε την τελική παρέμβαση. Θεώρησε πολύ εποικοδομητικό το μάθημα, ιδιαίτερα ενδιαφέρον και πολύ ενεργή και ουσιαστική τη συμμετοχή των παιδιών. Παρατήρησε, επίσης, ότι όλα τα παιδιά είχαν κάτι να πουν και «δεν έμενε κανείς/μία στο περιθώριο της τάξης».

4.5. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟ 5- 2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΣΠΡΟΠΥΡΓΟΥ

α) Πλαίσιο Εφαρμογής

Τάξη: Β΄ Γυμνασίου

Αριθμός μαθητών/τριών: 15, (7 αγόρια, 8 κορίτσια)

Μάθημα: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας⁶³²

Πλαίσιο

Στο σχολείο φοιτούν πολλά παιδιά που ζουν σε ένα περιβάλλον με έντονα κοινωνικά προβλήματα ή οι οικογένειές τους αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα.

β) Παρεμβάσεις

Αρχική παρέμβαση

Ενότητα: Προβλήματα της σύγχρονης ζωής

Μάθημα: Το τραγούδι του Διονύση Σαββόπουλου «Τι έπαιζα στο Λαύριο»

Στόχοι:

- Να προσεγγίσουν τα παιδιά τη ματιά των ενηλίκων, οι οποίοι/ες δυσκολεύονται να εξηγήσουν τα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου στους/στις νέους/ες.
- Η επαφή με το σύγχρονο πρόβλημα της φτώχειας και της ανεργίας και των δυσκολιών που γεννά στην οικογένεια.
- Η συνειδητοποίηση του ρόλου τους σε σχέση με το πρόβλημα αυτό, η ενεργοποίηση του προβληματισμού τους για το μέλλον και η αφύπνιση της συνείδησής τους, ώστε να δράσουν για ένα καλύτερο μέλλον.

Α΄ ΦΑΣΗ

- *Τα ονόματα:* Παρουσίαση των ονομάτων σε κύκλο.

Στόχος:- Η άσκηση λειτούργησε για την εξοικείωση των παιδιών με τη διαδικασία, το σπάσιμο του πάγου και την ανάπτυξη παιγνιώδους διάθεσης.

Σχόλια: Η άσκηση που αποτέλεσε εισαγωγική δραστηριότητα και στις άλλες εφαρμογές πραγματοποιήθηκε ανάλογα με την εμπειρία της ομάδας, τη διαθεσιμότητα, τον γενικότερο σχεδιασμό και τον ειδικότερο στόχο του μαθήματος, εστιάζοντας περισσότερο στις παραμέτρους γνωριμία, συνεργασία, εκφραστικότητα.

- *Περπατήματα:* Τα παιδιά ακολουθούν διαφορετικό ρυθμό, σύμφωνα με τις οδηγίες του/της εμπυχωτή/τριας. «Σταματήματα -ξεκινήματα».

⁶³² Γαραντούδης, Ε. Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη, Θ. (2006), ό.π.

Β΄ ΦΑΣΗ

Δάσκαλος σε ρόλο: Οι μαθητές/τριες συγκεντρώνονται σε ένα μέρος της αίθουσας και ο/η εμπνευστής/τρια τους/τίς πληροφορεί ότι θα παρακολουθήσουν μια σκηνή που διαδραματίζεται στο σπίτι μιας οικογένειας. Ζητείται από τα παιδιά να παρακολουθούν καθένα ως το παιδί της οικογένειας και ενημερώνονται ότι, όντας σε ρόλο, θα ακούσουν άθελά τους μια συζήτηση της μαμάς με τη φίλη της για τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

(Εκπαιδευτικός και ερευνήτρια μπαίνουν σε ρόλο.)

Η ΣΚΗΝΗ

Η μαμά κάνει δουλειές, πλένει κάτι στον νεροχύτη και φαίνεται προβληματισμένη. Η φίλη της κάθεται σε ένα τραπέζακι και την κοιτά.

ΦΙΛΗ - Πες μου, τι έχεις;

MAMA - Τα ίδια πάλι. Το εργοστάσιο έκλεισε. Έχει πάλι νεύρα. Δεν ξέρω τι θα κάνουμε. Σε λίγο τα λεφτά δε θα φτάνουν ούτε για να φάμε.

Παύση. Κοιτάζονται. Η φίλη δείχνει ότι κάτι άκουσε. Την ακουμπά στο χέρι εκφράζοντας τη συμπάραστασή της και της λέει:

ΦΙΛΗ - Σώπα μην ακούσουν τα παιδιά.

Η σκηνή παύνει.

Ζητείται από τα παιδιά με καταγιισμό ιδεών να πουν τι είδαν και τι σκέφτηκαν παρακολουθώντας τη σκηνή. Απαντούν σε ρόλο και αναφέρουν: «Η μαμά υποφέρει, αλλά είναι δυνατή και θα τα καταφέρει». Τονίζουν τα προβλήματα που δημιουργούνται όταν υπάρχουν οικονομικά προβλήματα και δίνουν έμφαση στη φιλία, εφόσον αναφέρουν: «Η μαμά έβρισκε συμπάρασταση και ανακούφιση μιλώντας στη φίλη της».

Γ΄ ΦΑΣΗ⁶³³

- *Αυθόρμητη καταγραφή συναισθημάτων.* Τα παιδιά γράφουν σε χαρτάκια τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τους δημιούργησε η παραπάνω σκηνή.
- *Ανάγνωση - συναισθήματα.* Αφήνουν τα χαρτάκια στο κέντρο του κύκλου και ο/η εμπνευστής/τρια τα ανακατεύει και μοιράζει ξανά από ένα χαρτάκι σε κάθε παιδί. Τα παιδιά διαβάζουν τα χαρτάκια στον κύκλο. «Αισθάνομαι στενοχώρια, λύπη, αλλά θέλω να μπορέσω να τους πω ότι όλα θα λυθούν, «Η μαμά δεν θέλει να το μάθουν τα παιδιά» κ.ά.
- *Τραγούδι:* Ακούγεται το τραγούδι «Τι έπαιξα στο Λαύριο». Τα παιδιά το ακούν με προσοχή, πολλά συγκινούνται και δακρύζουν. Ο/η εμπνευστής/τρια τούς μιλάει για το Λαύριο και για τις δυσκολίες που προέκυψαν στην περιοχή το 1980, όταν έκλεισε το μεγάλο εργοστάσιο και πολλοί

⁶³³ Η Γ΄ φάση, λόγω έλλειψης χρόνου, περιορίστηκε σε προπαρασκευαστικές δραστηριότητες.

άνθρωποι έμειναν χωρίς δουλειά. Τα παιδιά παίρνουν πρωτοβουλία και παραλληλίζουν αυτές τις συνθήκες με τις συνθήκες στη δική τους πόλη.

Δ΄ ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός

Τα παιδιά αναφέρουν ότι το δρώμενο ήταν πολύ ενδιαφέρον. Κάποια είπαν πως ένιωσαν ότι αυτό που παρακολούθησαν «γινόταν στ' αλήθεια». Άλλο παιδί είπε: «Τα έχω ζήσει όλα αυτά και ένιωσα ότι τα ξαναζούσα, αλλά δεν λυπόμουν, ένιωθα ανακούφιση, γιατί είδα ότι τα ζουν κι άλλοι και γιατί ένιωσα ότι κι άλλοι συγκινούνται από τέτοιες καταστάσεις» (*μοίρασμα της εμπειρίας*). Κάποια παιδιά συμφώνησαν. Ένα αγόρι που είχε γράψει στο χαρτάκι του «Λυπήθηκα, χα-χα-χα» μίλησε στον κύκλο και είπε: «Εμένα με άγγιξε η ιστορία που ακούσαμε κι έγγραψα 'χα-χα-χα', έτσι, για να ξεφύγω λίγο και να μην λυπόμαστε».

(Συνέχεια - Ολοκλήρωση της ενότητας του μαθήματος)

Α΄ ΦΑΣΗ

- *Παιχνίδι με μηνύματα*: Η ομάδα σχηματίζει κύκλο και ενώνει τα χέρια. Ο/η εμπυχωτής/τρια κάνει μια χειρονομία-μήνυμα στην παλάμη του παιδιού που βρίσκεται δίπλα του/της και το μήνυμα πρέπει να περάσει διαδοχικά από όλα τα παιδιά που στέκονται στον κύκλο, όσο το δυνατόν γρηγορότερα, και να επιστρέψει σ' αυτόν/ή. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται δεύτερη και τρίτη φορά, με στόχο να φτάσει το σωστό μήνυμα πιο γρήγορα στο χέρι του/της εμπυχωτή/τριας.

Στόχος: Το παιχνίδι λειτουργεί ως ζέσταμα για να επιτευχθεί η συνεργασία και η εγρήγορση της ομάδας και να δημιουργηθεί ευχάριστη ατμόσφαιρα.

Β΄ ΦΑΣΗ

- *Ανάγνωση των στίχων του τραγουδιού*: Τα παιδιά διαβάζουν σε κύκλο μία μία στροφή με ρυθμό.
- *Συζήτηση*: Ακολουθεί αμέσως μετά συζήτηση για το πώς νιώθει ο τραγουδιστής, ενώ ο/η εμπυχωτής/τρια παρακινεί τα παιδιά να περιγράψουν μια εικόνα από το κείμενο.
- *Διάδρομος συνείδησης*⁶³⁴: Ο/η εμπυχωτής/τρια δίνει οδηγία να σκεφτούν οι μαθητές/τριες τι θα ήθελε να τους πει ο τραγουδιστής. Τα παιδιά στέκονται σε δύο σειρές, δημιουργώντας έναν διάδρομο. Ένας ένας/μία μία οι μαθητές/τριες περνούν από τον διάδρομο. Όταν περάσει ο/η πρώτος/η, στέκεται στο τέλος της σειράς. Στη συνέχεια περνάει όποιος/α βρέθηκε πρώτος/η. Αμέσως μετά, πριν ολοκληρωθεί η διαδρομή του/της, περνάει ο/η επόμενος/η κ.ο.κ. Τα παιδιά στις σειρές εκφράζουν όσα θεωρούν ότι θέλει να τους πει ο ενήλικας-τραγουδιστής για τον κόσμο που ζουν και δεν τα εξέφρασε στο τραγούδι. «Λυπάμαι», «Μακάρι να έκανα κάτι», «Δεν μπορούσα».

⁶³⁴ Τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος *διάδρομος συνείδησης* (thought tunnel ή Conscience alley), κατά την οποία καθένας/μία ως χαρακτήρας περνά ανάμεσα από δύο σειρές παιδιών κι αυτά του λένε τι σκέφτονται.

Γ΄ ΦΑΣΗ

- *Μήνυμα:* Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν και όσοι/ες θέλουν να αναφέρουν στην ομάδα εμπειρίες από δυσκολίες που βιώνουν οι ίδιοι/ες ή άλλα παιδιά που γνωρίζουν⁶³⁵ πριν φτιάξουν τρεις «δυναμικές εικόνες». Εν συνεχεία, κάθε ομάδα γράφει σε ένα χαρτί ένα μικρό κείμενο 2-5 αράδων. Το κείμενό τους θα είναι το μήνυμα για ό,τι θα ήθελαν να πουν τα παιδιά μετά την ιστορία που αναπαρέστησαν στους/τις «μεγάλους/ες».

Σχόλια: Η οδηγία, εναλλακτικά να καταθέσουν στην ομάδα ένα στοιχείο της εμπειρίας κάποιου/ας άλλου/ης που γνωρίζουν, διευκολύνει τα παιδιά να συμμετέχουν και ενδείκνυται για να μην νιώθουν ότι στιγματίζονται για καταστάσεις της ζωής τους, αν δεν επιθυμούν να τις μοιραστούν.

- Οι ιστορίες που δημιούργησαν ήταν:

α) Ζητιάνοι

β) Το ευνοημένο παιδί στην οικογένεια

γ) Ημέρα βαθμολογίας στο σχολείο και ξέσπασμα του πατέρα

δ) Τσακωμός γονιών – χωρισμός, και οι δύο γονείς διεκδικούν το παιδί

Αφού παρουσιάσουν οι ομάδες σε κύκλο τα δρώμενά τους, γίνεται συζήτηση για τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Η συζήτηση εστιάζει κυρίως στα προβλήματα για τα οποία οι «μεγάλοι» νιώθουν αμηχανία απέναντι στα παιδιά. Στο τέλος, κάθε ομάδα παίρνει μια θέση στον χώρο και διαβάζει το μήνυμά της προς τους «μεγάλους».

Ακούγεται ξανά το τραγούδι ως επίλογος.

Δ΄ ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός

Μέσα σε κλίμα *συναισθηματικής φόρτισης*, η ομάδα συζητά για τον τρόπο που κατάλαβε καθένας/μία το κείμενο, για τη δημιουργία έντονων συναισθημάτων και για τη σημασία που είχε για τα παιδιά. Ακούγονται σχεδόν όλα τα παιδιά, *εκφράζουν τη γνώμη τους, κρίνουν την κοινωνική πραγματικότητα και επανατοποθετούνται ως προς τα μηνύματα που διάβασαν στους/στις μεγαλύτερους/ες*. Μιλούν για μια καλύτερη ζωή και πώς μπορεί να επιτευχθεί, μιλάνε για τον ρόλο των γονιών, την κακοποίηση, για προβλήματα που προκύπτουν από τον χωρισμό των γονιών και για το ποιος είναι ο ρόλος του παιδιού σε όλα αυτά, μιλάνε για ελευθερία και αγάπη ως σημαντικές αξίες σε μια κοινωνία. Με άλλα λόγια, *προβληματίζονται, προτείνουν, συνδυάζουν με την πραγματικότητα της ζωής και εκφράζονται ανοιχτά και ελεύθερα*.

⁶³⁵ Τηρείται η ίδια αρχή όπως σε άλλες δραστηριότητες που αφορούν βιωματικές εμπειρίες, π.χ. «ο χάρτης της ζωής». Να γίνεται απολύτως σαφές στα παιδιά ότι μπορούν να παρουσιάσουν και να μοιραστούν με τους/τις άλλους/ες αυτό που επιθυμούν, χωρίς να καταπιέζονται συναισθηματικά και να νιώθουν πως εκτίθενται. Βλ. σχετικά Πρώτο Κεφάλαιο, σ 126.

Τελική παρέμβαση

Μένη Κουμανταρέα, «Γραφείον ευρέσεως εργασίας»

Στόχοι:

- Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά την αντίθεση που υπάρχει στο κείμενο, το οποίο αναφέρεται σε ένα αισιόδοξο ξεκίνημα της ημέρας και στη συνέχεια καταλήγει σε απογοήτευση. Κύριο θέμα και αφορμή για προβληματισμό είναι η ανεργία και η ελπίδα του ήρωα ότι μια καινούργια μέρα ξημερώνει και θα βρει δουλειά στο γραφείο ευρέσεως εργασίας.
- Να μπορέσουν να μπουν στο κλίμα της εποχής και να αναπαραστήσουν αυτή την ημέρα, με τους χαρακτήρες που παρελαύνουν και τους ρόλους που αναλαμβάνουν.
- Να κατανοήσουν τη θέση στην οποία βρίσκεται κάποιος/α που τον/την αγνοούν και να παραλληλίσουν τη θέση του/της με τα δικά τους βιώματα. Να ενεργοποιηθούν και να προτείνουν τις δικές τους λύσεις πάνω στο πρόβλημα.

Α΄ ΦΑΣΗ

- *Το αγαπημένο τραγούδι:* Η ομάδα κινείται στον χώρο, όπου συναντά ο/η ένας/μία τον/την άλλον/η. Πρέπει να ρωτήσει καθένας/μία όλους/ες τους/τις άλλους/ες ποιο είναι το αγαπημένο τους τραγούδι. Η άσκηση γίνεται σε έντονο ρυθμό, καθώς δίνεται 3 λεπτά χρόνος για να ολοκληρωθούν οι συναντήσεις με όλους/ες. Μετά τη λήξη του χρόνου, η ομάδα ερωτάται, για ένα ένα παιδί, ποιο είναι το αγαπημένο του τραγούδι.

Στόχος: Ο τρόπος τέλεσης τους παιχνιδιού αποσκοπεί στη γνωριμία με τους/τις άλλους/ες, με ένα χαρακτηριστικό που στοιχειοθετεί τις προτιμήσεις του/της. Επίσης εστιάζει στη μνήμη και την αυτοσυγκέντρωση μέσα από τον έντονο ρυθμό και την παιγνιώδη διάθεση.

- *Περπάτημα στον χώρο:*

- Με το χτύπημα των χεριών τα παιδιά σταματάνε.
- Με δύο χτυπήματα των χεριών γυρίζουν το κεφάλι και βάζουν έναν στόχο μέσα στην αίθουσα.
- Με τρία χτυπήματα προχωρούν και πάνε προς τον στόχο.

Στόχος: Η άσκηση βοηθάει να ανταποκριθεί άμεσα η τάξη στα παραγγέλματα του/της εμπυχωτή/τριας. Συμβάλλει στη συγκέντρωση των παιδιών, καθώς εστιάζουν για να ακούσουν τα χτυπήματα των χεριών του/της εμπυχωτή/τριας και να ακολουθήσουν τις οδηγίες που αντιστοιχούν σε κάθε χτύπημα.

Μετά το τρίτο χτύπημα βρίσκονται όλοι/ες μπροστά από το *σημείο-στόχο* τους. Ο/η εμπυχωτής/τρια ζητά να καθίσουν ακίνητοι σε αυτό το σημείο. Ρωτάει έναν έναν/μία μια μαθητή/τρια τι κοιτάει και γιατί. Κάποιος/α είναι στον χάρτη της τάξης και μιλάει για ένα ταξίδι, κάποιος/α βρίσκεται μπροστά σε ένα σχήμα που έχει σχεδιάσει στην καρέκλα του/της, κάποιος/α περιεργάζεται ένα βιβλίο κ.τ.λ.

Β΄ ΦΑΣΗ

- *Χειραψίες:* Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν έναν χαρακτήρα που έχει μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση και ως αυτός ο χαρακτήρας να περπατήσουν στον χώρο και να ανταλλάσσουν χειραψίες. Όταν ακουστεί «Στοπ», ζητείται να ενώσουν όλοι/ες τα χέρια με όλους/ες τους/τις άλλους/ες, δημιουργώντας ένα σύμπλεγμα.

Στόχος: Η δραστηριότητα έχει ως στόχο να διατηρήσουν τη θεατρική σύμβαση μέσα από τις χειραψίες τους, επιλέγοντας να συναντηθούν ως χαρακτήρες, διατηρώντας το ύφος που επέλεξαν οι ίδιοι/ες.

Σχόλια: Κάνοντας χειραψία με κάποιον/α άλλον/η που είχε κάνει τη δική του/της επιλογή, δημιουργείται έτσι μια σχέση αλληλεπίδρασης. Η ένωση των χεριών δημιουργούσε επίσης ένα σύμπλεγμα με τα σώματα σε περιέργες στάσεις και διαφορετικά επίπεδα, εντείνοντας την εκφραστικότητα.

- *Ανάγνωση κειμένου:* Οι μαθητές/τριες κάθονται σε καρέκλες σε ημικύκλιο. Ο/η εμπυχωτής/τρια διαβάζει το κείμενο. Η αφήγηση γίνεται με παραστατικό τρόπο –με χρωματισμό της φωνής– και, όποτε είναι σκόπιμο, με κινήσεις να συνοδεύουν τις λέξεις. Το κείμενο χωρίζεται εξαρχής σε δύο μέρη, το πρώτο μέρος αφορά την αισιοδοξία και το ξεκίνημα της ημέρας και το δεύτερο μέρος την απογοητευτική συνέχεια της ιστορίας. Συνδετικός κρίκος των διαφορετικών καταστάσεων στην εξέλιξη της ιστορίας είναι ένα αγόρι που πιάνεται από το λεωφορείο, το διώχνει ο οδηγός και εκείνο εξαφανίζεται στην άκρη του δρόμου. Η αφήγηση περιορίζεται στο πρώτο μέρος της ιστορίας και σταματά στην ιστορία του αγοριού.

- *Χαρακτήρες:* Μετά την αφήγηση ζητείται να μιλήσει η ομάδα για τα συναισθήματα που δημιουργούνται από αυτό το πρώτο κομμάτι. Επίσης, ζητείται να θυμηθούν όλους τους πιθανούς χαρακτήρες που εμφανίστηκαν σε αυτή την πρωινή διαδρομή του ήρωα προς αναζήτηση εργασίας. Γράφονται στον πίνακα όλοι οι χαρακτήρες και συζητούν για τον καθένα ξεχωριστά.

- *Αυθόρμητες σκηνές-αυτοσχεδιασμοί:* Η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες, που δημιουργούν δύο παράλληλες γραμμές. Τα σώματα των μαθητών/τριών γυρίζουν προς το εσωτερικό της γραμμής και βρίσκεται καθένας/μία αντικριστά στην άλλη γραμμή. Ζητείται να μπαίνει ένας ένας/μία μια στη μέση επιλέγοντας έναν ρόλο. Όταν μπει κάποιος/α από τη μια σειρά, πρέπει να ακολουθήσει και άλλος/η από την απέναντι σειρά. Δίνεται οδηγία να παίζει καθένας/μία όποιον χαρακτήρα του κειμένου θέλει. Όποτε νιώθουν έτοιμοι οι δύο χαρακτήρες στη μέση, αναπτύσσουν μια σχέση που παρουσιάζεται ως συνάντηση, ως κίνηση στον χώρο ή ως ένας πολύ σύντομος αυτοσχέδιος διάλογος. Διευκρινίζεται στα παιδιά ότι ο χώρος ανάμεσα στις γραμμές είναι ο σκηνικός χώρος, ο χώρος όπου όποιος/α μπαίνει υποδύεται έναν ρόλο (από τους χαρακτήρες του κειμένου που έχουν καταγραφεί στον πίνακα). Στην άσκηση ο κουρέας συναντήθηκε με τον πελάτη, οι κοπέλες μεταξύ τους, το αγόρι σκαρφαλώνει στο λεωφορείο και ο οδηγός το μαλώνει και το διώχνει.

Στόχος: Τα παιδιά παίζοντας να μπου σε ρόλους από το κείμενο και να πάρουν μέρος με αυτόν τον τρόπο σε θεατρική δράση.

Γ΄ ΦΑΣΗ

Δημιουργία εικόνων

- *Εν συνεχεία, δίνεται στην τάξη χρόνος (5 λεπτά) για να συζητήσουν ποιον ρόλο θέλει να πάρει ο/η καθένας/μία και κατόπιν να δημιουργήσουν μέσα στον σκηνικό χώρο που ορίζεται με γραμμές (τον οποίο υποδεικνύει ο/η εμπυχωτής/τρια) μια εικόνα που απεικονίζει το πρωινό όπως αναφέρεται στο κείμενο, με τους ρόλους και τη διάθεση που κυριαρχεί. Με το χτύπημα του ταμπούρλου οι ομάδες στήνουν την εικόνα και με το επόμενο χτύπημα την παγώνουν. Ο/η εμπυχωτής/τρια πηγαίνει σε καθέναν/μία, ή σε κάθε ομάδα ή κάθε ζευγάρι που έχει δημιουργηθεί. Ζητά από τους/τις υπόλοιπους/ες να δουν την εικόνα από το σημείο που βρίσκονται. Με ένα χτύπημα στον ώμο τους ζητά να πουν μια φράση σε ρόλο ή να ζωντανέψουν την εικόνα και να της δώσουν κίνηση και λόγο.*

Στη συνέχεια εισάγεται η ομάδα στο δεύτερο μέρος του κειμένου:

- *Ανάγνωση του δεύτερου μέρους του κειμένου:* Οι μαθητές/τριες κάθονται στον κύκλο κρατώντας τα βιβλία. Διαβάζουν όλοι/ες σε κύκλο. Με το χτύπημα του ταμπούρλου ο λόγος περνά από τον έναν στον/στην άλλον/η.

Σχόλια: Διατηρούν τον ρυθμό, δεν κομπιάζουν, ακόμα και παιδιά που δυσκολεύονται στην ανάγνωση ολοκληρώνουν χωρίς κανένας/μία να αντιδράσει ή να τους απευθύνει κάποιο αρνητικό σχόλιο.

- *Συζήτηση:* Μετά την ανάγνωση γίνεται συζήτηση και τα παιδιά αναγνωρίζουν την αντίθεση στη διάθεση, το συναίσθημα και τη γενικότερη κατάσταση.
- *Παρουσίαση σκηνής από το κείμενο:* Ζητείται να χωριστούν σε ζευγάρια και να παρουσιάσουν μια σκηνή από το κείμενο. Η πιο χαρακτηριστική σκηνή είναι με τη γραμματέα και τον πρωταγωνιστή της ιστορίας που αναζητά δουλειά και θέλει να δει τον διευθυντή. Συζητείται με τα παιδιά η στάση της γραμματέως και ο τρόπος που αγνοεί ολοκληρωτικά τον πρωταγωνιστή. Σχεδόν κάθε παιδί έχει μια ιστορία να διηγηθεί από το περιβάλλον του, που του δημιούργησε αντίστοιχα συναισθήματα με αυτά του πρωταγωνιστή της ιστορίας: θυμό, αμφισβήτηση, απόρριψη.
- *Παρουσίαση εικόνας σε ζευγάρια:* Πειραματίζονται ανά δύο πάνω σε αυτή την εικόνα του διηγήματος. Όλη η ομάδα παρακολουθεί καθένα ζευγάρι. Σε δύο ζευγάρια ο/η εμπυχωτής/τρια ζητά να επαναλάβουν τη δυναμική εικόνα.
- *Σκέψεις πάνω σε μια εικόνα:* Η μια δυναμική εικόνα δείχνει την αδιάφορη γραμματέα που δεν ρίχνει ούτε μια ματιά σε αυτόν που ήρθε να ρωτήσει για την εργασία. Συζητείται με την ομάδα τι είναι αυτό που κάνει τόσο δυνατή αυτή την εικόνα. «Η στάση του σώματος της γραμματέως», «Η εμμονή της να κοιτάει τα πλήκτρα της γραφομηχανής και να μην στρέφει καθόλου το βλέμμα της στον πρωταγωνιστή που ήρθε για δουλειά», «Η στάση του σώματος του πρωταγωνιστή, που συρρικνώνεται όλο και περισσότερο».

- *Αναζήτηση λύσεων*: Σε σχέση με την εικόνα ζητείται από τα παιδιά να προτείνουν μια λύση που μπορεί να ανατρέψει την κατάσταση. Κάποιος/α να μπει στη θέση του θύματος-πρωταγωνιστή και να λειτουργήσει με διαφορετικό τρόπο, ώστε να πετύχει την ανατροπή. Στη γραμματέα δίνεται η οδηγία να κρατήσει τη στάση που έχει μέχρι τη στιγμή που πράγματι θα αισθανθεί ότι κάτι από αυτά που λέει ή πράττει ο πρωταγωνιστής μπορεί να την κάνει να αλλάξει.

Τρεις μαθητές/τριες δοκιμάζουν χωρίς επιτυχία. Οι μαγικές λύσεις απορρίπτονται. Στην τελευταία προσπάθεια η πιο δυναμική στάση του θύματος-πρωταγωνιστή και η φράση «Αν νομίζεις ότι είσαι καλή γραμματέας, γελιέσαι. Δεν ξέρεις τη δουλειά σου», έφερε την αλλαγή και η γραμματέας στρέφει με ένταση το βλέμμα στον πρωταγωνιστή, παρουσιάζοντας μια πολύ έντονη εικόνα, η οποία τράβηξε την προσοχή όλης της τάξης δημιουργώντας μια «θεατρική στιγμή» με συναισθηματική φόρτιση.

Δ' ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός

Τα παιδιά σχολιάζουν τις δύσκολες καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής και προβληματίζονται για τις λύσεις που μπορούν να αναζητούν, έτσι ώστε πράγματα που τους ενοχλούν και θεωρούνται δεδομένα να μπορούν να τα αλλάξουν (*βίωμα/συσχέτιση σχολείου ζωής, κριτική σκέψη/προβληματισμός/αναζήτηση λύσεων*). Η ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε τους/τίς ενθάρρυνε να τολμήσουν να αλλάξουν τα δεδομένα μέσα στη θεατρική δράση και να βιώσουν το συναίσθημα αυτής της αλλαγής (*ενθάρρυνση, συναισθηματική συμμετοχή*).

γ) Συνέντευξη εστιασμένης συζήτησης με μαθητές/τριες – Focus group

Οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι τους άρεσε το μάθημα γιατί έγινε πιο ζωντανό. Έμαθαν, όπως είπαν, να *αντιστέκονται*. Αυτό που τονίστηκε είναι, σύμφωνα με μια μαθήτριά, ότι «Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να κοιταζόμαστε στα μάτια, καταλάβαμε τους/τίς συμμαθητές/τριές μας και υπάρχει εμπιστοσύνη και συνεργασία μεταξύ μας». «Όταν κοιτάς στα μάτια κάποιον, μπορείς να καταλάβεις τι νιώθει, πώς αισθάνεται και μας βοηθάει αυτό» (*συνεργασία-επικοινωνία*). Εκφράστηκε η άποψη ότι με αυτόν τον τρόπο είναι καλύτερο το μάθημα, και θα ήθελαν να γίνουν και άλλα μαθήματα έτσι. Θεώρησαν ότι γίνονται πιο δραστήριοι/ες (*ενεργός συμμετοχή*). Τόνισαν πως το ότι δημιουργήθηκε κύκλος στην τάξη έπαιξε πολύ μεγάλο ρόλο για τη *συμμετοχή* τους. Αυτό που θεωρούν ότι τους δυσκόλεψε ήταν το να μπου σε ρόλο (*δυσκολία έκφρασης, έκθεσης*).

δ) Συνέντευξη με τον/την καθηγητή/τρια

Ο/η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι δραστηριοποιήθηκαν και παιδιά που δεν ενεργοποιούνται καθημερινά στο μάθημα. Παρότι στην αρχή, κυρίως οι καλοί/ές μαθητές/τριες αποδιοργανώθηκαν προφανώς επειδή βγήκαν από την καθημερινή διαδικασία, εν τούτοις, πιστοποίησε ότι επανήλθαν πολύ γρήγορα. Όλα τα παιδιά είδαν τη διαδικασία σαν κάτι πολύ σοβαρό. Συνεργάστηκαν μεταξύ τους άριστα,

εκφράστηκαν προφορικά και γραπτά (*έκφραση άποψης, συνεργασία, σεβασμός*). Σε σχέση με τη μάθηση που επετεύχθη, θεωρεί ότι βίωσαν περισσότερο το μάθημα και ότι το κατανόησαν (*μάθηση/κατανόηση μαθήματος*). Είναι χαρακτηριστικό ότι, όπως εκτιμά ο/η εκπαιδευτικός, η μάθηση γίνεται μια ευχάριστη διαδικασία. Τα παιδιά γίνονται πιο ζωντανά μέσα στην τάξη, και όχι αμέτοχα (*ενεργός συμμετοχή, ευχάριστη διαδικασία μάθησης, βίωμα*).

Η συνεργασία στην εμπύχωση θεωρεί ότι είναι καθοριστική, τουλάχιστον στην αρχή, γιατί μόνη της δεν θα αποφάσιζε να πραγματοποιήσει την εφαρμογή. Είναι σημαντικό να δουλεύει με κάποιον/α άλλον/η, ώστε σταδιακά να περάσει στον ρόλο της εμπυχωτριάς. Σε σχέση με την παρατήρηση *μεμονωμένης περίπτωσης* στην ομάδα, ανέφερε τα εξής:

α) Μαθήτρια με ελαφρά νοητική στέρηση η οποία δεν συμμετείχε καθόλου στα μαθήματα, στην εφαρμογή συμμετείχε ισότιμα με τους/τις άλλους/ες. Ενεργοποιήθηκε, συνεργάστηκε, συγκεντρώθηκε και υποστήριξε πολύ καλά τον ρόλο της (*ενταξιακή διαδικασία μάθησης*).

β) Μαθητής με σοβαρά προβλήματα ενδοοικογενειακής βίας ο οποίος γενικά στο μάθημα έδινε την εντύπωση ότι είναι αμέτοχος, καθώς πολύ λίγες φορές έδειχνε ότι ξέρει τι συμβαίνει και παρά το ότι την πρώτη φορά έλειπε, στο τέλος προσπάθησε, τραγούδησε μαζί με τους/τις άλλους/ες, παρουσίασε το όνομά του, διάβασε καλά ακολουθώντας τον ρυθμό της ομάδας σε κύκλο. Μετά αποσυντονίστηκε, αλλά δεν ενόχλησε τους/τις άλλους/ες.

Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός παρατήρησε γενικότερα ότι τα σφιγμένα παιδιά ανοίχτηκαν, καθώς και ότι ένα κορίτσι που παρουσιάζει υπερβολικό άγχος στην τάξη, κατά την εφαρμογή έδειξε ότι *απελευθερώθηκε*.

Αντιλήφθηκε ότι η όλη διαδικασία άγγιξε συναισθηματικά πάρα πολύ τους/τις μαθητές/τριες. Σε σχέση με τους χαρακτήρες και τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν, αποτύπωσαν πολύ ζωντανά τους χαρακτήρες, ενώ όταν σε μια παρέμβαση διάβασαν τα συναισθήματά τους, δάκρυσαν (*συναισθηματική συμμετοχή*). Στην ερώτηση αν θα συνέχιζε να εφαρμόζει τη θεατρική τέχνη στο μάθημα, απάντησε ότι θα μπορούσε, αρκεί να μην έχει το άγχος της ύλης, γιατί αυτός ο τρόπος διδασκαλίας χρειάζεται περισσότερο χρόνο (*περιορισμένος χρόνος*), μία ώρα δεν επαρκεί και απαιτείται συνεχόμενο δίωρο. Θα τον συνδύαζε με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ώστε να μην γίνει μονότονη για τα παιδιά και αυτή η εφαρμογή. Όσον αφορά τις σχέσεις που δημιουργήθηκαν με τους/τις μαθητές/τριες, αισθάνθηκε διαφορετικά και παρότι ήταν πάντα κοντά στα παιδιά, ένιωσε ακόμα πιο χαλαρά και περισσότερο κοντά τους (*σύσφιξη σχέσεων με τα παιδιά, ενίσχυση εμπυχωτικού ρόλου εκπαιδευτικού*). Αυτό που κέρδισε ο/η εκπαιδευτικός ήταν ότι πέτυχε *καλύτερη επικοινωνία και επαφή με τα παιδιά*.

ε) Τελικές παρατηρήσεις

Παρατηρήθηκε ότι ήταν αφοπλιστική η ωριμότητα και η ειλικρίνεια των παιδιών, πολλά από τα οποία, όπως ενημέρωσε ο/η καθηγητής/τρια, βιώνουν δυσκολίες και προβλήματα στο σπίτι. Οι μαθητές/τριες έδειξαν μεγάλη προθυμία στις παρεμβάσεις και βασικός παράγων για τη λειτουργία της

ομάδας ήταν το ζέσταμα, που, όπως επέμεινε από την αρχή ο/η καθηγητής/τρια, έπρεπε να είναι έντονο και να οδηγεί σε εκτόνωση τα παιδιά που είναι πολύ ζωηρά. Το έντονο ζέσταμα βοήθησε να συμμετέχουν ενεργά και να προχωρούν γρήγορα στις επόμενες φάσεις δραστηριοτήτων (ενεργός συμμετοχή/εγρήγορηση).

Η συμμετοχή και η ενεργοποίηση, η αφύπνιση σε ζητήματα διεκδίκησης και ο προβληματισμός σε θέματα απόρριψης, που ήταν από τους βασικούς στόχους της διδακτικής ενότητας, είχαν επιτευχθεί παράλληλα με τη γενικότερη συνεργασία, επικοινωνία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Το τραγούδι στην πρώτη παρέμβαση ενεργοποίησε τα βιώματα και τις αναπαραστάσεις των παιδιών. Σε όλες τις ασκήσεις που απαιτούσαν ενεργό συμμετοχή, ενεργοποίηση συναισθήματος, εναλλακτική θεώρηση της πραγματικότητας τα αποτελέσματα από την παρατήρηση και από τις εκτιμήσεις παιδιών και εκπαιδευτικού έδειξαν ότι ο στόχος επιτεύχθηκε. Η αναζήτηση λύσεων, η κριτική προσέγγιση των θεμάτων ήταν έκδηλη στα μηνύματα που παρουσίασαν στα δρώμενα σε όλες τις επιμέρους ομάδες.

Χαρακτηριστική ήταν η περίπτωση της μαθήτριας με ελαφρά νοητική στέρηση, η οποία με αυτή τη μεθοδολογική προσέγγιση δεν αποκλείστηκε από το μάθημα, αλλά παρατηρήθηκε ότι συμμετείχε σε ρόλο παιδιού που το διεκδικούν οι γονείς κατά τη διένεξή τους. Στην προετοιμασία δρώμενου συνεργαζόταν στην ομάδα με τους/τις δύο συμμαθητές/τριές της. Αντίστοιχα, οι συμμαθητές/τριές της την ενθάρρυναν αντιμετωπίζοντάς την ισότιμα.

Σε σχέση με τις παράμετρος που έθεσε η έρευνα τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση: *Συνεργασία, ενεργοποίηση μαθητών/τριών, υποστηρικτικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού, βελτίωση της επικοινωνίας μαζί του, κατανόηση θεμάτων που προσέγγιζε το μάθημα, ενσυναίσθηση, προβληματισμός και αναζήτηση λύσεων* ήταν εμφανή στοιχεία στα οποία επέδρασε θετικά η αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στη διδασκαλία.

4.6. Σύνθεση ποιοτικών δεδομένων από όλες τις εφαρμογές στα σχολεία

Η λεπτομερής προσέγγιση των παραπάνω εφαρμογών, σε όλες τις περιπτώσεις, ανέδειξε πανομοιότυπες αντιδράσεις, έτσι ώστε να μπορούν να εξαχθούν γενικότερα συμπεράσματα από την αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στη μαθησιακή πραγματικότητα. Παράλληλα, λειτούργησε κατά την επαγωγική μέθοδο κωδικοποίησης δεδομένων, εφόσον κάποιες κατηγορίες προέκυψαν από τα δεδομένα⁶³⁶, φωτίζοντας επιμέρους παραμέτρους, θετικά στοιχεία αλλά και δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στην αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος στη διδασκαλία. Τα στοιχεία αυτά συνοψίζονται ως ακολούθως:

Παρατηρήθηκε *ενεργός συμμετοχή* που εκφράστηκε είτε από τη δραστηριοποίηση και την εγρήγορηση των μαθητών, είτε από την καθολικότητα της συμμετοχής στην τάξη ή από την κινητοποίησή τους μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και το ενδιαφέρον τους για τη διαδικασία.

⁶³⁶ Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (μτφρ. Δεληγιάννη, Μ). Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 183.

Επιπροσθέτως, το βίωμα λειτούργησε αποφασιστικά και οδήγησε στην αναζήτηση λύσεων, στο συσχετισμό σχολείου και ζωής. Επιπλέον, ιδιαίτερα έκδηλη ήταν σε όλες τις περιπτώσεις η συναισθηματική συμμετοχή σε καταστάσεις και προβλήματα που διερευνούσαν οι μαθητές/τριες, καθώς και η δυνατότητα να μπαίνουν στη θέση του «άλλου», εξασκώντας με τους παραπάνω τρόπους την κριτική τους προσέγγιση στη μάθηση.

Η μάθηση συνδυάστηκε σε όλες τις περιπτώσεις, με την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών μέσα από τη βιωματική διαδικασία και κοινό σημείο αποτέλεσε η κατανόηση του διερευνούμενου θέματος και η κινητοποίηση. Στη συνέχεια, η κινητοποίηση και το ενδιαφέρον διευκόλυνε την περαιτέρω επεξεργασία των διδαχθεισών εννοιών υπό τον συντονισμό του/της εκπαιδευτικού του αντίστοιχου επιστημονικού αντικειμένου.

Όσον αφορά τη συνεργασία τονίστηκε έντονα και καθολικά από όλες τις πλευρές και εκφράστηκε ως δυνατότητα διαλόγου με άλλους/ες, αλληλεπίδραση/ανατροφοδότηση, γνωριμία, ομαδικότητα προς την επίτευξη κοινού σκοπού.

Τα ποιοτικά ευρήματα κατέδειξαν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη μάθηση ενισχύθηκε και επιτεύχθηκε η γνωριμία και η καλύτερη σχέση τους με τους/τις μαθητές/τριες. Παράλληλα, αναδείχθηκε η σημασία του συντονισμού από μέρους τους και της ετοιμότητας να διαχειρίζονται με ευελιξία την όλη διαδικασία, κάτι το οποίο επετεύχθη σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Αναγνωρίστηκε η δυνατότητα που τους παρείχε η μέθοδος να αφουγκράζονται τις ανάγκες και τις ικανότητες της τάξης και να τροποποιούν ή να επεκτείνουν κάποιες δραστηριότητες όταν το έκριναν εφικτό κατά το πρότυπο του αναστοχαστικού εμπυχωτή/τριας.

Σε όλες τις περιπτώσεις, επίσης, αναφέρθηκαν σχόλια ή/και παρατηρήθηκε η προσωπική ενίσχυση/ατομικές ευκαιρίες των μαθητών/τριών στη μάθηση. Επιπλέον, καταγράφηκαν μεμονωμένες περιπτώσεις που κατέδειξαν ότι η αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στην τάξη μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική μέθοδο για την ένταξη μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία.

Από την άλλη μεριά, τα δεδομένα έδειξαν ότι τίθεται το θέμα του περιορισμένου χρόνου σε όλες τις περιπτώσεις, καθώς επίσης καταγράφηκε ως δυσκολία, σε ορισμένες εφαρμογές, η διάσπαση μαθητών/τριών η οποία έρχιζε άμεσης αντιμετώπισης με μεθόδους που άπτονταν του γενικότερου παιδαγωγικού πλαισίου που έθεσε η έρευνα.

Πριν προχωρήσει η μελέτη στην εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων με τη σύνθεση των ποιοτικών ευρημάτων και των στοιχείων της ποσοτικής ανάλυσης, όπως παρουσιάστηκε στο τρίτο κεφάλαιο, κρίθηκε απαραίτητο να προστεθεί ένα ακόμη εργαλείο διερεύνησης μετά το πέρας της εφαρμογής, η συλλογική αποτίμηση της διαδικασίας από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, στο πλαίσιο μιας κοινής συζήτησης όλων.

4.7. Ομαδική συνέντευξη με τους/τις καθηγητές/τριες – ελεύθερη συζήτηση

Μετά το πέρας όλων των εφαρμογών στο τέλος της σχολικής χρονιάς πραγματοποιήθηκε ομαδική συνάντηση με τους/τις συνεργάτες/ιδες εκπαιδευτικούς για την αλληλοτροφοδότηση και ανταλλαγή

απόψεων σχετικά με την τελούμενη διαδικασία. Οι απόψεις που διατυπώθηκαν, συζητώντας και ανταλλάσσοντας εμπειρίες, συνοψίζονται ως εξής:

Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι ενεργοποιούνται οι μαθητές/τριες στην τάξη και βοηθούνται να κατανοήσουν το μάθημα. Διαπιστώθηκε παράλληλα μια δυσκολία εφαρμογής στο σχολείο λόγω της πίεσης χρόνου. Ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν ελπίζουν ότι μπορούν να αλλάξουν το σύστημα, εν τούτοις θεωρούν ότι με μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως η πραγματοποιηθείσα, σταδιακά μπορεί να επέλθει μια ευρύτερη αλλαγή. Οι 4 από τους/τις 5 θεώρησαν ότι ενισχύθηκαν να αξιοποιήσουν ολοκληρωμένα τη διαδικασία με τη συνεργασία με την ερευνήτρια, που τους/τις ενθάρρυνε όσον αφορά την επικοινωνία, την ανταλλαγή πρακτικής, τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση που έχουν ανάγκη οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητα του σχολείου. Τονίστηκε επίσης η ανάγκη επιμόρφωσης πριν εφαρμοστεί η δια της θεατρικής τέχνης βιωματική διδασκαλία. Και οι 5 εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα συνεχίσουν να εφαρμόζουν τη μέθοδο, καθώς επιτυγχάνει πολλά θετικά αποτελέσματα και σε διάφορους τομείς. Από αυτούς/ές ένας/μία επεσήμανε, ωστόσο, ότι θέλει να συνεχίσει αλλά είναι διαστακτικός/ή με δεδομένη την πίεση για την ολοκλήρωση της ύλης και την οργάνωση που απαιτεί αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, το τελευταίο κεφάλαιο εστιάζει στον συσχετισμό των ευρημάτων και την αξιολόγησή τους για την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων. Συγκεκριμένα, επιχειρείται αρχικά η ανασκόπηση της μελέτης και στη συνέχεια συνοψίζονται τα συμπεράσματα. Το κεφάλαιο κλείνει με προτάσεις για την αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία.

5.1. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Για τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης (Dewy, Vygotsky, Bruner, Freire), όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, η παιδαγωγική προσέγγιση εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν, στους σκοπούς της μάθησης, στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο/η εκπαιδευτικός ως εμπνευστής/τρια και διαμεσολαβητής/τρια της γνώσης στην προσέγγιση των μαθητών/τριών με τρόπους που τους/τις επιτρέπουν να αξιοποιούν όλες τις δυνατότητές τους, αντιμετωπίζοντάς τους ως «όλον». Η έρευνα στηρίχθηκε στο παιδαγωγικό πλαίσιο που προτείνουν οι παραπάνω θεωρητικοί σχετικά με την προσέγγιση της γνώσης μέσα από την εμπειρία, τη στήριξη του/της μαθητή/τριας, τη μάθηση με ανακάλυψη και την τήρηση ορισμένων σταδίων προς την πορεία της μάθησης –*απόκτηση μιας νέας πληροφορίας, μετασχηματισμός των ήδη κερτημένων πληροφοριών σε γνώση μέσα από το βίωμα προκειμένου να εφαρμοστούν σε μελλοντικές καταστάσεις* (γενικευμένη μάθηση), *συλλογική δημιουργία και τέλος εκτίμηση*, αξιολόγηση δηλαδή της νέας γνώσης, η οποία εμπεδώθηκε στη φάση του *αναστοχασμού*.

Η εφαρμογή στο σχολείο απέβλεπε στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τη συλλογικότητα και την επίτευξη κοινών στόχων στην ομάδα, την κατανόηση διαφορετικών θεωρήσεων, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την καλλιέργεια θετικού κλίματος στην τάξη.

Η θεατρική τέχνη αποτέλεσε τον άξονα σύνδεσης των θεωρητικών προσεγγίσεων με την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων. Κατά τον 20ό αιώνα αναπτύχθηκαν διεθνώς πολλές θεωρίες και πολλές πρακτικές για τις εφαρμογές του θεάτρου στην εκπαίδευση. Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης δεν ήταν να ασχοληθεί με αυτό που αποτελεί παγκόσμια γνώση, δηλαδή την αξία του θεάτρου ως παιδαγωγικού μέσου, αλλά να διερευνήσει τα αποτελέσματα που είχε μια συγκεκριμένη προσέγγιση αξιοποίησης του θεάτρου/δράματος, προσαρμοσμένη στο ελληνικό σχολείο και να παρουσιάσει προτάσεις εφαρμογής που μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να εφαρμόζουν αντίστοιχες δραστηριότητες στη διδασκαλία τους. Η θεατρική τέχνη αξιοποιήθηκε σε μαθήματα ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών στη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα αναλυτικά προγράμματα των οποίων τονίζεται η ανάγκη ικανοποίησης των παραπάνω παιδαγωγικών αρχών. Ωστόσο, όταν εφαρμόζεται μετωπική διδασκαλία ακολουθείται μια προσέγγιση της γνώσης ως «μεταφερόμενο προϊόν» με τον/την εκπαιδευτικό σε ρόλο αναμεταδότη/τριας της και τους/τις μαθητές/τριες παραλήπτες της. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ενδέχεται να βρίσκει πρόσφορο έδαφος ο ανταγωνισμός, καταδεικνύοντας μια αδυναμία του σχολείου να συνταιριάζει με την κοινωνική ανάγκη της συλλογικότητας.

Η αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης για διδακτικούς σκοπούς ανταποκρίνεται στην άποψη ότι η φαντασία και η δημιουργικότητα, το ταξίδι από το φανταστικό στο πραγματικό ενυπάρχουν σε κάθε άνθρωπο. Στην παρούσα μελέτη η μέθοδος εφαρμογής στην τάξη επιχείρησε, ακριβώς, να ενθαρρύνει αυτή την έμφυτη ικανότητα, έτσι ώστε το θέατρο να διαμορφώσει ένα δημιουργικό παιδαγωγικό πλαίσιο, μια βιωματική προσέγγιση για την επιτυχή πορεία των μαθητών/τριών προς τη μάθηση.

Τα συμπεράσματα συγκεντρώθηκαν με *επιτόπια έρευνα και πολυμεθοδική προσέγγιση*, η οποία αποσκοπούσε στο να διασταυρωθούν και να επαληθευθούν τα στοιχεία. Από πλευράς του κανονιστικού μοντέλου έρευνας πραγματοποιήθηκε πείραμα με μέτρηση *πριν και μετά* και ως εργαλείο για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το *ερωτηματολόγιο πριν και μετά*. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε ύστερα από μελέτη αντίστοιχων ερωτηματολογίων που αξιοποιούνται διεθνώς και προσαρμόστηκε στα ζητούμενα της έρευνας και τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αφού δοκιμάστηκε πιλοτικά το κατά πόσο γινόταν αντιληπτό από τους/τις μαθητές/τριες. Διενεργήθηκαν οι απαραίτητοι στατιστικοί έλεγχοι, διαπιστώθηκε η αξιοπιστία του ως προς τη δομή του σύμφωνα με το στατιστικό μέτρο Alpha Cronbach και μπορεί να αξιοποιηθεί ως μοντέλο από άλλους/ες ερευνητές/τριες, προσαρμοσμένο στη δική τους μελέτη. Επίσης, η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου *πριν και μετά* εξασφάλισε το ίδιο ακριβώς δείγμα για τις δύο μετρήσεις, διασφάλισε δηλαδή την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας ως προς την απώλεια των υποκειμένων, των *διαρροών*. Ποσοτικά στοιχεία αντλήθηκαν και από το *ερωτηματολόγιο άμεσης απάντησης των μαθητών/τριών*. Επιπροσθέτως, αξιοποιήθηκε συμπληρωματικά *κλείδα παρατήρησης*, την οποία συμπλήρωσε ο/η εκπαιδευτικός με δύο μετρήσεις.

Κατά την *ερμηνευτική προσέγγιση*, η έρευνα μελέτησε τις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα στην εφαρμογή, την πορεία που ακολούθησε η μαθησιακή διαδικασία και την επιρροή που είχε η αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος στις σχέσεις που αναπτύχθηκαν. Ως μέθοδος προσέγγισης επιλέχτηκε η *παρατήρηση* σε συγκεκριμένη διαβάθμιση με *μετριοπαθή συμμετοχή*. Σταθερό σημείο αναφοράς αποτέλεσε το ότι σε κάθε περίπτωση μελέτης ο διδακτικός χρόνος έως την τελική παρέμβαση κάλυψε μέχρι 4 μήνες και σε όλες τις εφαρμογές στα σχολεία πραγματοποιήθηκαν ενδιάμεσες παρεμβάσεις που πληρούσαν τις αρχές παιδαγωγικής αξιοποίησης θεάτρου, όπως τέθηκαν από την αρχή της συνεργασίας με τους/τις εκπαιδευτικούς. Η ερευνήτρια, σε κάθε περίπτωση, ήταν παρούσα τις 4 ώρες σε κάθε σχολείο, στην αρχή και στο τέλος της εφαρμογής, ενώ η συνεργασία διατηρήθηκε κατά την πραγματοποίηση της εφαρμογής από τον/την εκπαιδευτικό. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση στοιχείων από το ερμηνευτικό μέρος της έρευνας ήταν:

ημερολόγιο έρευνας πεδίου, δεδομένα από τον αναστοχασμό στο τέλος κάθε παρέμβασης, συνεντεύξεις εστιασμένης συζήτησης με μαθητές/τριες σε *focus groups* και συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς.

Ο/η εκπαιδευτικός ήταν εμπυχωτής/τρια στη διαδικασία, παράγοντας ο οποίος σε έναν βαθμό μείωσε την πιθανότητα να επηρεαστούν οι μαθητές/τριες από έναν/μια εξωτερικό/ή συνεργάτη/τρια, χωρίς ωστόσο να μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι την εξάλειψε.

Η εκτίμηση με βάση την ανάλυση που έχει προηγηθεί στα κεφάλαια 3 και 4 είναι ότι η παρούσα έρευνα στο μικροεπίπεδο της τάξης σε συγκεκριμένα σχολεία επιβεβαίωσε τις υποθέσεις που είχε θέσει ενώ ανέδειξε κάποιες δυσκολίες που είναι χρήσιμο να ληφθούν υπ' όψιν σε μεταγενέστερη εφαρμογή.

Σύμφωνα με τα ευρήματα η έρευνα επιβεβαίωσε τις υποθέσεις της, καταλήγοντας στο ότι «υπάρχει μεγάλη πιθανότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε κάθε σχολική τάξη, καθώς με την αξιοποίηση θεατρικών δραστηριοτήτων από τους/τις εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία υπηρετούνται βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής που σχετίζονται με το βίωμα, την ομαδοσυνεργασία, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, τον υποστηρικτικό ρόλο του/της καθηγητή/τριας και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών». Η γενίκευση των αποτελεσμάτων εκτιμάται ως εφικτή επειδή συνολικά η έρευνα δεν πραγματοποιήθηκε σε μία μόνο τάξη, αλλά υπήρξαν 6 διαφορετικές εφαρμογές, με 111 μαθητές/τριες και 5 διαφορετικούς/ές εκπαιδευτικούς, σε διαφορετικές περιοχές της Αττικής. Τα θετικά αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, άρα υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι δεν αποδίδονται σε *τυχαιότητα*. Από τη διασταύρωση των στοιχείων διαπιστώθηκε ότι και τα δύο εμπλεκόμενα μέρη, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες συμφώνησαν ως προς την αποτελεσματικότητα που είχε η συγκεκριμένη εμπειρία. Πολλά από τα ευρήματα της έρευνας, μάλιστα, ήταν κοινά και στην ευρύτερη πιλοτική έρευνα «αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία» σε δείγμα 97 εκπαιδευτικών, που σκιαγραφεί μια γενικότερη εικόνα του ρόλου της θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση.

5.2. ΣΥΝΟΨΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

5.2.1. Συμπεράσματα ως προς την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι μετά την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία αυξήθηκε η *ενεργός συμμετοχή* των μαθητών/τριών. Το συμπέρασμα προκύπτει από τη συνεκτίμηση των στοιχείων που αναγνωρίζουν ότι, ο βαθμός στον οποίο *αποσπώταν η προσοχή των παιδιών* ήταν πολύ μικρότερος μετά την εφαρμογή. Λιγότερη ήταν η *ανυπομονησία τους* να ολοκληρωθεί η διδακτική ώρα, ενώ, *εστίαζαν* περισσότερο στο μάθημα και *εξέφραζαν* συχνότερα την *άποψή τους*. Χαρακτηριστική αλλαγή σημειώθηκε ως προς τη *διαφοροποίηση της αντίληψης* μεγάλου ποσοστού των μαθητών/τριών για το τι σημαίνει *ενεργός συμμετοχή*. Μετά την εφαρμογή οι μαθητές/τριες χαρακτηρίζαν περισσότερο ως *ενεργό συμμετοχή* τον *διάλογο* και την *ενεργοποίησή τους σε ομάδες* για την εξαγωγή συμπερασμάτων και όχι την *απάντηση σε ερωτήσεις* του εκπαιδευτικού σηκώνοντας το

χέρι τους. Παράλληλα, καθώς όλοι/ες σχεδόν οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι τους *άρεσε περισσότερο* το μάθημα με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών, μπορεί να συναχθεί ότι η συμμετοχή τους ήταν εντονότερη και ότι ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους σε μια διαδικασία που τους/τις ικανοποιεί. Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται και από συναφές εύρημα ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών θεώρησε τη διαδικασία *ενδιαφέρουσα, ευχάριστη και δημιουργική*. Η ενίσχυση του ενδιαφέροντος στο μάθημα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι *αυξήθηκαν τα εσωτερικά κίνητρα* του/της μαθητή/τριας υποσκελίζοντας τον ρόλο της εξωτερικής ανταμοιβής του/της. Το συμπέρασμα συμπληρώνεται και από τις απόψεις των εκπαιδευτικών για καθολική συμμετοχή και για τη συμμετοχή παιδιών τα οποία πριν από την παρέμβαση με θεατρικές δραστηριότητες στο μάθημα ήταν αμέτοχα. Αξιολογώντας, ταυτόχρονα, το ποσοστό όσων δήλωσαν ότι δεν τους *αρέσει* η μέθοδος εκφράζοντας *άρνηση*, κατατίθεται ότι τέτοιες περιπτώσεις αποτέλεσαν ένα ελάχιστο ποσοστό των μαθητών/τριών, δυσκόλεψαν ενίοτε τη διαδικασία χωρίς να την εμποδίσουν, ενώ στο τέλος συμμετείχαν *έστω* και αποσπασματικά.

Η στροφή από το *αντικείμενο διδασκαλίας* σε μια προσέγγιση που εστίασε ταυτόχρονα και στον *τρόπο διδασκαλίας* ανέδειξε, εκτός από τον γνωστικό, και τον συναισθηματικό τομέα των μαθητών/τριών. Διαπιστώθηκε η εντονότερη *συναισθηματική συμμετοχή* στη μαθησιακή διαδικασία, με άλλα λόγια ενεργοποιήθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών.

Η εκτίμηση όλων των επιμέρους παραμέτρων της μεταβλητής *ενεργός συμμετοχή* οδηγούν στο συμπέρασμα ότι διαμορφώθηκε *θετικότερο κλίμα αποδοχής της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη* και εξηγούν, εν μέρει, τον λόγο μείωσης του ποσοστού όσων *δίσταζαν να λένε τη γνώμη τους στο μάθημα*, καθώς όπως αναφέρθηκε ο φόβος είναι λιγότερος στην τάξη. Μετά την εφαρμογή ακόμα και όσοι/ες δίσταζαν το έκαναν σε πολύ μικρότερο βαθμό από φόβο ότι η *άποψή τους είναι λάθος* και θα *απαξιωθούν* από τον/την εκπαιδευτικό ή τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Ως παράγοντα δυσκολίας εξέφρασαν τα παιδιά την *αμηχανία και τον δισταγμό* να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά στην αρχή της βιωματικής διδασκαλίας. Εκτιμάται ότι κάτι τέτοιο ήταν αναμενόμενο σε μια νέου τύπου διδασκαλία και δεν μειώνει το συνολικό αποτέλεσμα, καθώς τα δεδομένα από συνεντεύξεις καθηγητών/τριών και μαθητών/τριών και οι δηλώσεις των παιδιών στον αναστοχασμό καταδεικνύουν ότι η πρώτη δυσκολία ξεπεράστηκε και σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις αντιστράφηκε όταν επήλθε εξοικείωση με τη διαδικασία. Η εν λόγω μετατόπιση επιβεβαιώνεται και από τα συμπεράσματα σε σχέση με την προσωπική ενίσχυση των παιδιών στη μάθηση που αναλύονται στην επόμενη υποενότητα.

5.2.2. Συμπεράσματα ως προς την προσωπική ενίσχυση/ατομικές ευκαιρίες των μαθητών/τριών για μάθηση

Βάσει της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της βιωματικής συμμετοχής μέσα από τη θεατρική δράση ενισχύθηκαν οι ατομικές ευκαιρίες των μαθητών/τριών στην ομάδα. Η ποσοτική διερεύνηση κατέδειξε με στατιστικά σημαντική διαφορά ότι οι μαθητές/τριες σε μεγαλύτερο ποσοστό από πριν είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις ιδέες τους μπροστά σε όλη την τάξη, να συμβάλουν στη συζήτηση, να καταθέσουν τις απόψεις τους και να τις μοιραστούν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, προτείνοντας ταυτόχρονα τρόπους για την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Επομένως, η μέθοδος επιβεβαίωσε ότι η αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος στο μάθημα πέτυχε «να ενισχύσει τη γνωστική αυτονομία των μαθητών/τριών, ώστε να εφευρίσκουν τις δικές τους γνωστικές κατασκευές με αφορμή το μάθημα, αφήνοντας το περιθώριο για την προσωπική ενίσχυση για μάθηση».

Όμοια, η ποιοτική προσέγγιση κατέδειξε μια αντίστοιχη βελτίωση μελετώντας τη συμμετοχή σε μικρότερες ομάδες, όπου προετοιμαζόταν με παιγνιώδη τρόπο ένα δρώμενο. Εκεί, αναδείχθηκαν οι ιδιαίτερες ικανότητες καθενός/μιας μαθητή/τριας και η δυνατότητα για ίσες ευκαιρίες όλων των μελών. Τα συμπεράσματα σχετίζονται με την ανάπτυξη ενθαρρυντικού πλαισίου στην τάξη που «προκρίνει την αυτενέργεια, την πρωτοβουλία, την αυτοαντίληψη των ίδιων των μαθητών/τριών για τον ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία». Επιβεβαιώθηκε ότι «η αναπαράσταση κοινωνικών πρακτικών, μέσα από το θέατρο, βοήθησε το παιδί να επαναδιαπραγματευτεί την εικόνα του στην ομάδα ανάλογα με την αμοιβαία κατανόηση και δράση», λειτουργώντας σε ένα περιβάλλον όπου οι άλλοι/ες ενδιαφέρονται και ακούν τις απόψεις του –παράγοντες που επιτυγχάνουν την ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησής του⁶³⁷. Αντίστοιχα ευρήματα παρουσιάζουν διεθνείς έρευνες⁶³⁸, ωστόσο κρίνεται απαραίτητο να πραγματοποιηθεί εστιασμένη στο θέμα μελέτη, καθώς υπάρχουν συγκεκριμένα εργαλεία για να επιβεβαιωθεί αυτή η άποψη⁶³⁹.

Η βελτίωση των παραπάνω παραμέτρων δημιουργεί θετικές προσδοκίες για την ενίσχυση μιας ενταξιακής διαδικασίας στο μαθησιακό πλαίσιο που αφορά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Η έρευνα κατέδειξε την ενίσχυση κινήτρων και διαδικασιών ένταξης όλων των παιδιών. Αξιοποιήθηκε όμως, η μελέτη μεμονωμένων περιπτώσεων⁶⁴⁰, ως ένα επιπρόσθετο ερευνητικό εργαλείο. Σύμφωνα με τις ενδείξεις πιθανολογείται ότι η θεατρική δραστηριότητα μπορεί να λειτουργήσει θετικά και σε ειδικές περιπτώσεις ένταξης και προσαρμογής (ειδική αγωγή, διαπολιτισμικότητα, προβλήματα

⁶³⁷ Κατά τη θεωρία του κατοπτρικού εαυτού (*Looking-glass self*) του Cooley η οποία εντάσσεται στις θεωρήσεις της συμβολικής αλληλεπίδρασης, βλ. σ. 35 της παρούσας έρευνας.

⁶³⁸ Βλ. αναφορά στην έρευνα Catterall και των συνεργατών του στη σ. 134 της παρούσας μελέτης.

⁶³⁹ Για χρήση σε Έλληνες μαθητές/τριες έχουν σταθμιστεί τα ερωτηματολόγια Harter, Μακρή- Μπότσαρη Ε. (2001β). *Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου* (ΠΑΤΕΜ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁶⁴⁰ Βλ. Κεφάλαιο 2 της παρούσας έρευνας σελ. 153.

συμπεριφοράς). Ωστόσο μόνο ως υπόθεση προς περαιτέρω διερεύνηση⁶⁴¹ μπορεί να υποστηριχτεί κάτι τέτοιο και χρήζει ιδιαίτερης έρευνας για τον τρόπο που μπορεί να λειτουργήσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

5.2.3. Συμπεράσματα σχετικά με τον υποστηρικτικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία

Παρότι στην έναρξη της διαδικασίας οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών καταγράφηκαν ως καλές, εν τούτοις μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη επετεύχθη μια μετατόπιση προς το καλύτερο στην άποψη ότι *ο/η εκπαιδευτικός δείχνει ενδιαφέρον και ότι ο τρόπος που κάνει το μάθημα βοηθά τα παιδιά*. Οι μαθητές/τριες, επίσης, θεώρησαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό ότι «γνώρισαν καλύτερα τον/την καθηγητή/ριά τους». Αν και η μεταβλητή *υποστηρικτικός ρόλος* του/της εκπαιδευτικού στην ποσοτική διερεύνηση παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά στο σύνολό της, στην εξέταση επιμέρους παραμέτρων της δεν συνέβη το ίδιο. Αναφορικά με την παράμετρο *επικοινωνία* μόνο βάσει της μελέτης των ποιοτικών δεδομένων προκύπτει βελτίωσή της. Από τα συνεκτιμώμενα στοιχεία, τις συνεντεύξεις σε παιδιά και εκπαιδευτικούς και την παρατήρηση αναγνωρίστηκε ότι ο τρόπος επικοινωνίας από πλευράς του/της εκπαιδευτικού, ήταν βοηθητικός και φιλικός⁶⁴². Επίσης, ανταποκρινόταν στα χαρακτηριστικά του «δημοκρατικού στιλ διδασκαλίας»⁶⁴³ που μεταξύ άλλων ευνοεί την καλή επικοινωνία στην ομάδα. Η έρευνα, ωστόσο, οφείλει να μην προβεί στην αξιολόγηση του ευρήματος ως θετικού και εκτιμά ότι το ζήτημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Διευκολυντικός αποδείχτηκε ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις μαθητών/τριών που λειτούργησαν διασπαστικά στην τάξη κατά τη διδασκαλία με θεατρικές τεχνικές. Η παρέμβασή τους στη σύσταση των ομάδων και κατά την επιλογή δραστηριοτήτων ήταν καθοριστικός για την σταδιακή ένταξη όλων. Αντίστοιχα ευρήματα κατέδειξε η διερευνητική μελέτη «αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία», αναγνωρίζοντας ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν διευκολυντικά προσπαθώντας να ενσωματώσουν σταδιακά όσους/ες, αρχικά, εκδήλωσαν άρνηση συμμετοχής.

⁶⁴¹ Έχει ήδη καταγραφεί ότι μια μέθοδος παιδαγωγικής προσέγγισης και διδασκαλίας που αξιοποιεί τη θεατρική τέχνη θα μπορούσε να λειτουργήσει ιδιαίτερα θετικά σε ορισμένες ειδικές περιπτώσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σχετική μελέτη στο Άλκηστις .(2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Παρομοίως αναφέρεται ο θετικός συσχετισμός ειδικής αγωγής/ένταξης και αξιοποίησης θεάτρου/δράματος σε προγράμματα και μελέτες στη διεθνή βιβλιογραφία. Βλ. άρθρα στα οποία αναφέρονται προγράμματα για άτομα ειδικές ανάγκες και αξιοποίηση του δράματος: O'Connor, P., Szauber, E., Bentsen, E. (2003), «Partnership, protection and Participation: Principles for working in Drama with people with special needs». In Heikkinen, H. (ed.) *Special Interest Fields of Drama, Theatre and education, the Idea dialogues*, Finland: University of Jyvaskyla. O'Connor, Peter (2000). «Down the yellow brick road». *Applied Theatre Research*, 1(4). Ημερομηνία πρόσβασης, 3/6/2012 από: http://www.griffith.edu.au/data/assets/pdf_file/0005/81797/Oconnor.pdf.

Επίσης, βλ. Kempe, A. (επιμ.) (2005). *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία* (μτφρ. Βεργιοπούλου, Α.). Αθήνα: Πατάκης.

⁶⁴² Βλ. σελ 63 της παρούσας έρευνας.

⁶⁴³ Βλ. περιγραφή του ύφους ηγεσίας, σσ. 58, 59 της παρούσας εργασίας.

Η έρευνα δεν επιβεβαίωσε ότι τα παιδιά μπορούσαν περισσότερο από πριν την εφαρμογή να ζητήσουν *διευκρινίσεις για το μάθημα* από τον/την εκπαιδευτικό. Ενδεχόμενα, υποθέτουμε, ότι σύμφωνα με την πορεία που ακολουθούσε η διδασκαλία, συζητούσαν και επέλυαν πλέον προβλήματα μέσα στην ομάδα, με τη στήριξή της, σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτιστική θεωρία του Vygotsky, σε μια αναπτυξιακή, δηλαδή, λειτουργία που υποστηρίζεται από ενήλικες αλλά και από «ικανούς συνομήλικους», έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η εκμάθηση με την αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά που αντιλαμβάνονται ένα θέμα. Με λίγα λόγια, η ανάγκη για παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού για διευκρινίσεις ήταν μικρότερη σε σχέση με αυτήν πριν την αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης.

Η αποτίμηση των εκπαιδευτικών για την επίδραση που είχε στον ρόλο τους η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών ήταν ότι διέκριναν ικανότητες που δεν είχαν εντοπίσει στους/στις μαθητές/τριές τους και ότι αμφισβήτησαν το στερεότυπο καλού/ής μαθητή/τριας σε αντιπαράθεση με τον/την μαθητή/τρια χαμηλότερης επίδοσης. Ως γενικό συμπέρασμα μπορεί να εξαχθεί από τα συνεκτιμούμενα στοιχεία ότι ενισχύθηκε σε αρκετό βαθμό ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως εμπνευστή/τριας που διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης όλων των παιδιών.

5.2.4. Συμπεράσματα σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών

Τα ευρήματα κρίνονται ως ιδιαίτερος θετικός καθώς τρεις από τις εξεταζόμενες παραμέτρους στην ποσοτική διερεύνηση παρουσίασαν την μεγαλύτερη θετική απόκλιση στην μέτρηση *πριν* και *μετά*. Παράλληλα, δημιούργησαν έναν επιπλέον προβληματισμό για το επίπεδο των σχέσεων που διαμορφώνονται στο σχολείο. Πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών δήλωσε ότι προηγουμένως δεν είχε συνεργαστεί με συμμαθητές/τριές του και θεώρησε ως *πολύ-αρκετό* το όφελος από τη συνεργασία. Υπήρξαν συνεργασίες με παιδιά που πριν δεν έκαναν παρέα ή που δεν γνωρίζονταν και έμαθαν πώς λειτουργεί ο/η καθένας/μία. Ένα μικρό ποσοστό παιδιών θεώρησε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις τα δυσκόλεψε η συνεργασία με κάποιους/ες από τους/τις συμμαθήτριες.

Και σε αυτή την περίπτωση, όπως στην ενεργό συμμετοχή, η καλή συνεργασία για την οποία μίλησαν τα παιδιά παρουσίασε κλιμάκωση. Αξιολογούνται δηλώσεις των μαθητών/τριών ότι όσο συνεχίζονταν οι παρεμβάσεις η συνεργασία γινόταν καλύτερη και ότι συνεργάστηκαν ακόμα καλύτερα στην ομάδα από την προηγούμενη φορά, υποδεικνύοντας την ανάγκη ενός σταθερού πλαισίου λειτουργίας της μεθόδου προκειμένου να επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα στο θέμα της συνεργασίας. Όμως, ως προς την τέταρτη εξεταζόμενη παράμετρο τα ευρήματα στο ερωτηματολόγιο *πριν* και *μετά* δεν κατέδειξαν τη βελτίωση του επιπέδου *επικοινωνίας* μεταξύ των μαθητών/τριών. Αντίθετα, ποσοτικά, επίσης, ευρήματα έδειξαν (ερωτηματολόγιο Β) ότι τα παιδιά ιεράρχησαν την *επικοινωνία/επαφή* ως το δεύτερο σημαντικό στοιχείο που τους *άρεσε* στη δια του θεάτρου διδασκαλία, θέτοντας ως πρώτο τη *συνεργασία*⁶⁴⁴. Κρίνεται ότι είναι σκόπιμο να εξεταστεί σε

⁶⁴⁴ Βλ. Γράφημα 6, σ. 201.

μεγαλύτερο βάθος χρόνου και πιο εξειδικευμένα η επικοινωνία μεταξύ μαθητών/τριών, καθώς και ο τρόπος που την αντιλαμβάνονται τα παιδιά για να διατυπωθεί ένα εμπειριστατωμένο συμπέρασμα.

Η ποιοτική διερεύνηση κατέδειξε ότι η διδασκαλία μαθήματος με θεατρικές τεχνικές αποτελεί μια αποτελεσματική εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Η συνεργασία ήταν θετική καθώς αναπτύχθηκε διάλογος, καλή σχέση μεταξύ-μαθητών/τριών και παρήχθη κοινό έργο⁶⁴⁵. Οι ομάδες άλλαζαν σύνθεση καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής και τα παιδιά είτε δούλευαν σε ζευγάρια ή σε μικρότερες ομάδες είτε αντάλλασσαν απόψεις σε ολομέλεια. Είχαν ως κοινό στόχο να δημιουργήσουν δρώμενο ή εικόνες και μοιράζονταν τη δημιουργία τους με τους/τις άλλους/ες. Δεδομένου ότι η συνεργασία αυτή ήταν επιτυχής, καταδεικνύεται πως η θεατρική τέχνη δημιούργησε τις προϋποθέσεις για μια κοινωνική εκπαίδευση που πληρούσε τους όρους *συλλογικότητας*. Οι εκτιμήσεις των παιδιών για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου και τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους αποτυπώνεται στις φράσεις τους: «Με αυτό τον τρόπο στο μάθημα κοιταζόμαστε στα μάτια», «Όταν κοιτάς στα μάτια μπορείς να καταλάβεις πώς νιώθει ο άλλος πώς αισθάνεται», και από δηλώσεις όπως «καταλάβαμε τους άλλους και υπάρχει εμπιστοσύνη και συνεργασία μεταξύ μας». Παράλληλα, επετεύχθη η διάσταση ενθάρρυνσης των παιδιών και εστίασης στην αναστοχαστική εμπειρία, βασικά χαρακτηριστικά, καλής λειτουργίας της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας μάθησης.

Καταλήγοντας, η έρευνα κατέδειξε πώς με την αξιοποίηση θεατρικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία ενισχύονται οι προϋποθέσεις ανάπτυξης της *συλλογικότητας* και της *αλληλεγγύης*. Η προσλαμβάνουσα εμπειρία ενθάρρυνε το πλαίσιο συνεργασίας και ενέτεινε την ανάπτυξη κοινών δεσμών και στόχων μέσα στο μάθημα. Μείωσε την απόσταση μεταξύ των παιδιών στην τάξη, εκεί, δηλαδή, όπου τα παιδιά περνούν τον περισσότερο χρόνο της μαθητικής τους ζωής. Με βάση τον παραπάνω συλλογισμό και την άποψη ότι η σχολική βία σχετίζεται με το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου⁶⁴⁶, η έρευνα εκτιμά ότι «η αξιοποίηση των θεατρικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία μαθήματος δημιουργεί προϋποθέσεις αποφυγής διόδων που μπορεί να οδηγήσουν στην εκδήλωση φαινομένων σχολικής βίας», χωρίς, βεβαίως, να υποστηρίζει ότι αποτελεί μοναδικό τρόπο αντιμετώπισης ενός προβλήματος που συνδέεται με πλήθος άλλων παραγόντων.

5.2.5. Συμπεράσματα ως προς την ανάπτυξη στοχαστικής-κριτικής σκέψης

Η έρευνα παρείχε πολλά στοιχεία που επιβεβαιώνουν ότι η αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στη διδασκαλία λειτούργησε ενθαρρυντικά για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης των παιδιών. Ως προς τις επιμέρους παραμέτρους της έννοιας, η ποσοτική μελέτη κατέδειξε, με *στατιστικά σημαντική διαφορά*, ότι «οι μαθητές/τριες προβληματίζονται, ψάχνουν λύσεις», «αντιλαμβάνονται και άλλους τρόπους θεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας», και «συνδέουν το σχολείο με τις εμπειρίες εκτός σχολείου» σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι πριν την εφαρμογή. Ωστόσο, η ευρύτητα των στρατηγικών

⁶⁴⁵ Για τα στοιχεία της θετικής συνεργασίας βλ σελ 69 της παρούσας μελέτης.

⁶⁴⁶ Baker, J. A. (1998). «Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence». *Journal of School Psychology*, 36, (1), 29-44.

και των δεξιοτήτων, που αποτελούν μέρος της έννοιας, κατέστησε αδύνατη τη μελέτη όλων των παραγόντων, οι οποίοι τη συνθέτουν.

Παρόλα αυτά, η ερμηνευτική προσέγγιση παρείχε ορισμένα ευρήματα σχετικά με τη βελτίωση επιπλέον παραμέτρων της έννοιας. Η παρατήρηση της εργασίας των παιδιών όταν δημιουργούσαν ένα δρώμενο είτε ακίνητες ή δυναμικές εικόνες σε ομάδες έδειξε ότι, «η ομαδική δραστηριότητα αποτέλεσε ένα εργαστήριο παραγωγής ιδεών, με την αναζήτηση λύσεων και εναλλακτικών προτάσεων για τα θέματα που πραγματευόταν η ομάδα, καθώς και αμφισβήτησης και διαπραγματεύσεως», στοιχείο που αναδείχθηκε ιδιαίτερα όταν εφαρμόζονταν τεχνικές *θέατρο φόρουμ*. Οι μαθητές/τριες ήταν, επίσης, «ανοιχτοί/ές»⁶⁴⁷ σε νέες ιδέες, προτάσσοντας τα επιχειρήματά τους. Επιβεβαιώνεται η, κατά τον Jackson⁶⁴⁸, θεώρηση ότι το *θέατρο του καταπιεσμένου* (ΘτΚ) και αντίστοιχα το *θέατρο φόρουμ* και το *θέατρο εικόνας* είναι ιδιαίτερα χρήσιμα ως μια μέθοδοι αναφοράς των νέων ανθρώπων σε κοινωνικά θέματα και επιλογές, καθώς σε αυτές τις πρακτικές μπορεί να προκληθεί η έκφραση μιας δυνατής επιχειρηματολογίας.

Τα παραπάνω ευρήματα συμπληρώνονται από την ενίσχυση της *ενσυναίσθησης*, της *κατανόησης των άλλων* κατά τη διαδικασία ανάληψης ρόλων, *την ανάπτυξη προβληματισμού* για αλλαγή ή βελτίωση μιας κατάστασης και την *τεκμηρίωση αποφάσεων*⁶⁴⁹. Παράλληλα βελτιώθηκε σε πολύ μεγάλο ποσοστό η *εστίαση των παιδιών* στο μάθημα και η *εκφορά νοημάτων* αλλά και η *ενεργός ακρόαση των άλλων* –ένα εύρημα που σχετίζεται με τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή και την προσωπική ενίσχυση για μάθηση, συνδυάζει όμως ταυτόχρονα πολλές από τις αρχές που θέτουν οι μελετητές της κριτικής σκέψης (ενσυναίσθηση, μετριοφροσύνη).

Στον *αναστοχασμό* δημιουργήθηκε το πλαίσιο όπου οι μαθητές/τριες πρόθυμα ανέλυαν τον τρόπο που εργάστηκαν, για ποιο λόγο το έκαναν, πού κατέληξαν και γιατί. Έτσι, η συμμετοχή σε μια ενεργή διαδικασία αναζήτησης αιτιών και συναγωγής συμπερασμάτων παρουσίασε πολλά στοιχεία της στοχαστικής σκέψης, κατά τον ορισμό του Dewy. Σε συνέχεια της αναστοχαστικής εμπειρίας, πέραν από τις έννοιες του μαθήματος, τα παιδιά ανέπτυσαν επιχειρήματα και προέβαιναν σε αξιολογήσεις για τον τρόπο συμμετοχής τους στη βιωματική διδασκαλία. Υπήρξε, επομένως, το στοιχείο της *ανταπόκρισης (responding)*⁶⁵⁰ οδηγώντας και σε αυτή την περίπτωση στο συμπέρασμα ότι η συνεχής επαφή με την δια του θεάτρου παιδαγωγία μπορεί να εξοικειώσει τα παιδιά με τη διαδικασία και να διευρύνει τους τρόπους ελεύθερης και δημιουργικής έκφρασής τους.

Από την άλλη μεριά, παρά τη σημαντική βελτίωση που παρουσιάστηκε στον τρόπο διασύνδεσης εννοιών με την εξωσχολική πραγματικότητα, δεν σημειώθηκε το ίδιο στον συσχετισμό

⁶⁴⁷ Η έννοια του *ανοιχτού μυαλού* είναι βασικός εκπαιδευτικός στόχος, καθώς αντιπαράκειται με τον εγωκεντρισμό και σχετίζεται με την επιτακτική ανάγκη κατανόησης των άλλων και της ομαλής συνύπαρξης. Hare, W. (1979). *Open Mindness and Education*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

⁶⁴⁸ Jackson, A. (2011). «Το θέατρο του καταπιεσμένου και οι πολίτες σε χαρτόκουτα (cardboard citizens)», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 12, σ. 42. Συνέντευξη στους Ζώνιου Χ. και Κουκουνάρα-Λιάγκη Μ.

⁶⁴⁹ Τα περισσότερα από αυτά τα στοιχεία αναφέρονται ως στοιχεία «κριτικού αναγνώστη» από τους Schumm, J. S., Post, S. A. (1997). *Executive Learning: Successful Strategies for College Reading and Studying* New Jersey: Prentice Hall, p. 282.

⁶⁵⁰ Βλ. Κεφάλαιο 1, σ. 106.

όσων μάθαιναν τα παιδιά με τα άλλα μαθήματα, στοιχείο που γεννά κάποιον προβληματισμό. Μια ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι οι μαθητές/τριες αποσύνδεσαν τη διδασκαλία δια των θεατρικών τεχνικών από τη συνολική διαδικασία που ακολουθούν στο σχολείο, άρα και από τα άλλα μαθήματα.

Η μεταβλητή *στοχαστική-κριτική σκέψη* λόγω του εύρους της είναι πολύ χρήσιμο να προσεγγιστεί σε μια νέα έρευνα, με συστηματική παρατήρηση στο μέρος της δημιουργίας, των αντιπαραθέσεων, των διαλόγων, της πορείας που ακολουθεί η ομάδα, ζητήματα τα οποία δεν ήταν δυνατόν να εξεταστούν αναλυτικά σε αυτή τη μελέτη. Προκειμένου, μάλιστα, να διερευνηθεί η *κριτική συνειδητοποίηση*, κατά τον Freire, για τη συνειδητοποίηση του ανθρώπου που στοχάζεται κριτικά και την ανάληψη ρόλου ενεργού πολίτη, απαιτείται μακρόχρονη μελέτη για τη διερεύνηση στάσεων και αλλαγών. Στο περιορισμένο χρονικό πλαίσιο της μελέτης η άποψη που μπορεί να διατυπωθεί, βάσει των αποτελεσμάτων της, είναι ότι με τη δια του θεάτρου βιωματική διδασκαλία «αναπτύσσεται μια διαδικασία κριτικής αντιμετώπισης της πραγματικότητας, κατανόησης του εαυτού και του άλλου και σύνθεσης και διασύνδεσης δεδομένων».

5.2.6. Συμπεράσματα ως προς την επίτευξη μάθησης

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις η έρευνα κατέληξε σε συμπεράσματα και για το επίπεδο μάθησης που επετεύχθη:

Η μάθηση συμπεριέλαβε τόσο τη δηλωτική όσο και τη διαδικαστική γνώση⁶⁵¹, δηλαδή, τι μαθαίνουν τα παιδιά και πώς το μαθαίνουν. Τα ποσοτικά ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η μάθηση ετέθη σε επίπεδο κατανόησης του μαθήματος, δημιουργίας συνθηκών που ευνοούν το μαθησιακό κλίμα, την ευχάριστη διάθεση και τα κίνητρα για μάθηση. Η βιωματική προσέγγιση εξοικείωσε τους/τις μαθητές/τριες με το εκάστοτε εξεταζόμενο θέμα και, όπως ειπώθηκε χαρακτηριστικά κατάλαβαν θέματα που δεν θα τα καταλάβαιναν με τον άλλο τρόπο. Έτσι, η δράση στην οποία συμμετείχαν τα παιδιά *έδωσε νόημα* στα θέματα τα οποία προσέγγισαν και ανέδειξε την επιθυμία τους να συμμετέχουν, αντλώντας, κατά Bruner, ευχαρίστηση από την ίδια τη δραστηριότητα, ενθαρρύνοντας, σύμφωνα με την αριστοτελική θεώρηση, *τη φυσική επιδίωξη του ανθρώπου για μάθηση*.

Το θετικό κλίμα της τάξης διευκόλυνε τον/την εκπαιδευτικό να εφαρμόσει διάφορες πρακτικές διδακτικής παρέμβασης πέραν της θεατρικής δραστηριότητας, εφόσον πλέον τα παιδιά είχαν ενεργοποιηθεί, ενδιαφέρονταν να μάθουν και είχαν κατανοήσει καλύτερα το μάθημα μέσω της βιωματικής εμπειρίας που διήλθαν. Επομένως η διαδικασία συνέτεινε στην επίτευξη εναλλαγών της μετωπικής με τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας.

Οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν στην τεχνική της ανακάλυψης μπόρεσαν να αφομοιώσουν πληροφορίες ή να παράγουν νέες ιδέες, τις οποίες έλεγξαν συνεργαζόμενοι/ες μεταξύ τους,

⁶⁵¹ Βλ. Πρώτο Κεφάλαιο σ. 49.

ανταλλάσσοντας απόψεις και εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις γνώσεις τους⁶⁵². Με αφορμή τη θεατρική δραστηριότητα συμμετείχαν ενεργά, απέκτησαν ενδιαφέρον, συνειδητοποίησαν τη σημασία αυτού που δημιούργησαν⁶⁵³, παρενέβησαν και συζήτησαν τις εργασίες και τις συνθέσεις των συμμαθητών/τριών τους, ακολούθησαν, επομένως, μια δημιουργική πορεία μάθησης. Οι παραπάνω αναφορές οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αξιοποίηση θεάτρου/δράματος έτεινε προς την τρίτη κατεύθυνση για την πράξη διδασκαλίας, την εστίαση στις «ιδέες των παιδιών», όπου με το συντονισμό από τον/την εκπαιδευτικό, οι μαθητές/τριες μπόρεσαν να επεξεργαστούν τα δεδομένα και τις έννοιες, να κρίνουν τις πρώτες ιδέες τους, προκειμένου «η μάθηση να λειτουργεί ως μια κατασκευή και ανακατασκευή και όχι ως απλή μεταφορά γνώσης»⁶⁵⁴.

Παράλληλα, η αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στη διδασκαλία ανέδειξε τη δύναμη που έχει κάθε παιδί να μάθει, καθώς εστίασε σε διαφορετικές ικανότητες ανάλογα με τα δυνατά σημεία καθενός/μιας –γλώσσα, ρυθμό, αντίληψη χώρου, εικόνες, σωματικές δραστηριότητες, διαπροσωπική επικοινωνία, λειτουργώντας αποτελεσματικά και δίνοντας ταυτόχρονα πολλές ευκαιρίες συναισθηματικής συμμετοχής.

Ως ξεχωριστό πεδίο αναφοράς τονίζεται το ιδιαίτερα δυναμικό πεδίο δράσης τις στιγμές κατά τις οποίες αναδύθηκε *συγκίνηση* στην ομάδα. Αυτές πήγασαν από δραστηριότητες, καταστάσεις ή τεχνικές όπως: *ακίνητες εικόνες* που εστίαζαν σε συναισθήματα, σκηνές, δρώμενα που συνδεόταν με μνήμες. Οι στιγμές συγκίνησης υποκινήθηκαν από δραστηριότητες στις οποίες ο/η εκπαιδευτικός έμπαινε σε ρόλο ή στις περιπτώσεις που ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να εργαστούν πάνω σε ένα κοινωνικό πρόβλημα. Ως συμπέρασμα τίθεται ότι οι παρουσιάσεις των μαθητών/τριών προβάλλοντας στοιχεία της εμπειρίας τους δημιούργησαν πολύ έντονα συναισθήματα. Ταυτόχρονα διαμόρφωσαν ένα θετικό πλαίσιο όπου επεξεργάζονταν πολλαπλά ερεθίσματα, άνοιγαν διάλογο στην ομάδα και διατύπωναν νέα ερωτήματα ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται «εκ νέου» τον κόσμο. Με λίγα λόγια, η εφαρμογή του θεάτρου στην τάξη λειτούργησε αποτελεσματικά προβάλλοντας την κοινωνικοπολιτιστική διάσταση της μάθησης.

Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα της παρατήρησης αναγνώρισαν ότι ακόμα και στον περιορισμένο χρόνο εφαρμογής στην τάξη, το θεατρικό γεγονός έχει έντονη δύναμη όταν εστιάζει, δίνει νόημα στις καταστάσεις, αναδεικνύει τα βιώματα των παιδιών και εκφράζει καθαρά τα νοήματα στα οποία στοχεύει. Οι έντονες στιγμές, ακολουθούμενες από μεγάλη σιωπή δημιουργούσαν ισχυρή διάθεση για ανταλλαγή απόψεων. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνει, όπως αναφέρει ο Jackson, ότι το θέατρο σε παιδαγωγικό πλαίσιο είναι δυνατό να αξιοποιήσει και το στοιχείο της αισθητικής⁶⁵⁵.

⁶⁵² Πρόκειται για τα στοιχεία που επιτυγχάνει η τεχνική της ανακαλύψεως την οποία προτείνει ο Bruner. Βλ. σ. 48 της παρούσας μελέτης.

⁶⁵³ Dewey, J. (1899), ό.π., σ. 25 και Πρώτο Κεφάλαιο της παρούσας έρευνας, σ. 69.

⁶⁵⁴ Κουζέλης, Γ. (2005), ό.π., σ. 52.

⁶⁵⁵ Jackson, A. (2007). *Theatre Education and the Making of Meanings*. Manchester and New York: Manchester University Press, p. 27. Ο σχετικός προβληματισμός στο Πρώτο Κεφάλαιο σ. 111.

Η αισθητική δραστηριότητα, όπως το τοποθετεί ο Geertz⁶⁵⁶ αξιοποιήθηκε έτσι ώστε να κάνει τις ιδέες ορατές, και να ενθαρρύνει το κοινό –στην προκειμένη περίπτωση τους/τις μαθητές/τριες– να τις προσεγγίσουν αναστοχαστικά (όπως συμβαίνει με την διαδικασία πρόσληψης στην τέχνη), προάγοντας το παιδαγωγικό αποτέλεσμα. Έτσι, η διαδικασία λειτούργησε σε μεγάλο βαθμό στο θεατρικό πλαίσιο που διαμορφώνει η σχέση θεατή-θεώμενου και όπως αναφέρει η Μ. Θωμαδάκη, δημιούργησε θεατρικό λόγο, αξιοποιώντας σημειωτικά συστήματα του χώρου, ανέπτυξε μηχανισμούς αλληλεπίδρασης μέσα από το θεατρικό γεγονός, ερεθίσματα γνωσιακού και συγκινησιακού χαρακτήρα⁶⁵⁷.

Από τις παραπάνω αναφορές μπορεί να συναχθεί η τελική διαπίστωση ότι ικανοποιήθηκε ο βασικός στόχος που θέτει η εκπαίδευση, να καθίστανται τα παιδιά «πρωταγωνιστές» της μάθησής τους⁶⁵⁸.

5.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Με δεδομένη την επιστημονική βάση της έρευνας και σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα που προηγήθηκαν, η μελέτη οδηγήθηκε στη διαπίστωση ότι το θέατρο στη διδασκαλία δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο ενίσχυσης των σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων και σύνδεσης με τις κοινωνικές - εκπαιδευτικές ανάγκες και τις ανάγκες κάθε ατόμου. Επιβεβαίωσε τις υποθέσεις της υπογραμμίζοντας δυσκολίες και αδιευκρίνιστα σημεία που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Για να μπορεί η παρούσα μελέτη να προσφέρει στη συζήτηση που γίνεται στο πεδίο «εκπαίδευση και θέατρο» είναι χρήσιμο, με βάση τα συμπεράσματά της να διατυπώσει, ακολούθως, χρήσιμες προτάσεις για την εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία:

1) *Διεύρυνση της αξιοποίησης της θεατρικής τέχνης στο σχολείο με διαφορετικούς τρόπους και σε όλες τις βαθμίδες.* Τα ευρήματα έδειξαν ότι βαθμιαία οι θετικές επιδράσεις στη διδασκαλία ήταν εντονότερες όσο οι μαθητές/τριες εξοικειώνονταν με τη, δια του θεάτρου, βιοματική προσέγγιση. Η παρατήρηση συνάδει με τον όρο *πρόοδος στο δράμα (progression in drama)*, όταν οι δραστηριότητες καταλήγουν με μεγαλύτερο βάθος και έκταση ώστε να προάγουν γνώση, κατανόηση και δεξιότητες⁶⁵⁹. Προτείνεται, επομένως, το θέατρο να ενταχθεί συστηματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία από μικρότερη βαθμίδα εκπαίδευσης ώστε να υπάρχει σταθερό πλαίσιο εφαρμογής διευρύνοντας τις παιδαγωγικές του δυνατότητες.

⁶⁵⁶ Geertz, C. (1976). «Art as a cultural system». In *Modern Language Notes*, vol. 91, no. 6, pp. 1473-1499. Baltimore/Md./USA: The Johns Hopkins Press.

⁶⁵⁷ Θωμαδάκη, Μ. (2001), ό.π., σσ. 30, 107, Βλ. πρώτο Κεφάλαιο σ.108.

⁶⁵⁸ ΦΕΚ 1562/27/06/2011.

⁶⁵⁹ Η σημασία αυτής της περιοχής του Εκπαιδευτικού Δράματος έχει αναλυθεί ιδιαίτερα στο βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εστιασμένη ανάλυση και προτάσεις στα: Fleming, M. (1994). *Starting Drama teaching*. London: David Fulton. Fleming, M. (1999), «Progression and continuity in the Teaching of Drama». In *Drama: The Journal of National Drama*, 7, 1, 74-75. Kempe, A., Aswell, M. (2000). *Progression in Secondary Drama*. Oxford: Heinmamm Educational Publishers.

2) Ο ανωτέρω συλλογισμός οδηγεί αντίστοιχα στην πρόταση αφενός εφαρμογής δραστηριοτήτων θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αφετέρου στην *αναγνώριση της σημασίας του θεάτρου/δράματος ως ξεχωριστού πεδίου στην εκπαίδευση*. Κατ' αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζεται ότι θα διευρυνθεί η θεατρική παιδεία και θα υπάρξουν περισσότερες προϋποθέσεις ανάπτυξης των πολλαπλών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Η παρουσία εξειδικευμένου/ης εκπαιδευτικού δράματος, (ή θεατρολόγου σύμφωνα με την ελληνική πραγματικότητα), μπορεί να συμβάλλει στην εξοικείωση του/της μαθητή/τριας με τη θεατρική δράση ώστε να διευκολύνεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των άλλων ειδικοτήτων στην αξιοποίηση θεάτρου/δράματος στη διδασκαλία τους⁶⁶⁰.

3) Ιδιαίτερα χρήσιμη κρίνεται η *ύπαρξη ενός πλαισίου που ευνοεί τις συνεργασίες στο σχολείο*. Η πρόταση αφορά στη γενικότερη θεώρηση των συνεργασιών είτε εκπαιδευτικών διαφορετικών μαθημάτων είτε συνεργασιών με καλλιτέχνες/ιδες εκτός σχολείου, καθώς και ευρύτερων συνεργασιών των τεχνών⁶⁶¹. Τονίζεται, δηλαδή, η σημασία των δημιουργικών συνεργασιών όπου μπορεί να αξιοποιείται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους η εμπειρία συναδέλφων αλλά και εξωτερικών συνεργατών. Εγείρεται λοιπόν το θέμα των συνεργασιών και η λογική διάχυσης των ορίων, που, όπως αναφέρουν οι Παρούση και Τσελφές, κατά παράδοση θέλουν τις επιστημονικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες ασύμβατες, στοιχείο που εκπαιδευτικά παραδείγματα έχουν καταρρίψει⁶⁶².

Ζητήματα συνεργασιών τίθενται για περισσότερο από μία δεκαετία στο ελληνικό σχολείο, ενίοτε με τη μορφή της διαθεματικότητας⁶⁶³. Υπάρχουν, ωστόσο, πολλοί τρόποι με τους οποίους το θέατρο μπορεί να αποτελέσει μια κοινή γλώσσα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών εντός και εκτός τάξης, όπως η αξιοποίηση της μεθόδου σε προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, σχολικές γιορτές, ερευνητικές εργασίες, κ.τ.λ.⁶⁶⁴.

Στην εξεταζόμενη πρόταση εντάσσεται η εφαρμογή *θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων* στο σχολείο, όχι μόνο ως καλλιτεχνικό γεγονός, αλλά και ως ένα πλαίσιο που μπορεί να διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό και να δώσει ερεθίσματα σε σχέση με θέματα που πραγματεύεται στο μάθημά του. Τούτο συμβαίνει καθώς μετά τη θεατροπαιδαγωγική παράσταση, με ή χωρίς δραστηριότητες ή με ή χωρίς εκπαιδευτικό πακέτο από τη θεατροπαιδαγωγική ομάδα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συνεχίσει να διερευνά το προβαλλόμενο θέμα μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων. Η μεγάλη ανταπόκριση των παιδιών στην τεχνική *δάσκαλος/α σε ρόλο*, στις σύντομες θεατρικές παρουσιάσεις

⁶⁶⁰ McGregor, L., Tate, M., Robinson, K. (1977), op.cit., pp. 150-151.

⁶⁶¹ Βλ. σχετικό προβληματισμό στο Πρώτο Κεφάλαιο σ. 143 της παρούσας έρευνας.

⁶⁶² Παρούση, Α., Τσελφές, Β. (2008), «Θέατρο σκιών και φυσική». *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 9, ειδική έκδοση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σσ. 86-96.

⁶⁶³ Όπως πρέσβευαν τα αντίστοιχα Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ΦΕΚ. 303/ 13-03-03). Παρόμοια διάθεση εφαρμογής της αρχής της συνεργασίας εκπαιδευτικών εκφράστηκε στην αρχική εφαρμογή των Ερευνητικών Εργασιών στην Α' Λυκείου, το πρώτο έτος εφαρμογής τους 2011-2012.

⁶⁶⁴ Δ/ση Σπουδών Υπουργείου Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, «Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας της Α' Τάξης Γενικού Λυκείου για το σχολ. έτος 2011-2012». Αρ. Πρωτ. 97364/Γ2/30-08-2011, η προτεινόμενη συνεργασία ειδικοτήτων καταργήθηκε. Παραμένει ωστόσο η δυνατότητα ανταλλαγής παιδαγωγικών μεθόδων των εκπαιδευτικών του σχολείου για την ενίσχυση του παιδαγωγικού τους έργου.

που έγιναν από τον/την εμπυχωτή/τρια κατά την εφαρμογή, παρέχουν ενδείξεις ότι μια πιο οργανωμένη παράσταση από εξειδικευμένη ομάδα, που παρουσιάζεται στο σχολείο και παρέχει υλικό στον/στην εκπαιδευτικό για να συνεχίσει, μπορεί να δώσει ακόμα καλύτερα αποτελέσματα ως προς την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών και την επίτευξη της μάθησης⁶⁶⁵.

Σχετική υποστήριξη δύναται να παρέχει και το Εφηβικό Θέατρο που συμπληρώνεται από εργαστήρια και θεατροπαιδαγωγικό υλικό πριν και μετά την παράσταση, αγγίζοντας τις ανησυχίες των εφήβων και προσεγγίζοντας πολλά από τα θέματα που τους/τις απασχολούν έχοντας κοινό σημείο αναφοράς με τα θέματα των κοινωνικών και ανθρωπιστικών μαθημάτων⁶⁶⁶.

Η διεθνής πρακτική αναδεικνύει πολλά παραδείγματα συνεργασιών των σχολείων με την ευρύτερη κοινότητα σε ζητήματα δημιουργίας και τέχνης⁶⁶⁷ από όπου μπορούν να αντληθούν πολλά στοιχεία ως μια καλή βάση για αντίστοιχες συνεργασίες σε ένα «ανοιχτό στην κοινωνία ελληνικό σχολείο».

4) Η παρούσα έρευνα πρότεινε μια συγκεκριμένη πορεία για την *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, άρρηκτα συνδεδεμένη με τις τεχνικές δυναμικής της ομάδας, τη βιωματική συμμετοχή και την προετοιμασία για την εισαγωγή στη θεατρική δραστηριότητα. Η εναλλαγή δραστηριοτήτων –σε ζευγάρια, τριάδες, ομάδες των 4 ή 5 ατόμων και στην ολομέλεια σε συνδυασμό με τη θεατρική δράση αναγνωρίστηκε ότι προάγουν τη θετική συνεργασία, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι η θεατρική παιδεία έχοντας έτοιμες προτάσεις για τη δημιουργία και την εργασία ομάδων συνέβαλε στην εκπλήρωση των αναμενόμενων στόχων της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. Έτσι, προτείνεται να περιληφθεί η θεατρική παιδεία στις εφαρμογές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας εφόσον τη γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί και όσοι/ες δραστηριοποιούνται συστηματικά πλέον στην ελληνική εκπαίδευση προς την κατεύθυνση της ομαδοσυνεργατικότητας.

5) *Διεύρυνση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση θεάτρου/δράματος ως διδακτικού εργαλείου*. Έχει τονιστεί ότι η αρχική αλλά και η συνεχιζόμενη επιμόρφωση δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να βελτιώνει τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες και να εξελίσσεται ο/η ίδιος/α ως άτομο⁶⁶⁸, εύρημα που ανέδειξε και η διερευνητική μελέτη «αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία»⁶⁶⁹. Χρήσιμα στοιχεία για την, σχετικά με την τέχνη στο σχολείο, επιμόρφωση έχουν, επίσης, καταγραφεί στη βιβλιογραφία⁶⁷⁰. Ήδη θετικό στοιχείο για την αξιοποίηση του θεάτρου στο σχολείο αποτελεί η διεύρυνση του κύκλου πανεπιστημιακής αρχικής

⁶⁶⁵ Η διδακτορική διατριβή του Κουκουνάρα-Λιάγκη επιβεβαίωσε τη σημασία των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο ελληνικό σχολείο, εστιασμένα στο πεδίο της θρησκευτικής αγωγής και ετερότητας.

⁶⁶⁶ Η εφαρμογή του ξεκίνησε συστηματικά το 2009 στο θέατρο Χώρα και συνεχίζει από περισσότερες ομάδες. Βλ. Κακουδάκη Γ. (2013). Εφηβικό Θέατρο-Μια νέα πρόκληση στις συνήθειες τον καιρών. Στο *Επίλογος—2013* (σσ. 153-162). Αθήνα: Επίλογος.

⁶⁶⁷ Βλ. σ. 145 της παρούσας έρευνας.

⁶⁶⁸ Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

⁶⁶⁹ Βλ. σ. 218 της παρούσας μελέτης.

⁶⁷⁰ Τζαβάρα, Δ., Βεργίδης, Δ. (2005). «Η διαρκής αναθέσμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόταγμα. Η περίπτωση του προγράμματος Μελίνα». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

επιμόρφωσης στο πεδίο «Θέατρο στην Εκπαίδευση» την τελευταία, κυρίως, δεκαετία⁶⁷¹. Προτείνεται να αξιοποιηθεί η συσσωρευμένη γνώση των επιστημονικών φορέων στο πεδίο και να διαμορφωθεί ένα σταθερό υποστηρικτικό πλαίσιο ενδουπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθηγητών/τριών ανθρωπιστικών–κοινωνικών επιστημών αλλά και άλλων κλάδων. Μια διεύρυνση της επιμόρφωσης θα δώσει τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί ευρύτερα και αποτελεσματικά το θέατρο ως βίωμα, ομαδοσυνεργασία, διερεύνηση, εξυπηρετώντας αποτελεσματικά τους διδακτικούς στόχους μαθημάτων και την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου.

Οι παραπάνω προτάσεις σχετίζονται με όσα διατυπώνονται διεθνώς σε κείμενα για τον ρόλο των τεχνών στην εκπαίδευση σε όλες τις εκφάνσεις τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση συντονισμένα, αποτελεσματικά και με συνέχεια να εκπληρώνουν αυτά τα οποία μπορούν να επιτύχουν, και τα οποία αποτελούν ζητούμενα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ο «οδικός χάρτης της Λισσαβώνας» και κυρίως η «ατζέντα της Σεούλ» της UNESCO, που δίνουν προτεραιότητα στην τέχνη για την ποιότητα της εκπαίδευσης, για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, για την κατανόηση του διαφορετικού, για τη δημιουργική δραστηριότητα και την κριτική σκέψη⁶⁷².

5.4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η θεατρική τέχνη, όπως καταδεικνύουν οι έρευνες στην Ελλάδα, οι διεθνείς αναφορές και η έρευνα και η πρακτική παγκοσμίως, πρέπει να εισαχθεί στο σύγχρονο σχολείο σε όλες τις διαστάσεις της –ως εργαλείο μάθησης, ως μέσο κοινωνικής παρέμβασης και ανάπτυξης, ως μέσο κοινωνικής αλλαγής για έναν καλύτερο κόσμο, ως αυτοτελές πεδίο μελέτης, προκειμένου να πετύχει συνδυαστικά πολλούς παιδαγωγικούς στόχους και να έχει θετικά αποτελέσματα.

Κλείνοντας, η μελέτη επανέρχεται στα ερωτήματα που έθεσε αρχικά για την αξιοποίηση του θεάτρου στη διδασκαλία μαθημάτων ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το *θέατρο στην εκπαίδευση* εξετάστηκε υπό το πρίσμα της ανάγκης να διαφωτιστεί το πεδίο της έρευνας για την καλύτερη αξιοποίησή του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τελική εκτίμηση είναι ότι η μέθοδος που εφαρμόστηκε στην τάξη, εντονότερα και αποτελεσματικότερα, πέτυχε τα παρακάτω:

- Οδήγησε μέσω της ενεργού, βιωματικής συμμετοχής των μαθητών/τριών στη διερεύνηση εννοιών και στην ανακάλυψη νοημάτων στο μάθημα.
- Ενίσχυσε τόσο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τα θέματα κάθε διδασκόμενης ενότητας, όσο και τα ενδογενή κίνητρά τους να μάθουν.
- Βελτίωσε τις δασκαλο-μαθητικές σχέσεις και διευκόλυνε τον υποστηρικτικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού.

⁶⁷¹ Μερική καταγραφή της κατάστασης, στο Κακουδάκη, Γ. (2007), σσ. 54-61.

⁶⁷² Βλ. παρουσίαση των κειμένων στο Πρώτο Κεφάλαιο σσ. 140-143.

- Συνέβαλε στην κριτική προσέγγιση των θεμάτων που εξετάζονταν από τη συγκεκριμένη ενότητα μαθήματος. Παράλληλα ενίσχυσε δεξιότητες που σχετίζονται με τη στοχαστικο-κριτική σκέψη όπως η ενσυναίσθηση και οι εναλλακτικοί τρόποι θεώρησης μιας κατάστασης.
- Λειτουργήσε προς την κατεύθυνση αντιμετώπισης της μαθησιακής διαδικασίας ως κατασκευής και ανακατασκευής και όχι ως απλής αναμετάδοσης της γνώσης.
- Ενίσχυσε ποικίλες δεξιότητες των παιδιών και έδωσε την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τρόπους μάθησης που ταιριάζουν στο καθένα.
- Πρόβαλε θετικές διαμαθητικές σχέσεις και αποτέλεσε έναν αποτελεσματικό τρόπο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ενισχύοντας τη συλλογικότητα και την αλληλεγγύη στην τάξη.
- Βοήθησε στην ανάπτυξη παραγόντων που ευνοούν τη βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών. Έδωσε χώρο σε κάθε μαθητή/τρια, προκειμένου να διατυπώνει τις ιδέες του/της χωρίς να διστάζει/φοβάται στην τάξη. Παράλληλα, υπήρξαν σαφείς ενδείξεις ότι μπορεί να δημιουργεί ένα περιβάλλον που ενισχύει την ένταξη των μαθητών/τριών.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν προς την άποψη ότι ενισχύεται το *θετικό κλίμα της τάξης* και ότι ο συνδυασμός του παιδαγωγικού πλαισίου με διαφορετικές θεατρικές δραστηριότητες και τεχνικές, λειτουργήσε αποτελεσματικά για την κατανόηση και την εκμάθηση του γνωστικού αντικείμενου παράλληλα με την επίτευξη κοινωνικής μάθησης.

Ακόμα και αν υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως στο θέμα του περιορισμένου χρόνου για την υλοποίηση μιας καινοτόμου εφαρμογής, τα θετικά ευρήματα, τόσο από την παρούσα μελέτη όσο και από άλλες αντίστοιχες μελέτες στην Ελλάδα συνιστούν ένα μήνυμα, το οποίο απευθύνεται στους φορείς της Εκπαίδευσης και του Πολιτισμού. Υπάρχει επιστημονικό υπόβαθρο για την επεξεργασία υλοποιήσιμων προτάσεων ώστε να εξευρεθούν λύσεις για να διευρυνθεί η αξιοποίηση του θεάτρου στο σχολείο, αρκεί να υπάρξει μακρόπνοο σχέδιο που θα κινητοποιήσει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα επιτρέψει μια μετατόπιση μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα που θα έχει διάρκεια. Αρκεί η μέθοδος αξιοποίησης θεάτρου/δράματος στη σχολική τάξη να αποτελέσει μέρος μιας ευρύτερης αντίληψης για την εκπαίδευση και να υποστηριχτεί από το ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο θα αναδειχθούν πληρέστερα οι δυνατότητες που παρέχει το θέατρο στη διδασκαλία.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε ότι η αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στη διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να πετύχει πολλούς από τους στόχους που προβάλλει η σύγχρονη παιδαγωγική για *βίωμα, ενεργό συμμετοχή, προσωπική ενίσχυση των μαθητών/τριών, ενσυναίσθηση, κατανόηση του «άλλου», συλλογικότητα και ταυτόχρονα μάθηση*.

Επίσης, ελπίζει να συμβάλει, σε κάποιο βαθμό, στην αξιοποίηση του θεάτρου στη διδασκαλία με τη συγκεκριμένη πρόταση που έθεσε για την εφαρμογή της θεατρικής τέχνης στην τάξη. Ο σχεδιασμός των εφαρμογών πιστεύεται ότι δίνει πολλές ιδέες που συνδυάζουν παιδαγωγικές πρακτικές με τη θεατρική τέχνη, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν ένα μοντέλο αξιοποίησης του θεάτρου στη διδασκαλία μαθημάτων κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών.

Η έρευνα θα έχει πετύχει τον στόχο της αν βοηθήσει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος για περαιτέρω και σε βάθος μελέτη θεμάτων και δυσκολιών που επισημάνθηκαν κατά την εφαρμογή, συμβάλλοντας στη διεύρυνση του πεδίου «εκπαίδευση και θέατρο».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Abbott, J. (1997). «To be intelligent». *Educational Leadership*, 54(6).

ACARA (2012 July). *Australian Curriculum: The Arts Foundation to Year 10*. Draft for consultation. Australia: The Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. Ημερομηνία πρόσβασης 12/11/2013 από

http://www.acara.edu.au/verve/resources/DRAFT_Australian_Curriculum_The_Arts_Foundation_to_Year_10_July_2012.pdf.

Ackroyd, J. (2000). «Applied Theatre: Problems and Possibilities». *Applied Theatre Journal*, 1 www.gu.edu.au/centre/atr/accessed.

Adams, M. (1991). «Balancing Process and Content». In Costa, A. (ed.). *Developing Minds*, I, Alexandria, VA: ASCD.

Alber, S. R., & Foil, Carolyn R. (2003). «Drama activities that promote and extend your students' vocabulary proficiency». *Intervention in School & Clinic*, 39(1).

Arts Council England (2003). *Drama in Schools*. London: ACE, 2nd ed.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Kolt, Reinehart and Winston.

Babbage, F. (2004). *Augusto Boal*. London: Routledge.

Bailey, K. D. (1978). *Methods of Social Research*. London: Collier Macmillan.

Bales, R. F. (1950). *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.

Bales, R. F. (1999). *Social Interaction Systems: Theory and Measurement*. New Brunswick, N.J., London: Transaction.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

BBC Omnibus (1971). Dorothy Heathcote: Three Looms Waiting. (Director Ronald Smedley).

Beyer, B. K (1987), *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Birou, A. (1966). *Vocabulaire Pratique des Sciences Sociales*. Paris: Les Editions Ouvrieres, 1981.

Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. Routledge: London.

Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. London: Routledge.

Boal, A. (1996a). «Politics, Education and Change». In O'Toole J., Donelan, K. *Drama, Culture and Empowerment, Idea Dialogues*. Brisbane: IDEA Publications.

Boal, A. (1996b). In Delgado, M. and Heritage, P., (eds) *In Contact with the Gods? Directors talk Theatre*. Manchester, New York: Manchester University Press.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press, 2000.

Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.

Bolton, G. (1983). «The activity of dramatic playing». In Day, C.& Norman, J. (eds.). *Issues in educational drama*. London: The Falmer Press.

- Bolton, G., (1998). *Acting in Classroom Drama.: A critical analysis*. Birmingham: Trentham Books in association with University of central England.
- Bolton, G. (2000). «It's all theatre». *Drama Research*, 1.
- Bond (2005). «Something of myself». In Davis D. (ed.), *Edward Bond and the dramatic child*. London: Threnham Books.
- Bond, E. (2000). *The Hidden Plot*. London: Methuen Publishing Limited.
- Bonwell, C. C., Eison, J. A. (1991). «Active Learning: Creating Excitement in the Classroom», *Asheeric Higher Education Report, 1*, Washington, DC: George Washington University.
- Booth, D. (1985). «Imaginary gardens with real toads: Reading and drama in education». *Theory into Practice*, 24.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1973). «Cultural Reproduction and Social Reproduction». In Brown R. K.(ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1972). *Outline of a theory of Practice*, Nice, R. (transl.) Cambridge University Press, 1977.
- Brecht, B. (1964). *Brecht on Theatre: The development of an aesthetic*, (ed., trans. Willett, J.). N. Y: Hill and Wang, London: Eyre Methuen Ltd, 1977.
- Brown, A. (1990). «Analogical learning and transfer» In Vosniadou, S., Optony A (ed.) *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J., Olver, R., Greenfield, P. et al. (1966). *Studies in Cognitive Growth: A Collaboration at the Center of Cognitive Studies*. New York: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. London, Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner J. (1996). *The Culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
- Burton, J., Horowitz, R., Abeles, H. (1999 July). «Learning In and Through the Arts: Curriculum Implications». *Center for Arts Education Research Teachers College, Columbia University*. Ημερομηνία πρόσβασης, 8/1/2012 από: <http://artsedge.kennedy-center.org/champions/pdfs/Learning.pdf>.
- Cabral, A. (1973). « The role of culture in the liberation struggle». In Matteralt A., Siegelau S. (eds.) *Communication and class struggle*, vol 1, *Capitalism, Imperialism*. New York: International General.
- Cartwright, D., Zander, A. (1968). *Group Dynamics*. N. Y: Harper & Row.
- Case, R. (1978a). «Intellectual development from birth to adulthood: A neo-Piagetian approach». In Siegler, R. S. (ed.). *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Case, R., (1978 b). «Implications of developmental psychology for the design of effective instruction». In Lesgold, A. M., Pellegrino, J. W., Fokkema, S. D. & Glaser, R. (eds). *Cognitive Psychology and Construction*. New York: Plenum.
- Case, R. (1985). *Intellectual development Birth to Adulthood*. Orlando: FLQ Academic Press.
- Catterall, J. S., Champleau, R., Iwanaga, J. (1999). «Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts». In Fiske, B. E. (ed.), *Champions of change: The impacts of the arts on learning* (pp. 1-18). Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Catterall, J. S. (2002). «Research on Drama and Theater in Education», pp. 19-62. Ημερομηνία πρόσβασης 8/1/2012 από http://www.aep-arts.org/resources/toolkits/criticallinks/cl_drama.pdf.
- Catterall, J. S. (2009). *Doing Well and Doing Good by Doing Art: The Effects of Education in the Visual and Performing Arts on the Achievements and Values of Young Adults*. Los Angeles/London:

Imagination Group/I-Group Books. Ημερομηνία πρόσβασης 8/4/2012, από <http://www.aep-arts.org/files/AEPWireDoingWell.pdf>.

CIDREE (2004). *The Integrated Person. How Curriculum Development Relates to New Competencies*. Letcher J(ed.). Enchede: General Assembly of Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe.

CIDREE, (2008). *A toolkit for the European citizen. The implementation of key competences-challenges and opportunities* Van Woensel, C. (ed.). Belgium: General Assembly of Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe.

Clarke, J. Hall, S., Jefferson, T., Roberts, B. (1976) «Subcultures, cultures and class: A theoretical overview». In Hall, S., Jefferson, T., *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain*. London: Routledge.

Clift, R. (1985 Winter). «High school students' responses to dramatic enactment», *Journal of Classroom Interaction*, 21(1).

Constantino R. (1985) *Synthetic Culture and Development*. Phillipines: Foundation for Nationalist Studies.

Cook, C. (1917). *The Playway: An Essay in Educational Method*. London: Heinmann.

Cooley, C. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.

Cooper, R. K., Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Putnam

Coser, L. (1956). *The Functions of Social Conflict*. Glencoe, Ill: Free press.

Critical Links: *Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (2002). National Endowment for the Arts and the United States Department of Education, website: <http://www.aep-arts.org>

Cronbach, L. J. (1951). «Coefficient alpha and the internal structure of tests». *Psychometrika*, 16(3).

Crumpler, T., & Schneider, J. J. (2002). «Writing with their whole being: A cross study analysis of children's writing from five classrooms using process drama». *Research in Drama Education*, 7(1).

Cultural Ministers Council (CMC) & (MCEETYA). (2005). *National Education and the Arts Statement*. Australia.

Davies R., Dart ,J. (2005 April). *The Most Significant Changes (MSC) Technique: A Guide to its Use*. Ημερομηνία πρόσβασης 14/8/2012 από <http://www.mande.co.uk/docs/MSCGuide.htm>, με πρόσβαση στο <http://www.mande.co.uk/docs/MSCGuide.pdf>.

Deasy, R. J. (Ed.). (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, D.C. Council of Chief State School Officers.

DEECD (Department of Education and Early Childhood Department) & Arts Victoria (2009) *Partnerships between schools and the professional arts sector*, Paper No. 19, Melbourne.

DEECD and Arts Victoria (2011): *Partnerships between schools and the professional arts sector: Evaluation of impact on student outcomes*. Ημερομηνία πρόσβασης 13/10/2012 από http://www.arts.vic.gov.au/Research_Resources/Research_Program/Arts_and_Education_Partnerships

Demetriou, A., Shayer, M., Efkydes, A. (1992). *Neo-Piagetian theories of cognitive development*. London, N. York: Routledge.

Council of Europe. (2007). *Democratic Governance of Schools* http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=EN&produit_aliasid=2157.

Dewey, J.(1910). *How we think*. Boston: DC Heath and Company.

Dewey, J. (1910). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*.New York: D.C. Heath and Company (revised ed.), 1933.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of Education*. New York: Free Press, 1997.
- DfEE (Department for Education and Employment National Advisory- Committee on Creative and Cultural Education (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DfEE
- DfES (Department for Education and Skills) (2003). *Drama Objectives Bank* London: DfES.
- DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education), δικτυακός τόπος: <http://www.dramanetwork.eu/>, ευρωπαϊκό πρόγραμμα 142455-LLP-1-2008-1-HU-COMENIUS-CMP. Ημερομηνία πρόσβασης 10-12-2012.
- Driver, R., Easley, J.(1978). «Pupils and paradigms: a review of literature related to concept development on adolescent science students». *Studies in Science Education* 5.
- Driver, R. (1981). «Pupil's alternative frameworks in science». *European Journal of Science Education*, 3(1).
- Dupont, S. (1992). «The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers». *Reading Research and Instruction*, 31(3).
- Durkheim, E. (1893). *The Division of Labor in Society*. New York: The Free Press, 1933.
- Durkheim, E (1894). *Les regles de la methode sociologique*. Paris: PUF, 1981.
- Durkheim, E (1894). «Κανόνες παρατήρησης των κοινωνικών φαινομένων». Στο Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.). *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος, 1996.
- Durkheim, E. (1897). *Κοινωνικές αιτίες της αυτοκτονίας* (μτφρ. Μαρκάκης, Μ.). Αθήνα: Αναγνωστίδης, χ.χ.
- Durkheim, E (1922). *Education and Sociology*. New York, London: Free Press, 1956.
- Edwards, P. (ed.). *The Encyclopedia of Philosophy*, vol. 1. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (1995). *Reimagining Schools: the selected Work of Elliot Eisner* (Introduction). London: Routledge.
- Eisner, E. (1998). *The kind of schools we need: personal essays*. Portsmouth: Heinmann.
- Elder, L., Paul, R. (1994 Fall). «Critical Thinking: Why we must transform our teaching». *Journal of Developmental Education* 18(1).
- Epskamp, K. (2006). *Theatre for Development: An introduction to Context, Applications & Training*. London and New York: Zed books.
- Evans, P., Gatewood, T., Green, G. (1993). «Cooperative learning: Passing fad or long-term promise?». *Middle School Journal*, 24(3).
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrea, CA: The California Academic Press.
- Fennessey, S. (2006). «Using theater games to enhance language arts learning». *The Reading Teacher*, 59(7).
- Fesringer, L., Schachter, S., Back, K.(1950). *Social Pressures in Informal Groups*. New York: Harper & Brothers.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The Dramatic Method of Teaching*. London: Nisbet.
- Fisher, D. L., Fraser, B. J. (1983), «Validity and Use of Classroom Environment Scale». *Educational Evaluation and Policy Analysis* 5, 265-271.
- Fisher, P. (1990). *Teaching Children to Think*. Oxford: Blackwell.

- Flavell, J. H.(1979). «Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry». *American Psychologist*, 34.
- Fleming, M. (1994). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Frankenstein, M. (1997). «Breaking down the dichotomy on learning and teaching Mathematics». In Freire, P., Fraser, J., Mecedo, D., McKinnon, T., Stokes, W. (eds) *Mentoring the Mentor. A critical Dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.
- Fraser, B. J. (1990). *Individualised classroom environment questionnaire*. Melbourne, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Fraser, B. J. (1991). «Two decades of classroom environment research». In Fraser B. J., Walberg, H. J. (eds.). *Educational environments. Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Fraser, B. J., Fisher, D. L., McRobbie, C. J. (1996), «Development, Validation, and Use of Personal and Class Forms of a New Classroom Environment Instrument», *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Freed, S. and Freed, R. (1992). *Clark Wissler 1870-1947. National Academy of Sciences of the United States of America Biographical Memoirs*, vol. 61. Washington DC: National Academy Press.
- Frey, K. (1991). *Die Projectmethode*. Weinheim: Beltz.
- Fromm E.(1955). *The Sane Society*. New York: Rinehart.
- Gabler, I. C., & Schroeder, M. (2003). *Seven constructivist methods for the secondary classroom: A planning guide for invisible teaching*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach* New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books, 2002.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity* . Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H. (2010 October 27.). Lessons From Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*.. Ημερομηνία πρόσβασης 5/5/2012 από <http://chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910>.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of self in Everyday Life*. London: Penguin Books, 1990.
- Goldmann, L. (1976). *Cultural Action*. Saint Luis: Telos Press.
- Good, T., Brophy J. (2000). *Looking in Classrooms*. New York: Longman.
- Gourgey, A. F., et al.(July 1985). «The impact of an improvisational dramatics program on school attitude and achievement». *Children's Theatre Review*, 34(3).
- Govas, N., Kakoudaki, G., Miholic, D. (2007). *Drama/Theatre & Education*. A report . Αθήνα: IDEA /IDEA EUROPE.
- Greene, M. (1989). «Art worlds in schools». In Abbs, P. (ed). *The symbolic Order*. London: Falmer Press.
- Hall, S. (ed.) (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage publications/Open University.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- Haseman, B. (1991 July.). «Improvisation, process drama and dramatic art. The drama magazine». *The Journal of National Drama*.

- Heathcote, D. (1981). «Drama as education». In McCaslin, N. (ed.), *Children and drama*. New York: Longman.
- Heathcote, D. (1984a). «Drama and learning». In Johnson, L. and O'Neill, C. (eds.). *Dorothy Heathcote, Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, D. (1984b). «Material of significance». In Johnson, L. and O'Neill, C. (eds.). *Dorothy Heathcote, Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, D. (1984c). «Dramatic Activity». In Johnson, L. and O'Neill, C. (eds.). *Dorothy Heathcote, Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, D. (2008). «Drama as a Process for Change». In Prentki, T., Preston, S. (eds). *The Applied Theatre Reader* (1st ed. 1997).
- Hodgson, J. (1972). *The Uses of Drama* London: Eyre Methuen Ltd.
- Hornbrook D. (1998). *Education and dramatic art*. London: Routledge (2nd ed.).
- Hutton, J. (1982). *Aristotle: Poetics*. New York: W. W. Norton.
- Jackson, T. (2002). *Learning Through Theatre*. London, New York: Routledge (2nd ed.).
- Jackson, A. (2007). *Theatre Education and the Making of Meanings*. Jackson: Manchester University Press.
- Jaffe, A. J. (1968). «Ogburn, William Fielding». In Sills D. L. (ed.). *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 11. New York: Macmillan & the Free Press. Sills, London: Collier-Macmillan Publishers.
- Johnson, D., Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition, Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D., Johnson, R. (1994). *Learning Together and Alone*. Boston, London, Toronto, Sidney, Tokyo, Singapore: Alyn and Bacon.
- Johnson, D., Johnson, R. (1995). «Positive interdependence: key to effective cooperation». In Hertz-Lazarowitz, R., Miller, N. (eds.). *Interaction in Cooperative Groups. The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D., Johnson, R., Smith K. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, D., Johnson, R., Smith, K. (1998 July/Aug). «Cooperative Learning Returns to College: What Evidence is There That it Works?», *Change*, 30(4).
- Jones, K., Thomson, P. (2008). «Policy rhetoric and the renovation of English schooling: the case of Creative Partnerships», *Journal of Education Policy*, 23(6).
- Kelner, L. B., Flynn, R. M. (2006). *A dramatic approach to reading comprehension strategies and activities for classroom teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kempe, A., Nicholson, H. (2007). *Learning to teach drama 11-18*. New York: Continuum.
- Kitzinger J., (July 1995). «Qualitative Research. Introducing focus groups». *British Medical Journal*, 311.
- Klein, P. (1997, Autumn). «Multiplying the problems of intelligence by eight: A critique of Gardner's theory». *Canadian Journal of Education*, 22(4).
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A.. (2005). «Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education». *Academy of Management Learning & Education*, 4(2).
- Kolb, D. A., Fry, R. (1975). «Toward an applied theory of experiential learning». In Cooper, C. (ed.). *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

- Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions* (Papers of the Peaboy Museum of American Archaeology and Ethnology), vol. xlvii, 1. Cambridge: Peaboy Museum, Harvard University Press.
- Landy, R. (2006). *Assessment Through Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Larochelle, M., Bednarz, N., Garrison, J. (ed.) (1998). *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, K., Lippitt R., White, R. K. (1939). «Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates». *Journal of Social Psychology*, 10.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Lewin G. W. (ed.). New York: Harper & Row.
- Lewin, K. (1952). *Field theory in social science*. London: Tavistock.
- Matthews, M. (1992). «Gifted students talk about cooperative learning». *Educational Leadership*, 50(2).
- Mavrocordatos A. (ed.) (2009). *mPPACT manifest*. Writing team: Pammenter, D., Mavrocordatos, A., Crysostomou, S., Giannouli, P., Govas, N. Authors OnLine Ltd. ISBN 978-07552-0487-8.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). «What is emotional intelligence?» In Salovey, P., Sluyter, D. (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. New York: Longman.
- MCEETYA (Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs). (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Ημερομηνία πρόσβασης, 13/05/2011 από:
http://www.mceecdya.edu.au/verve/resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf .
- McGregor, L., Tate, M., Robinson, K. (1977). *Learning Through Drama* London: Heinemann.
- McGuire, B. (2000). *The student Handbook for Drama*. Cambridge: Pearson Publishing.
- McMaster, J. C. (1998). «Doing' literature: Using drama to build literacy». *The Reading Teacher*, 51(7).
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1943.
- Mead, G. H (1964). *On Social Psychology. Selected Papers*. Chicago & London: The University of Chicago, 1977.
- Meadows, S. (1993). *The child as Thinker*. London: Routledge.
- Miller, E. (1996). «Understanding the universal: Using drama to create meaning», *The New England Reading Association Journal*, 32(3).
- Mills, C. W. (1956). *The Power Elite*. New York: Oxford University Press.
- Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama I*. N.Y. Beakon House
- Moreno, J. L. (1948). «Psychodrama and Group Psychotherapy». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 49(6).
- Morgan D. L. (1988). *Focus Groups as qualitative research*. London: Sage.
- Murfee, E. (1995). *Eloquent evidence: Arts at the core of learning*. Washington, DC: National Assembly of States Arts Agencies.
- National Evaluation of Creative Partnerships. Final Report*. London: Creative Partnerships. (2006). Sharp, C., Pye, D., Blackmore, J., Brown, E., Eames, A., Easton, C., Filmer-Sanke, C., Tabary, A., Whitby, K., Wilson, R. and Benton, T., και στο δικτυακό τόπο <http://www.creative-partnerships.com>,

- Ofsted (2006). *Creative Partnerships: initiative and impact*. Ofsted, UK. Διαθέσιμο στο: <www.ofsted.gov.uk>.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of Drama* Oxford: Heinemann Educational Books.
- Neelands, J., & Goode, T. (1990). *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cup.
- Neelands, J. (1992). *Learning Through Imagined Experience: The role of drama in the national curriculum*. London: Hodder and Stoughton, .
- Neelands, J. (1996). «Agendas of change, renewal and difference». In O’Toole, J., Donelan, K., (eds), *Drama Culture and Empowerment*. Brisbane: IDEA publications.
- Neelands, J. (2004). *Beginning Drama*, 11-14. London: David Fulton, 2nd ed.
- Neelands, J., Dobson, W. (2005) *Drama and theatre studies at AS/A level*. London: Hobber & Stoughton, (1st published 2000).
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama. The gift of theatre* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. (2009). *Theatre & Education* Hamshire: Palgrave Macmillan.
- Norman, G. and H. Schmidt (2000). «Effectiveness of Problem-Based Learning Curricula: Theory, Practice and Paper Darts». *Medical Education*, 34.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill, 2nd ed.
- O’Neil, C. (1995). *Drama Worlds: a framework for process drama*, London: Heinemann,
- O’Neil, C. (1996). «Alienation and Empowerment». In O’Toole, J., Donelan, K. *Drama, Culture and Empowerment, Idea Dialogues* Brisbane: IDEA Publications.
- O’Neill, C., Lambert, A. (1982). *Drama Structure, a practical handbook for teachers*. Portsmouth NH: Heinmann.
- O’Toole, J. (1992). *The process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- O’Toole, J., Donelan, K. (1996). *Drama Culture and Empowerment, Idea Dialogues* Brisbane: IDEA Publications.
- O’Toole, J. (2006). *Doing Drama Research*. Australia: Drama Australia.
- Ogburn, W. (1964). *On Culture and Social Change: Selected Papers*. Duncan, O. D. (ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Orton, J. (1994). «Action research and reflective practice: An approach to research for drama educators». In *NADIE Journal: International Research Issue*, 18(2).
- Page, C. (2004). Historique des jeu dramatique, Ημερομηνία πρόσβασης 20/11/2012 από http://bbouillon.free.fr/univ/cours_ufr/arts/fichiers/hist-jd.pdf.
- Pammenter, D. (2013). «Theatre as Education and a Resource of Hope: reflections on the devising of participatory theatre». In Jackson, A., Vine, C. *Learning through Theatre*. London: Routledge, 3rd ed.
- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social action. A study in Social Theory with a special reference to a group of recent European writers*. New York: Free Press, 1949.
- Parsons, T (1951). *The Social System*. New York. The Free Press of Glencoe, 1964.
- Parsons, T.(1953). *Working Papers in the Theory of Action* (in collaboration with Bales R. and Shils E. New York, Chicago. Free Press, 1967.
- Parsons, T. (1961). *Theories of Society*.Glencoe: Free Press.
- Parsons T. & White W. (1960). «Τα μαζικά μέσα και η δομή της αμερικάνικης κοινωνίας». Στο Λιβιεράτος Κ. & Φραγκούλης Τ. (επιμ.). *Η κουλτούρα των μέσων: Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1991.

- Paul, R. W. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Binker, A., Jensen, K., Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science*. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Pavis, P. (1999). *Dictionary of the Theatre: Terms, Concepts and Analysis*. (trans) Christine Shantz. Toronto: University of Toronto Press.
- Podlozny, A. (2000). «Strengthening verbal skills through the use of classroom drama». *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4).
- Prentki, T., Preston, S. (2009). *The Applied Theatre Reader* London, NY: Routledge.
- Redington, C. (1982). *Can theatre teach? An historical and evaluative analysis of Theatre in Education*: Oxford, NY, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Retgamon press.
- Rentoul, A. J., Fraser, B. J. (1979), «Conceptualization of Enquiry-Based or Open Classroom Learning Environments». *Journal of Curriculum Studies* 11.
- Robinson, K. (1980). *Exploring Theatre and Education*. London: Heinemann.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.
- Rogers, C. (1959). «A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework». In S. Koch(ed.). *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context*, 3. New York: McGrawhill.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus OH: Merrill.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2008). «Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures», *Psychological Bulletin*, 134(2).
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition, and Personality*, 9.
- Sapon-Shevin, M. (1994), «Cooperative learning and middle schools: What would it take to really do it right?». *Theory Into Practice*, 33(3).
- Sapon-Shevin, M., & Schniedewind, N. (1993). «Why (even) gifted children need cooperative learning». *Educational Leadership*, 50(6).
- Sapon-Shevin, M., Ayres, B., & Duncan, J. (1994). Cooperative learning and inclusion. In J. Thousand, R.Villa, & A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Putnam.
- Scher, A., Verrall, C. (1975). *100+1 Ideas for Drama*. Oxford: Heinemann.
- Schneider, J. J., & Jackson, S. A. W. (2000). «Process drama: A special space and place for writing». *The Reading Teacher*, 54(1).
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press Ltd.
- Smith, M. K. (2002, 2008). «Howard Gardner and multiple intelligences». In *the encyclopedia of informal education*. Ημερομηνία πρόσβασης, 5/11/2012 από <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>.

- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassel educational Limited.
- Spielberger, C. D. (1965). «Theoretical and epistemological issues in verbal conditioning». In S. Rosenberg (ed.), *Directions in Psycholinguistics*. New York: Macmillan.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theatre. A handbook of Teaching and directing Techniques*. USA: Northwestern University Press.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Sprott, W. J. H. (1956). *Science and Social Action*. New York: The Free Press.
- Taylor, P. C., Dawson, V., Fraser, B. J. (1995). «Classroom Learning Environments Under Transformation: A Constructivist Perspective», *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA
- Taylor, P. (1996). «Doing Reflective Practitioner Research in Arts Education». In Taylor, P., (ed.) *Researching Drama and Arts Education*. London: Falmer Press.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J., Fisher, D. L. (1997). «Monitoring Constructivist Classroom Learning Environments». *International Journal of Educational Research* 27, 293-302.
- Taylor, P. (1998). «Beyond the Systematic and Rigorous». In Saxton, J. and Miller, C., *The research of Practice the practice of research*. Victoria Canada: Idea Publications.
- Thomas L., Macmillan J., McColl E., Hale C., & Bond S. (1995). «Comparison of focus group and individual interview methodology in examining patient satisfaction with nursing care». *Social Sciences in Health* 1, 206-219.
- Thomson, J., Schehner, R., (2004 Fall). «Why Social theatre?». *The Drama review* 48(3).
- Tylor, E. (1924). *Primitive Culture*. New York: Brentano's.
- UNESCO (2006): *The Road Map for Arts Education*. Ημερομηνία πρόσβασης 10/4/2012 από http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL_ID=26967&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058115Road_Map_for_Arts_Education.pdf/Road%2BMap%2Bfor%2BArts%2BEducation.pdf
- UNESCO (2010): *The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. Ημερομηνία πρόσβασης 10/4/2012 από: http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL_ID=41117&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning Medium*. Washington: National Education Association.
- Wagner, B. (1988 January). «Research currents. Does classroom drama affects the arts of language» *Language Arts*. 65(1).Published by: [National Council of Teachers of English](#)
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ward, D. (1930). *Creative Dramatics*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longmans.
- West, L.H.T., Fenshan, P.J.(1974). «Prior knowledge nd the learning of science. A review of Ausubel's theory of this process». *Studies in Science Education I*.
- White, J. (1998). *Do Howard Gardner's Multiple Intelligences add up?* London: Institute of Education, University of London.
- Williams R. (1958).*Culture and society*. New York: Anchor Books, Doubleday & Company, Inc.,1960.

- Willing C. (2001). *Introducing Qualitative research Psychology. Adventures in Theory and Method*. Maidenhead: Open University Press.
- Winston, J., Tandy. (2001). *M. Beginning Drama 4-11*, London: David Fulton, 2nd ed.
- Winston, J. (2004). *Drama and English at the heart of the curriculum*. London: David Fulton.
- Wood, D. (1988). *How Children think and learn*. Oxford: Blackwell.

B. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

B1. ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

- Αριστοτέλης. *Μετά τα φυσικά* (μτφρ. Κυργιόπουλος Ν.) Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Αριστοτέλης. *Πολιτικά* (μτφρ. Παρίτσης, Ν.). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 1989.
- Αριστοτέλης. *Περί ποιητικής* (μτφρ. Γαληνού, Α.). Αθήνα: Πάπυρος, 1975.
- Αριστοτέλης. *Ρητορική Τέχνη* (μτφρ. Ηλιού Η). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος, 1975
- Πλάτων. *Πολιτεία* (μτφρ. Γεωργούλης Κ. Δ.). Αθήνα: Σιδέρης, 1963.
- Πλάτων. *Κρατύλος* (μτφρ. Κριτσέλη Β.). Αθήνα: Πάπυρος, 1975.

B2. ΣΥΓΧΡΟΝΗ

- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α. (2007). *Νεοελληνική γλώσσα Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Adorno, T. Hofman, W., Petrovic, G. (1973). *Τρεις μελέτες για την αποξένωση, την εξαθλίωση και τη φθορά του ανθρώπου* (μτφρ. Βαμβαλής, Γ.). Αθήνα: Επίκουρος.
- Adorno T. (1954). «Η τηλεόραση και η διαμόρφωση της μαζικής κουλτούρας». Στο Λιβιεράτος, Κ., Φραγκούλης, Τ. (επιμ.) *Η κουλτούρα των μέσων: Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1991.
- Adorno, T. (1970). *Αισθητική Θεωρία* (μτφρ. Αναγνώστου, Λ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2000.
- Ashwell, M. (2000). «Το Δράμα στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου». Στο Γκόβας, Ν., Κακλαμάνη, Φλ. (επιμ.) *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Ashwell, M. (2012). «Τα όρια και οι στόχοι της καλλιτεχνικής παιδείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Ημερομηνία πρόσβασης, 6/4/2012, από http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_THEATRO/indexTHE.htm.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). «Εισαγωγικό Σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.
- Αλκηστις (1991). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Αλκηστις (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Αντωνοπούλου, Μ. (2008). *Οι Κλασικοί της Κοινωνιολογίας. Κοινωνική θεωρία και νεότερη κοινωνία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Αυδή, Α. Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαβουγιού, Α., Γονατάς-Παπαγεωργίου, Σ., Στρατηγάκη-Παυλάκου, Δ., Τοπάλη, Κ. Ι. (2002). *Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Berger P.L., Luckmann T. (1966). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας. Μια πραγματεία στην κοινωνιολογία της γνώσης*. Αθήνα: Νήσος, 2003.
- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς* (μτφρ. Κάντας, Σ., Χαντζή, Α., επιμ. Ράπτης, Ν.). Αθήνα: Πατάκης.
- Blackledge, D., Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Bourdieu, P. (1995). «Σημειώσεις πάνω στην ιστορία των γυναικών». Στο Duby, G., & Perrot, M. *Γυναίκες και Ιστορία*. Πρακτικά Συμποσίου, Σορβόνη 1992, (μτφ. Καρλαύτη, Κ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bourdieu, P. (1995). «Σημειώσεις πάνω στην ιστορία των γυναικών». Στο Dubou, J., Perrot, M.,(eds) *Γυναίκες και ιστορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1993). *Οι κληρονόμοι: οι φοιτητές και η κουλτούρα* (μτφρ. Παναγιωτόπουλος Ν., Βιδάλη, Μ.). Αθήνα: Μ. Καρδαμίτσα.
- Brecht, B (1974). *Μικρό όργανο για το θέατρο* (μτφρ. Μυράτ, Δ.). Αθήνα: Πλειάς.
- Brook, P. (1998). *Η ανοιχτή πόρτα: σκέψεις πάνω στην τέχνη και την πρακτική του θεάτρου* (μτφρ. Φραγκουλάκη Μ.). Αθήνα: ΚΟΑΝ.
- Bruner, J. (1960). *Η διαδικασία της παιδείας* (μτφρ. Κληρίδης Χ.). Αθήνα: Καραβία.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεΐκου, Χ., Βαρέση Ε., Πατούνα Α. *Παιδαγωγικό πλαίσιο. Περιεχόμενο Σπουδών και διδακτική πράξη*. Ημερομηνία πρόσβασης 10/12/2012 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/poiot_ekp_erevn/s_89_196.pdf
- Βέλτσος, Γ. (1977). *Κοινωνιολογία των θεσμών, ο θεσμικός λόγος και η εξουσία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βιτσιλάκη Χ. (2007). «Κοινωνιολογικές/Πολιτισμικές θεωρήσεις του φύλου». Στο Βιτσιλάκη Χ., Γκασούκα Μ., Παπαδόπουλος Γ.(επιμ.), *Φύλο και Πολιτισμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα: σχεδιασμός αξιολόγηση αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Γαραντούδης, Ε. Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γέρου, Θ. (1985). *Βαθιές τομές στην εκπαίδευση 1981-1985* Αθήνα: Gutenberg.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία* (τόμ. Β΄). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννούλη, Μ. (2010), «mPPACT: Μεθοδολογία για μια Παιδαγωγική με κέντρο το μαθητή και τις Παραστατικές Τέχνες. Η πορεία και η εξέλιξη του προγράμματος στην Ελλάδα», *Περιοδικό Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 11.
- Γιαννούλη, Μ. (2011). «Η Πανευρωπαϊκή Συνάντηση του IDEA Europe 2010», *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ. 12.
- Γιαννούλη, Μ., Ποταμούση, Η. (2011). *Παίζοντας τις ιστορίες του κόσμου για να αλλάξουμε τον κόσμο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό, δημιουργικό θέατρο, ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν., Ζώνιου, Χ. (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ*. Αθήνα: ΩΣΜΩΣΗ, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α. (1994). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση . Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (1998). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., κ.ά. (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική Λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την Παιδική και τη Νεανική ηλικία* (μτφρ. Γραμματάς, Θ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dewey, J. (1902). *Το σχολείο και το παιδί* (μτφρ. Σωτηρίου, Δ.). Αθήνα: Εταιρεία, 1926.
- Dewey, J. (1910). *Πώς σκεπτόμεθα*. (μτφρ. Κατσαμά, Γ.). Αθήνα: Λαμπρόπουλος, 1930.
- Dewey, J. (1938). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. (μτφρ. Πολενάκης, Λ.). Αθήνα: Γλάρος, 1980.
- Dewey, J. (1899). *Το σχολείο και η κοινωνία* (μτφρ. Μιχαλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Γλάρος, 1982.
- Δρομάζος, Σ. (1982). *Αριστοτέλους Ποιητική* (εισαγωγή, μτφρ., σχόλια) Αθήνα: Κέδρος
- Durkheim, E (1894). «Κανόνες παρατήρησης των κοινωνικών φαινομένων». Στο Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.). *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος, 1996.
- Durkheim, E. (1897). *Κοινωνικές αιτίες της αυτοκτονίας* (μτφρ. Μαρκάκης, Μ.). Αθήνα: Αναγνωστίδης, χ.χ.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky, Φιλοσοφικές – ψυχολογικές – παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δεμερτζή, Β. (2000) «Προσεγγίζοντας το θέατρο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας». Στο Γκόβας, Ν., Κακλαμάνη, Φλ. (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Elliot, T. S. (1948). *Σημειώσεις για τον ορισμό της κουλτούρας*. Αθήνα: Πλέθρον, 1980.
- Engels, F. (1883). *Διαλεκτική της Φύσης* (μτφρ. Μπιτσάκης, Ε.). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1997.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1996). *Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευσταθίου, Κ. «Η στατιστική επεξεργασία αναλυτικών αποτελεσμάτων». Ημερομηνία πρόσβασης 10/07/2011 από http://www.chem.uoa.gr/courses/chemometrics/Unit1_01.pdf.
- Feyerabend, P.K. (1975). *Ενάντια στη μέθοδο. Για μια αναρχική θεωρία της γνώσης*(μτφρ. Καυκαλάς, Γ. Γκουνταρούλης, Γ.). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα θέματα, 1983.
- Freire, P. (1968). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Κρητικός Γ.). Αθήνα: Ράππα, 1976.

- Freud S. (1921). *Ψυχολογία των μαζών και ανάλυση του εγώ*. (μτφρ. Τρικεριώτη, Κ.). Αθήνα: Επίκουρος, 1977.
- Freud, S. (1929). *Ο πολιτισμός πηγής δυστυχίας, το μέλλον μιας αυταπάτης* (μτφρ. Βαμβαλής, Γ.). Αθήνα: Επίκουρος, 1994.
- Frey, K.(1986). *Η μέθοδος Project* (μτφ.. Μάλλιου, Κ). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ζερβού, Α. (2010), «Η άλλη άκρη της κόκκινης κλωστής: τελειώνοντας ένα νεανικό ανάγνωσμα», στο *Δια-κείμενα, Η παιδική λογοτεχνία σήμερα. Τάσεις και προτάσεις*, τ. 12. Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Συγκριτικής Γραμματολογίας Α.Π.Θ. Ημερομηνία πρόσβασης 10/7/2012, από <http://diakείμενα.frl.auth.gr/site/images/stories/intertextes-12.pdf>.
- Ζήμερας, Σ. (2003). *Στατιστικά πακέτα I*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 5ο εξάμηνο, 15/6/2012. Ημερομηνία πρόσβασης 20/9/2012 από http://www.actuar.aegean.gr/notes/lecture_notes1.pdf.
- Ζώνιου, Χ. (2006). «Το θέατρο φόρουμ στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση». Στο Γιαννούλη, Μ., Γκόβας, Μ., Μερκούρη, Α., *Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Giddens, A. (1999). *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002.
- Goffman, E. (1961). *Συναντήσεις. Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης* (μτφρ. Μακρυγιώτη, Δ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1996.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ* (μτφρ. Παπασταύρου, Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grotofski, J. (1968). *Για ένα φτωχό θέατρο* (μτφρ. Κονδύλης, Φ., Γαίτη -Borrré, Μ). Αθήνα: Θεωρία, 1982.
- Heathcote, D. (2009). «Ο μανδύας του ειδικού: Ένα σύστημα διδασκαλίας το οποίο αλλάζει την ισορροπία δύναμης μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου». Στο Γκόβας Ν., *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Hegel, G. W. F.(1807). *Φαινομενολογία του πνεύματος* (μτφρ. Τζωρτζόπουλος, Δ.). Τόμος Α΄. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη, 1993.
- Hegel. G.W.F. (1811, 1812, 1816). *Επιστήμη της λογικής II. Η διδασκαλία περί της ουσίας*. (μτφρ. Τζωρτζόπουλος, Δ.) Αθήνα: Δωδώνη, 1998.
- Horkheimer, M. Adorno T. (1947). «Η Βιομηχανία της Κουλτούρας: Ο Διαφωτισμός ως εξαπάτηση των μαζών». Στο *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα* (μτφρ. Σαρίκα, Ζ.). Αθήνα: Ύψιλον, 1984.
- Θωμαδάκη, Μ. (2001). *Θεατρικός αντικατοπτρισμός. Εισαγωγή στην Παραστασιολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης Θ. (2003). Εισαγωγή στην Ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας. σσ 63-67. Ημερομηνία πρόσβασης 10/12/2012 από www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEISiosifi
- Kant, I.(1781). *Κριτική του Καθαρού Λόγου* (μτφρ. Γιανναράς, Α.). Τόμος. Α΄. Αθήνα: Παπαζήση, 1977.
- Karppinen, T. (2002). «Η ζωή είναι αυτοσχεδιασμός και κάθε μέρα έχουμε πρεμιέρα. Γιατί το θέατρο είναι το παραπαίδι στην οικογένεια των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο σχολείο». Στο Γκόβας Ν. (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφή Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Kuhn T. (1962). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* (Κάλφας, Β., επιμ.). (μτφρ. Γεωργακόπουλος, Γ., Κάλφας, Β.). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα θέματα, 1981.
- Κακουδάκη, Τ. (2007), «Θέατρο και εκπαίδευση στα ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα. Μια πρώτη καταγραφή του αναλυτικού προγράμματος και των δραστηριοτήτων των τμημάτων», *περιοδικό Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 7.

- Κατερέλος, Γ. (2002). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*, Σημειώσεις, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ημερομηνία πρόσβασης 5/4/2012, από: <http://library.panteion.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/305/1/katerelos.pdf>.
- Κολιάδης, Ε. (1996). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Α΄. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. (1997α). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Β΄. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. (1997β). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Γ΄. Γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουζέλης, Γ. (2005), *Ενάντια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική προσέγγιση της Διδακτικής των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική Ετερότητα*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Θεολογίας, Τομέας Ηθικής και Κοινωνιολογίας.
- Κουν, Κ. (1987). *Κάνουμε Θέατρο για την ψυχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (1978). «Απόψεις για το θεατρικό παιχνίδι», *Αντί*, τ. 115. Στο Κουρετζής, Λ. *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής, 2008.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ., Αλκηστις (1993). *Θεατρική Αγωγή Ι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση. πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lallement, M. (1996). *Ιστορία των Κοινωνιολογικών Ιδεών*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004.
- Lecoq, J. (1997). *Το ποιητικό σώμα* (μτφρ. Βόγλη, Ε.). Αθήνα: ΚΟΑΝ, 2005.
- Levi-Strauss, C. (1977). *Άγρια σκέψη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (1995). «Η κοινωνιολογία της Παιδείας του Pierre Bourdieu». Στο Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (επιμ.), *Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα - Δελφίνι (συνεργασία).
- Λενακάκης, Α. (2013). « Η Διεθνής Συμφωνία περί Δεοντολογίας και Συμπεριφοράς του Θεατροπαιδαγωγού ως αφορμή για διάλογο και προτάσεις». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τ. 14.
- Λούρου, Μ., Ρεβελάκη, Μ. (2006). «Σε πιστεύω εγώ – ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την έλλειψη επικοινωνίας και στόχων στην εφηβεία». Στο Γιαννούλη, Μ., Γκόβας, Ν., Μερκούρη, Α. (επιμ.). *Θέατρο στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Marcuse, H. (1971). *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος* (μτφρ. Λυκούδης, Μ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Marx K. (1844). *Οικονομικά και φιλοσοφικά χειρόγραφα* (μτφρ. Γραμμένος, Μ.). Αθήνα: Γλάρος, 1975.
- Marx K. (1859). *Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας* (μτφρ. Μπαλωμένος, Χ.). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 2010.
- Marx K., Engels F. (1846/1932). *Η γερμανική ιδεολογία* (μτφρ. Φυλίνης, Κ.) τ. 1. Αθήνα: Gutenberg, 1979.
- Moore, S. (1986). *Το σύστημα Στανισλάβσκι. Η επαγγελματική εκπαίδευση ενός ηθοποιού* (μτφρ. Τσάκας, Α.). Αθήνα: Παρασκήνιο.

mPPACT: Πρακτικά σεμιναρίου. Καταγραφή και σχολιασμός Γιαννούλη, Μ., με την υποστήριξη των Τσίγλη, Α., Ζώνιου, Χ., Τσιάρα, Α., Κακουδάκη, Τζ., Γκόβα, Ν., Pammenter, D. Mavrocordatos, Α., Αθήνα 2007.

Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2001α). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαρούδας, Η. (2012). Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδρασή του στις διαμαθητικές σχέσεις στο δημοτικό σχολείο. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Συμμετρία.

Ματσαγγούρας, Η. (1998α). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (1998β). *Σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο Καθηγητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μόσχος, Γ. (2010). «Για τα δικαιώματα του παιδιού και την εκπαίδευση». Στο Γιαννούλη Μ. (επιμ.), *Δημοκρατία και συλλογική θεατρική δημιουργία: οράματα για το μέλλον*, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.

Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg – Γ. & Κ. Δαρδανός.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Neelands, J. (2001). «11/9 - Ένα κενό στην καρδιά μας». Στο Γκόβας Ν. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Page (2001). «Μια προβληματική για τις πρακτικές του θεάτρου στο γαλλικό σχολείο». Στο Γκόβας Ν. (επιμ.) *Θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Pammenter, D. (2008). «Εγείροντας ερωτήματα: η όξυνση των αντιθέσεων και η πολιτισμική δράση ως μετασηματισμός» (μτφρ. Πιτούλη, Γ., Γιαννούλη, Μ.), *Εκπαίδευση και θέατρο*, τ. 9, ειδική έκδοση.

Parsons T. & White W.(1991). «Τα μαζικά μέσα και η δομή της αμερικάνικης κοινωνίας». Στο Λιβιεράτος Κ. & Φραγκούλης Τ. (επιμ.). *Η κουλτούρα των μέσων: Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Piaget, J., Inhelder, B. (1966). *Η Ψυχολογία του Παιδιού*, (μτφρ. Κίτσου, Κ.). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος, 1969.

Piaget, J. (1948). *Το μέλλον της εκπαίδευσης* (μτφρ. Κάντας, Α., Μήτσου-Παππά, Μ.) Αθήνα: Υποδομή, 1979.

Popper, K. (1961). «Η λογική των κοινωνικών επιστημών». Στο Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.) *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών, Κείμενα*. Αθήνα: Νήσος, 1996.

Prentki, T. (2006). «Ευκαιρίες για παιχνίδι». Στο Γιαννούλη Μ., Γκόβας, Ν., Μερκούρη Α., *Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Παπαδόπουλος, Γ. (1999). *Δια παιδαγωγίας κοινωνιών αποτραγουχοποιήσις*. Αθήνα: Εντός.

- Παπαδόπουλος Γ. (2002α). *Το όλον, το τραγικό και η αγωγή*. Αθήνα: Ψηφίδα.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2002β) «Μύθος, Μίμησις, Μάθησις». Στο *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδόπουλος Γ. (2004). «Μιμήσεως Αρχές, παιδαγωγίας απαρχές και σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι». *Θεατρογραφίες*, τ. 12.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2012). *Μυθοπλασία, Βίωμα και Παιδεία*. Αθήνα: Ψηφίδα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). «Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα». Γκόβας, Ν. *Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πιτούλη Γ., Γιαννούλη Μ., Γκόβας Μ. (2003). «Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα ΔΙΑΦΥΓΕΣ: «Όχι με λόγια. Παρουσίαση μιας πιλοτικής εφαρμογής». Στο Γκόβας Ν., *Χτίζοντας Γέφυρες*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μεταίχμιο.
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ. (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α΄ Γυμνασίου*. ΟΕΔΒ
- Reiss, J. (2009). «Δημιουργικότητα εναντίον αξιολόγησης ή πώς να είσαι καλλιτέχνης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα- μια γερμανική άποψη του θεάτρου/δράματος ως μάθημα του σχολικού προγράμματος». Στο Γκόβας Ν. (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Riesman, D. (1950). *Το μοναχικό πλήθος*. Σε συνεργασία με τους Glazer, N., Denney, R. (μτφρ. Τομανός, Β.) Αθήνα: Νησίδες, 2001.
- Rousseau, J. (1762). *Το κοινωνικό συμβόλαιο ή Αρχές πολιτικού δικαίου* (μτφρ. Γρηγοροπούλου, Β. Σταϊνχάουερ, Α.). Αθήνα: Πόλις, 2005.
- Saussure, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Stanislavski, K. (1961). *Πλάθοντας ένα ρόλο*. Αθήνα: Γκόνης, 1999.
- Steger, M. (2006). *Παγκοσμιοποίηση. Η εποχή μας σε 15 λέξεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σφακιανιάκης, Μ. (2001). *Προσομοίωση και εφαρμογές*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη. Τόμος Α΄ & Β΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσαούσης, Δ. (1987). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσελφές, Β. (2002). *Δοκιμή και πλάνη. Το εργαστήριο στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Νήσος.
- Τσενέ, Ν., Λουτριανάκη, Β., Περαντωνάκης, Α. (2009). «Το θέατρο στα νέα βιβλία του Γυμνασίου», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 10.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.
- UNESCO (1999). *Εκπαίδευση, ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της* (μτφρ Κ.Ε.Ε.). Αθήνα: Gutenberg.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

- Φίλιας, Β. (1977). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φίλιας, Β. (1980). *Όψεις της διατήρησης και μεταβολής του κοινωνικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Φλουρής, Γ. (2003). *Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φράγκος, Χ. (1986). *Επίκαιρα θέματα παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος, Χ. (2000). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1995). «Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η αξιοκρατία ενισχύουν την αναπαραγωγή της κρατικής εξουσίας». Στο Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (επιμ.). *Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα - Δελφίνι (συνεργασία).
- Χρυσαιφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία (η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. S (1934). *Σκέψη και Γλώσσα*, (μτφρ. Ρόδη, Α.). Αθήνα: Γνώση, 1993.
- Vygotsky, L. S. (1930). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (επιμ. Βοσνιάδου, Σ., μτφρ. Μπίμπου, Α. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg, 1997.
- Weber, M. (1913). «Σχετικά με ορισμένες κατηγορίες της κατανοούσας Κοινωνιολογίας Στο Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.) *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος, 1996.
- Weber, M. (1922). *Οικονομία και Κοινωνία. Κοινωνιολογικές έννοιες*. Τόμος Α'. (μτφρ., επιμ. Γκιούρας, Θ.). Αθήνα: Σαββάλας, 2005.

Γ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ/ ΕΓΓΡΑΦΑ-ΟΔΗΓΙΕΣ-ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

ΦΕΚ. 303/13-03-03)

ΦΕΚ 1366 τα Β' 18/10/2001.

ΦΕΚ 1562/27/06/2011 και 932/14/4/2014 & 934/14/4/2014.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2006). Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και το διάλογο για την παιδεία. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1998). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) Η εισήγηση του παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Α', Β', Γ'*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Δ/ση Σπουδών Υπουργείου Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, «Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας της Α' Τάξης Γενικού Λυκείου για το σχολ. έτος 2011-2012». Αρ. Πρωτ. 97364/Γ2/30-08-2011.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-«Από το Σχολείο Αγγαρεία στο Νέο Σχολείο Δημιουργικής Μάθησης : Συγκεκριμένα Μέτρα και Πολιτικές» διαθέσιμο στο <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-protota-ton-mathiti/>μέρος-γ-από-το-σχολείο-αγγαρεία.....στο-νέο-σχολείο-δημιουργικής-μάθησης-συγκεκριμένα-μέτρα-και-πολιτικές.html, ημερομηνία πρόσβασης 8/4/2012

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

A.	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	324
B.	ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΟΛΕΣ	332
Γ.	ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ/ΔΡΑΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	334
Δ.	ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ – ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΤΙΜΩΝ	337
Ε.	ΕΡΕΥΝΑ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ «ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΘΕΑΤΡΟΥ/ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ»	339
ΣΤ.	ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ 2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ	373

Α. ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ Ι: Ερωτηματολόγιο Α-Συμπληρώνεται από τους/τις μαθητές/τριες πριν και μετά την εφαρμογή

Ερωτηματολόγιο πριν ⁶⁷³				
Σχολείο.....				
Φύλο.....				
Τάξη.....				
Μάθημα.....				
Ημερομηνία.....				
Βάλε σε κύκλο αυτό που θεωρείς ότι συμβαίνει στην τάξη σου (κατά τη διάρκεια του μαθήματος)				
1.	Ξεχνιέμαι και σκέφτομαι άλλα πράγματα στο μάθημα			
	Πολλές φορές	Αρκετές Φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
2.	Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα μου δίνει την ευκαιρία να λέω τις ιδέες μου στην τάξη			
	Πολλές φορές	Αρκετές Φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
3.	Διστάζω να πω τις ιδέες μου μέσα στην τάξη			
	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
<i>Αν διστάζω (πολλές, αρκετές ή λίγες φορές), γιατί συμβαίνει αυτό; (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)</i>				
α) δεν έχω διάθεση να πω τις ιδέες μου				
β) φοβάμαι πως αν είναι λάθος, θα σκεφτεί άσχημα ο/η καθηγητής/τρια μου για μένα				
γ) φοβάμαι μήπως με κοροϊδέψουν οι συμμαθητές/τριές μου				
δ) άλλο.....				
4.	Κοιτάζω το ρολόι μου όταν κάνουμε μάθημα			
	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
<i>Αν το κοιτάζω (πολλές, αρκετές ή λίγες φορές), γιατί το κάνω; (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)</i>				
α) μηχανικά, από συνήθεια				
β) ανυπομονώ να χτυπήσει το κουδούνι για να βγω διάλειμμα				
γ) βαριέμαι στο μάθημα				
δ) άλλο.....				
5.	Πιστεύω ότι συμμετέχω ενεργά στο μάθημα			
	Πολλές φορές	Αρκετές Φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
<i>Για μένα ενεργή συμμετοχή σημαίνει: (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)</i>				
α) σηκώνω το χέρι μου και απαντώ στις ερωτήσεις το/της/υ καθηγητή/τριας				
β) κάνω διάλογο με τους/τις συμμαθητές/τριές μου για το μάθημα				
γ) δουλεύω με τους/τις συμμαθητές/τριές μου σε ομάδες για να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για το μάθημα				
δ) άλλο.....				
6.	Πιστεύω ότι με τις απόψεις μου συμβάλλω στη συζήτηση που γίνεται στην τάξη			
	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
7.	Μου δίνεται η ευκαιρία να καταλάβω μέσα στο μάθημα ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι, εκτός από τον δικό μου, να δει κάποιος/α την πραγματικότητα			
	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
8.	Συνδυάζω αυτά που μαθαίνω στην τάξη με πράγματα που έχω μάθει σε άλλα			

⁶⁷³ Και αντίστοιχα, Ερωτηματολόγιο μετά.

μαθήματα	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
9. Συνδυάζω το μάθημα με εμπειρίες από τη ζωή μου έξω από το σχολείο	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
10. Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με βοηθά να ψάχνω για λύσεις και να προβληματίζομαι για να δώσω απαντήσεις στα θέματα που δουλεύουμε στην τάξη	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
11. Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με βοηθάει να καταλάβω αυτά που διδάσκομαι	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
12. Όταν κάτι με δυσκολεύει στο μάθημα, έχω την ευκαιρία να ζητήσω διευκρινίσεις ή βοήθεια από τον/την καθηγητή/τρια μου	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
13. Πιστεύω ότι ο/η καθηγητής/τρια μου δείχνει ενδιαφέρον για θέματα που με απασχολούν	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
14. Πιστεύω ότι έχω καλή επικοινωνία με τον/την καθηγητή/τρια μου	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
15. Μου δίνεται η δυνατότητα να προτείνω στην τάξη τρόπους που θα με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
16. Μου δίνεται η ευκαιρία στην τάξη να μοιράζομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου τις σκέψεις μου για το μάθημα	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
<i>Αν συμβαίνει να μοιράζομαι τις σκέψεις μου (πολλές , αρκετές , λίγες φορές) πώς γίνεται αυτό στην τάξη (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)</i>				
α) με συζήτηση που συντονίζει ο/η καθηγητής/τρια				
β) με απευθείας διάλογο με τους/τις συμμαθητές/τριές μου				
γ) συμμετέχοντας σε κάποια ομαδική εργασία				
δ) άλλο.....				
17. Πιστεύω ότι έχω καλή επικοινωνία με τους/τις συμμαθητές/τριές μου	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
18. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος συνεργάζομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου σε δραστηριότητες που αφορούν το μάθημα	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
<i>Αν έχεις συνεργαστεί:</i>				
τι κέρδισες από αυτή τη συνεργασία				
τι σε δυσκόλεψε στη συνεργασία.....				
19. Ο τρόπος που δουλεύουμε στην τάξη με βοηθάει να γνωρίσω καλά τους/τις συμμαθητές/τριές μου	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου
20. Μαθαίνω <u>και</u> από τους/τις συμμαθητές/τριές μου στο μάθημα	Πολλές φορές	Αρκετές φορές	Λίγες φορές	Καθόλου

ΕΡΓΑΛΕΙΟ II: Κλείδα παρατήρησης –για τον/την καθηγητή/τρια πριν και μετά την εφαρμογή

Παρατηρήσεις για τους/τις μαθητές/τριες	1	2	3	4	5	6	7
Συνεργάζονται							
Παίρνουν πρωτοβουλίες							
Εκφράζουν την άποψή τους							
Εξετάζουν τα δεδομένα							
Δίνουν λύσεις							
Εκφέρουν νοήματα							
Εστιάζουν							
Συμμετέχουν ενεργά							
Ακούν τους/τις άλλους/ες							

Εργαλείο III. Ημερολόγιο έρευνας πεδίου

Ημερολόγιο έρευνας πεδίου (Fieldwork journal)

A. Συμπυκνωμένες σημειώσεις (condensed account)

Φράσεις κλειδιά

Σπουδαίες στιγμές (αμέσως μετά την παρατήρηση)

B. Ημερολόγιο

Σχολείο:
Εμπειρίες

Ιδέες

Φόβοι

Λάθη

Σύγχυση\
Διάσπαση

Προβλήματα

Ανάλυση
(ως καταγισμός
ιδεών)

Γ. Επέκταση των παραπάνω (expanded account)

(με βάση το παρακάτω πλαίσιο που συνιστά τις υποθέσεις της έρευνας)

Πλαίσιο

Ατομικές ευκαιρίες στη μάθηση

Ενεργός συμμετοχή

Ρόλος καθηγητή/τριας –υποστήριξη

Συνεργασία

Στοχαστικο-κριτική προσέγγιση της γνώσης

ΕΡΓΑΛΕΙΟ IV: Ερωτηματολόγιο Β - άμεσης ανταπόκρισης

Ερωτηματολόγιο Β- άμεσης ανταπόκρισης

Σχολείο.....

Φύλο.....

Τάξη.....

Μάθημα.....

Ημερομηνία.....

Ερωτήσεις

Μετά την εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων στο μάθημα _____, σε παρακαλούμε να μας πεις τη γνώμη σου για τα παρακάτω:

Σου άρεσε κάτι στον τρόπο που δουλέψατε το μάθημα με θεατρικές δραστηριότητες; Αν ναι τι;.....

Αν δεν σου άρεσε κάτι, τι ήταν αυτό που δεν σου άρεσε ή σε δυσκόλεψε;.....

Συνεργάστηκες με παιδιά που μέχρι τώρα δεν είχες συνεργαστεί μαζί τους;

Θα ήθελες να γίνουν και άλλα μαθήματα με αυτό τον τρόπο; Ναι ή όχι και γιατί;

Τι πιστεύεις ότι κέρδισες με τον νέο τρόπο που δουλέψατε στο μάθημα:

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α) Καταλάβαινα καλύτερα το μάθημα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β) Μάθαινα με πιο ευχάριστο τρόπο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ) Είχα περισσότερες ευκαιρίες να συμμετέχω στο μάθημα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ) Γνώρισα καλύτερα τον/την καθηγητή/τρια μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε) Συνεργάστηκα περισσότερο από πριν με τους/τις συμμαθητές/τριές μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
στ) Είχα περισσότερο ενδιαφέρον γι' αυτό το μάθημα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ζ) Έψαχνα μέσα από τις δραστηριότητες, μόνος μου ή με τους/τις συμμαθητές/τριές μου να βρω απαντήσεις για το μάθημα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
η) Συνδύαζα καλύτερα όσα θέματα κάναμε στην τάξη με ό,τι συμβαίνει γύρω μας στη ζωή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΕΡΓΑΛΕΙΟ V: Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς-έρευνα «αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία»

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: έως 30 30-35 35-40 40-45 45-50 50 και άνω
3. Περιοχή(Πόλη/Νομός) στην οποία διδάσκω :
4. Διδάσκω(Υπηρετώ) σε:
Νηπιαγωγείο Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο
5. Η ειδικότητά μου είναι :
6. Σπουδές:
Βασικό πτυχίο Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών Διδακτορικό
- Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

ΕΝΟΤΗΤΑ Α' – ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

8. Έχω παρακολουθήσει/συμμετάσχει στο παρελθόν σε επιμόρφωση για το Θέατρο στην Εκπαίδευση; ΝΑΙ ΟΧΙ
9. Αν ναι πόσες φορές :
Πολλές φορές (πάνω από 20)
Αρκετές φορές (10-20)
Μερικές φορές (5-10)
Ελάχιστα (μέχρι 5 φορές)
10. Από ποιον/ους φορείς οργανώθηκε η επιμόρφωση:
(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)
Υπουργείο Παιδείας
Υπουργείο Πολιτισμού
Περιφέρεια/Δ/νση Εκπαίδευσης
Επιστημονική Ένωση (ποια/ποιες).....
Πανεπιστήμιο (ποιο/ποια)
Άλλο (ποιο-α)
11. Παρακολουθώ τέτοια επιμορφωτικά προγράμματα,(συνδιασκέψεις,σεμινάρια, κ.ά)
(Γεραρχείστε από το 1 έως το 4 με άριστα το 4)
___ για να βελτιώσω τη διδακτική μου πρακτική
___ γιατί νιώθω την ανάγκη να βελτιώσω τον εαυτό μου και τις επικοινωνιακές μου δεξιότητες
___ για να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριές μου να προσεγγίσουν το θέατρο και τις τέχνες
___ άλλο (τι)
12. Η επιμόρφωση θεωρώ ότι επέδρασε στην παιδαγωγική/ διδακτική μου πρακτική:
Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄ - ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΘΕΑΤΡΟΥ/ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΓΕΝΙΚΑ)

13. Έχω εφαρμόσει θέατρο/δράμα και γενικότερα θεατρικές τεχνικές στο σχολείο μου:

ΝΑΙ ΟΧΙ

14. Αν ναι ποια-ες εφαρμογή-ές από τις παρακάτω πραγματοποίησα:

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

- α. ανέβασμα σχολικής παράστασης
- β. λειτουργία θεατρικού εργαστηρίου με μαθητές/τριες χωρίς αποκλειστικό σκοπό την παράσταση
- γ. διδασκαλία μαθήματος/θέματος(κοινωνικού, περιβαλλοντικού κ.ά περιεχομένου) με αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών.....
- δ. άλλο (τι).....

15. Η εφαρμογή αυτών των μεθόδων είχε τα παρακάτω αποτελέσματα:

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις. Για όσες επιλέξετε, σημειώστε το βαθμό στον οποίο επετεύχθησαν-πολύ, αρκετά, λίγο)

- | | Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| α. ενεργός συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στη δράση | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| β. ενεργοποίηση ταυτόχρονα νοητικών, συναισθηματικών και κινητικών ικανοτήτων | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| γ. καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| δ. θετικό ψυχολογικό κλίμα στην τάξη/ομάδα | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ε. καλύτερη επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητή/τριας | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| στ. καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ζ. βελτίωση της σχέσης του/της μαθητή/τριας με τον εαυτό του/της | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| η. άλλο (τι)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16. Ο ρόλος μου στην εφαρμογή αυτών των τεχνικών ήταν κυρίως:

(Επιλέξτε μία απάντηση)

- α. να παρεμβαίνω έμμεσα εμψυχώνοντας και δίνοντας πρωτοβουλίες και να διευκολύνω τη διαδικασία όπου χρειάζεται.
- β. να καθοδηγώ προς τον επιδιωκόμενο σκοπό και να παρεμβαίνω για την ολοκλήρωση της διαδικασίας.....
- γ. να ενθαρρύνω για την ενεργό συμμετοχή του/της μαθητή/τριας αφήνοντάς του πλήρη πρωτοβουλία για το αποτέλεσμα.....

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ΄ - (ΘΕΑΤΡΟ/ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ)

17. Αξιοποίησα το θέατρο/θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία μαθήματος/θέματος

ΝΑΙ ΟΧΙ

18. Αν ναι σε ποιο-α μάθημα-τα ή γενικότερο θέμα το εφάρμοσα :

.....
.....

19. Η ανταπόκριση των μαθητών σ΄ αυτή την εφαρμογή ήταν:

(Αναφερθείτε σε κάθε κατηγορία με ποσοστά – σύνολο αθροίσματος ποσοστών 100):

Ανταπόκριση Ποσοστά
Ενθουσιώδης %

Θετική%
Επιφυλακτική%
Αδιάφορη%
Αρνητική%
Σύνολο :	100%

20. Ποιοι/ες μαθητές/τριες (σε σχέση με το βαθμό επίδοσής τους) θεωρώ ότι είχαν γενικά πιο ενθουσιώδη ή θετική ανταπόκριση στη διδασκαλία στην οποία αξιοποίησα θεατρικές τεχνικές;

- α. οι πιο καλοί/ες σε επίδοση μαθητές/τριες.....
- β. οι πιο αδύνατοι/ες σε επίδοση μαθητές/τριες
- γ. δε διαπίστωνα διαφορά

21. Ποιοι/ες μαθητές/τριες (σε σχέση με το βαθμό κοινωνικότητάς τους) θεωρώ ότι είχαν γενικά πιο ενθουσιώδη ή θετική ανταπόκριση στη διδασκαλία στην οποία αξιοποίησα θεατρικές τεχνικές;

- α. οι πιο κοινωνικοί/ες μαθητές/τριες
- β. οι λιγότερο κοινωνικοί/ες μαθητές/τριες.....
- γ. δε διαπίστωνα διαφορά

22. Σε σχέση με την παιδαγωγική χρησιμότητα και τη μάθηση που επετεύχθη από την εφαρμογή θεωρώ ότι: (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

- α. έγινε προσέγγιση του μαθήματος/θέματος από τους/τις ίδιους/ες τους μαθητές/τριες με διερευνητικό τρόπο μέσα από μια διαδικασία ανακάλυψης.....
- β. διευκολύνθηκε η μάθηση του συγκεκριμένου μαθήματος/ θέματος και σε επόμενη φάση διαπίστωνα ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να ανακαλέσουν όσα έμαθαν και να τα αξιοποιούν.....
- γ. ενεργοποιήθηκε η τάξη να συμμετέχει
- δ. αναπτύχθηκαν δεξιότητες επικοινωνίας.....
- ε. οι μαθητές/τριες λειτούργησαν δημιουργικά και προχώρησαν σε πρωτότυπες συνθέσεις δεδομένων με τη βοήθεια της φαντασίας.....
- στ. μαθητές/τριες με συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες μπόρεσαν να προσεγγίσουν πιο αποτελεσματικά το μάθημα/ θέμα
- ζ. μαθητές/τριες με δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο, συμμετείχαν στη διαδικασία περισσότερο από ό,τι άλλες φορές.....
- η. άλλο (τι).....

23. Όσον αφορά στις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μαθητών στη διάρκεια της διδασκαλίας στην οποία αξιοποίησα το θέατρο/ θεατρικές τεχνικές,

οι σχέσεις ήταν κυρίως:

- ανταγωνιστικές συνεργατικές ουδέτερες αδιάφορες

24. Σας έχει τύχει περίπτωση κατά την οποία κάποιος/ες μαθητές/τριες ήταν αρνητικοί όταν εφαρμόσατε θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία;

- ΝΑΙ ΟΧΙ

25. Αν ναι, πως αντιμετωπίσατε την περίπτωση; (επιλέξτε μια απάντηση)

- α. εγκατέλειψα την προσπάθεια.....
- β. επιχείρησα με διάφορους τρόπους να επιβληθώ
- γ. τους ανέφερα ότι η αντίδρασή τους θα επηρεάσει τη βαθμολογία τους
- δ. προσπάθησα με υπομονή να τους προσεγγίσω ώστε να ανταποκριθούν

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ΄

26. Προτιμώ να αξιοποιώ το θέατρο και τις θεατρικές τεχνικές στο σχολείο

- α. για θεατρική παράσταση
- β. για διδασκαλία
- γ. και το α και το β

27. Αν δεν έχω αξιοποιήσει ή αν έχω αξιοποιήσει πολύ λίγες φορές το θέατρο/θεατρικές τεχνικές για διδασκαλία μαθήματος/θέματος αυτό έγινε γιατί:

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

- α. δεν πιστεύω ότι είναι αποτελεσματικό
- β. με πιέζει η ολοκλήρωση της ύλης
- γ. δεν έχω συμπαράσταση από το σύλλογο ή/και τη διεύθυνση
- δ. δεν νιώθω επαρκής σ' αυτόν τον τομέα
- ε. άλλο (τι).....

28. Το θέατρο και η εφαρμογή του στο σχολείο για μένα σημαίνει:

.....
.....
.....
.....

B. ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΟΛΕΣ

1. Συνοδευτική επιστολή, ερωτηματολόγιο προς μαθητές/τριες πριν την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

Το ερωτηματολόγιο που κρατάς στα χέρια σου αφορά καταστάσεις, οι οποίες συμβαίνουν σε μια σχολική τάξη. Θα είναι πολύ χρήσιμο να απαντήσεις με ειλικρίνεια πόσο συχνά συμβαίνουν κάποιες καταστάσεις στη δική σου τάξη, στο μάθημα _____.

Αν δεν καταλαβαίνεις κάτι, μπορείς να ζητήσεις οποιαδήποτε διευκρίνιση που θα σε βοηθήσει να απαντήσεις. Παρακαλώ να σημειώσεις αυθόρμητα αυτό που νομίζεις εσύ ότι ισχύει. Επίσης σε παρακαλώ να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, ακόμα και σε αυτές που σου φαίνεται ότι μοιάζουν πολύ μεταξύ τους. Αν αλλάξεις γνώμη για κάποια απάντησή σου, μπορείς να τη σβήσεις και να κυκλώσεις αυτή που θέλεις.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και τα συμπεράσματα που θα βγουν θα χρησιμοποιηθούν σε εκπαιδευτική έρευνα. Οι απαντήσεις δεν θα χρησιμοποιηθούν στο σχολείο για βαθμολόγηση ή για οποιοδήποτε άλλο λόγο.

Σε ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σου

Η ερευνήτρια

Π. Γιαννούλη

2. Συνοδευτική επιστολή. Ερωτηματολόγιο προς μαθητές/τριες μετά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην τάξη

Προς τους/τις μαθητές/τριες

Αγαπητέ μαθητή/τρια,

Μετά την εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων σε παρακαλώ να απαντήσεις τι νομίζεις ότι συμβαίνει τώρα στην τάξη σου, πώς λειτουργείς και πώς μαθαίνεις στο μάθημα

Τα ερωτηματολόγια που κρατάς στα χέρια σου είναι ανώνυμα και τα συμπεράσματα θα χρησιμοποιηθούν σε εκπαιδευτική έρευνα. Οι απαντήσεις δεν θα χρησιμοποιηθούν στο σχολείο για βαθμολόγηση ή για οποιοδήποτε άλλο λόγο.

Σε ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σου

Η ερευνήτρια

Π. Γιαννούλη

3. Συνοδευτική επιστολή προς εκπαιδευτικούς: Ερωτηματολόγια έρευνας «Αξιοποίηση θεάτρου.δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία»

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο που καλείστε να συμπληρώσετε είναι σχεδιασμένο στα πλαίσια έρευνας για την αξιοποίηση του θεάτρου/θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χρειάζεται να διαθέσετε 8-10 λεπτά για τη συμπλήρωσή του.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ για την πολύτιμη συνεργασία σας.

Η ερευνήτρια

Γ. ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ/ΔΡΑΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
του Ευρωπαϊκού Τμήματος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
(IDEA-Europe)
Αρχές και προθέσεις

Αθήνα, Νοέμβριος 2010

Η UNESCO παρουσίασε τον Οδικό Χάρτη για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση στο Παγκόσμιο Συνέδριο το 2006 στη Λισαβόνα και την Ημερήσια Διάταξη της Σεούλ στο ομώνυμο Παγκόσμιο Συνέδριο το 2010. Κοινή διαπίστωση και των δύο συνεδρίων ήταν πως οι τέχνες παίζουν θεμελιώδη ρόλο στην εκπαίδευση και γι' αυτό θα πρέπει να διασφαλιστεί η παρουσία τους σε αυτή σε όλα τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ.

Στις 25-28 Νοεμβρίου 2010 πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα η ετήσια συνάντηση των εκπροσώπων των χωρών του Ευρωπαϊκού Τμήματος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA). Εκπρόσωποι 18 χωρών συντάξαμε την παρούσα διακήρυξη, καθώς τόσο η εμπειρία όσο και η έρευνα έχουν αποδείξει ότι το θέατρο/δράμα προάγει τις ικανότητες συνεργασίας, αλληλεγγύης και δημιουργικότητας. Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα DICE αποτελεί ένα παράδειγμα μεταξύ πολλών άλλων. Η πλειοψηφία των πολιτικών ωστόσο δεν έχει ακόμα πειστεί ότι απαιτούνται κατάλληλες πρωτοβουλίες, που θα αναζωογονήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα προς όφελος των παιδιών μας και του μέλλοντος του κόσμου.

Έτσι, καταλήξαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα, σκοπούς και στόχους, με την ελπίδα πως θα εφαρμοστούν και θα υποστηριχθούν σε όλες τις χώρες της Ευρώπης.

ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ-ΒΑΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΠΡΟΣ ΕΚΠΛΗΡΩΣΗ

- α) Το θέατρο/δράμα αποτελεί ξεχωριστό διδακτικό καλλιτεχνικό αντικείμενο και πρέπει να διδάσκεται υποχρεωτικά ως μέρος κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος.
- β) Είναι αναγκαίο να διδάσκεται για κάποια χρόνια, αφού αποτελεί μακροπρόθεσμη διαδικασία.
- γ) Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να εκτιμούν το θέατρο/δράμα, πράγμα που θα οδηγήσει σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση.
- δ) Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να συνεργαστούν με θεατροπαιδαγωγούς και άλλους επαγγελματίες του θεάτρου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ε) Η διεύρυνση των συνεργασιών ανάμεσα σε φορείς της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και των ανθρώπων του θεάτρου είναι απαραίτητη.
- στ) Το θέατρο/δράμα πρέπει να αξιοποιείται ως μεθοδολογία για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων, ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο.
- ζ) Αυτή η αξιοποίηση είναι αποτελεσματική μόνο αν συνοδεύεται από τη διδασκαλία των τεχνών σε κάθε βαθμίδα
- η) Τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, θεατροπαιδαγωγών και καλλιτεχνών του θεάτρου πρέπει να αναθεωρηθούν, έτσι ώστε να εφοδιάζουν τους εκπαιδευτικούς και τους καλλιτέχνες με την απαιτούμενη γνώση και εμπειρία, προκειμένου να αναλάβουν από κοινού το ρόλο των εμπνευστών στη μαθησιακή διαδικασία και να μπορέσουν να αξιοποιήσουν πλήρως τα αποτελέσματα των διεπαγγελματικών συνεργασιών.
- θ) Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι καλλιτέχνες πρέπει να ενδιαφέρονται ο ένας για τον τομέα ειδίκευσης του άλλου και να συμμερίζονται το κοινό τους ενδιαφέρον για την παιδαγωγική.

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ

Σύμφωνα με το Άρθρο 27 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, «Καθένας έχει το δικαίωμα να συμμετέχει ελεύθερα στην πνευματική ζωή της κοινότητας, να απολαμβάνει τις καλές τέχνες και να μετέχει στην επιστημονική πρόοδο και στα αγαθά της».

Το Άρθρο 31 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού επίσης προβλέπει: «Τα συμβαλλόμενα κράτη σέβονται και προάγουν το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει πλήρως στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή και ενθαρρύνουν την προσφορά κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου».

Παρόλο που τα δικαιώματα του παιδιού και η Διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων παραβιάζονται διαρκώς με διάφορους τρόπους, το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση σε όλες του τις εκφάνσεις διεκδικεί το δικαίωμα όλων των παιδιών και των νέων να συνυπάρχουν δημιουργικά, να βιώνουν τη συνεργασία και τη σύμπραξη και να ονειρεύονται την αλλαγή του κόσμου μας αλλά και την προσωπική τους.

Ο πολιτισμός, η τέχνη στην εκπαίδευση, η τέχνη ως εκπαίδευση, το παιχνίδι, η απόλαυση, η δημιουργικότητα, η συλλογική εργασία και η φαντασία δε βρίσκουν πάντα το εύφορο έδαφος που χρειάζονται για να ανθίσουν στην παγκόσμια πραγματικότητα της οικονομικής κρίσης, η οποία υποβαθμίζει την αξία του ανθρώπου και θέτει σε αμφισβήτηση κατακτήσεις που επιτεύχθηκαν με συλλογικές προσπάθειες αιώνων για έναν ελεύθερο, δίκαιο και πιο ανθρώπινο κόσμο.

Εμείς –οι ειδικοί θεατροπαιδαγωγοί, οι άνθρωποι των καλών τεχνών και του θεάτρου, που δουλεύουμε στην εκπαίδευση – συνεχίζουμε να δημιουργούμε το μη αναμενόμενο μέσα και έξω από την τάξη, μέσα και έξω από το σχολείο, όπου και αν εργαζόμαστε με παιδιά και νέους. Η διαδικασία της μάθησης δεν περιορίζεται πλέον στο χώρο του σχολείου. Οι συνεργασίες μεταξύ σχολείων και πολιτιστικών φορέων και οργανισμών έχουν αναδείξει νέες προοπτικές για τις τέχνες στην εκπαίδευση.

Σε όλους αυτούς τους χώρους, η αγάπη και ο ενθουσιασμός μας ανοίγουν πολλά και διαφορετικά μονοπάτια μάθησης για όλους μας. Πρέπει να περπατήσουμε σε αυτά τα μονοπάτια με γνώμονα το νου και την καρδιά μας, το σώμα μας ως ολότητα, για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη ζωή και τον κόσμο γύρω μας. Ο άνθρωπος που αναπτύσσεται ως ολότητα, ως σώμα, μυαλό και ψυχή, μπορεί να κρίνει την πραγματικότητα, να αντιτεθεί σε κάθε είδους προσβολή και παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων του παιδιού. Αυτό τον άνθρωπο προσπαθεί να δημιουργήσει και να καλλιεργήσει το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση, γιατί μόνο έτσι μπορεί να διατηρηθεί ζωντανή η ελπίδα για έναν καλύτερο κόσμο. Αυτό τον καλύτερο κόσμο θέλουμε να αφήσουμε ως κληρονομιά στις επόμενες γενιές.

Συντάξαμε αυτή τη διακήρυξη για να απευθυνθούμε στους πολιτικούς και τους ιθύνοντες όλων των ευρωπαϊκών χωρών. Τη διακήρυξή μας συνοπογράφουν ευρωπαϊκές ενώσεις που δραστηριοποιούνται στον τομέα του θεάτρου και του δράματος στην εκπαίδευση. Θεωρούμε ότι πρόκειται για ένα ουσιαστικό βήμα προς την αναγνώριση ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες στην εκπαίδευση.

Συμβολικά απευθύνουμε την διακήρυξή μας από την Αθήνα, την πόλη στην οποία γεννήθηκε η ιδέα του θεάτρου ως εκπαίδευση των πολιτών και απ' όπου διαδόθηκε στη συνέχεια σε όλο τον κόσμο.

Παροτρύνουμε σθεναρά τις κυβερνήσεις των ευρωπαϊκών χωρών να δεχτούν αυτό το μανιφέστο ως μέσο για να προχωρήσουμε μπροστά.

Αθήνα, Νοέμβριος 2010

IDEA EUROPE MEMBERS 2010 ORDINARY MEMBERS

Centar za Dramski Odgoj Bosne i Hercegovine- CDO	Bosnia & Herzegovina
Croatian Centre for Drama Education- HCDO	Croatia
Sdruzeni pro tvorivou dramatiku - STD	Czech Republik
The Danish Drama Teachers Association	Denmark
Finnish Drama Theatre Education Association FIDEA	Finland
Ass. Nationale de Recherche et d'Action Théâtre ANRAT	France
Teatarska Mladina na Makedonija	FYROM
Bundesverband Theater in Schulen-BVTS	Germany
Hellenic Theatre/Drama Education Network-TENet-Gr	Greece
Magyar Dramapedagogiai Tarsasag-HUDEA	Hungary
Félag um leiklist í skólustarfilceland-FLISS	Iceland
Association For Drama In Education In Ireland	Ireland
Associazione Promozione Ricerca d. Cultura Teatrale-AGITA	Italy
Beroepsorganisatie Docenten Theater/Drama-BDThD	Netherlands
Landslaget Drama I Skolen-LDS	Norway
Portuguese Movement of Education through Art	Portugal
Centre For Drama In Education And Art	Serbia
Läraryförbundet Ämnesrådet Drama	Sweden
Riksorganisasjonen aukt. Dramapedagoger-RAD	Sweden

Association For Creative Drama,	Turkey
Olusum Drama Enstitusu	Turkey
National Drama-ND	United Kingdom

ASSOCIATED MEMBERS

Theatre Tsvete	Bulgaria
European Performers House	Denmark
David Keir Wright, Queen Margaret University, Edinburgh	Scotland
AAA Favre View v. Maria v. Bakelen	France
Hydrama Theatre and Arts Centre Greece	Greece
Káva Kulturális Műhely Egyesület	Hungary
Education Development Centre (Pedagogikas Institutas	Lithuania

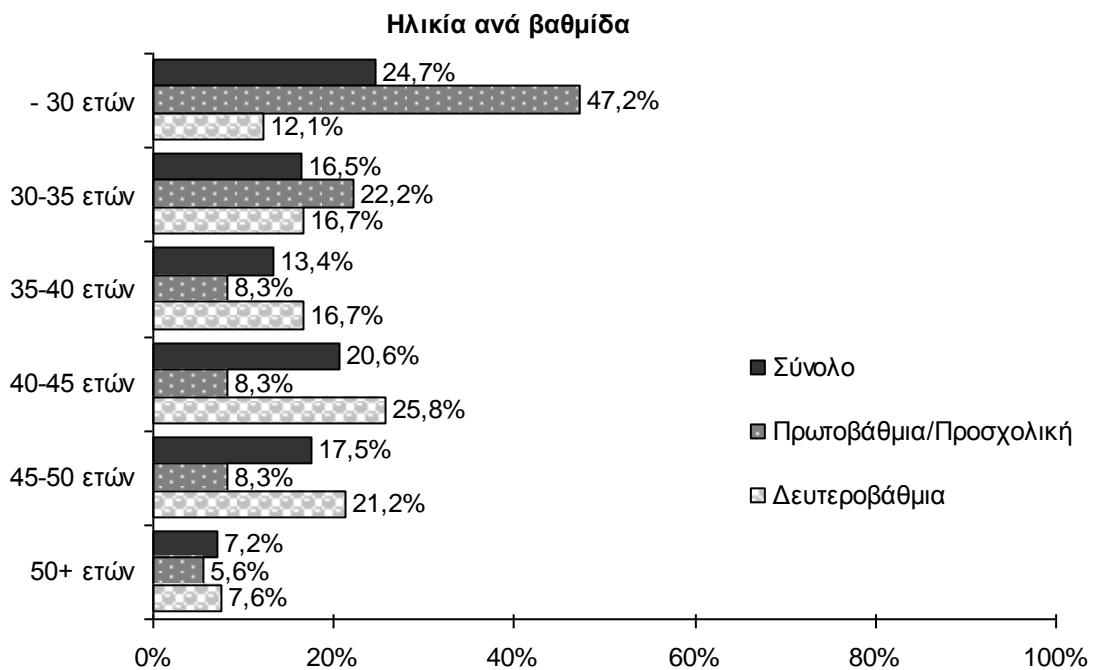
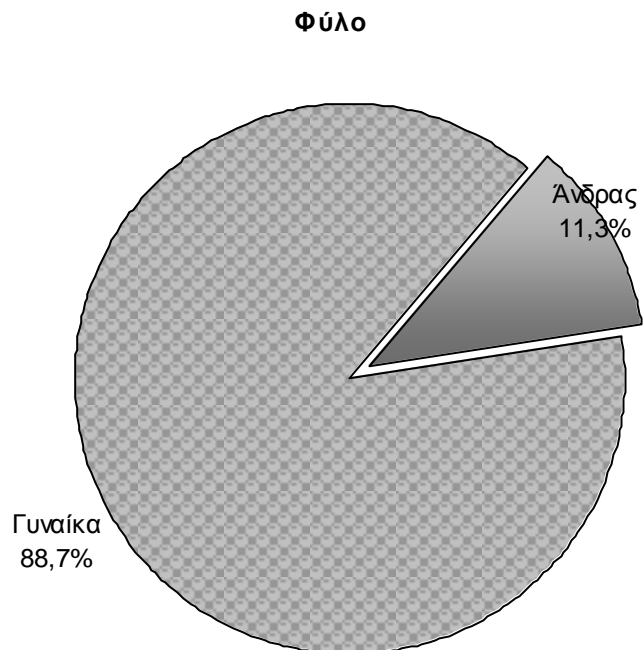
Δ. Συγκεντρωτικός Πίνακας – Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των μέσων τιμών των παραμέτρων

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Ξεχνιέμαι και σκέφτομαι άλλα πράγματα στο μάθημα (πριν) - q1_fin	-,378	,843	,080	-,537	-,220	-4,731	110	,000
Pair 2	Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα μου δίνει την ευκαιρία να λέω τις ιδέες μου στην τάξη (πριν) - q2_fin	-,324	,936	,089	-,500	-,148	-3,651	110	,000
Pair 3	Διστάζω να πω τις ιδέες μου μέσα στην τάξη (πριν) - q3_fin	-,225	,901	,086	-,395	-,056	-2,633	110	,010
Pair 4	Κοιτάζω το ρολόι μου όταν κάνουμε μάθημα - q4_fin	-,477	1,069	,101	-,679	-,276	-4,706	110	,000
Pair 5	Πιστεύω ότι συμμετέχω ενεργά στο μάθημα - q5_fin	-,171	,796	,076	-,321	-,021	-2,265	110	,025
Pair 6	Πιστεύω ότι με τις απόψεις μου συμβάλλω στη συζήτηση που γίνεται στην τάξη - q6_fin	-,225	,794	,075	-,375	-,076	-2,988	110	,003
Pair 7	Μου δίνεται η ευκαιρία να καταλάβω μέσα στο μάθημα ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι, εκτός από το δικό μου, να δει κανείς τα πράγματα - q7_fin	-,279	,876	,083	-,444	-,115	-3,360	110	,001
Pair 8	Συνδυάζω αυτά που μαθαίνω στην τάξη με πράγματα που έχω μάθει σε άλλα - q8_fin	-,108	,976	,093	-,292	,075	-1,167	110	,246
Pair 9	Συνδυάζω το μάθημα με εμπειρίες από τη ζωή μου έξω από το σχολείο - q9_fin	-,351	1,157	,110	-,569	-,134	-3,199	110	,002
Pair 10	Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με βοηθά να ψάχνω για λύσεις και να - q10_fin	-,351	1,067	,101	-,552	-,151	-3,468	110	,001
Pair 11	Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με βοηθάει να καταλάβω αυτά που διδάσκομαι - q11_fin	-,270	,981	,093	-,455	-,086	-2,902	110	,004

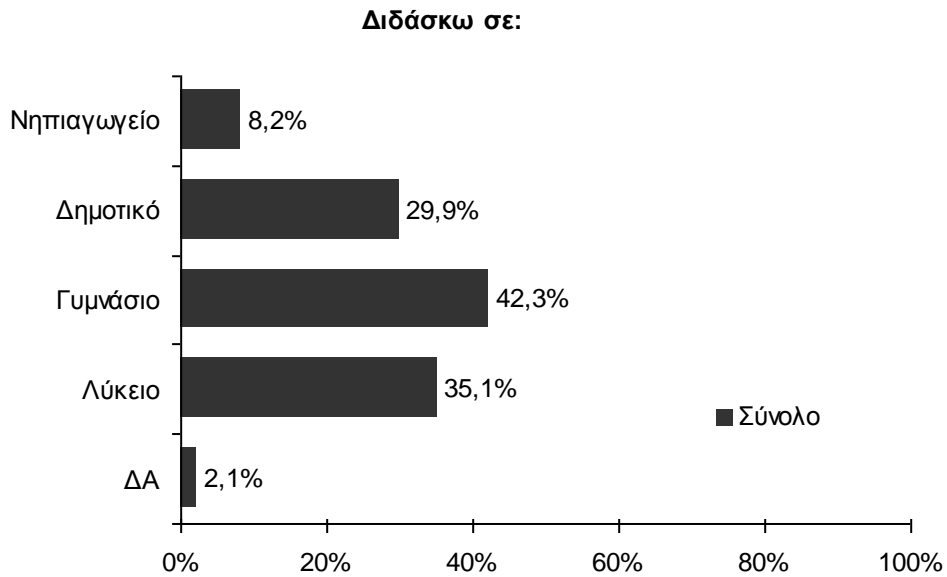
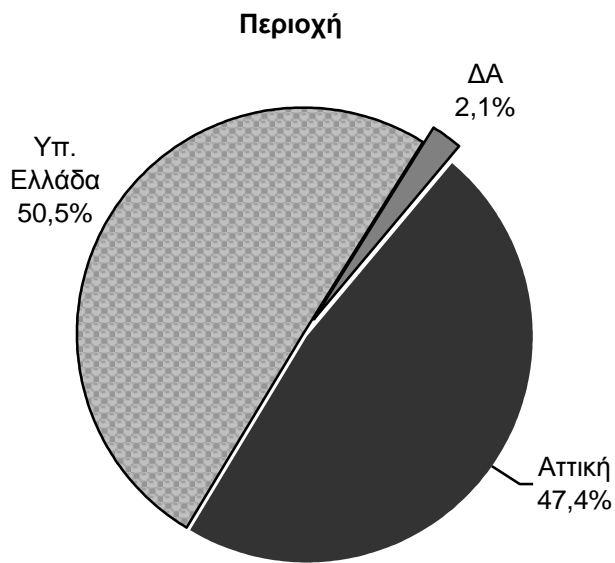
Pair 12	Όταν κάτι με δυσκολεύει στο μάθημα, έχω την ευκαιρία να ζητήσω διευκρινίσεις ή βοήθεια από τον καθηγητή μου - q12_fin	-,054	1,025	,097	-,247	,139	-,555	110	,580
Pair 13	Πιστεύω ότι ο καθηγητής μου δείχνει ενδιαφέρον για θέματα που με - q13_fin	-,189	,929	,088	-,364	-,014	-2,145	110	,034
Pair 14	Πιστεύω ότι έχω καλή επικοινωνία με τον καθηγητή μου - q14_fin	-,099	,762	,072	-,242	,044	-1,370	110	,174
Pair 15	Μου δίνεται η δυνατότητα να προτείνω στην τάξη τρόπους που θα με βοηθήσουν να καταλάβω καλύτερα το μάθημα - q15_fin	-,486	1,078	,102	-,689	-,284	-4,756	110	,000
Pair 16	Μου δίνεται η ευκαιρία στην τάξη να μοιράζομαι με τους συμμαθητές μου τις σκέψεις μου για το μάθημα - q16_fin	-,351	1,067	,101	-,552	-,151	-3,468	110	,001
Pair 17	Πιστεύω ότι έχω καλή επικοινωνία με τους συμμαθητές μου - q17_fin	-,027	,803	,076	-,178	,124	-,355	110	,724
Pair 18	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου σε δραστηριότητες που αφορούν το μάθημα - q18_fin	-,622	1,045	,099	-,818	-,425	-6,268	110	,000
Pair 19	Ο τρόπος που δουλεύουμε στην τάξη με βοηθάει να γνωρίσω καλά τους συμμαθητές μου - q19_fin	-,468	1,025	,097	-,661	-,276	-4,814	110	,000
Pair 20	Μαθαίνω και από τους συμμαθητές μου στο μάθημα - q20_fin	-,459	,951	,090	-,638	-,281	-5,088	110	,000

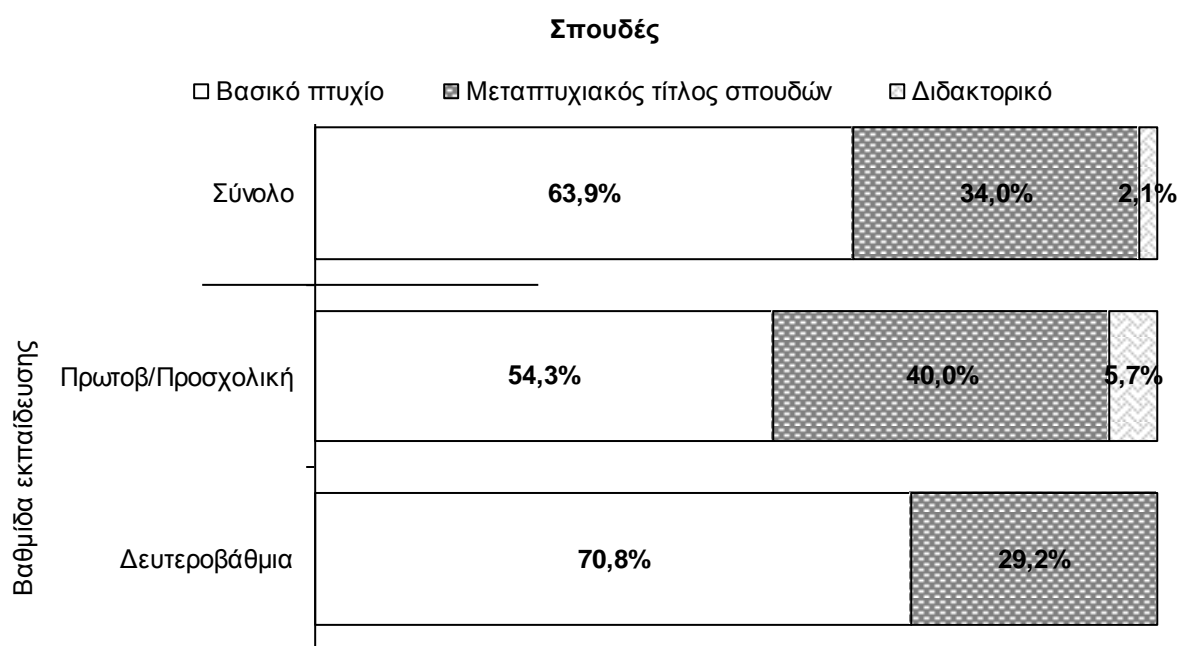
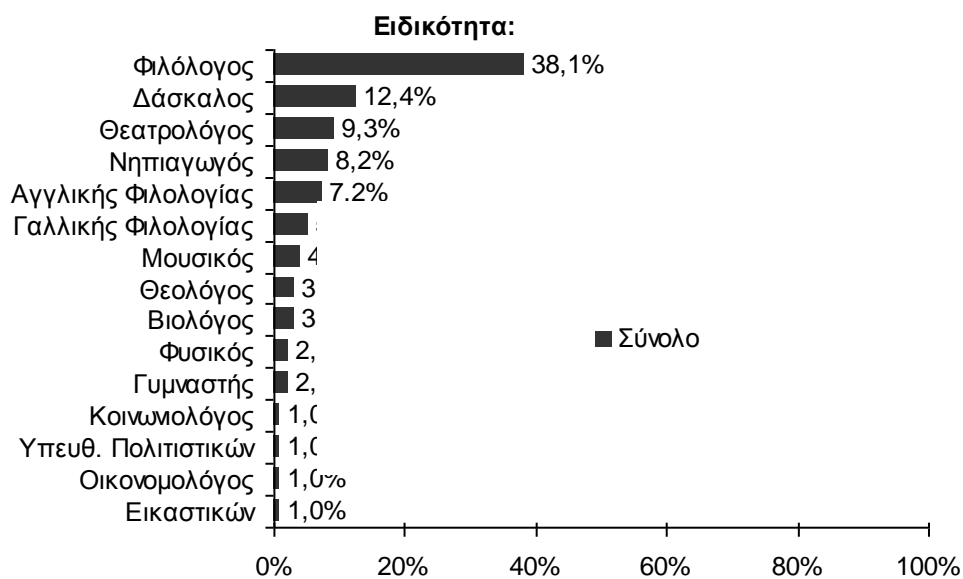
Ε. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ «ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΘΕΑΤΡΟΥ/ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ»⁶⁷⁴

Ε1) ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

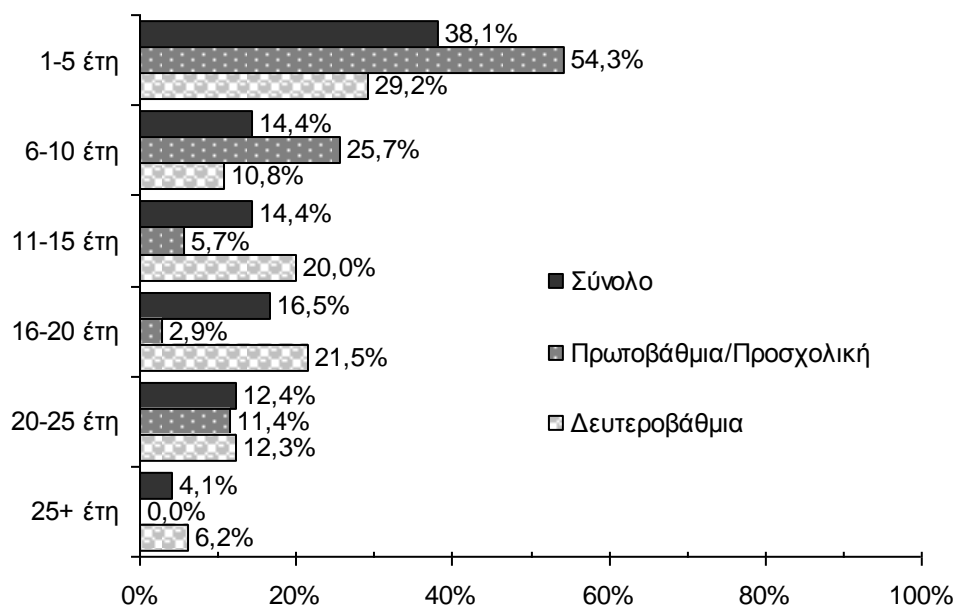


⁶⁷⁴ Περιλαμβάνονται όλα τα αποτελέσματα της έρευνας

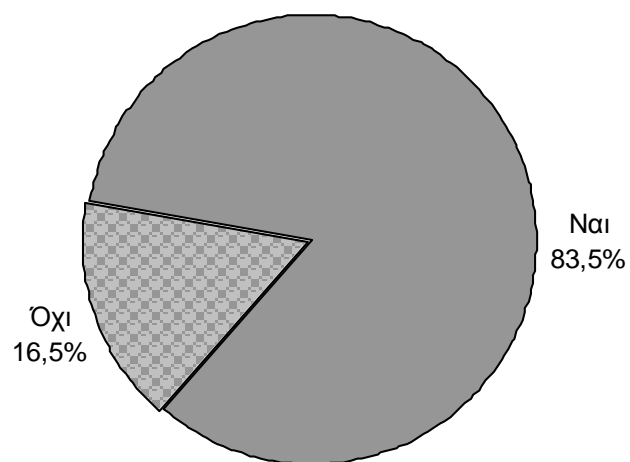


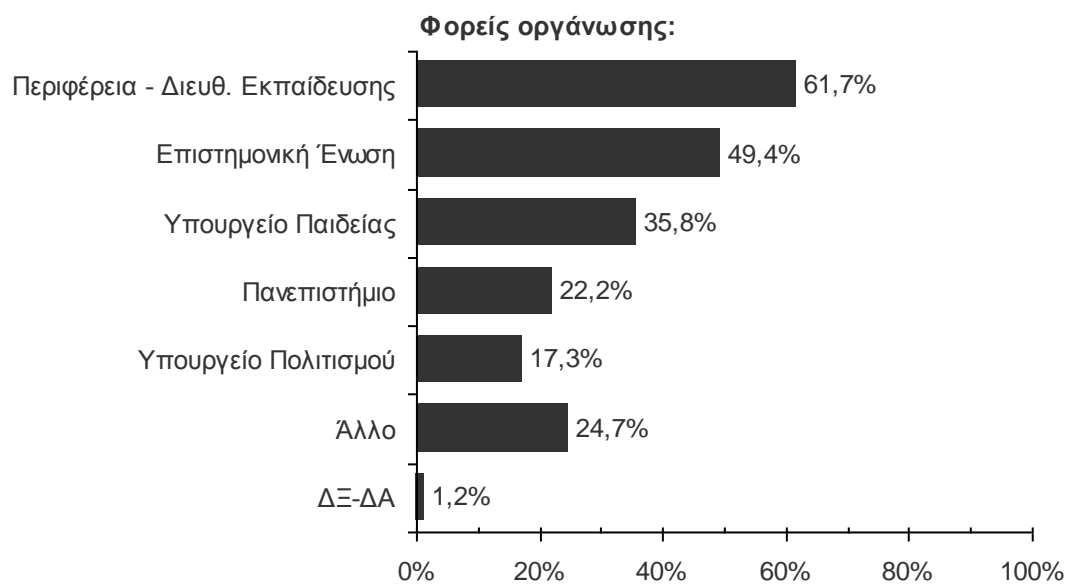
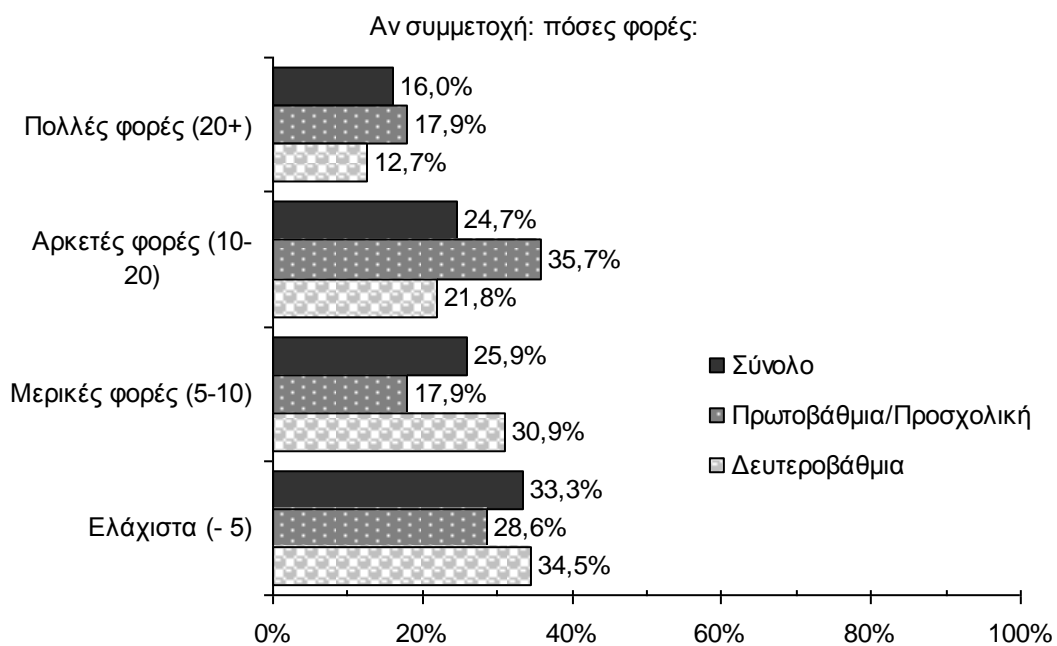


Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:



Συμμετοχή στο παρελθόν σε επιμόρφωση για το θέατρο:

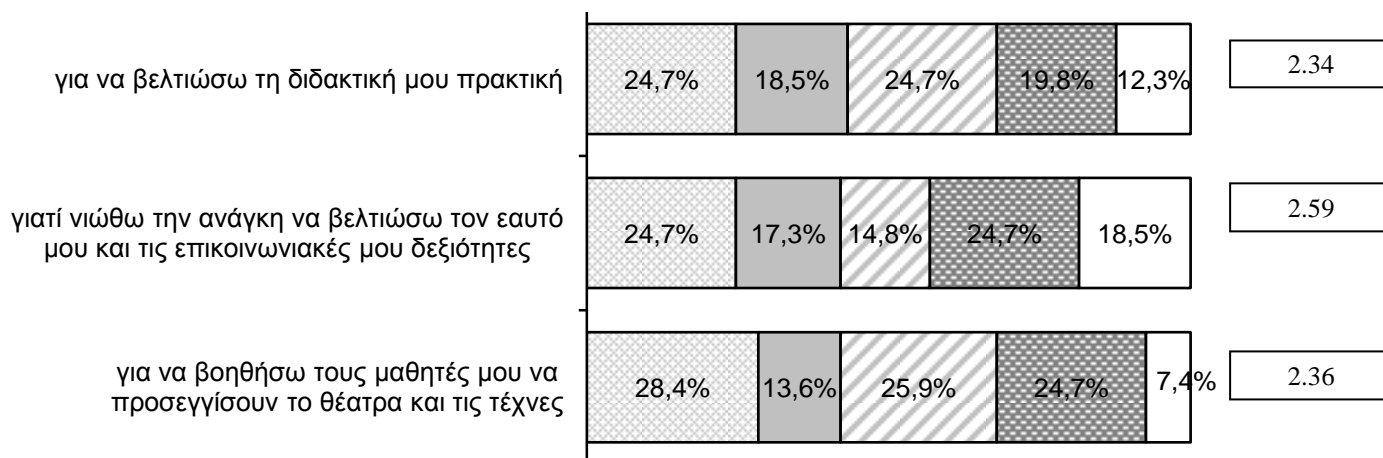




Ιεράρχηση λόγων παρακολούθησης

Μέσος Όρος

□ ΔΑ □ 1 □ 2 □ 3 □ 4: άριστα

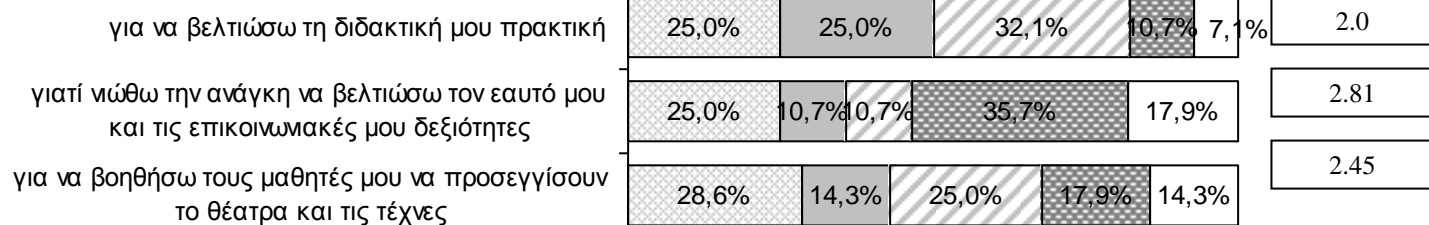


Ιεράρχηση λόγων παρακολούθησης

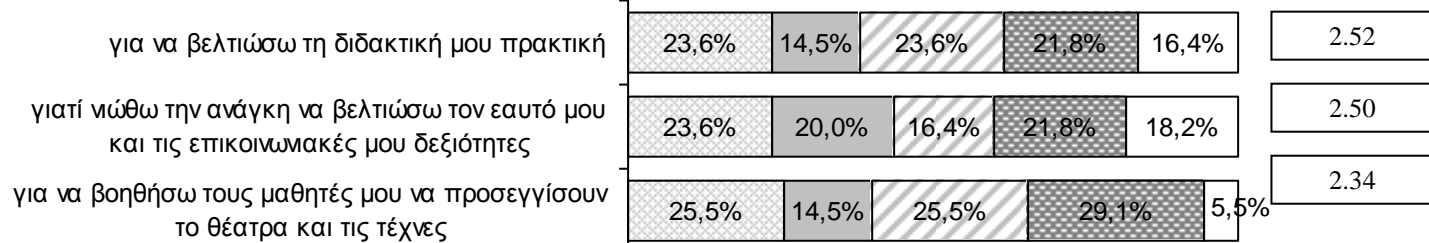
Μέσος Όρος

□ ΔΑ □ 1 □ 2 □ 3 □ 4: άριστα

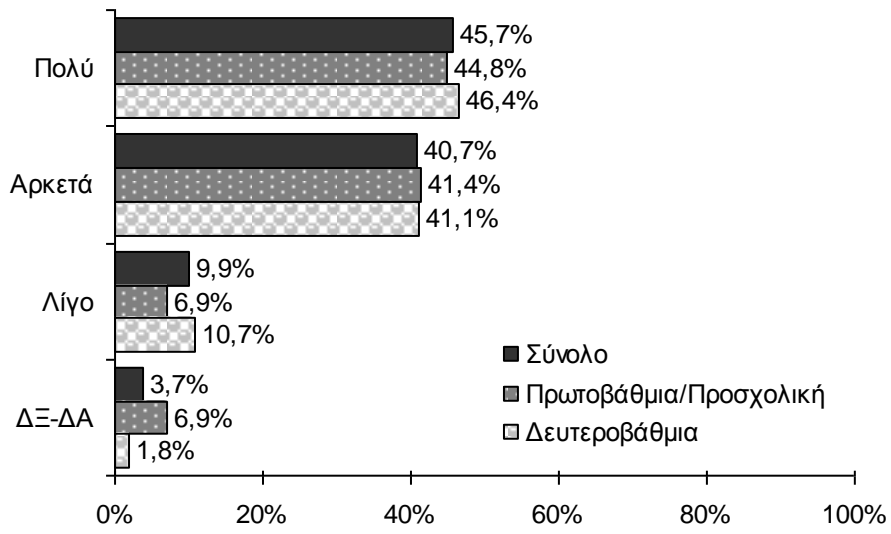
Πρωτοβάθμια - Προσχολική



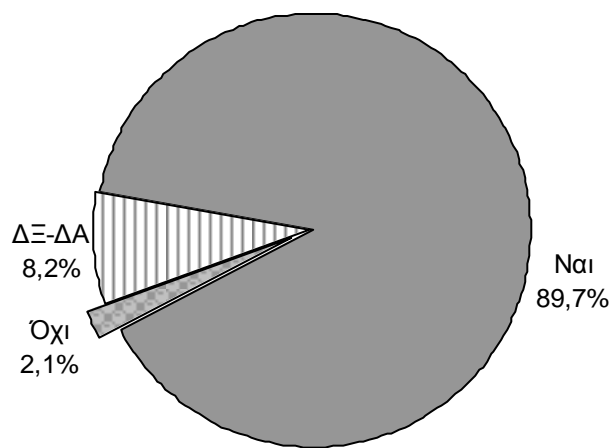
Δευτεροβάθμια

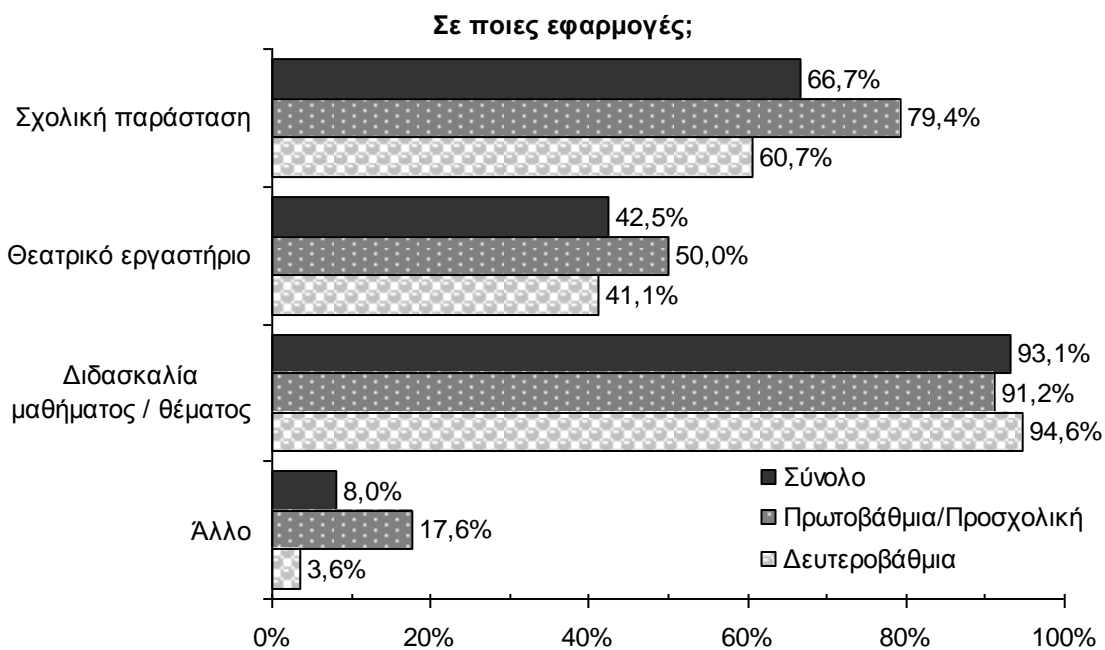


Επίδραση στην παιδαγωγική πρακτική



Εφαρμογή θεάτρου στο σχολείο:

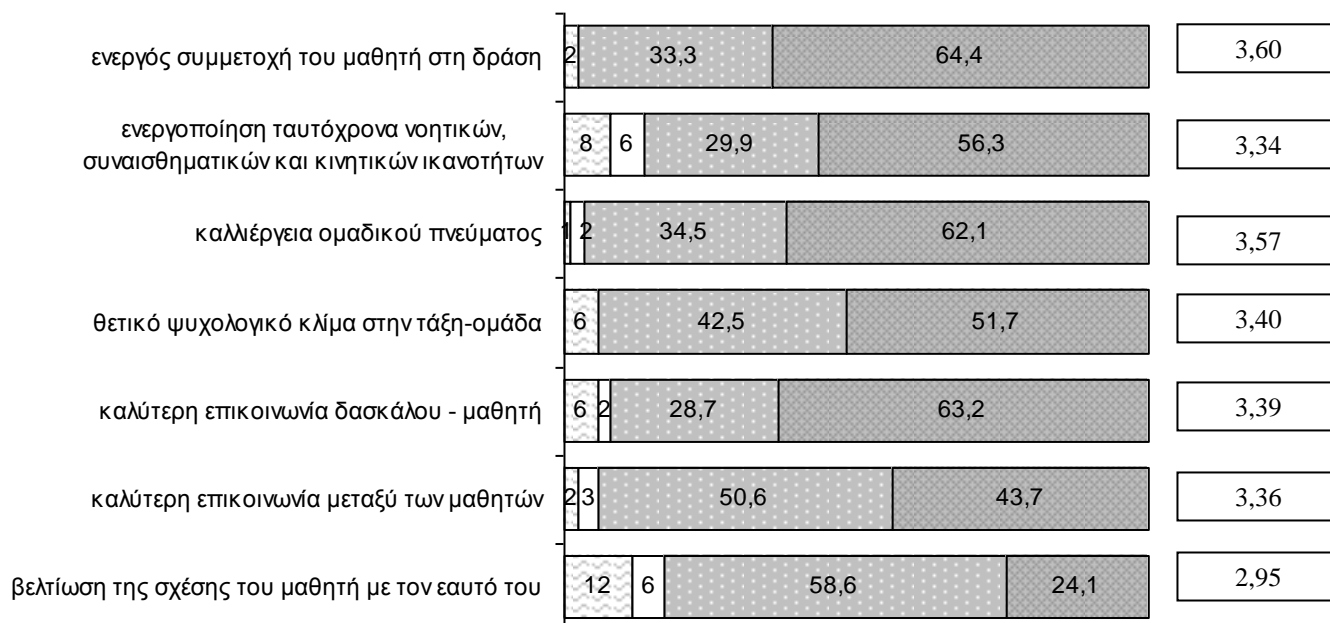




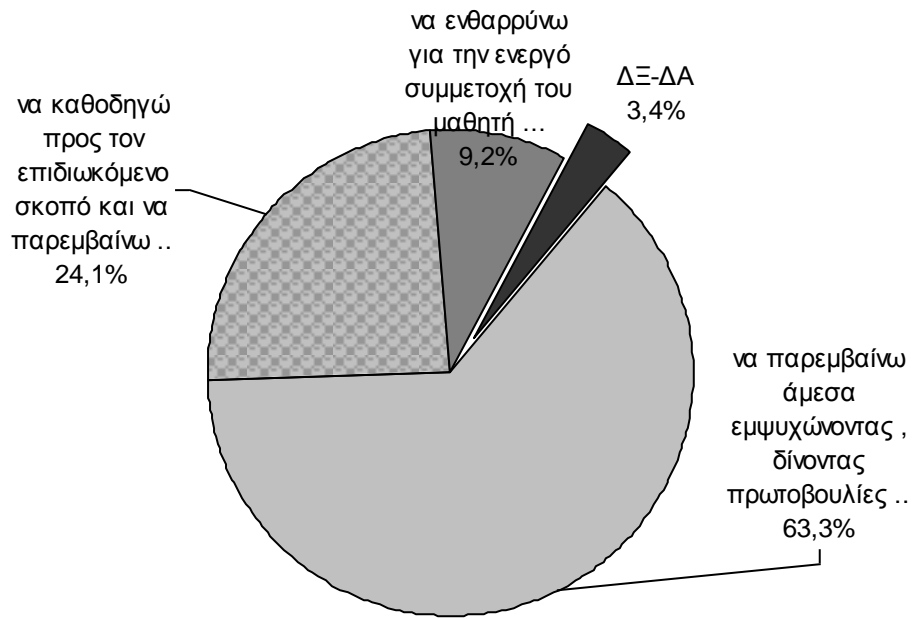
Αποτέλεσμα εφαρμογών: 1:καθόλου - 4:πολύ

Μέσος Όρος

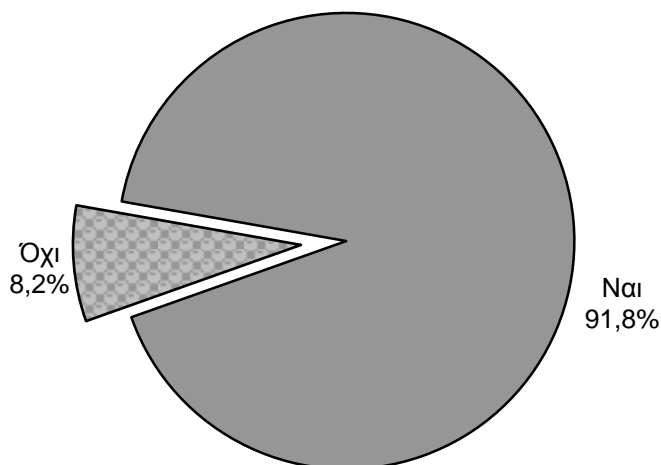
□ 1=Καθόλου □ 2=Λίγο □ 3=Αρκετά □ 4=Πολύ



Ο ρόλος μου στην εφαρμογή των τεχνικών ήταν κυρίως:



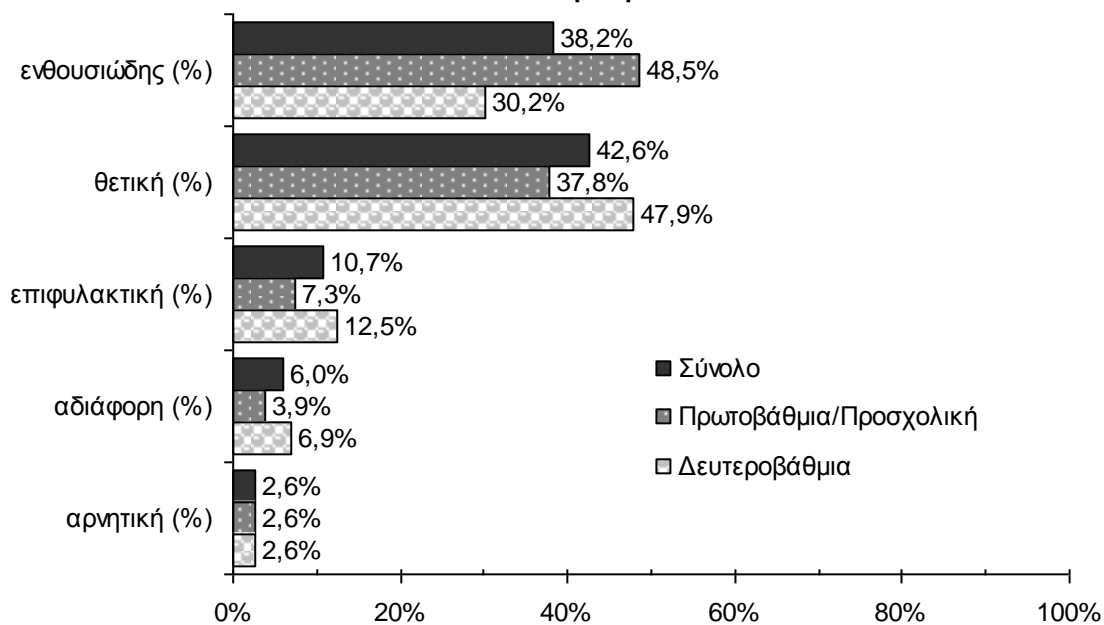
Αξιοποίηση θεάτρου στη διδασκαλία μαθήματος/θέματος:



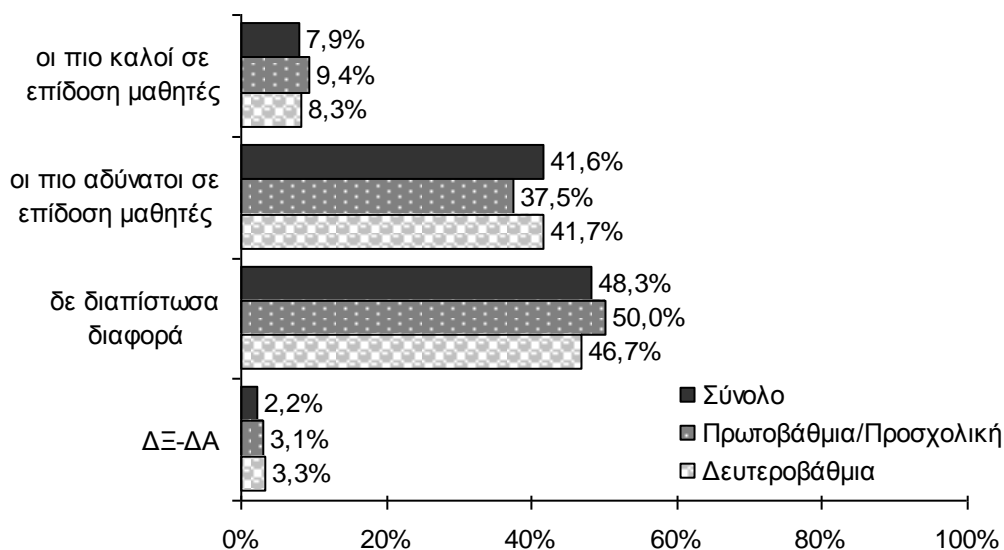
Αν ναι: σε ποιο/α μάθημα/τα:



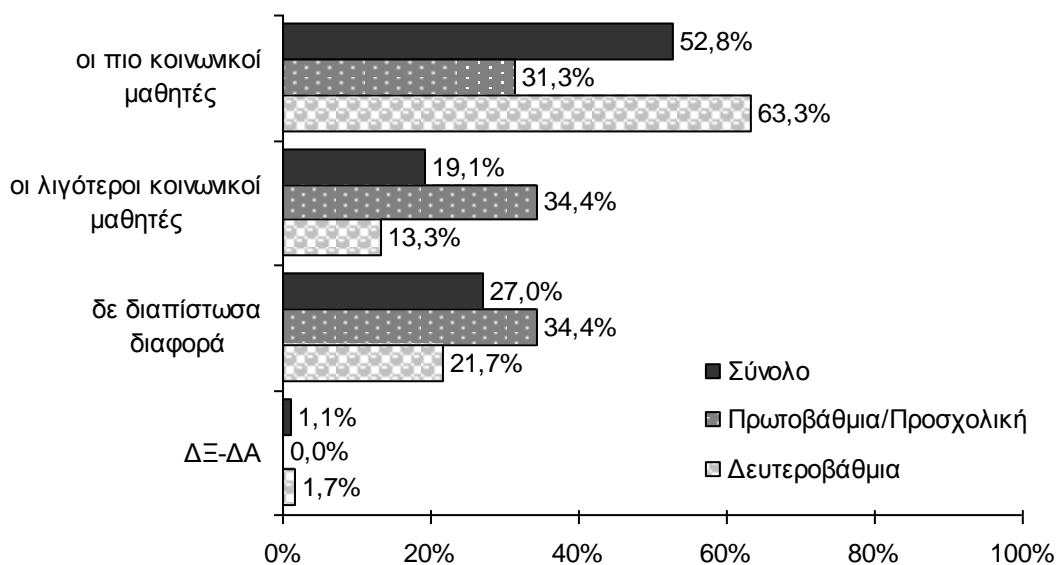
Ανταπόκριση:



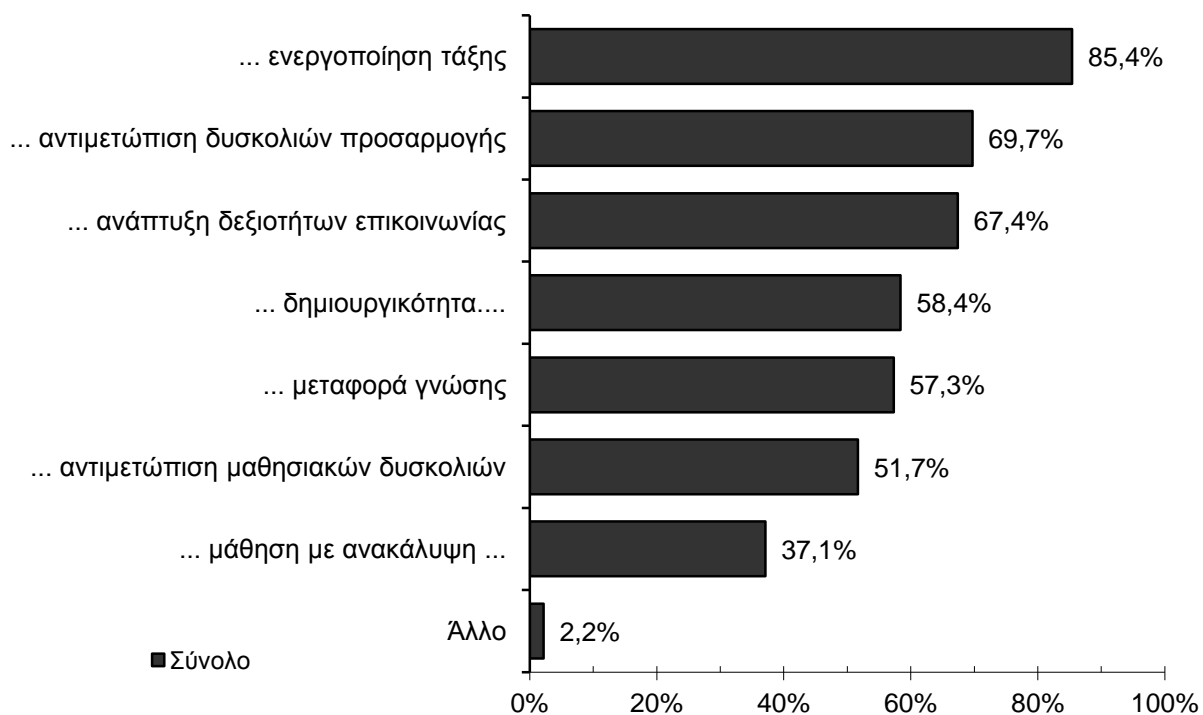
Μαθητές (σε σχέση με τον βαθμό επίδοσής τους) είχαν πιο ενθουσιώδη/θετική ανταπόκριση:



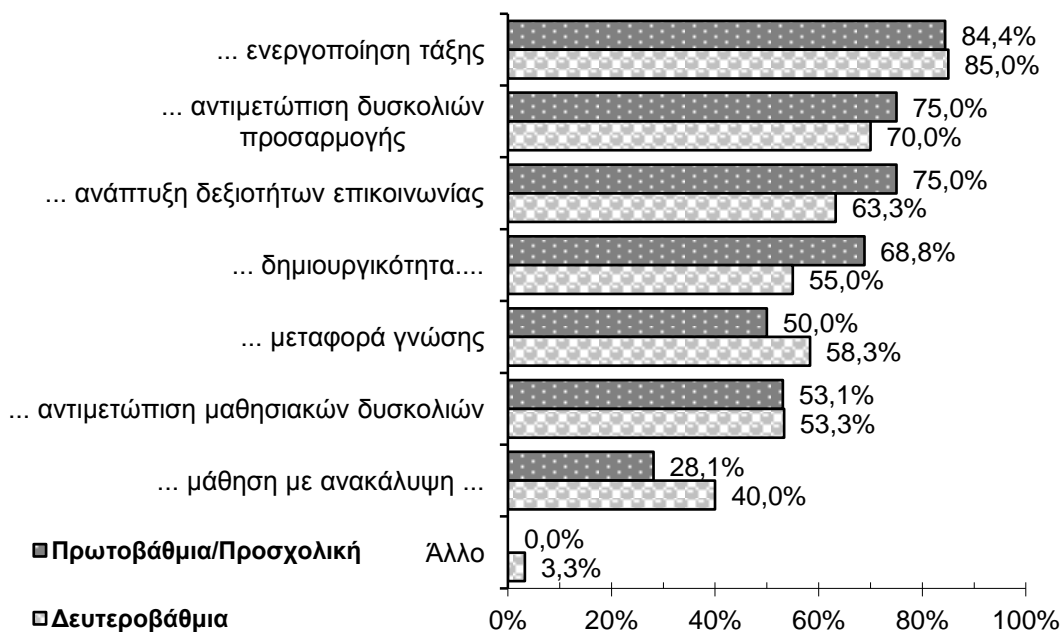
Μαθητές (σε σχέση με τον βαθμό κοινωνικότητάς τους) είχαν πιο ενθουσιώδη/θετική ανταπόκριση:



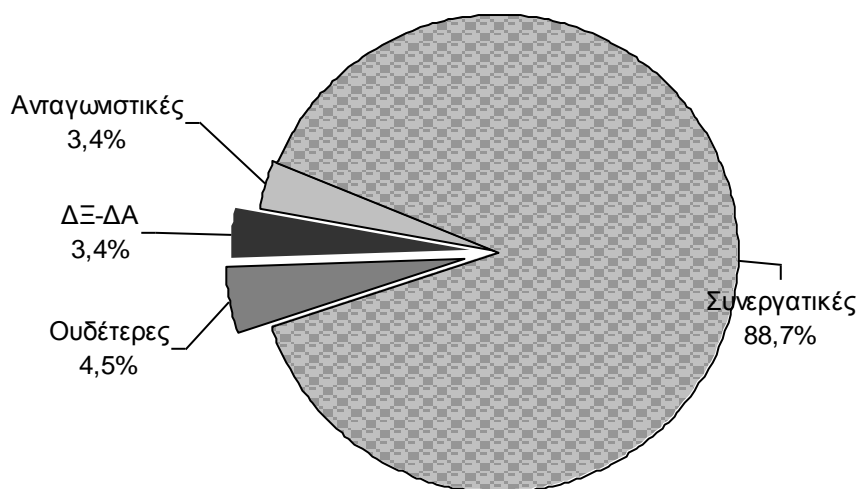
Παιδαγωγική χρησιμότητα και μάθηση



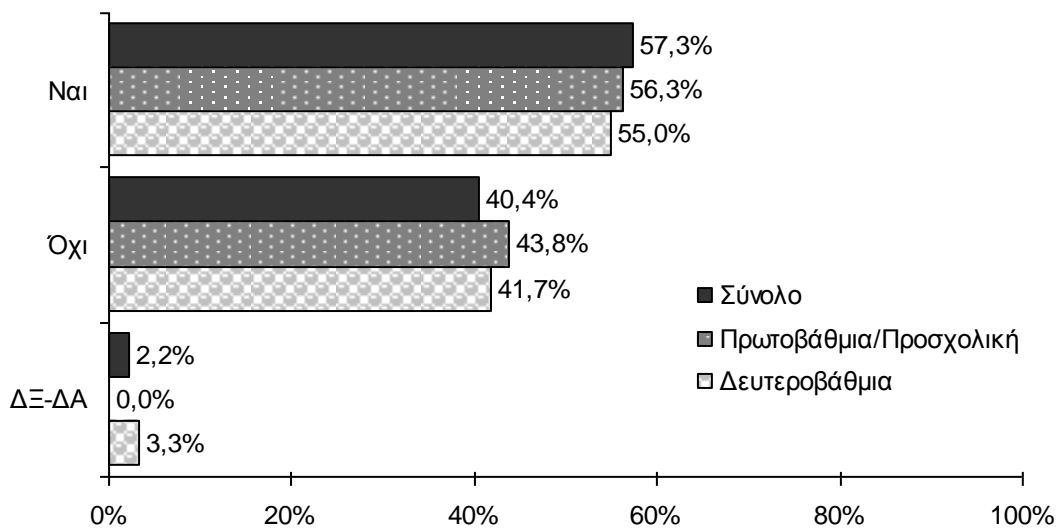
Παιδαγωγική χρησιμότητα και μάθηση..



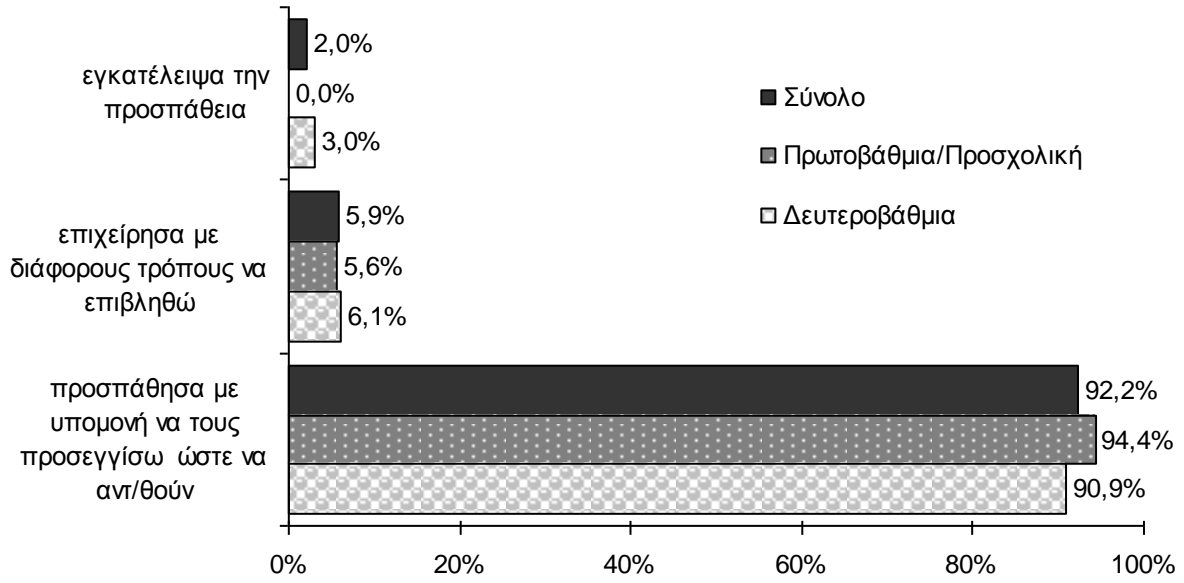
Σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μαθητών στη διάρκεια της διδασκαλίας:



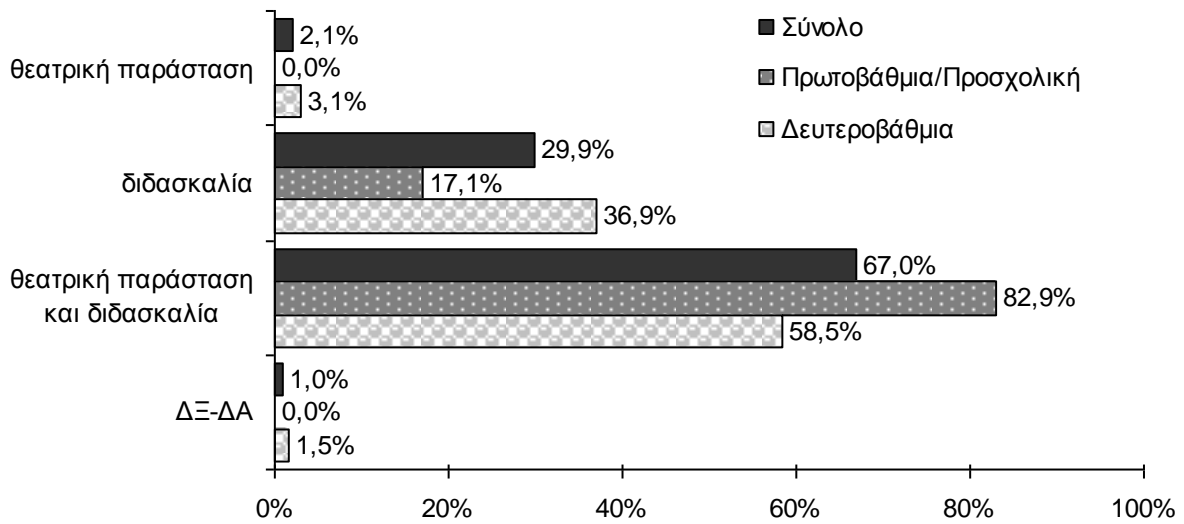
Άρνηση μαθητών για συμμετοχή:



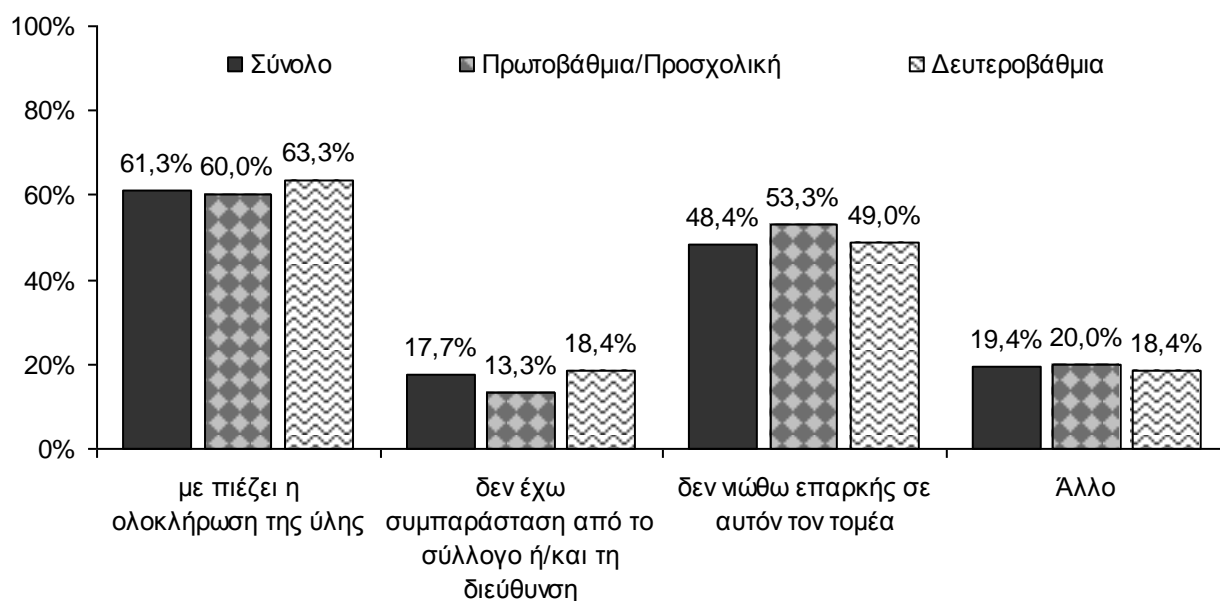
Αντιμετώπιση άρνησης για συμμετοχή:



Προτιμώ να αξιοποιώ το θέατρο και τις θεατρικές τεχνικές στο σχολείο για...:



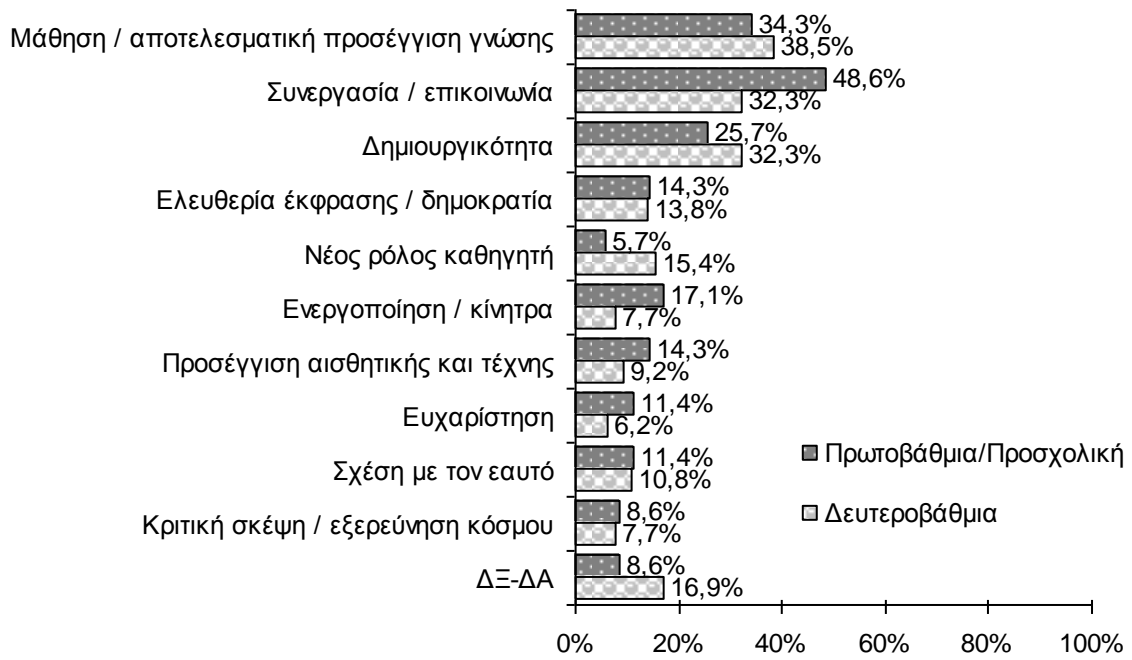
Λόγοι μη-αξιοποίησης



Το θέατρο και η εφαρμογή του στο σχολείο για μένα σημαίνει...



Το θέατρο και η εφαρμογή του στο σχολείο για μένα σημαίνει...



Ε2). ΠΙΝΑΚΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
			%		%		%
Φύλο	Άνδρας		11,3%		14,3%		9,2%
	Γυναίκα		88,7%		85,7%		90,8%
	Σύνολο		100,0%		100,0%		100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

		Βάση:		Χρόνια υπηρεσίας:					
		Σύνολο		1-10 έτη		11-20 έτη		21+ έτη	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Φύλο	Άνδρας	11	11,3%	6	11,8%	4	13,3%	1	6,3%
	Γυναίκα	86	88,7%	45	88,2%	26	86,7%	15	93,8%
	Σύνολο	97	100,0%	51	100,0%	30	100,0%	16	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Ηλικία	- 30 ετών	24	24,7%	16	45,7%	8	12,3%
	30-35 ετών	16	16,5%	8	22,9%	10	15,4%
	35-40 ετών	13	13,4%	3	8,6%	11	16,9%
	40-45 ετών	20	20,6%	3	8,6%	17	26,2%
	45-50 ετών	17	17,5%	3	8,6%	14	21,5%
	50+ ετών	7	7,2%	2	5,7%	5	7,7%
	Σύνολο	97	100,0%	35	100,0%	65	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Ηλικία	Βάση:		Χρόνια υπηρεσίας:					
	Σύνολο		1-10 έτη		11-20 έτη		21+ έτη	
	n	%	n	%	n	%	n	%
- 30 ετών	24	24,7%	24	47,1%	0	,0%	0	,0%
30-35 ετών	16	16,5%	16	31,4%	0	,0%	0	,0%
35-40 ετών	13	13,4%	7	13,7%	6	20,0%	0	,0%
40-45 ετών	20	20,6%	2	3,9%	17	56,7%	1	6,3%
45-50 ετών	17	17,5%	1	2,0%	6	20,0%	10	62,5%
50+ ετών	7	7,2%	1	2,0%	1	3,3%	5	31,3%
Σύνολο	97	100,0%	51	100,0%	30	100,0%	16	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Περιοχή	Βάση:		Εκπαίδευση:			
	Σύνολο		Πρωτοβάθμια/Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
	n	%	n	%	n	%
Αττική	46	47,4%	17	48,6%	31	47,7%
Υπ. Ελλάδα	49	50,5%	18	51,4%	34	52,3%
ΔΑ	2	2,1%	0	,0%	0	,0%
Σύνολο	97	100,0%	35	100,0%	65	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Διδάσκω σε:	Βάση:	
	Σύνολο	
	n	%
ΔΑ	2	2,1%
Νηπιαγωγείο	8	8,2%
Δημοτικό	29	29,9%
Γυμνάσιο	41	42,3%
Λύκειο	34	35,1%
Σύνολο	97	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Ειδικότητα	Φιλολόγος	37	38,1%	0	,0%	37	56,9%
	Νηπιαγωγός	8	8,2%	8	22,9%	0	,0%
	Δάσκαλος	12	12,4%	12	34,3%	0	,0%
	Αγγλική Φιλολογία	7	7,2%	5	14,3%	2	3,1%
	Φυσικός	2	2,1%	0	,0%	2	3,1%
	Κοινωνιολόγος	1	1,0%	0	,0%	1	1,5%
	Υπευθ. Πολιτιστικών	1	1,0%	0	,0%	0	,0%
	Θεατρολόγος	9	9,3%	7	20,0%	3	4,6%
	Μουσικός	4	4,1%	1	2,9%	4	6,2%
	Θεολόγος	3	3,1%	0	,0%	3	4,6%
	Γαλλικής Φιλολογίας	5	5,2%	1	2,9%	5	7,7%
	Οικονομολόγος	1	1,0%	0	,0%	1	1,5%
	Εικαστικών	1	1,0%	0	,0%	1	1,5%
	Γυμναστής	2	2,1%	1	2,9%	2	3,1%
	Βιολόγος	3	3,1%	0	,0%	3	4,6%
	ΔΞ-ΔΑ	1	1,0%	0	,0%	1	1,5%
	Σύνολο	97	100,0%	35	100,0%	65	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	62	63,9%	19	54,3%	46	70,8%
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	33	34,0%	14	40,0%	19	29,2%
	Διδακτορικό	2	2,1%	2	5,7%	0	,0%
	Σύνολο	97	100,0%	35	100,0%	65	100,0%

ΕΝΟΤΗΤΑ Α - ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Συμμετοχή στο παρελθόν σε επιμόρφωση για το θέατρο	Ναι	81	83,5%	28	80,0%	55	84,6%
	Όχι	16	16,5%	7	20,0%	10	15,4%
	Σύνολο	97	100,0%	35	100,0%	65	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

		Βάση:		Χρόνια υπηρεσίας:					
		Σύνολο		1-10 έτη		11-20 έτη		21+ έτη	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Συμμετοχή στο παρελθόν σε επιμόρφωση για το θέατρο	Ναι	81	83,5%	37	72,5%	28	93,3%	16	100,0%
	Όχι	16	16,5%	14	27,5%	2	6,7%	0	,0%
	Σύνολο	97	100,0%	51	100,0%	30	100,0%	16	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Αν ναι: πόσες φορές	Πολλές φορές (20+)	13	16,0%	5	17,9%	7	12,7%
	Αρκετές φορές (10-20)	20	24,7%	10	35,7%	12	21,8%
	Μερικές φορές (5-10)	21	25,9%	5	17,9%	17	30,9%
	Ελάχιστα (- 5)	27	33,3%	8	28,6%	19	34,5%
	Σύνολο	81	100,0%	28	100,0%	55	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/ Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Φορείς οργάνωσης	Υπουργείο Παιδείας	29	35,8%	8	28,6%	21	38,2%
	Υπουργείο Πολιτισμού	14	17,3%	6	21,4%	9	16,4%
	Περιφέρεια - Διευθ. Εκπαίδευσης	50	61,7%	14	50,0%	36	65,5%
	Επιστημονική Ένωση	40	49,4%	12	42,9%	28	50,9%
	Πανεπιστήμιο	18	22,2%	11	39,3%	8	14,5%
	Άλλο	20	24,7%	13	46,4%	10	18,2%
	ΔΕ-ΔΑ	1	1,2%	1	3,6%	0	,0%
	Σύνολο	81		28		55	

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

		n	Column %	Mean
Ιεράρχηση λόγων παρακολούθησης: για να βελτιώσω τη διδακτική μου πρακτική	ΔΑ	20	24,7%	2.34
	1	15	18,5%	
	2	20	24,7%	
	3	16	19,8%	
	4=Άριστα	10	12,3%	
	Σύνολο	81	100,0%	
Mean:				
Ιεράρχηση λόγων παρακολούθησης: γιατί νιώθω την ανάγκη να βελτιώσω τον εαυτό μου και τις επικοινωνιακές μου δεξιότητες	ΔΑ	20	24,7%	2.59
	1	14	17,3%	
	2	12	14,8%	
	3	20	24,7%	
	4=Άριστα	15	18,5%	
	Σύνολο	81	100,0%	
Mean:				
Ιεράρχηση λόγων παρακολούθησης: για να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριές μου να προσεγγίσουν το θέατρο και τις τέχνες	ΔΑ	23	28,4%	2.36
	1	11	13,6%	
	2	21	25,9%	
	3	20	24,7%	
	4=Άριστα	6	7,4%	
	Σύνολο	81	100,0%	
Mean:				

ΠΙΝΑΚΑΣ 14 Εκπαίδευση: Πρωτοβάθμια/Προσχολική

		n	Column %	Mean
Ιεράρχηση λόγων παρακολούθησης: για να βελτιώσω τη διδακτική μου πρακτική	ΔΑ	7	25,0%	
	1	7	25,0%	
	2	9	32,1%	
	3	3	10,7%	
	4=Άριστα	2	7,1%	
	Σύνολο	28	100,0%	
Mean:				2.00
Ιεράρχηση λόγων παρακολούθησης: γιατί νιώθω την ανάγκη να βελτιώσω τον εαυτό μου και τις επικοινωνιακές μου δεξιότητες	ΔΑ	7	25,0%	
	1	3	10,7%	
	2	3	10,7%	
	3	10	35,7%	
	4=Άριστα	5	17,9%	
	Σύνολο	28	100,0%	
Mean:				2.81
Ιεράρχηση λόγων παρακολούθησης: για να βοηθήσω τους μαθητές/τριές μου να προσεγγίσουν το θέατρο και τις τέχνες	ΔΑ	8	28,6%	
	1	4	14,3%	
	2	7	25,0%	
	3	5	17,9%	
	4=Άριστα	4	14,3%	
	Σύνολο	28	100,0%	
Mean:				2.45

ΠΙΝΑΚΑΣ 15 Εκπαίδευση: Δευτεροβάθμια

		n	Column %	Mean
Ιεράρχηση λόγων παρακολούθησης: για να βελτιώσω τη διδακτική μου πρακτική	ΔΑ	13	23,6%	
	1	8	14,5%	
	2	13	23,6%	
	3	12	21,8%	
	4=Άριστα	9	16,4%	
	Σύνολο	55	100,0%	
Mean:				2,52

<p>Ιεράρχηση λόγων παρακολούθησης: γιατί νιώθω την ανάγκη να βελτιώσω τον εαυτό μου και τις επικοινωνιακές μου δεξιότητες</p>	ΔΑ				
			13	23,6%	
	1		11	20,0%	
	2		9	16,4%	
	3		12	21,8%	
	4=Άριστα		10	18,2%	
Mean:	Σύνολο	55	100,0%		2,50
<p>Ιεράρχηση λόγων παρακολούθησης: για να βοηθήσω τους μαθητές/τριές μου να προσεγγίσουν το θέατρο και τις τέχνες</p>	ΔΑ				
			14	25,5%	
	1		8	14,5%	
	2		14	25,5%	
	3		16	29,1%	
	4=Άριστα		3	5,5%	
Mean:	Σύνολο	55	100,0%		2,38

ΠΙΝΑΚΑΣ 16

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Επίδραση της επιμόρφωσης στην παιδαγωγική / διδακτική μου πρακτική	Πολύ	37	45,7%	13	46,4%	26	47,3%
	Αρκετά	33	40,7%	12	42,9%	22	40,0%
	Λίγο	8	9,9%	2	7,1%	6	10,9%
	ΔΞ-ΔΑ	3	3,7%	1	3,6%	1	1,8%
	Σύνολο	81	100,0%	28	100,0%	55	100,0%

ΕΝΟΤΗΤΑ Β – ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΘΕΑΤΡΟΥ / ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 17

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Εφαρμογή θεάτρου - δράματος στο σχολείο	Ναι	87	89,7%	34	97,1%	56	86,2%
	Όχι	2	2,1%	0	,0%	2	3,1%
	ΔΞ-ΔΑ	8	8,2%	1	2,9%	7	10,8%
	Σύνολο	97	100,0%	35	100,0%	65	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 18

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Εφαρμογή :	Σχολική παράσταση	58	66,7%	27	79,4%	34	60,7%
	Θεατρικό εργαστήριο	37	42,5%	17	50,0%	23	41,1%
	Διδασκαλία μαθήματος / θέματος	81	93,1%	31	91,2%	53	94,6%
	Άλλο	7	8,0%	6	17,6%	2	3,6%
	Σύνολο	87		34		56	

ΠΙΝΑΚΑΣ 19

		Βάση:		Χρόνια υπηρεσίας:					
		Σύνολο		1-10 έτη		11-20 έτη		21+ έτη	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Εφαρμογή:	Σχολική παράσταση	58	66,7%	33	68,8%	17	63,0%	8	66,7%
	Θεατρικό εργαστήριο	37	42,5%	19	39,6%	14	51,9%	4	33,3%
	Διδασκαλία μαθήματος / θέματος	81	93,1%	43	89,6%	26	96,3%	12	100,0%
	Άλλο	7	8,0%	6	12,5%	1	3,7%	0	,0%
	Σύνολο	87		48		27		12	

ΠΙΝΑΚΑΣ 20 / Η εφαρμογή αυτών των μεθόδων είχε ως αποτέλεσμα

1=Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	4=Πολύ
-----------	------	--------	--------

	n	Row %	n	Row %	n	Row %	n	Row %	Σύνολο	Mean
ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη δράση ενεργοποίηση ταυτόχρονα νοητικών, συναισθηματικών και κινητικών ικανοτήτων	2	2,3%	0	,0%	29	33,3%	56	64,4%	87	3.60
καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος	7	8,0%	5	5,7%	26	29,9%	49	56,3%	87	3.34
θετικό ψυχολογικό κλίμα στην τάξη-ομάδα	1	1,1%	2	2,3%	30	34,5%	54	62,1%	87	3.57
καλύτερη επικοινωνία δασκάλου - μαθητή	5	5,7%	0	,0%	37	42,5%	45	51,7%	87	3.40
καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών	5	5,7%	2	2,3%	25	28,7%	55	63,2%	87	3.49
βελτίωση της σχέσης του μαθητή με τον εαυτό του	2	2,3%	3	3,4%	44	50,6%	38	43,7%	87	3.36
	10	11,5%	5	5,7%	51	58,6%	21	24,1%	87	2.95

ΠΙΝΑΚΑΣ 21

	Βάση:		Εκπαίδευση:				
	Σύνολο		Πρωτοβάθμια/Προσχολική		Δευτεροβάθμια		
	n	%	n	%	n	%	
Ο ρόλος μου στην εφαρμογή αυτών των τεχνικών ήταν κυρίως...	na παρεμβαίνω άμεσα εμπυλώνοντας , δίνοντας πρωτοβουλίες ..	55	63,2%	22	64,7%	35	62,5%
	na καθοδηγώ προς τον επιδιωκόμενο σκοπό και na παρεμβαίνω ..	21	24,1%	6	17,6%	16	28,6%
	na ενθαρρύνω για την ενεργό συμμετοχή του μαθητή ...	8	9,2%	4	11,8%	4	7,1%
	ΔΞ-ΔΑ	3	3,4%	2	5,9%	1	1,8%
	Σύνολο	87	100,0%	34	100,0%	56	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 22

	Βάση:		Χρόνια υπηρεσίας:					
	Σύνολο		1-10 έτη		11-20 έτη		21+ έτη	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ο ρόλος μου στην εφαρμογή αυτών των τεχνικών ήταν κυρίως... να παρεμβαίνω άμεσα εμπνυχώνοντας , δίνοντας πρωτοβουλίες .. να καθοδηγώ προς τον επιδιωκόμενο σκοπό και να παρεμβαίνω .. να ενθαρρύνω για την ενεργό συμμετοχή του μαθητή ... ΔΞ-ΔΑ Σύνολο	55	63,2%	32	66,7%	18	66,7%	5	41,7%
	21	24,1%	8	16,7%	7	25,9%	6	50,0%
	8	9,2%	6	12,5%	2	7,4%	0	,0%
	3	3,4%	2	4,2%	0	,0%	1	8,3%
	87	100,0%	48	100,0%	27	100,0%	12	100,0%

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ – ΘΕΑΤΡΟ / ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ / ΘΕΜΑΤΟΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 23

	Βάση:		Εκπαίδευση:				
	Σύνολο		Πρωτοβάθμια/ Προσχολική		Δευτεροβάθμια		
	n	%	n	%	n	%	
Αξιοποίηση του θεάτρου - θεατρικών τεχνικών στην διδασκαλία μαθήματος - θέματος	Ναι	89	91,8%	32	91,4%	60	92,3%
	Όχι	8	8,2%	3	8,6%	5	7,7%
	Σύνολο	97	100,0%	35	100,0%	65	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 24

	Βάση:		Χρόνια υπηρεσίας:						
	Σύνολο		1-10 έτη		11-20 έτη		21+ έτη		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Αξιοποίηση του θεάτρου - θεατρικών τεχνικών στην διδασκαλία μαθήματος - θέματος	Ναι	89	91,8%	46	90,2%	27	90,0%	16	100,0%
	Όχι	8	8,2%	5	9,8%	3	10,0%	0	,0%
	Σύνολο	97	100,0%	51	100,0%	30	100,0%	16	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 25

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/ Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Μάθημα	Λογοτεχνία	32	36,0%	5	15,6%	27	45,0%
	Αρχαία Ελληνικά	14	15,7%	0	,0%	14	23,3%
	Θεατρολογία - θεατρική αγωγή	7	7,9%	2	6,3%	5	8,3%
	ΣΕΠ	4	4,5%	0	,0%	4	6,7%
	Αγγλικά	7	7,9%	5	15,6%	2	3,3%
	Ιστορία	11	12,4%	6	18,8%	4	6,7%
	Γλώσσα	24	27,0%	12	37,5%	11	18,3%
	Εκπ. προγράμματα	18	20,2%	10	31,3%	9	15,0%
	Μαθηματικά	7	7,9%	7	21,9%	1	1,7%
	Φιλοσοφία	1	1,1%	0	,0%	1	1,7%
	Μουσική	5	5,6%	2	6,3%	4	6,7%
	Θρησκευτικά	3	3,4%	0	,0%	3	5,0%
	Γαλλικά	5	5,6%	1	3,1%	5	8,3%
	Γεωγραφία	1	1,1%	1	3,1%	0	,0%
	Οικονομία	1	1,1%	0	,0%	1	1,7%
	Φυσική	3	3,4%	2	6,3%	1	1,7%
	Βιολογία	4	4,5%	0	,0%	4	6,7%
	Χημεία	1	1,1%	0	,0%	1	1,7%
	Γυμναστική	2	2,2%	1	3,1%	2	3,3%
	Κοιν, επιστήμες	2	2,2%	2	6,3%	0	,0%
ΔΕ-ΔΑ	3	3,4%	2	6,3%	1	1,7%	
Σύνολο	89		32		60		

ΠΙΝΑΚΑΣ 26 / Η ανταπόκριση των μαθητών/τριών σ' αυτήν την εφαρμογή ήταν (μέσο ποσοστό):

	Mean	Minimum	Maximum	Valid N
Ανταπόκριση: ενθουσιώδης (%)	38.20	0	100	76
Ανταπόκριση: θετική (%)	42.59	0	97	76
Ανταπόκριση: επιφυλακτική (%)	10.66	0	30	76
Ανταπόκριση: αδιάφορη (%)	5.95	0	30	76
Ανταπόκριση: αρνητική (%)	2.61	0	20	76

ΠΙΝΑΚΑΣ 27

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/ Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Μαθητές/τριες με ενθουσιώδη / θετική ανταπόκριση (σε σχέση με το βαθμό επίδοσή τους)	οι πιο καλοί σε επίδοση μαθητές/τριες	7	7,9%	3	9,4%	5	8,3%
	οι πιο αδύνατοι σε επίδοση μαθητές/τριες	37	41,6%	12	37,5%	25	41,7%
	δε διαπίστωσα διαφορά	43	48,3%	16	50,0%	28	46,7%
	ΔΞ-ΔΑ	2	2,2%	1	3,1%	2	3,3%
	Σύνολο	89	100,0%	32	100,0%	60	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 28

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/ Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Μαθητές/τριες με ενθουσιώδη / θετική ανταπόκριση (σε σχέση με το βαθμό κοινωνικότητάς τους)	οι πιο κοινωνικοί μαθητές/τριες	47	52,8%	10	31,3%	38	63,3%
	οι λιγότεροι κοινωνικοί μαθητές/τριες	17	19,1%	11	34,4%	8	13,3%
	δε διαπίστωσα διαφορά	24	27,0%	11	34,4%	13	21,7%
	ΔΞ-ΔΑ	1	1,1%	0	,0%	1	1,7%
	Σύνολο	89	100,0%	32	100,0%	60	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 29

	Βάση:		Εκπαίδευση:			
	Σύνολο		Πρωτοβάθμια/ Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
	n	%	n	%	n	%
Παιδαγωγική ... μάθηση με χρησιμότητα ανακάλυψη ...	33	37,1%	9	28,1%	24	40,0%
κσι τη ... μεταφορά γνώσης	51	57,3%	16	50,0%	35	58,3%
μάθηση... ... ενεργοποίηση τάξης	76	85,4%	27	84,4%	51	85,0%
... ανάπτυξη δεξιοτήτων	60	67,4%	24	75,0%	38	63,3%
επικοινωνίας	52	58,4%	22	68,8%	33	55,0%
... δημιουργικότητα....	46	51,7%	17	53,1%	32	53,3%
... αντιμετώπιση	62	69,7%	24	75,0%	42	70,0%
μαθησιακών δυσκολιών	2	2,2%	0	,0%	2	3,3%
... αντιμετώπιση						
δυσκολιών						
προσαρμογής						
Άλλο						
Σύνολο	89		32		60	

ΠΙΝΑΚΑΣ 30

	Βάση:		Χρόνια υπηρεσίας:					
	Σύνολο		1-10 έτη		11-20 έτη		21+ έτη	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Παιδαγωγική ... μάθηση με ανακάλυψη χρησιμότητα και μάθηση...	33	37,1%	15	32,6%	11	40,7%	7	43,8%
... μεταφορά γνώσης	51	57,3%	26	56,5%	16	59,3%	9	56,3%
... ενεργοποίηση τάξης	76	85,4%	38	82,6%	23	85,2%	15	93,8%
... ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας	60	67,4%	31	67,4%	16	59,3%	13	81,3%
... δημιουργικότητα....	52	58,4%	27	58,7%	20	74,1%	5	31,3%
... αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	46	51,7%	24	52,2%	11	40,7%	11	68,8%
... αντιμετώπιση δυσκολιών προσαρμογής	62	69,7%	35	76,1%	18	66,7%	9	56,3%
Άλλο	2	2,2%	1	2,2%	1	3,7%	0	,0%
Σύνολο	89		46		27		16	

ΠΙΝΑΚΑΣ 31

	Βάση:		Εκπαίδευση:			
	Σύνολο		Πρωτοβάθμια/ Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
	n	%	n	%	n	%
Σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών στη διάρκεια της διδασκαλίας	3	3,4%	1	3,1%	2	3,3%
Ανταγωνιστικές						
Συνεργατικές	79	88,8%	29	90,6%	53	88,3%
Ουδέτερες	4	4,5%	2	6,3%	3	5,0%
ΔΞ-ΔΑ	3	3,4%	0	,0%	2	3,3%
Σύνολο	89	100,0%	32	100,0%	60	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 32

	Βάση:		Χρόνια υπηρεσίας:					
	Σύνολο		1-10 έτη		11-20 έτη		21+ έτη	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Σχέσεις μεταξύ των μαθητών στη διάρκεια της διδασκαλίας	3	3,4%	2	4,3%	0	,0%	1	6,3%
Ανταγωνιστικές								
Συνεργατικές	79	88,8%	41	89,1%	26	96,3%	12	75,0%
Ουδέτερες	4	4,5%	2	4,3%	0	,0%	2	12,5%
ΔΞ-ΔΑ	3	3,4%	1	2,2%	1	3,7%	1	6,3%
Σύνολο	89	100,0%	46	100,0%	27	100,0%	16	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 33

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/ Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Άρνηση μαθητών για συμμετοχή	Ναι	51	57,3%	18	56,3%	33	55,0%
	Όχι	36	40,4%	14	43,8%	25	41,7%
	ΔΞ-ΔΑ	2	2,2%	0	,0%	2	3,3%
	Σύνολο	89	100,0%	32	100,0%	60	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 34

		Βάση:		Χρόνια υπηρεσίας:					
		Σύνολο		1-10 έτη		11-20 έτη		21+ έτη	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Άρνηση μαθητών για συμμετοχή	Ναι	51	57,3%	27	58,7%	16	59,3%	8	50,0%
	Όχι	36	40,4%	17	37,0%	11	40,7%	8	50,0%
	ΔΞ-ΔΑ	2	2,2%	2	4,3%	0	,0%	0	,0%
	Σύνολο	89	100,0%	46	100,0%	27	100,0%	16	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 35

		Βάση:		Εκπαίδευση:			
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/ Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Αν ναι, πως αντιμετωπίσατε την περίπτωση; εγκατέλειψα την προσπάθεια επιχείρησα με διάφορους τρόπους να επιβληθώ προσπάθησα με υπομονή να τους προσεγγίσω ώστε να αντ/θούν Σύνολο		1	2,0%	0	,0%	1	3,0%
		3	5,9%	1	5,6%	2	6,1%
		47	92,2%	17	94,4%	30	90,9%
		51	100,0%	18	100,0%	33	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 36

	Βάση:		Χρόνια υπηρεσίας:					
	Σύνολο		1-10 έτη		11-20 έτη		21+ έτη	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Αν ναι, πως αντιμετωπίσατε την περίπτωση; εγκατέλειπα την προσπάθεια επιχείρησα με διάφορους τρόπους να επιβληθώ προσπάθησα με υπομονή να τους προσεγγίσω ώστε να αντ/θούν Σύνολο	1	2,0%	0	,0%	1	6,3%	0	,0%
	3	5,9%	1	3,7%	2	12,5%	0	,0%
	47	92,2%	26	96,3%	13	81,3%	8	100,0%
	51	100,0%	27	100,0%	16	100,0%	8	100,0%

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ

ΠΙΝΑΚΑΣ 37

	Βάση:		Εκπαίδευση:		Εκπαίδευση:	
	Σύνολο		Πρωτοβάθμια/ Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
	n	%	n	%	n	%
Προτιμώ να αξιοποιώ το θέατρο και τις θεατρικές τεχνικές στο σχολεία για... θεατρική παράσταση διδασκαλία θεατρική παράσταση και διδασκαλία ΔΞ-ΔΑ Σύνολο	2	2,1%	0	,0%	2	3,1%
	29	29,9%	6	17,1%	24	36,9%
	65	67,0%	29	82,9%	38	58,5%
	1	1,0%	0	,0%	1	1,5%
	97	100,0%	35	100,0%	65	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 38

	Βάση:		Εκπαίδευση:		Εκπαίδευση:	
	Σύνολο		Πρωτοβάθμια/ Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
	n	%	n	%	n	%
Λόγοι μη-αξιοποίησης με πιέζει η ολοκλήρωση της ύλης δεν έχω συμπαράσταση από το σύλλογο ή/και τη διεύθυνση δεν νιώθω επαρκής σε αυτόν τον τομέα Άλλο Σύνολο	38	61,3%	9	60,0%	31	63,3%
	11	17,7%	2	13,3%	9	18,4%
	30	48,4%	8	53,3%	24	49,0%
	12	19,4%	3	20,0%	9	18,4%
	62		15		49	

ΠΙΝΑΚΑΣ 39

		Βάση:		Χρόνια υπηρεσίας:					
		Σύνολο		1-10 έτη		11-20 έτη		21+ έτη	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Λόγοι μη-αξιοποίησης	με πιέζει η ολοκλήρωση της ύλης	38	61,3%	19	59,4%	11	57,9%	8	72,7%
	δεν έχω συμπάρασταση από το σύλλογο ή/και τη διεύθυνση	11	17,7%	5	15,6%	3	15,8%	3	27,3%
	δεν νιώθω επαρκής σε αυτόν τον τομέα	30	48,4%	14	43,8%	9	47,4%	7	63,6%
	Άλλο	12	19,4%	6	18,8%	5	26,3%	1	9,1%
	Σύνολο	62		32		19		11	

ΠΙΝΑΚΑΣ 40

		Βάση:		Εκπαίδευση:		Εκπαίδευση:	
		Σύνολο		Πρωτοβάθμια/ Προσχολική		Δευτεροβάθμια	
		n	%	n	%	n	%
Το θέατρο και η εφαρμογή του στο σχολείο για μένα σημαίνει...	Δημιουργικότητα	27	27,8%	9	25,7%	21	32,3%
	Συνεργασία / επικοινωνία	35	36,1%	17	48,6%	21	32,3%
	Ενεργοποίηση / κίνητρα	11	11,3%	6	17,1%	5	7,7%
	Νέος ρόλος καθηγητή	12	12,4%	2	5,7%	10	15,4%
	Ευχαρίστηση	9	9,3%	4	11,4%	4	6,2%
	Κριτική σκέψη / εξερεύνηση κόσμου	7	7,2%	3	8,6%	5	7,7%
	Ελευθερία έκφρασης / δημοκρατία	14	14,4%	5	14,3%	9	13,8%
	Μάθηση / αποτελεσματική προσέγγιση γνώσης	36	37,1%	12	34,3%	25	38,5%
	Σχέση με τον εαυτό	9	9,3%	4	11,4%	7	10,8%
	Προσέγγιση αισθητικής και τέχνης	10	10,3%	5	14,3%	6	9,2%
	ΔΞ-ΔΑ	15	15,5%	3	8,6%	11	16,9%
	Σύνολο	97		35		65	

ΠΙΝΑΚΑΣ 41

		Βάση:		Χρόνια υπηρεσίας:					
		Σύνολο		1-10 έτη		11-20 έτη		21+ έτη	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Το θέατρο και η εφαρμογ ή του στο σχολείο για μένα σημαίνει. ..	Δημιουργικότητα	27	27,8%	15	29,4%	11	36,7%	1	6,3%
	Συνεργασία / επικοινωνία	35	36,1%	23	45,1%	9	30,0%	3	18,8%
	Ενεργοποίηση / κίνητρα	11	11,3%	8	15,7%	3	10,0%	0	,0%
	Νέος ρόλος καθηγητή	12	12,4%	1	2,0%	8	26,7%	3	18,8%
	Ευχαρίστηση	9	9,3%	4	7,8%	4	13,3%	1	6,3%
	Κριτική σκέψη / εξερεύνηση κόσμου	7	7,2%	2	3,9%	5	16,7%	0	,0%
	Ελευθερία έκφρασης / δημοκρατία	14	14,4%	9	17,6%	4	13,3%	1	6,3%
	Μάθηση / αποτελεσματική προσέγγιση γνώσης	36	37,1%	15	29,4%	13	43,3%	8	50,0%
	Σχέση με τον εαυτό	9	9,3%	5	9,8%	3	10,0%	1	6,3%
	Προσέγγιση αισθητικής και τέχνης	10	10,3%	7	13,7%	2	6,7%	1	6,3%
	ΔΕ-ΔΑ	15	15,5%	8	15,7%	2	6,7%	5	31,3%
	Σύνολο	97		51		30		16	

ΣΤ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ 2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ⁶⁷⁵

α) Πλαίσιο εφαρμογής

Τάξη: Α΄ Γυμνασίου

Αριθμός μαθητών: 15, (12 αγόρια, 3 κορίτσια)

Μάθημα: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας⁶⁷⁶

Πλαίσιο λειτουργίας της τάξης.

Παρατηρήσεις: Το τμήμα αποτελείται κυρίως από αγόρια, υπάρχουν μόνο 3 κορίτσια. Το γενικό χαρακτηριστικό τους είναι πως είναι υπερδραστήρια παιδιά. Το σχολείο είναι αθλητικό και οι περισσότεροι ασκούνται από νωρίς το πρωί σε κάποιο άθλημα. Ένα επιπλέον στοιχείο είναι ότι στην τάξη υπήρχε ένα παιδί που είχε ήδη μείνει από απουσίες, αλλά ερχόταν στο σχολείο και συνήθως ενοχλούσε τους άλλους.

Κείμενο: «Τα πράγματα στρώνουν περισσότερο», της Τούλας Τίγκα.

Στην *εποχή των υακίνθων* η συγγραφέας περιγράφει τα γεγονότα που ζει όταν η μητέρα της χωρίζει από τον πατέρα της και ξαναπαντρεύεται.

Στόχοι:

- Να προβληματιστούν οι μαθητές/τριες για ένα οικογενειακό πρόβλημα που παρουσιάζεται στη σύγχρονη εποχή.
- Να κατανοήσουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια.
- Να δουν με αισιοδοξία μια κατάσταση, κατανοώντας ότι η προσέγγιση των προβλημάτων μπορεί να γίνει και με θετική ματιά.

β) Παρεμβάσεις

1η Παρέμβαση

Α΄ ΦΑΣΗ

- *Περπατήματα στον χώρο:* Κίνηση, ζέσταμα που γίνεται ουδέτερα στην αρχή, επικοινωνία με τα βλέμματα και εν συνεχεία νεύμα χαιρετισμού.
- *Ένταση-ρυθμός:* Δίνεται οδηγία να περπατούν οι μαθητές/τριες χαλαρά, να εστιάζουν στον εαυτό τους και να βρουν καθένα/μία έναν προσωπικό ρυθμό. Σε δεύτερο επίπεδο, ζητείται να υπάρχει ένταση στο περπάτημα σαν να είναι μόνοι/ες στο κέντρο της Αθήνας, να πρέπει να

⁶⁷⁵ Η εφαρμογή δεν εντάχθηκε στο κύριο μέρος της διατριβής καθώς δεν πραγματοποιήθηκαν ενδιάμεσες εφαρμογές, επομένως, δεν υπολογίστηκε στα στατιστικά στοιχεία για την εξαγωγή αποτελεσμάτων.

⁶⁷⁶ Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ., (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α΄ Γυμνασίου*. ΟΕΔΒ.

παρευρεθούν σε μια σημαντική συνάντηση και έχουν αργήσει. Τονίζεται ότι βασικός όρος στην άσκηση είναι να μην συγκρούονται με τους/τις συμμαθητές/τριες. Όταν ακούγεται «Στοπ», σταματούν, με το «Πάμε» προχωρούν. Σημαντική οδηγία, που χρειάζεται να επαναληφθεί, είναι στο «Στοπ» να παγώνουν, ώστε να γίνει η προετοιμασία για τις παγωμένες εικόνες. Οι οδηγίες αντιστρέφονται: Με το «Πάμε» σταματούν, με το «Στοπ» προχωρούν.

Β΄ ΦΑΣΗ

- *Συναισθήματα:* Δίνονται καταστάσεις και συναισθήματα «Περπατάτε με φόβο, με άγχος, σκέφτεστε το αύριο με αγωνία». Με το «Στοπ» δημιουργούνται εικόνες και ο/η εμψυχωτής/τρια εστιάζει σε κάποιες από αυτές, δείχνοντας αρχικά ένα ένα παιδί και στη συνέχεια ανά δύο. Όλοι κοιτούν χωρίς να μετακινηθούν από τη θέση τους. Οι μαθητές/τριες αναφέρουν τι τους θυμίζει η εικόνα που βλέπουν, βάζουν τίτλους και κατόπιν, όσοι θέλουν, ανάλογα με τον τίτλο που τους έδωσαν, κάνουν κάποιες αλλαγές στην εικόνα τους.

- *Δάσκαλος σε ρόλο*⁶⁷⁷: Η ομάδα κάθεται σε ημικόκλιο. Ζητείται να μεταφερθούν με τη φαντασία τους στο δωμάτιο του σπιτιού του παιδιού που αναφέρει το κείμενο. Ενημερώνονται ότι σε λίγο θα έρθει η μαμά να τους ανακοινώσει κάτι. Παρουσιάζεται ο/η καθηγητής/τρια σε ρόλο. Κρίθηκε απαραίτητη η αξιοποίηση ενός σκηνικού αντικειμένου (κασκόλ και καπέλου), που συμβολικά βοήθησε να περάσει στον ρόλο της μητέρας.

Το δρώμενο: Η μητέρα μπαίνει στο δωμάτιο και μιλάει στο παιδί της:

«Θέλω να σου πω κάτι. Η ζωή μας θα αλλάξει. Είμαι πολύ καιρό μόνη μου και να... πήρα τελικά την απόφαση να παντρευτώ. Ο ... έχει μια κόρη και αμέσως μόλις παντρευτούμε, θα έρθουν και θα ζήσουμε όλοι μαζί εδώ στο σπίτι μας. Σε παρακαλώ, θέλω να μ' ακούσεις, κοίτα με που σου μιλάω, και ό,τι θες μπορούμε να το συζητήσουμε».

- *Μαθητές/τριες σε ρόλο παιδιού:* Η αφήγηση γίνεται με τη μητέρα να μιλάει σαν να απευθύνεται στο δικό της παιδί, που θα μπορούσε να είναι καθένας/μία από την τάξη. Η συγκέντρωση είναι απόλυτη και οι μαθητές/τριες μπαίνουν στον ρόλο του παιδιού. Τα παιδιά παρακολουθούν τηρώντας απόλυτη ησυχία και ποικίλες εκφράσεις αποτυπώνονται στα πρόσωπα τους, ανάλογα με όσα ακούν.

- *Γράφοντας τις σκέψεις:* Στη συναισθηματική κατάσταση που βρίσκονται, ζητείται, χωρίς να μιλάνε, να σηκωθούν και να πάνε σε όποιο σημείο θέλουν μέσα στην αίθουσα. Τους μοιράζονται μικρά χρωματιστά χαρτάκια και τους ζητείται να γράψουν τι σκέφτονται και τι αισθάνονται μετά από αυτά που τους είπε η «μαμά». Δίνεται χρόνος 5 λεπτών για να σκεφτούν και να γράψουν στο χαρτί.

Διάβασμα των σκέψεων: Αφού γράψουν στα χαρτάκια, τα διπλώνουν, τα μαζεύει ο/η εμψυχωτής/τρια και τα βάζει σε ένα κουτί, όπου ανακατεύονται. Η ομάδα κάθεται σε καρέκλες στον κύκλο. Όλα τα παιδιά παίρνουν από ένα χαρτάκι και το κρατάνε κλειστό, ώσπου να τους ζητηθεί να το ανοίξουν και

⁶⁷⁷ Το κείμενο έχει διαβαστεί από τον/την καθηγητή/τρια στην τάξη πριν από την παρέμβαση.

να το διαβάσουν. Ο/η εμπυχωτής/τρια αγγίζει ένα ένα παιδί στον ώμο και χτυπά το ταμπούρλο δίνοντας το σύνθημα να το διαβάσει. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να διαβάσουν από ένα χαρτάκι όλα τα παιδιά. Εν συνεχεία, οι σκέψεις των παιδιών, που διαβάστηκαν στον κύκλο, αποτελούν τη βάση μιας συλλογικής προσέγγισης και συζήτησης για τη θέση που πήραν σχετικά με το θέμα.

Η σημασία αυτής της δραστηριότητας αποκαλύπτεται μέσα από τρία στάδια: α) Καθώς όλες οι σκέψεις διαβάζονται σε μη προκαθορισμένη σειρά, τα παιδιά περιμένουν το σήμα πριν ξεκινήσουν να διαβάζουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αυτοσυγκέντρωση της ομάδας. β) Κάθε παιδί ακούει στον κύκλο τη δική του σκέψη, χωρίς να αποκαλύπτεται ποιος έχει γράψει τι. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά είναι λιγότερο διστακτικά να διαβάσουν τη σκέψη τους. γ) Διαβάζει καθένας τις σκέψεις ενός/μιας συμμαθητή/τριας του και ακούγονται στην ομάδα οι απόψεις όλων.

Στόχος: Η διαδικασία με την «τελετουργία» που ακολουθήθηκε δημιούργησε μέσα από το παιχνίδι ένα ασφαλές περιβάλλον, ώστε να εκφράσουν τα μέλη της ομάδας τα συναισθήματά τους.

Σκέψεις που διάβασαν οι μαθητές/τριες:

«Φοβάμαι επειδή ο καινούργιος μου μπαμπάς μπορεί να μου φωνάζει». «Δεν θέλω καινούργιο αδελφό. Δεν τους θέλω στο σπίτι». «Νιώθω θλίψη και χαρά. Θλίψη γιατί η μαμά ξέχασε τον μπαμπά και χαρά γιατί θα ξαναφτιάξει τη ζωή της. Χαίρομαι γιατί θα γνωρίσω ένα νέο παιδί. Θα είναι ευτυχισμένη και χαίρομαι». «Είναι ξένος, δεν τον θέλω. Θέλω τον μπαμπά μου». «Εγώ στενοχωριέμαι γιατί ένα τέτοιο ζευγάρι θα χώριζε». «Είναι καλό, γιατί η μαμά δεν πρέπει να μένει μόνη της. Θα έχω μια καινούργια αδελφή». «Στεναχωρημένος, χαρούμενος που θα έχω καινούργιο φίλο». «Θα πάω να μείνω με τον μπαμπά μου, γιατί θα έρθει ο άλλος και δεν θα σε ξαναδώ», «Νιώθω άβολα, λες και είμαι ξένη, πώς θα αντιμετωπίσω την Αγγελική; ... Αισθάνομαι άσχημα».

Γ΄ΦΑΣΗ

- *Συναισθήματα-εικόνες:* Όπως κάθονται τα παιδιά στον κύκλο, ο/η εμπυχωτής/τρια ζητά να σκεφτούν την εξέλιξη της ιστορίας. Συζητούν για τα συναισθήματα που δημιουργεί αυτή η εξέλιξη. Ένας εθελοντής δημιουργεί μια εικόνα που εκφράζει το συναίσθημα του φόβου ή την κατάσταση άγχους που επικαλέστηκαν τα παιδιά για τον χαρακτήρα. Σιγά σιγά όποιος/α θέλει από την ομάδα, αλλάζει την εικόνα σαν γλύπτης/πτρια που παρεμβαίνει στο «γλυπτό» του/της. Σκοπός είναι να αλλάξει το συναίσθημα που αποτυπώνεται στην εικόνα, να ανατραπεί και να γίνει χαρά και ανακούφιση – αυτό ήταν το συναίσθημα που επέλεξε η ομάδα ως εξέλιξη της ιστορίας.

- Σε 4 ομάδες τα παιδιά δημιουργούν από μια ιστορία όπως τη φαντάζονται από την καθημερινή ζωή των δύο παιδιών που μετά τον γάμο της μαμάς θα ζήσουν μαζί. Οι ιστορίες που δημιουργούν τα παιδιά είναι:

- 1) Τα παιδιά της οικογένειας παίζουν μαζί μουσική.
- 2) Πάνε μαζί στο σχολείο και το ένα στηρίζει το άλλο.
- 3) Καθημερινές στιγμές της οικογένειας.

4) Δραστηριότητες στο σπίτι.

Δ' ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός:

Η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο», με τον/την καθηγητή/τρια σε ρόλο μαμάς, ήταν μια σκηνή που επηρέασε πολύ τα παιδιά, όπως ανέφεραν, και τα εισήγαγε στη διαδικασία. Η τεχνική, η δραστηριότητα με τα χαρτάκια και τελικά η διαδικασία στην οποία συμμετείχαν για να δημιουργήσουν την ιστορία βοήθησαν την *ενεργό συμμετοχή τους*. Ο αναστοχασμός έγινε άμεσα, αλλά και με ατομικό ημερολόγιο που έγραψαν τα παιδιά.

Παρατηρήσεις:

Ένας απροσδόκητος παράγοντας ανέτρεψε το πρόγραμμα, ο/η εκπαιδευτικός της τάξης είχε ένα ατύχημα και πήρε αναρρωτική άδεια για μεγάλο διάστημα. Η επόμενη φορά που έγινε παρέμβαση ήταν πάλι μαζί με την ερευνήτρια στο τέλος της χρονιάς. Αυτός ήταν ο λόγος που δεν έγινε η επεξεργασία των ποσοτικών στοιχείων για την εφαρμογή.

Τελική Παρέμβαση

Διήγημα: «Ο Κωνσταντής» της Λίτσας Ψαραύτη (διήγημα που θίγει ένα σύγχρονο πρόβλημα της φτώχειας, της μοναξιάς και της εκμετάλλευσης παιδιών)

Στόχος:

- Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τη θέση που βρίσκεται το παιδί από την Αλβανία. Να ευαισθητοποιηθούν για το θέμα της φτώχειας και της εγκατάλειψης.
- Να εκφραστούν συλλογικά και προσωπικά και να δουν την αγωνία της μοναξιάς αλλά και την αξία της στοργής και της αγάπης ως πανανθρώπινων αξιών.
- Να προβληματιστούν για το θέμα της παιδικής εγκατάλειψης και εκμετάλλευσης, καθώς και για ζητήματα που αφορούν παιδιά από άλλες χώρες.

Α' ΦΑΣΗ

- Τα παιδιά περπατούν γρήγορα στον χώρο. Όταν ακούνε «Στοπ», σταματούν, όταν ακούνε «Πάμε», προχωρούν. Κατόπιν αντιστρέφονται οι οδηγίες.

Στόχος: Η προηγούμενη εμπειρία και η υπερκινητικότητα αυτής της τάξης οδήγησε στην απόφαση να γίνεται γρήγορα η δραστηριότητα και οι οδηγίες να δίνονται διαδοχικά, ώστε να υπάρχει άμεση αντίδραση από τα παιδιά. Η εγρήγορση και η κινητικότητα ήταν στοιχεία που οδήγησαν στην άμεση ανταπόκριση των παιδιών, τα οποία ασχολούνται συστηματικά με αθλητικές δραστηριότητες.

Β' ΦΑΣΗ

- *Ώρες της ημέρας*⁶⁷⁸: Όλοι/ες κινούνται στον χώρο και βρίσκονται σε ετοιμότητα μέχρι τη στιγμή που ο/η εμπυχωτής/τρια ανακοινώνει μια ώρα της ημέρας. Με το χτύπημα του ταμπούρλου και τη λέξη «Εικόνα», όλα τα παιδιά παρουσιάζουν συγχρόνως μια εικόνα της δράσης που κάνουν τη συγκεκριμένη ώρα της ημέρας. Με τη λέξη «Δράση» και το χτύπημα του ταμπούρλου ζητείται να δράσουν, να συνομιλήσουν, να αναπαραστήσουν με πιο παραστατικό τρόπο, εντάσσοντας, αν είναι απαραίτητο, και έναν φανταστικό χαρακτήρα στις δραστηριότητες που κάνουν τη συγκεκριμένη ώρα κάθε μέρα. Οι ώρες 7 το πρωί, που οι περισσότεροι/ες κάνουν αθλητισμό, και 9 το βράδυ Σαββάτου, που παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια, καταδεικνύουν τις κοινές δραστηριότητες των παιδιών. Ο/η εμπυχωτής/τρια παγώνει την εικόνα και περνώντας ανάμεσα στα παιδιά ζητά κάποιος/α να επαναλάβει τη δράση, ενώ οι υπόλοιποι/ες παρακολουθούν. Γίνονται σχόλια για τις καθημερινές ασχολίες των παιδιών και τον τρόπο ζωής τους.

Στόχος: Να αναπτυχθεί η εγρήγορση, η συλλογικότητα και η εκφραστικότητα και να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες τα κοινά σημεία που έχουν με τους/τις άλλους/ες.

- *Ανακριτική καρτέκλα*: Ένα ένα παιδί, ως ο ήρωας του διηγήματος (Κωνσταντής) μπαίνει στον κύκλο και απαντά στις ερωτήσεις των άλλων για το πώς νιώθει. Τα παιδιά, αφού συγκεντρώσουν στοιχεία για τα συναισθήματα του χαρακτήρα, γράφουν το προσωπικό ημερολόγιο του Κωνσταντή.

Γ' ΦΑΣΗ

- *Δάσκαλος σε ρόλο*: Ο/η καθηγητής/τρια σε ρόλο κυρίας Δέσποινας απευθύνεται στον Κωνσταντή. Τα παιδιά έχουν κάνει μια σειρά και ένα ένα, παίρνοντας ένα καπέλο που χρησιμοποιείται ως σκηνικό αντικείμενο, το καπέλο του Κωνσταντή, πλησιάζουν την κυρία Δέσποινα και της λένε μια φράση. Καθένας, γυρίζοντας στο τέλος της σειράς, δίνει το καπέλο στον επόμενο.

- *Ρόλος στον τοίχο*: Σε ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί δημιουργείται το σχεδιάγραμμα του σώματος ενός παιδιού και κολλιέται στον τοίχο. Το σχέδιο ορίζεται ότι αποτυπώνει τη φιγούρα του Κωνσταντή. Δημιουργούνται δύο σειρές και ένας ένας εναλλάξ από κάθε σειρά καλείται να γράψει στο χαρτί. Η μια σειρά γράφει πώς σκέφτεται ο Κωνσταντής στο εσωτερικό του περιγράμματος και η άλλη τι σκέφτονται οι άλλοι/ες γ' αυτόν στο εξωτερικό του. Για να υπάρχει αυτοσυγκέντρωση, ακολουθείται ένας ρυθμός και ο/η εμπυχωτής/τρια χτυπάει το ταμπούρλο δίνοντας το σήμα να έρχεται καθένας/μια να γράφει.

- *Τα συναισθήματα του ήρωα*: Η ομάδα σε κύκλο συζητάει τα συναισθήματα του ήρωα και τον ρόλο των άλλων ανθρώπων σε κάθε μικρή ανθρώπινη ιστορία. Στον διάλογο που αναπτύσσεται αναζητούνται τα στοιχεία που χρειάζεται για να μεγαλώσει ένα παιδί και πώς μπορεί να τα παρέχει η κοινωνία σήμερα.

⁶⁷⁸ Η άσκηση περιγράφεται στο Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. London: Routledge, p. 112.

- *Το ημερολόγιο του Κωνσταντή:* Εν συνεχεία, γράφουν την επόμενη μέρα στο ημερολόγιο του Κωνσταντή. Αναδείχθηκαν και καταγράφηκαν στα ημερολόγια συναισθήματα όπως ανακούφιση, ζεστασιά και αγάπη, τα οποία εστιάζουν στα στοιχεία που ανέδειξε η σχέση με την κυρία Δέσποινα του διηγήματος, η οποία βοήθησε τον Κωνσταντή. Ένας/μία μαθητής/τρια χαρακτηριστικά γράφει: «Τώρα πια δεν είμαι ανύπαρκτος».

Δ' ΦΑΣΗ

Αναστοχασμός

Η ομάδα σε κύκλο αναφέρεται στα στοιχεία από τα ημερολόγια του Κωνσταντή. Υπήρξε αλλαγή των συναισθημάτων, που από φόβος έγιναν αίσθημα ασφάλειας, ζεστασιά, φροντίδα. Ίδια συναισθήματα διαβάστηκαν σε όλα τα ημερολόγια. Εκφράστηκε επίσης από τα παιδιά η άποψη ότι έχει ιδιαίτερη σημασία το να βοηθά κάποιος/α τους άλλους και στο ερώτημα «Τι μπορεί να κάνει κάποιος/α;». Τα παιδιά αναφέρουν ότι κατάλαβαν τι συμβαίνει όταν μπήκαν στον ρόλο του παιδιού και έγραψαν τα συναισθήματα και τα όνειρά του (*εμπειρία, βίωμα, συναίσθημα*).

γ) Συνέντευξη εστιασμένης συζήτησης με μαθητές/τριες – Focus group

Τα παιδιά αναφέρθηκαν κυρίως στην τελευταία παρέμβαση και είπαν ότι τους άρεσε που μίλησαν για τα συναισθήματά τους και ότι μπήκαν στον ρόλο ενός παιδιού, στα συναισθήματα και τα όνειρά του. Θεώρησαν ωραίο που ζωγράφισαν τον χαρακτήρα, ενώ είπαν χαρακτηριστικά ότι όταν διάβασαν το κείμενο την προηγούμενη μέρα δεν κατάλαβαν τα ίδια πράγματα (*κατανόηση μαθήματος*). Κατάλαβαν στο τέλος ότι το παιδί χρειάζεται βοήθεια και *μπόρεσαν να μπουν στη θέση του*. Ήταν αρκετά εύκολο να συνεργαστούν, γιατί είχαν συνεργαστεί στο παρελθόν και σε άλλο μάθημα, όταν είχαν δουλέψει στο εργαστήριο κάνοντας πειράματα. Θεώρησαν ότι το παιχνίδι ήταν μια ξεχωριστή εμπειρία. Ανέφεραν επίσης ότι εκτός από 2-3 παιδιά, όλοι/ες συμμετείχαν και είχαν όρεξη να αναπτύξουν δράση. Ήταν η πρώτη φορά που *συνεργαστήκαν* τόσο πολύ μέσα στην τάξη. Είχαν την ευκαιρία να *πουν τη γνώμη τους πιο ελεύθερα*. Το ότι αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα η κίνηση τούς διευκόλυνε. Δυσκολία αποτέλεσε για τα παιδιά το ότι ένιωθαν κουρασμένα, επειδή είχαν κάνει το πρωί προπόνηση. Το μάθημα που έγινε με αυτόν τον τρόπο τούς έκανε να συμμετέχουν ενεργά σε μια διαδικασία και να σκεφτούν να δράσουν(*ενεργός συμμετοχή*).

δ) Συνέντευξη με τον/την καθηγητή/τρια

Ο/η εκπαιδευτικός θεώρησε ότι ήταν μια διαδικασία διαφορετική και εντυπωσιάστηκε από κάποια παιδιά. Θεώρησε επίσης σημαντικό ότι ήταν παρούσα η ερευνήτρια κατά την εφαρμογή. Τόνισε ότι τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν γενικά πρόβλημα πειθαρχίας και συνεργασίας και είναι ανταγωνιστικά, γι' αυτό ήταν διαφορετικό και σπάνιο να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους μέσα στην τάξη. Αυτό το έκαναν κυρίως στην τελευταία συνάντηση, όταν έγραφαν για τον «ρόλο στον τοίχο» και στη δραστηριότητα «Εικόνα της ώρας». Συμμετείχαν όλοι/ες, και κάποιου/ες που ζήτησαν άδεια να βγουν ή βγήκαν από τη διαδικασία, λέγοντας ότι έχουν πονοκέφαλο, επέστρεψαν. Συνεργάστηκαν και διατύπωσαν ωραίες ιδέες. Ήταν καλύτερου/ες τη δεύτερη φορά που έγινε η παρέμβαση και σταδιακά μπήκαν στη θέση του ήρωα. Αυτό που δυσκόλεψε τη διαδικασία είναι ότι τα παιδιά δραστηριοποιούνται περισσότερο και γίνεται μεγαλύτερη φασαρία. Εκτίμησε ότι είναι μια πορεία που παρουσιάζει στην αρχή κάποιες δυσκολίες, ώσπου να φτάσει κάπου, όπως οι σκηνές που παίζουν θέατρο οι μαθητές/τριες, οι οποίες μερικές στιγμές καθλώνουν. Η πιο σημαντική στιγμή ήταν όταν ένα παιδί από την Αλβανία που είναι στην τάξη έθεσε ένα ερώτημα στους/στις συμμαθητές/τριές του: «Πείτε μου την αλήθεια. Τι θα κάνατε εσείς;» Αυτή ήταν η μεγαλύτερη παρακίνηση και το έναυσμα για τη μεγάλη συζήτηση που ακολούθησε μεταξύ των παιδιών.

Σε σχέση με το πώς λειτούργησε η τάξη, *πέρασαν καλά και κατανόησαν τα κείμενα με βαθύτερο και ουσιαστικότερο τρόπο.*

ε) Τελικές παρατηρήσεις

Στην εφαρμογή τονίζεται πως λόγω του ότι δεν είχαν μεσολαβήσει ενδιάμεσα κάποιες παρεμβάσεις του/της καθηγητή/τριας, υπήρχε στην τελική συνάντηση αρκετή καθυστέρηση στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων, σε σχέση με τα άλλα σχολεία όπου τα παιδιά ανταποκρίνονταν πιο γρήγορα.

Ωστόσο επισημαίνονται κάποια στοιχεία που διαπιστώθηκαν από την εφαρμογή: Παρατηρήθηκε ότι οι συνθήκες της τάξης δυσκόλεψαν κάποιες φορές τη διαδικασία, καθώς υπήρχαν 2-3 παιδιά που δυσκολεύονταν να συγκεντρωθούν και ενοχλούσαν τους/τις άλλους/ες. Υπήρχαν επιφυλάξεις για το αν θα μπορούσαν να μπουν τα παιδιά στο συναισθηματικό κλίμα που απαιτούσαν τα δύο κείμενα της Λογοτεχνίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να περικοπούν κάποιες ασκήσεις και να εστιάσει ο/η εμπνηχτής/τρια σε ορισμένες δραστηριότητες στις οποίες ανταποκρίνονταν τα παιδιά. Έτσι το μάθημα προσαρμόστηκε ώστε να λάβει υπ' όψιν οι ανάγκες των παιδιών. Ο ρυθμός και η εγρήγορση στις ασκήσεις λειτούργησαν θετικά. Έκπληξη ήταν, βάσει των δεδομένων της τάξης, ο τρόπος που *εστίασαν* οι μαθητές/τριες και απορροφήθηκαν από κάποιες δραστηριότητες. Ιδιαίτερα η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» και οι θεατρικές σκηνές τράβηξαν το ενδιαφέρον τους. Οι ασκήσεις συνεργασίας και το ασφαλές περιβάλλον συνετέλεσαν στην επίτευξη του στόχου, που ήταν η κινητοποίηση των παιδιών σχετικά με το θέμα. Η συμμετοχή και η ανταπόκριση κατέδειξαν επίσης ότι, παρά το ότι δεν πραγματοποιήθηκαν ενδιάμεσες παρεμβάσεις από τον/την εκπαιδευτικό για μια πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση της κατάστασης όπως διαμορφώνεται από την αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στη

διδασκαλία, εν τούτοις εμφανίστηκαν αρκετά θετικά στοιχεία όσον αφορά την ανταπόκριση, τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Ωστόσο δεν υπήρξε στον ίδιο βαθμό το πλαίσιο για την άμεση δραστηριοποίηση και αποδοχή, όπως αυτό που φαίνεται ότι διαμορφώθηκε από περισσότερες βιωματικές συναντήσεις όπου επέρχεται και η εξοικείωση των παιδιών.

ΡΟΔΟΣ 2014