



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Π.Μ.Σ. “ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος

από τον Ντελή Ευάγγελο

A.M. 4132017027

ΘΕΜΑ: «Η παντομίμα στον διαδικτυακό χώρο, μέσα από ταινίες του βωβού κινηματογράφου και κινουμένων σχεδίων. Μια παιδαγωγική προσέγγιση, για την εκπαιδευτική αξιοποίησή της στο δημοτικό σχολείο».

“The pantomime on the Internet, through silent movies and Cartoons”

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Κ.Κλαδάκη Μαρία, Κ. Σοφός Αλιβίζος, Κ. Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Επιβλέπουσα κ. Κλαδάκη Μαρία

Ρόδος, 2019

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Η παντομίμα στον διαδικτυακό χώρο, μέσα από ταινίες του βωβού
κινηματογράφου και των κινουμένων σχεδίων*

*

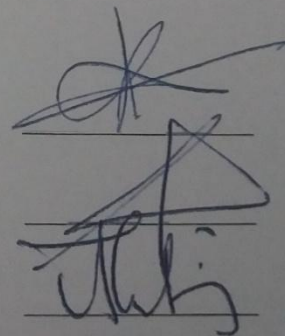
The pantomime on the Internet, through silent movies and cartoons

ΝΤΕΛΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ

Επιβλέπουσα: Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 25/01/2019

1. Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Παν. Αιγαίου
2. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής Παν. Αιγαίου
3. Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Παν. Αιγαίου



ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2019

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.»

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ABSTRACT	3
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
<i>Α΄. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</i>	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	10
1.1 Η συμβολή της Τέχνης στην ανάπτυξη της προσωπικότητας.....	10
1.2 Θεατρική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	12
1.3 Θεατρική Αγωγή και ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών	14
1.4 Θεατρική Αγωγή και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΟ ΔΡΑΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	21
2.1 Εκπαιδευτικό Δράμα	21
2.2 Η χρήση και η αξία του δράματος ως εργαλείο εκπαίδευσης	22
2.3 Μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής του δράματος στην εκπαίδευση	23
2.3.1 Δραματοποίηση.....	24
2.3.2 Θεατρικό Παιχνίδι	25
2.3.3 Αυτοσχεδιασμός.....	26
2.3.4 Παιχνίδι Ρόλων	26
2.3.5 Παντομίμα	27
2.4 Οφέλη της χρήσης του δράματος στην εκπαίδευση	28
2.4.1 Ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών	28
2.4.2 Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών	29
2.4.3 Μάθηση μέσω της δραματικής τέχνης.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ.....	35
3.1 Οπτικός εγγραμματισμός.....	35
3.2 Ο κινηματογράφος στη διδακτική πρακτική.....	37
<i>Β΄. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</i>	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	50
4.1 Σκοπός και Στόχοι Έρευνας	50
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	50

4.3 Δείγμα της έρευνας	51
4.4 Μεθοδολογία έρευνας	52
4.5 Υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	60
5.1 Γενικά στοιχεία μαθητών	60
5.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου πριν την παρέμβαση	62
5.2.1 Στάσεις απέναντι στην ατομική και ομαδική εργασία	62
5.2.2 Στάσεις των μαθητών απέναντι στην ενσυναίσθηση	66
5.2.3 Στάσεις των μαθητών απέναντι στην κοινωνική τους ένταξη (ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων/ επικοινωνίας)	68
5.3 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μετά την παρέμβαση	72
5.3.1 Στάσεις απέναντι στην ατομική και ομαδική εργασία	72
5.3.2 Στάσεις των μαθητών απέναντι στην ενσυναίσθηση	77
5.3.3 Στάσεις των μαθητών απέναντι στην κοινωνική τους ένταξη (ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων) μετά την παρέμβαση	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	84
6.1 Αλλαγή των στάσεων των μαθητών απέναντι στην ατομική και ομαδική εργασία	84
6.2 Αλλαγή των στάσεων των μαθητών απέναντι στην ενσυναίσθηση	85
6.3 Αλλαγή των στάσεων των μαθητών αναφορικά με την κοινωνική τους ένταξη/ την ικανότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους	86
6.2 Προτάσεις	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	89
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	89
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	94
Ιστότοποι	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ	104

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία δεν θα ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί χωρίς τη βοήθεια, την καθοδήγηση και την συμπαράσταση τόσο των εκπαιδευτικών τους οποίους συνάντησα κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Οφείλω, λοιπόν, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κ. Κλαδάκη Μαρία, την επιβλέπουσα της εργασίας αυτής, χωρίς την καθοδήγηση της οποίας δε θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωσή της. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στον κ. Αλιβίζο Σοφό, ο οποίος με «μύησε» στις αρχές και τις τεχνικές των νέων τεχνολογιών και στη σχέση τους με τον πολιτισμό και την επικοινωνία. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ακόμα τον κ. Ανδρεαδάκη Νικόλαο, τον κ. Απόστολο Κώστα, τον κ. Φωκίδη Μάνο, την κ. Λιαράκου Γεωργία, τον κ. Κατσαδόρο Γεώργιο, τον κ. Καραμούζη Πολύκαρπο ο ρόλος των οποίων υπήρξε καθοριστικός ως προς την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών.

Ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου και τους φίλους μου, οι οποίοι με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Φυσικά, ένα μεγάλο ευχαριστώ χρωστάω στη γυναίκα μου, Ματίνα, και στο γιό μου που μου έδωσαν τη δύναμη να ξεπεράσω όλες τις δυσκολίες που αντιμετώπισα τα δύο αυτά χρόνια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της εργασίας αυτής ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών σε συνδυασμό με τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού δράματος, όπως είναι η παντομίμα, δύναται να ενισχύσει τις δεξιότητες των μαθητών να εργάζονται συλλογικά, να κατανοούν και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων και τελικά να εκφράζονται. Για τους σκοπούς της έρευνας ο ερευνητής απευθύνθηκε σε ένα δείγμα 38 μαθητών Δημοτικού οι οποίοι κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε 2 διδακτικές παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια των οποίων αφού παρακολούθησαν ταινίες βωβού κινηματογράφου κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος/παντομίμας. Τόσο πριν όσο και μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις που αφορούσαν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, καθώς και την ικανότητά τους να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι μαθητές μετά την συμμετοχή τους στις συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις βελτίωσαν, αν και όχι σε μεγάλο βαθμό, τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς και την ικανότητα ενσυναίσθησης.

Λέξεις- κλειδιά: βωβός κινηματογράφος, εκπαιδευτικό δράμα, παντομίμα, ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες

ABSTRACT

The aim of this work was to investigate the extent to which the exploitation of new technologies combined with the potential of educational drama, such as pantomime, can enhance students' skills to work collectively, to understand and to accept the feelings of others and ultimately to be expressed. For the purposes of the research, the researcher addressed a sample of 38 elementary school pupils who were invited to participate in 2 teaching interventions during which they were invited to participate in educational dramas / pantomime activities after watching movies. Both before and after the didactic intervention students completed a questionnaire with questions about their social and communicative skills, as well as their ability to understand the feelings of others. The results of the survey showed that after their participation in the specific didactic interventions the pupils improved, albeit not to a large extent, their communicative and social skills, as well as empathic ability.

Keywords: mute cinema, educational drama, pantomime, empathy, social skills, communication skills

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Στάσεις των μαθητών απέναντι στην ομαδική και ατομική εργασία πριν τη διδακτική παρέμβαση (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις)	63
Πίνακας 2: Μέτρηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στην ενσυναίσθηση πριν τη διδακτική παρέμβαση	67
Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην κοινωνική τους ένταξη πριν τη διδακτική παρέμβαση	69
Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των στάσεων των μαθητών απέναντι στην ατομική και ομαδική εργασία μετά τη διδακτική παρέμβαση.....	73
Πίνακας 5: Κοινωνικές δεξιότητες μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση.....	77
Πίνακας 6: Μέτρηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στην ενσυναίσθηση μετά τη διδακτική παρέμβαση	77
Πίνακας 7: Ενσυναίσθηση μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση	79
Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τις στάσεις των μαθητών σχετικά με την κοινωνική τους ένταξη (ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων) μετά τη διδακτική παρέμβαση.....	80
Πίνακας 9: Έκφραση συναισθημάτων/ κοινωνική ένταξη πριν και μετά την παρέμβαση....	83

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Κατανομή ως προς το φύλο	60
Σχήμα 2: Κατανομή ως προς το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα	61
Σχήμα 3: Κατανομή ως προς το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας	61

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η τέχνη μπορεί να αποτελέσει έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης μέσω του οποίου μπορεί να προσεγγισθεί ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε μαθητής προσλαμβάνει τη γνώση, ο τρόπος με τον οποίο κατανοεί τον κόσμο και τη θέση του μέσα στο μεταβαλλόμενο αυτό σκηνικό (Gainer et al, 2014). Με άλλα λόγια, μέσω της τέχνης επιτρέπεται η σύνδεση μεταξύ των γνώσεων στις οποίες αποσκοπεί το εκπαιδευτικό σύστημα και ελευθερίας του παιδιού να προσεγγίσει με τον δικό του προσωπικό τρόπο τον κόσμο και την πραγματικότητα (Φραγκή, 2000). Μέσω της τέχνης ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει τον εαυτό τους, μπορεί να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα και να τα μεταδώσει στους άλλους, με τρόπο ο οποίος επιτρέπει την ολιστική του ανάπτυξη (κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική) (Παναγιωτόπουλος, 2004). Σταδιακά ο μαθητής αντιλαμβάνεται πως αποτελεί μέρος ενός κόσμου, αποτελεί μέρος μιας ομάδας με την οποία μπορεί να μοιραστεί γνώσεις, αντιλήψεις και συναισθήματα (Λενακάκης, 2012), ενώ επιτρέπει και προωθεί την ανάπτυξη διαλόγου τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών (Γραμματάς, 2003). Σημαντικό είναι πως οι τέχνες δεν έχουν τη μορφή των άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς δεν στηρίζονται στην αξιολόγηση και βαθμολόγηση των μαθητών. Αντίθετα, πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διαθεματική παρουσίαση της γνώσης, επομένως μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο και άλλων μαθημάτων, όπως είναι η Ιστορία, καθιστώντας, έτσι, τη διαδικασία της διδασκαλίας διασκεδαστική και ελκυστική για τους μαθητές (Γλύτση κ.ά., 2002).

Στο πλαίσιο αυτό έμφαση δίνεται τα τελευταία χρόνια στη διδακτική αξιοποίηση του κινηματογράφου, ο οποίος δύναται να προσφέρει πρωτίστως γνωστικά οφέλη, καθώς οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ακολουθούν την παρακολούθηση κάποιας κινηματογραφικής ταινίας επιτρέπουν τον αναστοχασμό των μαθητών σε ποικίλα θέματα, επιτρέπουν την περαιτέρω διερεύνηση των θεμάτων αυτών (Παπαδημητρίου, 2011). Την ίδια στιγμή, οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν και έναν τρόπο ενίσχυσης της ικανότητας των μαθητών να επιλύουν προβλήματα, να αναπτύσσουν τις κατάλληλες στρατηγικές προσέγγισης των διαφόρων ζητημάτων, αποτελούν δηλαδή έναν τρόπο οικοδόμησης της γνώσης και της πρακτικής νοημοσύνης των μαθητών παράλληλα με την οικοδόμηση των δημιουργικών τους δεξιοτήτων (Παπαδημητρίου, 2011). Η συζήτηση που συνοδεύει τις εκπαιδευτικές αυτές δραστηριότητες φαίνεται πως ωθούν τους μαθητές σε ενεργητικότερη

συμμετοχή στη μάθηση, ακόμα και εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι είναι πιο ντροπαλοί ή συμμετέχουν λιγότερο ή τους μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Barrance, 2010). Για τους τελευταίους, μάλιστα, η συμμετοχή σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συνοδεύουν την παρακολούθηση κάποια κινηματογραφικής ταινίας αποτελεί μια ευκαιρία να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις βελτιώνοντας παράλληλα και την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους (Barrance, 2010).

Στόχο της εργασίας αυτής, λοιπόν, αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η παντομίμα δύναται να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, επιμέρους στόχους της εργασίας αυτής αποτελούν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η χρήση της παντομίμας και ο συνδυασμός της με την προβολή ταινιών βωβού κινηματογράφου μπορεί να αναπτύξει την ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Ακόμα, στόχο της ερευνητικής αυτής προσπάθειας αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η χρήση της παντομίμας από τον εκπαιδευτικό μπορεί να αναπτύξει την ενσυναίσθηση των μαθητών, αλλά και την αποδοχή εκ μέρους τους του διαφορετικού. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί πως η ερευνητική αυτή προσπάθεια αποτελεί στην ουσία μια πρόταση διδασκαλίας, τα αποτελέσματα της οποίας, όπως θα φανεί και στην συνέχεια του κεφαλαίου αυτού, θα μετρηθούν μέσω της χρήσης ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Για τους σκοπούς της έρευνας ο ερευνητής απευθύνθηκε σε ένα δείγμα 38 μαθητών Δημοτικού οι οποίοι κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε 2 διδακτικές παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια των οποίων αφού παρακολούθησαν ταινίες βωβού κινηματογράφου κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος/παντομίμας.

Αναφορικά με τη δομή της εργασίας, αυτή χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο, το θεωρητικό περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Το πρώτο περιλαμβάνει μια αναφορά στην σχέση που έχει το θέατρο με την εκπαίδευση μέσω και της διερεύνησης της θέσης που έχει σήμερα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά συγκεκριμένα στο εκπαιδευτικό δράμα, στις τεχνικές και τα μέσα που αυτό χρησιμοποιεί και στα οφέλη που μπορεί να επιφέρει στην προσωπικότητα των μαθητών. Τέλος, το τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αφορά στον οπτικό γραμματισμό και στον τρόπο με τον οποίο ο κινηματογράφος μπορεί να προωθήσει τις αρχές του οπτικού γραμματισμού. Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά στην έρευνα. Στο κεφάλαιο 4 περιγράφεται η

μεθοδολογία της έρευνας, στο κεφάλαιο 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο κεφάλαιο 6 συσχετίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με τα ερευνητικά ερωτήματα και με την τρέχουσα βιβλιογραφία.

Α΄. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Η συμβολή της Τέχνης στην ανάπτυξη της προσωπικότητας

Ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης έγκειται στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Βέβαια, θα πρέπει να τονισθεί πως οι μαθητές δεν αποτελούν απλώς τα «συστατικά στοιχεία» της τάξης, αλλά αντίθετα κάθε μαθητής αποτελεί μια μεμονωμένη και ιδιαίτερη περίπτωση με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης. Ενώ, λοιπόν, τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών εδράζονται πάνω στην αρχή αυτή, εντούτοις η εκπαιδευτική πρακτική αποκαλύπτει μάλλον το αντίθετο, καθώς η σύνθεση και οργάνωση των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων δε φαίνεται να ανταποκρίνεται στο αίτημα για αξιοποίηση της ιδιαίτερης προσωπικότητας των μαθητών (Γλύτση κ.ά., 2002). Στο πλαίσιο αυτό η τέχνη μπορεί να αποτελέσει έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης μέσω του οποίου μπορεί να προσεγγισθεί ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε μαθητής προσλαμβάνει τη γνώση, ο τρόπος με τον οποίο κατανοεί τον κόσμο και τη θέση του μέσα στο μεταβαλλόμενο αυτό σκηνικό (Gainer et al., 2014).

Στο πλαίσιο αυτό η τέχνη λόγω του ιδιαίτερου και «ευμετάβλητου» χαρακτήρα της έχει θεωρηθεί το μέσο εκείνο που επιτρέπει στον άνθρωπο να συνδυάσει την αίσθηση με την πραγματικότητα (Smith, 1987) ή και αντίθετα να αποδεσμεύσει τον άνθρωπο από τις συμβάσεις της πραγματικότητας και να τον ωθήσει σε μια διαφορετική και «ελεύθερη» θέαση του κόσμου (Faure & Lascar, 2001). Στην περίπτωση, μάλιστα, των μαθητών η τέχνη δύναται να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο μέσω του οποίου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν εμπειρίες που απαιτούνται για την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, να εκφραστούν και τελικά να συνθέσουν την επιθυμητή (θετική) εικόνα για τον εαυτό τους (Knobel & Healy, 1998). Άλλοι ερευνητές έχουν επισημάνει την σχέση που υπάρχει μεταξύ της εξοικείωσης με την τέχνη και με την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επιλύουν δημιουργικά τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι (Robinson, 1992), να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, να μαθαίνουν διασκεδάζοντας και να αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο της κοινωνικής τους δράσης (Bailey, 1997).

Θα λέγαμε, λοιπόν, πως η τέχνη αποτελεί το μέσο εκείνο το οποίο επιτρέπει τη σύνδεση μεταξύ των γνώσεων στις οποίες αποσκοπεί το εκπαιδευτικό σύστημα και ελευθερίας του παιδιού να προσεγγίσει με τον δικό του προσωπικό τρόπο τον κόσμο

και την πραγματικότητα (Φραγκή, 2000). Μέσω της τέχνης ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει τον εαυτό τους, μπορεί να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα και να τα μεταδώσει στους άλλους, με τρόπο ο οποίος επιτρέπει την ολιστική του ανάπτυξη (κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική) (Παναγιωτόπουλος, 2004). Σταδιακά ο μαθητής αντιλαμβάνεται πως αποτελεί μέρος ενός κόσμου, αποτελεί μέρος μιας ομάδας με την οποία μπορεί να μοιραστεί γνώσεις, αντιλήψεις και συναισθήματα (Λενακάκης, 2012), ενώ επιτρέπει και προωθεί την ανάπτυξη διαλόγου τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών (Γραμματάς, 2003). Σημαντικό είναι πως οι τέχνες δεν έχουν τη μορφή των άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς δεν στηρίζονται στην αξιολόγηση και βαθμολόγηση των μαθητών. Αντίθετα, πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διαθεματική παρουσίαση της γνώσης, επομένως μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο και άλλων μαθημάτων, όπως είναι η Ιστορία, καθιστώντας, έτσι, τη διαδικασία της διδασκαλίας διασκεδαστική και ελκυστική για τους μαθητές (Γλύτση κ.ά., 2002).

Δε θα πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, πως οι μαθητές, τα μικρά παιδιά είναι εξοικειωμένα με τις τεχνικές και τις μεθόδους της τέχνης, όπως είναι το παιχνίδι το οποίο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους. Αντίστοιχα, ήδη από πολύ μικρή ηλικία αρχίζουν να υποδύονται ρόλους μόνοι τους ή στο πλαίσιο του ομαδικού παιχνιδιού (Γραμματάς, 2004). Σύμφωνα με τον Dowdy (2011), η τέχνη αποτελεί ένα μέσο βίωσης εμπειριών που συμβάλλουν στη νοητική και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών και για το λόγο αυτό θεωρεί ότι η αισθητική/ θεατρική αγωγή θα πρέπει να αποτελεί μέλημα και προτεραιότητα όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Και τούτο διότι μέσω της τέχνης οι μαθητές θα αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και αντίληψη παράλληλα με την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, αλλά και των εκφραστικών/ δημιουργικών τους δεξιοτήτων. Μέσω της αισθητικής αγωγής, λοιπόν, το παιδί αναπτύσσεται ψυχικά και κινητικά, ωριμάζει πνευματικά, αντιλαμβάνεται την πολλαπλότητα των αντικειμένων, μαθαίνει να εκφράζει ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς τα συναισθήματά του και να δημιουργεί και γενικά ασκείται στην καλαισθησία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999).

Για το ζήτημα αυτό, όμως, θα υπάρξει εκτενέστερη αναφορά στο επόμενο κεφάλαιο. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη μια σύντομη ανασκόπηση της ιστορίας της θεατρικής αγωγής στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών με έμφαση στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

1.2 Θεατρική Αγωγή και Εκπαίδευση

Η θεατρική αγωγή δεν αποτελεί μόνο μια μορφή έκφρασης της τέχνης του θεάτρου, αλλά και ένα τρόπο μάθησης, έναν τρόπο διαπαιδαγώγησης, ο οποίος μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος που αφορά στην Αισθητική Αγωγή όσο και στο πλαίσιο της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Και τούτο διότι, όπως θα φανεί στην συνέχεια της εργασίας αυτής, η θεατρική αγωγή αποτελεί μια διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας μέσω της οποίας προάγεται η δημιουργικότητα των μαθητών, ενώ σημαντικό είναι πως παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης και παρουσίασης της διδακτέας ύλης και κατ' επέκταση, συμβάλλει στην σφαιρική και ολόπλευρη κατανόηση αυτής από τους μαθητές. Οι τελευταίοι, λοιπόν, κινητοποιούνται περισσότερο μέσω της θεατρικής αγωγής, εξάπτεται η περιέργειά τους, μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται μαθαίνοντας μέσα από το θέατρο, μαθαίνουν για το ίδιο το θέατρο (Υπουργείο Παιδείας και Αθλητισμού, 2012).

Σημαντικό είναι, ακόμη, πως η θεατρική αγωγή απομακρύνει τον εκπαιδευτικό από τη χρήση παραδοσιακών και ενδεχομένως παρωχημένων τρόπων διδασκαλίας, που περιορίζουν την κριτική σκέψη των μαθητών. Αντίθετα, φαίνεται πως αποτελεί μέσο ανάπτυξης μιας σχέσης διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, στην εξοικείωση των τελευταίων με την αναγνώριση της αξίας που μπορεί να έχει ακόμα και η διαφορετική άποψη, στην προσέγγιση και εξέταση των διαφόρων και διαφορετικών απόψεων και τελικά στην αποδοχή της διαφορετικότητας (ΥΠΠΔΒΜ/ΠΙ, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό η θεατρική αγωγή ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου καλείται να μέσω της χρήσης των τεχνικών και των μέσων που μετέρχεται το θέατρο να συμβάλει στη μετάδοση ειδικών γνώσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών αποσκοπώντας σε κάθε περίπτωση στην ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικότητας των μαθητών. Τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσω της εμπλοκής των μαθητών σε θεατρικές/ δραματικές δραστηριότητες, η οποία ακολουθείται από την εργασία σε ομάδες ώστε να αποκωδικοποιηθεί η θεατρική πράξη και τα στοιχεία που συνθέτουν το δραματικό χαρακτήρα του έργου και να αναπαρασταθεί δημιουργικά από τους ίδιους (Μαυρίκογλου, 2015). Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το σώμα τους παράλληλα με το λόγο και την κίνηση,

αναπτύσσουν την ικανότητα να συμμετέχουν στα δρώμενα τόσο ως δράστες όσο και ως θεατές, ενώ την ίδια στιγμή ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του εμπνευστή και καθοδηγεί τους μαθητές, τους παροτρύνει να εκφράσουν με τον δικό τους τρόπο και χωρίς το φόβο της (κατά) κρίσης τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με την εκάστοτε δραματική κατάσταση (Μαυρίκογλου, 2015).

Για το ζήτημα αυτό, όμως, θα γίνει εκτενέστερος λόγος στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας (Κεφάλαιο 2). Στο σημείο αυτό και προτού αναφερθούμε στη θέση που έχει η Θεατρική Αγωγή στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου, αξίζει να αναφερθεί πως πρόκειται για μια κίνηση, η οποία ξεκίνησε από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γαλλία και η Γερμανία (Αλκηστis, 20021) και λαμβάνει ολοένα και μεγαλύτερη θέση στα αναλυτικά προγράμματα και άλλων χωρών (Γκόβας, 2002). Στόχο, σε κάθε περίπτωση, αποτελεί η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών που απαιτούνται ώστε να δύνανται οι τελευταίοι να εκφραστούν, να κατανοήσουν την πολιτιστική κληρονομιά του κάθε λαού, να επικοινωνήσουν και να κοινωνικοποιηθούν, αλλά και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα διάφορα προβλήματα της καθημερινότητας με τα οποία θα έρθουν τυχόν αντιμέτωποι (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009). Για το λόγο αυτό σε χώρες, όπως είναι η Αγγλία, η Θεατρική Αγωγή έχει ενταχθεί στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων λόγω των πολλαπλών ωφελειών που μπορεί να εξασφαλίσει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και τελικά στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης. Για παράδειγμα, αναμένεται να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να δρουν ως μέλη κάποιας ομάδας, αλλά και να παρατηρούν και να ακούνε τους άλλους (GEM 2000), να αναπτύξει την ικανότητά τους να εντοπίζουν συναισθήματα, να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία σύνθεσης ενός θεατρικού/ δραματικού έργου και να στέκονται κριτικά απέναντι στο έργο αυτό (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Θεάτρου, 2003). Στα αναλυτικά προγράμματα άλλων χωρών, η Θεατρική Αγωγή αναμένεται να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να μετάσχουν σε βιωματικές δραστηριότητες αναπτύσσοντας, έτσι, τις διάφορες πτυχές της προσωπικότητάς τους. Ακόμα, η επαφή των παιδιών με τη θεατρική αγωγή αναμένεται να τους δώσει τη δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων και των σκέψεών τους (PSEC, 1999). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι σε κάποιες χώρες (π.χ. Ισπανία) η θεατρική αγωγή αποτελεί ξεχωριστό μάθημα μόνο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε αντίθεση με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όπου εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων, κυρίως των φιλολογικών μαθημάτων ή του μαθήματος της Γυμναστικής, ενώ σε άλλες χώρες (π.χ. Γερμανία)

παρέχεται η ελευθερία σε κάθε σχολική μονάδα να αποφασίσει αν η θεατρική αγωγή θα αποτελέσει ξεχωριστό μάθημα ή αν οι αρχές και οι τεχνικές της θα ενσωματωθούν και θα εξυπηρετήσουν και τους διδακτικούς στόχους άλλων μαθημάτων (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Θεάτρου, 2003).

1.3 Θεατρική Αγωγή και ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Είναι χαρακτηριστικό πως τα αναλυτικά προγράμματα των τελευταίων δεκαετιών, ανεξάρτητα από τις επιμέρους αλλαγές που πραγματοποιούνται, δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη ποικίλων πτυχών της προσωπικότητας των μαθητών. Ήδη, λοιπόν, από το αναλυτικό πρόγραμμα που όριζε το Π.Δ. 486/1989 η εξοικείωση των μαθητών με δραστηριότητες που αφορούν στο θέατρο άρχισαν να εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα, αρχικά ως μέρος της Αισθητικής Αγωγής. Σε επόμενη ρύθμιση η αξία της θεατρικής αγωγής τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε διδακτικό επίπεδο αναγνωρίστηκε επίσημα, με αποτέλεσμα να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της Αισθητικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Δ 132/10-4-1990). Η προσπάθεια αυτή ένταξης των τεχνικών της θεατρικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο συστηματοποιήθηκε ακόμα περισσότερο κατά τα επόμενα χρόνια, καθώς το 1993 συντάχθηκε και εκδόθηκε το βιβλίο του Κουρετζή με τίτλο «Θεατρική Αγωγή , Βιβλίο για το Δάσκαλο», το οποίο αποσκοπούσε στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τις μεθόδους και τις τεχνικές της θεατρικής αγωγής και στην ένταξη αυτών στις διδακτικές τους πρακτικές (Μαυρίκογλου, 2015).

Παρά τις παραπάνω προσπάθειες, όμως, η τέχνη εισήχθη στο ελληνικό σχολείο αρκετά χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα κατά το έτος 2000, όταν πλέον καθιερώθηκε στο Λύκειο η διδασκαλία διαφόρων μορφών τέχνης, όπως η Θεατρολογία, η Μουσική και τα Καλλιτεχνικά, στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος της Αισθητικής Αγωγής. Παράλληλα, το αναλυτικό αυτό πρόγραμμα προέβλεπε τη διδασκαλία και άλλων μορφών τέχνης, όπως το Σχέδιο, αλλά και η εξοικείωση των μαθητών με την τέχνη σε θεωρητικό επίπεδο μέσω του μαθήματος με τίτλο Ιστορία της Τέχνης. Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η διδασκαλία μορφών και τεχνικών της τέχνης συνδέθηκε με τη διεύρυνση του ωραρίου και με τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, το οποίο επέτρεπε τη διδασκαλία διαφόρων μορφών τέχνης, όπως η Θεατρική Αγωγή, η Ζωγραφική, ο Χορός ακόμα και η Γλυπτική. Τέλος, στις αλλαγές που προέβλεπε η ρύθμιση του 2000 υπήρξε προσπάθεια ώστε η χρήση των μορφών και των τεχνικών της τέχνης να συνδεθούν με

τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Έτσι, οι βιωματικές μέθοδοι της τέχνης στις οποίες συγκαταλέγεται η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι, η ζωγραφική, η δημιουργική έκφραση, ακόμα και η φωτογραφία, αποτέλεσαν μέρος άλλων μαθημάτων και προγραμμάτων (όπως για παράδειγμα προγράμματα προαγωγής της υγείας των μαθητών), (Γλύτση κ.ά., 2002).

Θα πρέπει να τονισθεί, βέβαια, πως όλες οι παραπάνω περιπτώσεις είναι ενδεικτικές της έλλειψης συστηματοποιημένης και οργανωμένης διδασκαλίας της τέχνης και συγκεκριμένα της θεατρικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο. Με άλλα λόγια, πρόκειται για προτάσεις, για ρυθμίσεις, οι οποίες χωρίς να αναπτύσσουν ένα συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο διδασκαλίας της τέχνης, παρέχουν την δυνατότητα και τη ευελιξία στον εκπαιδευτικό να επιλέξει τα μέσα εκείνα της τέχνης που εξυπηρετούν τους στόχους και τις ανάγκες της διδασκαλίας του, παράλληλα με την επιλογή εργαλείων αυτής (Γλύτση κ.ά., 2002). Έτσι, ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να συνδέσει την τέχνη με τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, όταν αυτός το κρίνει αναγκαίο, και να συμβάλει, έτσι, στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Βέβαια, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η σύνδεση αυτή αφορά καθαρά στις επιλογές στις οποίες θα προβεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια και συστηματικά ο τρόπος με τον οποίο τα διάφορα μαθήματα που διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορούν να συνδεθούν με τη διδασκαλία της Τέχνης (Γραμματάς, 2004). Σε κάθε περίπτωση, η τέχνη και η εξοικείωση των μαθητών με μορφές αυτής, μέσω του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, φαίνεται πως αποσκοπεί στην ανάπτυξη επιμέρους ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίες θα συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή τους, αλλά και στην προαγωγή της σχέσης των μαθητών με στοιχεία του πολιτισμού, στην δημιουργική σχέση με τον πολιτισμό και τις αρχές αυτού (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Θεάτρου, 2003).

Εκτός, όμως, από την ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχικών δυνάμεων των μαθητών, η ένταξη των στρατηγικών και των μεθόδων της τέχνης στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου, έχει ως στόχο την ανάπτυξη ειδικών γνώσεων των μαθητών, οι οποίες αφορούν στην ικανότητά τους να κατανοούν και να αξιολογούν στην συνέχεια το εκάστοτε θεατρικό έργο με το οποίο έρχονται σε επαφή. Επίσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας του μετασχηματισμού της γνώσης αυτής και της εμπειρίας τους, ώστε να διαχειριστούν καταστάσεις της πραγματικής

και/ή καθημερινής ζωής. Αντίστοιχα, η διδασκαλία της τέχνης στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του ελληνικού σχολείου αποσκοπεί στην ανάπτυξη συγκεκριμένων στάσεων των μαθητών, οι οποίες περιλαμβάνουν τη δημιουργική τους έκφραση, την ομαδοσυνεργατικότητα, την ένταξη σε ομάδες, αλλά και τη διερεύνηση και ανάπτυξη κλίσεων που τυχόν έχουν οι μαθητές. Έτσι, η επαφή των μαθητών με την τέχνη, τους παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες που επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση των απόψεων και των συναισθημάτων τους, των ιδεών, τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης καταστάσεων που ανακύπτουν τόσο στο πλαίσιο των θεατρικών δρώμενων όσο και εκτός του πλαισίου αυτού. Φυσικά, δε θα μπορούσε να παραλείψει κανείς την ψυχαγωγία που προσφέρει στους μαθητές η ενασχόληση με την τέχνη παράλληλα με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Θεάτρου, 2003).

Κατά τα επόμενα χρόνια (συγκεκριμένα κατά το έτος 2003) το αναλυτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συγκεκριμένα του νηπιαγωγείου, διευρύνθηκε ώστε να συμπεριλάβει το θέατρο και τη δημιουργική τέχνη στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Αισθητικής Αγωγής. Στόχος και πάλι, ήταν, αφενός η ανάπτυξη των ικανοτήτων και των κλίσεων των μαθητών και αφετέρου η προώθηση της δημιουργικότητας αυτών, μέσω της έμφασης στην ικανότητά τους να επικοινωνούν και να εκφράζονται. Και τούτο διότι η θεατρική/ δραματική τέχνη, όπως αυτή οριζόταν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 2003, έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές μέσω της αφήγησης των δικών τους ιστοριών να χρησιμοποιήσουν ποικίλες τεχνικές, διαφορετικά μέσα και αντικείμενα και τελικά να ασκήσουν τη φαντασία και την εφευρετικότητά τους (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Θεάτρου, 2003).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως η ένταξη της δραματικής τέχνης στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε με περισσότερο συστηματικό τρόπο την εποχή κατά την οποία άρχισε να δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και στην κάλυψη των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών αυτών. Συγκεκριμένα, η ειδική εκπαίδευση έθεσε ως στόχους την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες, ώστε να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση αυτών στη γνώση, χωρίς αποκλεισμούς και περιορισμούς, όπως αυτή θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος της συνεκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, κατέστη σαφές ότι το ελληνικό σχολείο οφείλει να υπηρετήσει τις αρχές και τους στόχους ενός δημοκρατικού σχολείου που θα σέβεται και θα ικανοποιεί τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές

ανάγκες που μπορεί να έχει ο κάθε μαθητής (ΥΠΕΠΘ Π.Ι., 2002). Φαίνεται, λοιπόν, πως η δραματική τέχνη αποτέλεσε ένα επιπλέον εργαλείο για την προώθηση των αρχών της συνεκπαίδευσης, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές με αναπηρίες ή με ιδιαιτερότητες (γλωσσικές, πολιτισμικές) να κατανοήσουν την ταυτότητά τους, να επικοινωνήσουν με τους άλλους αποτελεσματικά, να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν τα άλλα άτομα και τελικά να είναι σε θέση να αναπτύξουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους, η οποία θα απορρέει από την αναγνώριση των διαφορών και των ομοιοτήτων που έχουν με τα άλλα άτομα με τα οποία έρχονται σε επαφή. Τα παραπάνω αποτυπώνονται με τον εναργέστερο τρόπο στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που έχει αναπτυχθεί στο νηπιαγωγείο για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές, όπου μεταξύ άλλων επιχειρείται η εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Η χρήση, λοιπόν, τεχνικών του δραματικού/θεατρικού παιχνιδιού και τεχνικών όπως είναι το κουκλοθέατρο ή το θέατρο σκιών θεωρούνται χρήσιμα μέσα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και έκφρασης των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως στην περίπτωση των κωφών και βαρήκοων μαθητών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ε.Α.,2004).

1.4 Θεατρική Αγωγή και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Όπως εύκολα συνάγεται από τα προηγούμενα, η χρήση των τεχνικών της θεατρικής αγωγής και η προσαρμογή αυτών στο πλαίσιο των άλλων μαθημάτων, προϋποθέτει την πρότερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με αυτές τις τεχνικές. Για το λόγο αυτό, ήδη από το 1982 άρχισε να καταγράφεται μια προσπάθεια ενσωμάτωσης της θεατρικής αγωγής στα προγράμματα σπουδών των σχολών στις οποίες φοιτούσαν εκπαιδευτικοί, ενώ ένα χρόνο αργότερα η προσπάθεια αυτή έλαβε μια πιο συστηματική μορφή. Και τούτο διότι η Αισθητική Αγωγή άρχισε να αποτελεί μέρος των προγραμμάτων σπουδών των καθηγητικών σχολών, καθώς αυτή θεωρήθηκε αναγκαία για την εξασφάλιση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και αποτελεσματικότερης άσκησης του ρόλου τους (Π.Δ. 320/1983).

Η προσπάθεια αυτή εντάθηκε ακόμα περισσότερο κατά τα επόμενα χρόνια, καθώς η Θεατρική Αγωγή άρχισε να αποτελεί μέρος τόσο των προγραμμάτων των περισσότερων Παιδαγωγικών Σχολών, όσο και των επιμορφωτικών προγραμμάτων που διοργάνωναν τα ΠΕΚ και απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς (Μπακονικόλα-

Γεωργοπούλου, 2002). Κατά το έτος 2002 παρατηρήθηκε μια περαιτέρω διεύρυνση των προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, μια διεύρυνση η οποία περιελάμβανε την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη Θεατρική Παιδεία ως μέρος της επιστημονικής γνώσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Π.Δ 139/2002), ενώ χαρακτηριστικό είναι πως σήμερα η Θεατρική Παιδεία διατρέχει τα αναλυτικά προγράμματα όλων των παιδαγωγικών τμημάτων, καθώς και των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που σχεδιάζουν και υλοποιούν τα ΠΕΚ της χώρας. Πρόκειται για προγράμματα τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τη διδακτική μεθοδολογία και τις πρακτικές της θεατρικής/ δραματικής τέχνης και να δύνανται στην συνέχεια να τις εφαρμόσουν (Ο.Σ.Π.Τ.Ν., 2014).

Συγκεκριμένα, μελετώντας κανείς τα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας διαπιστώνει την έμφαση που δίνεται πλέον στην εξοικείωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τις αρχές και τεχνικές του θεάτρου και της τέχνης γενικά. Για παράδειγμα, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Πάτρας προσφέρονται σε όλα τα εξάμηνα μαθήματα κατ'επιλογή, που αφορούν στην Αισθητική Αγωγή και στην εξοικείωση των φοιτητών με τη διδακτική του εκπαιδευτικού δράματος (4^ο εξάμηνο), με τη δημιουργική μέθοδο του ρυθμικού και θεατρικού παιχνιδιού (1^ο εξάμηνο), με την κίνηση και την έκφραση μέσω του παιχνιδιού (5^ο εξάμηνο), με τη μουσική (6^ο εξάμηνο), με την έκφραση και δημιουργία μέσω του τραγουδιού (7^ο εξάμηνο) ή με την κινησιολογία και τη σκηνογραφία (8^ο εξάμηνο) (<http://www.elemedu.upatras.gr/index.php>).

Στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του Πανεπιστημίου Αθηνών, η Θεατρική Αγωγή αποτελεί μέρος των υποχρεωτικών μαθημάτων, τα οποία παρακολουθούν οι φοιτητές και περιλαμβάνει την εισαγωγή στην τέχνη της μουσικής και κινητικής αγωγής και των εικαστικών τεχνών. Μάλιστα, στο συγκεκριμένο τμήμα λειτουργεί και εργαστήριο Θεατρικών Εφαρμογών και Μουσικής (<http://www.ecd.uoa.gr/?lang=el>). Παρόμοια προσπάθεια παρατηρείται και στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Αγωγή από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, όπου περιλαμβάνονται μαθήματα σχετικά με τη μουσειακή εκπαίδευση και τη θεατροπαιδαγωγική (<https://www.nured.auth.gr/dp7nured/>). Αντίστοιχα, στο ίδιο Τμήμα του Πανεπιστημίου Αιγαίου, επιχειρείται μεταξύ άλλων, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών

με το παιδικό βιβλίο, τον παιδικό λόγο αλλά και με το θεατρικό παιχνίδι (<https://www.aegean.gr/departments>).

Σε κάθε περίπτωση, αυτό το οποίο συνάγεται από τα παραπάνω είναι πως η Θεατρική Αγωγή και η ένταξή στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών τόσο των ελληνικών σχολείων όσο και των ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων αποτελεί πλέον αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και τούτο διότι θεωρήθηκε απαραίτητο «συστατικό» αφενός για την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και αφετέρου για την ενίσχυση μιας ποικιλίας δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να σημειωθεί πως η εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής στο ελληνικό σχολείο δεν πραγματοποιήθηκε χωρίς προβλήματα, τα οποία αφορούσαν στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στην επάρκειά τους να διδάξουν το συγκεκριμένο μάθημα. Πιο αναλυτικά, ενώ στην αρχή η διδασκαλία του μαθήματος ανατέθηκε στους αρμόδιους εκπαιδευτικούς, δηλαδή σε απόφοιτους Θεατρικών ή Δραματικών Σχολών, στην συνέχεια δόθηκε η δυνατότητα και στους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης να διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα χωρίς, μάλιστα, να έχει εξασφαλιστεί η απόκτηση ειδικών γνώσεων από αυτούς (Φ.12/275/66898/Γ1/304-2014/ΥΠΠΑΙΘ). Τα παραπάνω ενισχύονται και από το γεγονός πως ακόμα και σήμερα η Θεατρική Αγωγή δεν αποτελεί μέρος των υποχρεωτικών μαθημάτων που προσφέρονται σε διάφορα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας, με αποτέλεσμα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο ζήτημα αυτό να είναι σποραδική.

Σύμφωνα με τον Λενακάκη (2012), η αξιοποίηση των αρχών και των τεχνικών της Παιδαγωγικής του Θεάτρου δεν απαιτεί μόνο την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν αποκλειστικά στο θέατρο και την τέχνη. Αντίθετα, απαιτεί τη γνώση αναφορικά με θέματα που άπτονται τις Επιστήμες Αγωγής, όπως είναι η φιλοσοφία, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, καθώς και η βιωματική τους εξοικείωση με τους κώδικες και τις συμβάσεις της θεατρικής αγωγής. Με άλλα λόγια, για να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει τις αρχές της θεατρικής αγωγής θα πρέπει να διαθέτει τόσο θεωρητική γνώση όσο και βιωματική εμπειρία. Για το λόγο αυτό, δεν αρκεί η απόκτηση των βασικών γνώσεων που αφορούν στο θέατρο και τη δυνατότητά εφαρμογής του στην εκπαίδευση, αλλά απαιτείται η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένες κι διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές και η ενίσχυση της ικανότητάς τους να

μεταφέρουν στην εκπαιδευτική πράξη και πρακτική, τις αποκτηθείσες γνώσεις (Κακουδάκη, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΟ ΔΡΑΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Εκπαιδευτικό Δράμα

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε έγινε αναφορά στην αξία της τέχνης στη διάπλαση των μαθητών, ενώ επιχειρήθηκε μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία της Θεατρικής Παιδείας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο κεφάλαιο αυτό θα εστιάσουμε στον τρόπο με τον οποίο το καλλιτεχνικό έργο, το δράμα μπορεί να εξυπηρετήσει τους στόχους και τις ανάγκες της εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει ένας διαχωρισμός της επαγγελματικής προσέγγισης ενός θεατρικού έργου και της προσέγγισής τους ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αμοιρόπουλος, 2001). Το τελευταίο απαντά στη βιβλιογραφία με διάφορους όρους, όπως «εκπαιδευτικό δράμα», «δημιουργικό δράμα», «Drama in Education», «Theatre in Education» και με άλλους παρεμφερείς όρους, οι οποίοι σύμφωνα με τον Γκόβα (2001) στην ουσία αποδίδουν το ίδιο περιεχόμενο. Στην εργασία αυτή θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο «εκπαιδευτικό δράμα» ή «δράμα στην εκπαίδευση» καθώς θεωρούμε πως αποδίδει καλύτερα την περίπτωση μιας δραστηριότητας που λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής τάξης και που ενέχει στοιχεία που μετέρχονται οι θεατρικές παραστάσεις (Γραμματάς, 2004). Πρόκειται, δηλαδή, για δραστηριότητες οι οποίες έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα και οι οποίες αποσκοπούν αφενός στην επαφή των μαθητών με διάφορες μορφές τέχνης και αφετέρου στην ανάπτυξη του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους μέσω αυτών (Sibel, 2007).

Το δράμα, λοιπόν, ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδακτικής πράξης φαίνεται πως εδράζεται στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να κινητοποιήσει περαιτέρω το μαθητή και να τον βοηθήσει να προσεγγίσει τη γνώση και τη μάθηση μέσω του θεάτρου. Με άλλα λόγια, σκοπός της εφαρμογής του δράματος στην εκπαίδευση δεν αποτελεί τόσο η απόκτηση γνώσεων για το θέατρο όσο η απόκτηση γνώσεων μέσω του θεάτρου. Σύμφωνα με τους μελετητές, το εκπαιδευτικό δράμα έχει τις ρίζες του στη θεωρία του Vygotsky και του Bruner, οι οποίοι έδωσαν έμφαση στο παιχνίδι και στον τρόπο με τον οποίο αυτό μπορεί να ενισχύσει τη διαδικασία της μάθησης και να την οδηγήσει σε επιτυχία. Και τούτο διότι στο πλαίσιο αυτό της διδασκαλίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται περισσότερο στο επίπεδο της διαμεσολάβησης και της οργάνωσης της διδασκαλίας δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν το παιχνίδι μέσα στα όρια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης για την οποία μίλησε ο Vygotsky (Σέξτου, 2005).

Σύμφωνα με τους μελετητές, λοιπόν, το εκπαιδευτικό δράμα δύναται να ενισχύσει τη διαδικασία της μάθησης, να συμβάλει στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη των μαθητών, καθώς μέσω αυτού οι τελευταίοι, μπορούν να εξερευνούν την πραγματικότητα και να προβαίνουν στις απαραίτητες για την κατανόηση αυτής, συνδέσεις. Σύμφωνα με τους Freeman et al. (2003), χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού δράματος είναι πως «είναι χτισμένο πάνω σε φωνές» υπό την έννοια ότι επιτρέπει στο άτομο (εν προκειμένω στους μαθητές) να εκφράζεται, να επικοινωνεί, να βρίσκει τη θέση του μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και δρα (DuPont, 1992). Χαρακτηριστικό είναι πως, όπως θα φανεί στην συνέχεια, το εκπαιδευτικό δράμα καλλιεργεί την ενσυναίσθηση των μαθητών, καθώς μέσω των τεχνικών και των μεθόδων του, μαθαίνει στους μαθητές να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να τον κατανοούν (Kelner, 1993).

2.2 Η χρήση και η αξία του δράματος ως εργαλείο εκπαίδευσης

Το εκπαιδευτικό δράμα προέκυψε ως «απάντηση» στις παραδοσιακές και παρωχημένες μεθόδους διδασκαλίας που έβλεπαν τον εκπαιδευτικό ως κέντρο της διδασκαλίας και το μαθητή ως παθητικό δέκτη της γνώσης. Το αίτημα πλέον ήταν η διδασκαλία και η μάθηση να καταστούν μαθητοκεντρικές, μια αλλαγή η οποία απαιτούσε και αλλαγή των μεθόδων, των πρακτικών και των διδακτικών εργαλείων. Σταδιακά, λοιπόν, το εκπαιδευτικό δράμα άρχισε να υιοθετείται από παιδαγωγούς, οι οποίοι επεδίωκαν την ανάπτυξη της κρίσης, της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών, στοιχεία τα οποία τους εξασφάλιζε το εκπαιδευτικό δράμα (Prins, 2008). Πλέον, αναγνωρίζεται από ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, η προσφορά του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη της δυνατότητας των μαθητών να εκφράζονται ελεύθερα, να φαντάζονται και να δημιουργούν μέσω ενός διασκεδαστικού τρόπου, όπως είναι το εκπαιδευτικό δράμα και οι τεχνικές αυτού (Mages, 2008). Τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία, μάλιστα, είναι μεγαλύτερα αν σκεφτεί κανείς ότι εξασφαλίζουν στο μαθητή την εμπειρική, τη βιωματική θέαση των εμπειριών, γεγονός που συμβάλει στην ανάπτυξη των εκφραστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών του δεξιοτήτων (Hui & Lau, 2006).

Όλοι οι ερευνητές, βέβαια, συγκλίνουν στην άποψη πως η αξιοποίηση των τεχνικών και των μέσων του εκπαιδευτικού δράματος σχετίζονται εν πολλοίς με τις δεξιότητες που έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, με τη στάση του απέναντι σε αυτές, με το

θεωρητικό του υπόβαθρο και με την ικανότητά του να μετασχηματίζει τη θεωρία αυτή σε διδακτική πράξη (Prins, 2008). Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός ο οποίος θα εργαστεί από κοινού με τους μαθητές, θα συζητήσει μαζί τους, θα διερευνήσει τις εμπειρίες τους και θα τις αξιολογήσει, ώστε να δημιουργήσει μια «γέφυρα» ανάμεσα στον κόσμο της πραγματικότητας και στον κόσμο της φαντασίας (Gigliotti, 2005). Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός ο οποίος θα εντοπίσει (οφείλει να εντοπίσει) τις εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει ο κάθε μαθητής του και να επιλέξει εκείνες τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος οι οποίες θα εξυπηρετήσουν καλύτερα τις ανάγκες αυτές (Zipes, 2004).

Συνοψίζοντας τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος, ο Prins (2008) αναφέρει ότι μέσω αυτού οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως μέρος μιας ομάδας, θέτοντας κοινούς στόχους. Αποτέλεσμα αυτού είναι να μειωθούν οι αποκλίσεις και οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των απόψεων των μαθητών. Συνακόλουθα, το εκπαιδευτικό δράμα δημιουργεί τις προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε το παιδί να ενισχύσει τις γλωσσικές του δεξιότητες, να πειραματιστεί σε διάφορες μορφές λόγου και έκφρασης, αλλά και να προσεγγίσει κριτικά τόσο τα δικά του έργα όσο και τα έργα των άλλων. Τέλος, το εκπαιδευτικό δράμα θεωρείται ως ένας τρόπος επίλυσης των προβλημάτων. Μέσω της πολυπρισματικής προσέγγισης αυτών, οι μαθητές μπορούν τελικά να επιλέξουν την στρατηγική αυτή που θεωρείται προσφορότερη για την επίλυση τους.

2.3 Μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής του δράματος στην εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα εκπαιδευτικά συστήματα ολοένα και περισσότερων χωρών, στα οποία συγκαταλέγεται και το ελληνικό, ενσωματώνουν στα αναλυτικά τους προγράμματα τις τεχνικές της θεατρικής αγωγής είτε ως αυτόνομο μάθημα είτε στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών. Σε κάθε περίπτωση, επιδιώκεται μέσω της εισαγωγής του εκπαιδευτικού δράματος στο σχολείο η ενεργοποίηση των μαθητών προς την κατεύθυνση της δημιουργικής μάθησης, αλλά και της κοινωνικοποίησης των παιδιών, ακόμα και αυτών που θεωρούνται εσωστρεφή. Αντίστοιχα, θεωρείται ένας προσοδοφόρος τρόπος μάθησης που μπορεί να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες ή με γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες και γενικά αποτελεί έναν από τους ενδεδειγμένους τρόπους επαφής των μαθητών με τα στοιχεία της παράδοσης και της ανάπτυξης της καλαισθησίας (Catterall, 2002).

Στη βιβλιογραφία απαντούν διάφοροι τρόποι και διάφορες τεχνικές μέσω των οποίων μπορεί να εφαρμοστεί η τέχνη του δράματος στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δράσης και διαδικασίας. Αυτές αφορούν στη δραματοποίηση, στην παντομίμα, στο θεατρικό παιχνίδι, στον αυτοσχεδιασμό, στο κουκλοθέατρο, στο θεατρικό σκετς, στη θεατρική παράσταση, στην αφήγηση, στο παιχνίδι ρόλων κτλ¹. Η επιλογή των τεχνικών αυτών έγκειται αφενός στις δεξιότητες του εκπαιδευτικού και στην εξοικείωση που έχει με αυτές και αφετέρου στα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται, όπως είναι για παράδειγμα το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Κοντογιάννη, 1999). Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα αξιοποιήσει τις τεχνικές αυτές είναι καθοριστικός ώστε να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την ελεύθερη έκφραση των μαθητών και την αναπαράσταση των εκάστοτε καταστάσεων (Παπαδόπουλος, 2010).

2.3.1 Δραματοποίηση

Η τεχνική της δραματοποίησης αφορά στην μετατροπή ενός κειμένου, όπως είναι μια ιστορία, ένα παραμύθι, ένα τραγούδι, σε θεατρικό δρώμενο. Πρόκειται για μια προσπάθεια η οποία στηρίζεται στην πρωτοβουλία των μαθητών και δεν προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιου γραπτού κειμένου (Γαργαλιάνος, 2005), παρά μόνο την αξιοποίηση των κωδίκων και των συμβάσεων της δραματικής τέχνης. Οι μαθητές αξιοποιούν τους κώδικες αυτούς και προσπαθούν να αποδώσουν θεατρικά μια ιδέα, μια ιστορία, μέσω των κινήσεων του σώματός τους και μέσω του αυτοσχέδιου διαλόγου (Αλκηστις, 1992). Για το λόγο αυτό, αποτελεί μια ιδιαίτερα διαδεδομένη διδακτική μέθοδο, η οποία προσφέρει στον εκπαιδευτικό την ευελιξία που επιθυμεί ώστε να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς του στόχους (Γραμματάς, 2001).

Μέσω της δραματοποίησης οι μαθητές αξιοποιούν τη φαντασία τους για να περιγράψουν και να αποδώσουν αντικείμενα της καθημερινότητάς τους, να τους προσδώσουν διάφορες ιδιότητες και σημασίες και τελικά να αισθανθούν τη χαρά του παιχνιδιού και τα οφέλη της μάθησης μέσω αυτού (Οδηγός εκπ/κού, 2011). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως συχνά παρατηρείται η σύγχυση των εκπαιδευτικών μεταξύ της τεχνικής της δραματοποίησης και της τεχνικής του

¹Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια ο ερευνητής χρησιμοποίησε μόνο την παντομίμα. Παρόλα αυτά, κρίνεται αναγκαία η αναφορά και σε άλλες τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος και κυρίως σε αυτές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά προς την παντομίμα.

θεατρικού παιχνιδιού. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός πως η δραματοποίηση πραγματοποιείται στη βάση ενός συγκεκριμένου θέματος και ως εκ τούτου ακολουθεί μια σχεδόν σαφή και εκ των προτέρων γνωστή πορεία. Οι μαθητές, για παράδειγμα, προσδίδουν σε ένα απλό κείμενο χαρακτηριστικά του θεατρικού κειμένου, γεγονός που συμβάλει στην ανάπτυξη όχι μόνο επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά και γλωσσικών/ εκφραστικών (Γραμματάς, 2012). Αντίθετα στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού, όπως αναλύεται παρακάτω, ο εκπαιδευτικός διαβάσει στους μαθητές ένα κείμενο ή τους αφηγείται μια ιστορία και αυτοί καλούνται να αυτοσχεδιάσουν.

2.3.2 Θεατρικό Παιχνίδι

Η δραματοποίηση στηρίζεται στο θεατρικό παιχνίδι στο οποίο οι μελετητές εντοπίζουν τέσσερα επίπεδα λειτουργίας. Αυτά αφορούν στο ψυχολογικό επίπεδο, στο κοινωνικό, το παιδαγωγικό και το εκφραστικό (Γκόβας, 2001) και προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή όλης της ομάδας (Κουρετζής, 1991). Πρόκειται για μια τεχνική, η οποία συνδυάζει στοιχεία από άλλες τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, όπως η παντομίμα ή το παιχνίδι ρόλων, και αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, στην εξωτερίκευση του ψυχικού τους κόσμου, στην άσκηση της φαντασίας του, στην έκφραση των συναισθημάτων τους (Γραμματάς, 2001).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στο επίπεδο της εμπύχωσης και της οργάνωσης της ομάδας, ώστε να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές θα βρουν τη θέση και το ρόλο τους στο παιχνίδι αυτό. Έτσι, δεν παρεμβαίνει παρά μόνο όταν αυτό κριθεί απαραίτητο (Prins, 2008). Σταδιακά το θεατρικό παιχνίδι επεκτείνεται και σε άλλες μορφές θεατρικής έκφρασης, καθώς συνδυάζεται με την κατάκτηση από μέρους των μαθητών πιο σύνθετης γνώσης την οποία επιθυμεί να μεταδώσει ο εκπαιδευτικός (Αμοιρόπουλος, 2001). Οι ερευνητές αναγνωρίζουν στο θεατρικό παιχνίδι τέσσερα στάδια, τα οποία περιλαμβάνουν το στάδιο της απελευθέρωσης, το στάδιο της αναπαραγωγής, το στάδιο της θεατρικής δράσης και τέλος το στάδιο της συζήτησης (Κουρετζής, 1991). Πολύ συνοπτικά θα λέγαμε πως κατά το πρώτο στάδιο επιχειρείται η αποδέσμευση των μαθητών από τις όποιες επιφυλάξεις μπορούν να έχουν, ώστε να επιτευχθεί η μεταξύ τους επικοινωνία. Κατά τη φάση αυτή αξιοποιείται κατά κύριο λόγο το σώμα των μαθητών μέσω του οποίου εκφράζονται τα συναισθήματά τους. Κατά τη δεύτερη φάση, οι μαθητές αρχίζουν να εργάζονται ομαδικά και να διαπραγματεύονται από κοινού ιδέες και θέματα. Στο πλαίσιο αυτό αυτοσχεδιάζουν, επιλέγουν τους ρόλους τους, επιλέγουν τα αντικείμενα που θα

χρησιμοποιήσουν. Στην τρίτη φάση οι μαθητές πλέον είναι σε θέση να εκφραστούν δημιουργικά, να συνθέσουν το «έργο» τους και να το παρουσιάσουν, ενώ κατά την τέταρτη και τελευταία φάση συζητούν αναφορικά με το έργο τους, διαπιστώνουν τυχόν προβλήματα και αδυναμίες και προβαίνουν σε προτάσεις βελτίωσης (Κουρετζής, 1991). Πρόκειται, θα λέγαμε, για ένα είδος δράσης η οποία στηρίζεται στον αυθορμητισμό των μαθητών, αλλά και στην ενεργοποίηση όλων των μελών της ομάδας μέσω των ρόλων που αναλαμβάνει αυτόβουλα το κάθε μέλος (Γραμματάς, 2009).

2.3.3 Αυτοσχεδιασμός

Ο αυτοσχεδιασμός συνίσταται στην έλλειψη καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές είναι ελεύθεροι να προβούν στην αναπαράσταση διαφόρων θεμάτων, χωρίς τη δράση του εκπαιδευτικού (Mackay, 2001). Στο πλαίσιο της τεχνικής αυτής οι μαθητές παρουσιάζουν ένα φανταστικό περιεχόμενο, ενώ σημαντικό είναι πως η αναπαράσταση αυτή μπορεί να πραγματοποιείται τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Αντίστοιχα, παρέχεται η ελευθερία στους μαθητές να δράσουν αυτόνομα ή με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, η οποία μπορεί να ποικίλει από την εξασφάλιση απλών κατευθύνσεων μέχρι την παροχή σαφών οδηγιών (Γραμματάς, 2009).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τόσο το θεατρικό παιχνίδι όσο και ο αυτοσχεδιασμός αποτελούν τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές καταστάσεις που μπορεί να βιώνουν οι μαθητές. Μέσω αυτών, λοιπόν, οι μαθητές δύνανται να συναισθανθούν και να κατανοήσουν την ανθρώπινη εμπειρία και να συνεργαστούν ώστε να οδηγηθούν σε κάποια λύση (Courtney, 1989). Όπως το θεατρικό παιχνίδι, έτσι και ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να ακολουθείται από τη φάση της συζήτησης και του προβληματισμού, καθώς και από τη φάση της αναγνώρισης (Catterall, 2002). Αντίστοιχα, φαίνεται πως βοηθά τους μαθητές τόσο στη διαδικασία της μάθησης όσο και στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Μπακονικόλα, 2002).

2.3.4 Παιχνίδι Ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μια εκπαιδευτική τεχνική, η οποία αποσκοπεί στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Όπως και στην περίπτωση του θεατρικού παιχνιδιού, έτσι και το παιχνίδι ρόλων στηρίζεται στη δημιουργία μιας ιστορίας η

οποία προσιδιάζει στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στόχος του είναι η επίλυση καταστάσεων που τυχόν προκαλούν συγκρούσεις ή προβλήματα και συνακόλουθα η αλλαγή των στάσεων των μαθητών απέναντι στις καταστάσεις αυτές. Στο πλαίσιο του παιχνιδιού ρόλων οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους τους οποίους υποδύονται και μαθαίνουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά γνωρίζοντας και κατανοώντας τον άλλον. Φυσικά, πρόκειται για τεχνική η οποία προσφέρει τη διασκέδαση και τη χαλάρωση που έχουν ανάγκη οι μαθητές (Καμαρινού, 2000).

Η σύνδεση της τεχνικής αυτής με προβληματικές και συγκρουσιακές καταστάσεις προϋποθέτει την επιλογή της κατάλληλης ιστορίας από τον εκπαιδευτικό, ώστε να μεταδοθούν οι ιδέες και οι αξίες που επιθυμεί και να βοηθήσει τους μαθητές να προσεγγίσουν βιωματικά τις προβληματικές αυτές καταστάσεις (Altrichter et. al., 2001). Την ίδια στιγμή, όμως, θα πρέπει να καταστεί σαφές στους μαθητές πως το παιχνίδι δεν αποτελεί την πραγματικότητα (επομένως δεν πρέπει να το ταυτίζουν με αυτήν) (Massialas, 2002). Τα παραπάνω, προϋποθέτουν από τον εκπαιδευτικό να κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να αξιοποιήσει το παιχνίδι ρόλων και να καρπωθούν οι μαθητές του τα οφέλη αυτού. Παρά την αμφισβήτηση που έχει δεχθεί η τεχνική αυτή, φαίνεται πως μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους μαθητές της προσχολικής ηλικίας και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Οδηγός εκπ/κου, 2001)

2.3.5 Παντομίμα

Η παντομίμα, η οποία θα αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, αποτελεί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ένα ξεχωριστό είδος θεάτρου που στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό και που διέπεται από μια συγκεκριμένη αισθητική. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια μορφή θεατρικής έκφρασης, η οποία αξιοποιεί τις κινήσεις του σώματος και του προσώπου, οι οποίες σε συνδυασμό με κάποιο αντικείμενο, πραγματικό ή φανταστικό, δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να εκφράσει και να αποτυπώσει μια δραματική κατάσταση (Γραμματάς, 2009).

Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της, λοιπόν, έγκειται στο γεγονός πως καταργεί τις φωνές και τους ήχους, αλλά και όλα εκείνα τα εξωτερικά αντικείμενα, όπως είναι το σκηνικό ή τα ρούχα, τα οποία θα μπορούσαν να αποπροσανατολίσουν την προσοχή του θεατή από τον «πρωταγωνιστή». Μόνο με τις κινήσεις του σώματος και του προσώπου, λοιπόν, ο «μίμος» καταφέρνει να δημιουργήσει στο θεατή την αίσθηση

ύπαρξης δύο κόσμων. Ο πρώτος αφορά στο αντικείμενο της πραγματικότητας ή στη δραματική κατάσταση την οποία αποτυπώνει και ο άλλος αφορά στο αίσθημα που θέλει να μεταδώσει ο μίμος μέσω των κινήσεών τους (Sibel, 2002).

2.4 Οφέλη της χρήσης του δράματος στην εκπαίδευση

2.4.1 Ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών

Μεταξύ των ωφελειών που μπορεί να εξασφαλίσει η δραματική τέχνη στους μαθητές εντάσσεται και αυτή της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης αυτών, δηλαδή της ικανότητάς τους να αποδέχονται τους άλλους, να σέβονται την ετερότητα και να οδηγούνται στην αυτοαποτελεσματικότητα (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης, 2010). Σύμφωνα με τους Cole & Cole (2001) η ενσυναίθηση αποτελεί το «μοίρασμα» των συναισθημάτων με άλλα άτομα κι ως εκ τούτου αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα αναπτυχθεί η κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου. Σημαντικό είναι πως πρόκειται για μια έννοια, για μια ικανότητα η οποία δεν σχετίζεται με κάποια συγκεκριμένη ηλικία, καθώς είναι αποδεκτό ότι σε κάθε ηλικία το άτομο πρέπει να είναι σε θέση να συναισθάνεται την εμπειρία και να είναι σε θέση να μπαίνει στη θέση του άλλου (Δεληγιάννης, 2009).

Δίπλα στον όρο της ενσυναίσθησης, οι ερευνητές τοποθετούν και αυτή την ανάπτυξη της «συναισθηματικής νοημοσύνης», η οποία αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, να τα κατανοεί και να διαχειρίζεται. Αντιλαμβάνεται κανείς πως η ενσυναίθηση, αποτελεί μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία σε συνδυασμό με την αυτογνωσία εξασφαλίζουν στο άτομο την ικανότητα να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις, να αξιολογήσει τη δική του συμπεριφορά καθώς και τη συμπεριφορά των άλλων (Goleman, 1998).

Το εκπαιδευτικό δράμα, λοιπόν, φαίνεται πως μπορεί να ενισχύσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, καθώς μέσω των δραστηριοτήτων του παρέχει τη δυνατότητα σε αυτούς να παρατηρήσουν τον εαυτό τους, να δουν και να αναγνωρίσουν πτυχές αυτού που ενδεχομένως να μη γνώριζαν, αλλά και να εξωτερικεύσουν τον εαυτό τους. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό δράμα παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν την ψυχική ισορροπία που απαιτεί η σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Δαφιώτη, 2010). Αντίστοιχα, οι δραστηριότητες και οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος δύναται να ενισχύσουν το αίσθημα αυτοπεποίθησης των μαθητών και να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν μια

θετική εικόνα για τον εαυτό τους, να πιστέψουν περισσότερο σε αυτόν και τελικά να βελτιωθούν σε κάθε επίπεδο της σχολικής και της κοινωνικής τους ζωής (Γιαννοπούλου, 2011).

Μέσα από τη δραματοποίηση, λοιπόν, μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού ή και της παντομίμας, οι μαθητές κατανοούν εναργέστερα την πραγματικότητα και το μεταβαλλόμενο χαρακτήρα αυτής, με αποτέλεσμα σταδιακά να διαφοροποιήσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στα κοινωνικά δρώμενα και να τα προσεγγίσουν αυτά χωρίς προκαταλήψεις (Σέξτου, 2004). Μέσω των παιχνιδιών και γενικά των δραστηριοτήτων που προσφέρει το εκπαιδευτικό δράμα οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους διαφορετικούς, μαθαίνουν κοινωνικούς κανόνες που ίσως αγνοούσαν, έρχονται σε επαφή με τύπους κοινωνικής δράσης και συμπεριφοράς που ίσως τους ήταν άγνωστοι. Το γεγονός αυτό τους βοηθά να αποκτήσουν ηθική συνείδηση, να αποκτήσουν ενσυναϊψηση, να ευαισθητοποιηθούν αναφορικά με κοινωνικά ζητήματα και τελικά να οδηγηθούν στη δράση, ατομική ή ομαδική, που θα επιφέρουν την εξομάλυνση των επιμέρους διαφορών (Τσελφές & Παρούση, 2015). Σύμφωνα με τον Μαδενλή (2007), η ανάπτυξη της ενσυναϊψησης των μαθητών, τους επιτρέπει να εξωτερικεύσουν τις δικές τους στάσεις, τα δικά τους συναισθήματα και τους προσωπικούς τους προβληματισμούς και τελικά να στοχαστούν πάνω σε ζητήματα που αφορούν το μέλλον της κοινωνίας. Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να επιφέρει άρση των προκαταλήψεων και των διαφορών (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007) παράλληλα με την υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τελικά να οδηγήσει στην ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων πολιτών ικανών να επιτελέσουν αργότερα τον σύνθετο ρόλο που επιτάσσουν οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οι κοινωνίες της ετερότητας (Φανουράκη, 2010).

2.4.2 Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών

Η δραματική τέχνη, το εκπαιδευτικό δράμα δύναται να ενισχύσει και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Για παράδειγμα, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να ενισχυθεί η ενεργητική μάθηση και η συμμετοχικότητα των μαθητών μέσω της ελευθερίας που παρέχει στους μαθητές. Αντίστοιχα, η παντομίμα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν και να αυτοσχεδιάσουν μέσω των κινήσεων του σώματος. Η δραματοποίηση εξασφαλίζει στη διαδικασία της μάθησης

το στοιχείο του παιχνιδιού που την καθιστά πιο ευχάριστη κι ίσως πιο αποτελεσματική (Μαδενλής, 2007).

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, μάλιστα, συνδέεται άρρηκτα με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αναφέρεται στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τελικά να αλληλεπιδρούν με αποτελεσματικό τρόπο μέσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον, να θέτουν κοινωνικούς στόχους και να τους φέρνουν εις πέρας. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή μέσα από το σχολικό περιβάλλον θα συμβάλει σε κάθε πτυχή της ζωής και καθημερινότητας αυτού, ενώ αντίθετα η έλλειψη των δεξιοτήτων αυτών μπορεί να επιφέρει σχολική αποτυχία, προβλήματα στην κοινωνική ζωή των μαθητών, ακόμα και την απομόνωσή του από το κοινωνικό περιβάλλον (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2010).

Η συμμετοχή, λοιπόν, των μαθητών σε διάφορες ομάδες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που αφορούν στο εκπαιδευτικό δράμα, τους δίνει τη δυνατότητα να αισθανθούν μέρος του συνόλου της τάξης, να βρουν τη θέση τους μέσα σε κάποια ομάδα, η οποία δεν καθορίζεται από τις επιδόσεις τους στα σχολικά μαθήματα. Ταυτόχρονα τους δίνεται η δυνατότητα να διαπραγματευθούν, να αναλάβουν διάφορους ρόλους, να ανταλλάξουν απόψεις και να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Δαφιώτη, 2010). Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί, άλλωστε, οι οποίοι επισημαίνουν πως μέσω της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, γεγονός που συντελεί στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Παράλληλα, οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αξία των κοινωνικών σχέσεων, την αξία της συλλογικότητας, δηλαδή, καθώς και την ανάγκη ανάπτυξης των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, μέσω των δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών παράλληλα με την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (Ημέλλου, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό, έμφαση δίνεται ιδιαίτερα στο δραματικό/ θεατρικό παιχνίδι καθώς και στη δραματοποίηση, τα οφέλη των οποίων συνδέονται με την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το δραματικό/ θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση τα

οποίαεδράζονται στις αρχές της ομαδικότητας και συλλογικότητας φαίνεται πως ενισχύουν την κοινωνικοποίηση όλων όσων συμμετέχουν σε αυτό, ενώ την ίδια στιγμή συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ψυχικών και των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων (Γραμματάς, 2015). Με άλλα λόγια, η συνεργασία που απαιτείται για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του δραματικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης δεν αποτελούν παρά μια κοινωνική διαδικασία, η οποία στηρίζεται στην ανάπτυξη του αισθήματος της συλλογικότητας των συμμετεχόντων (Γιαννούλη, 2012). Και τούτο διότι η συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες προϋποθέτει την δημιουργική επικοινωνία των μαθητών, την ανάπτυξη του κατάλληλου κλίματος, το οποίο θα ευνοεί την ομαδικότητα και την ένταξη σε ομάδες όλων των μαθητών , ακόμα και αυτών που παρουσιάζουν τυχόν προβλήματα προσαρμογής και κοινωνικοποίησης (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης, 2010). Ως εκ τούτου, οι μαθητές αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες και ικανότητες που αφορούν σε κοινωνικό, συναισθηματικό, αλλά και γνωσιακό επίπεδο και οι οποίες αφορούν την ενίσχυση της αυτοεικόνας τους αλλά και την ικανότητα ενσυναίσθησης, ενώ την ίδια στιγμή αναπτύσσουν και δεξιότητες που αφορούν σε κοινωνικό επίπεδο, όπως αυτή της ανάπτυξης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων.

Η αξιοποίηση τεχνικών και δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού δράματος αποτελεί την ίδια στιγμή ένα ισχυρό εργαλείο που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ενδυναμώσει τις σχέσεις του με τους μαθητές του συμβάλλοντας, ταυτόχρονα, και στη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Και τούτο διότι το εκπαιδευτικό δράμα αναπτύσσεται στη βάση της αμεσότητας, των αρχών της επικοινωνίας, της βιωματικής προσέγγισης του θεατρικού δρώμενου και της πραγματικότητας κι ως εκ τούτου στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του (Γραμματάς, 2012). Δε θα πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, πως στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων αυτών ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του εμπνευστή και του καθοδηγητή, με αποτέλεσμα να θέτει τις προϋποθέσεις για την ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην εποικοδομητικότερη επικοινωνία μεταξύ αυτών (Γραμματάς, 2012). Σημαντικό είναι πως, σύμφωνα με την τρέχουσα βιβλιογραφία, η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος τους δίνει τη δυνατότητα να βιώσουν τα συναισθήματα και τις στάσεις των ηρώων της εκάστοτε ιστορίας και με τον τρόπο αυτό τους δίνεται η δυνατότητα να προσεγγίσουν την κοινωνική πραγματικότητα και να προβληματιστούν πάνω σε αυτήν εξετάζοντας και την σκοπιά των άλλων. Με τον

τρόπο αυτό διαμορφώνουν μια νέα αντίληψη για τις κοινωνικές σχέσεις, για την στάση και τη θέση τους μέσα στην κοινωνία, για την ίδια την κοινωνική πραγματικότητα (Παπαδόπουλος, 2004).

2.4.3 Μάθηση μέσω της δραματικής τέχνης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί έναν ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο επίλυσης των διαφορών, αλλά και έναν τρόπο ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας των μαθητών. Επίσης, της ικανότητάς τους να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να κατανοούν των συναισθημάτων των άλλων (Landerholm et al, 2004). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την τρέχουσα βιβλιογραφία, η μάθηση μέσω των τεχνικών του δράματος αφορά στην ανάπτυξη των μαθητών σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο δεξιοτήτων και σε επίπεδο συναισθημάτων. Μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, με άλλα λόγια, μέσω της δραματικής τέχνης, οι μαθητές αναλαμβάνουν και υποδύονται διάφορους ρόλους, βλέπουν τα αντικείμενα να αλλάζουν μορφή μπροστά τους, βιώνουν καταστάσεις τις οποίες μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν, λαμβάνοντας υπόψη και την οπτική γωνία του άλλου και τελικά αναπτύσσουν θετικές συμπεριφορές και στάσεις. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Alter et al (2009) αυτές οι θετικές στάσεις και συμπεριφορές τελικά μετατρέπονται σε μόνιμο στοιχείο του χαρακτήρα των παιδιών.

Τα οφέλη της αξιοποίησης του εκπαιδευτικού δράματος στο επίπεδο της μάθησης είναι φανερά ήδη από την προσχολική ηλικία. Και τούτο, διότι ήδη από την ηλικία της προσχολικής αγωγής το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί έναν τρόπο εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ώστε αφενός να τεθούν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενός ευχάριστου και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος κι αφετέρου να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με ποικίλες πτυχές της πραγματικότητας και της καθημερινής ζωής (Power & Klopper, 2011). Στο ίδιο πλαίσιο οι ερευνητές υποστηρίζουν πως η αξιοποίηση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος ήδη από την προσχολική ηλικία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των επιθυμητών συμπεριφορών του παιδιού. Οι τελευταίες συνίστανται στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, αλλά και στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, στον εμπλουτισμό των εμπειριών τους, αλλά και στην ενίσχυση της ικανότητάς τους να αντιμετωπίζουν

αποτελεσματικά προβλήματα και καταστάσεις με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωποι στην ενήλικη ζωή τους. Αυτός είναι, άλλωστε, και ένας από τους βασικότερους στόχους τον οποίο καλείται να πραγματοποιήσει σήμερα η εκπαίδευση (Hui et al, 2011).

Με άλλα λόγια, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος και της συμμετοχής τους σε διάφορα θεατρικά δρώμενα οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιηθούν και να χρησιμοποιήσουν επίπεδα αφηρημένης σκέψης ώστε να προσεγγίσουν και να αντιμετωπίσουν την εκάστοτε δραματική κατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι τους δίνεται η δυνατότητα να ανακαλύψουν πτυχές του πραγματικού κόσμου και της καθημερινότητας μέσω της ενεργοποίησης και αξιοποίησης της φαντασίας τους. Με τον τρόπο αυτό κατορθώνουν οι μαθητές να συλλάβουν την πραγματικότητα, να την αξιολογήσουν, να την κατανοήσουν, να σταθούν κριτικά απέναντι σε αυτήν (O'Neill & Lambert, 2009). Φυσικά, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν έναν αποτελεσματικό τρόπο βιωματικής προσέγγισης της γνώσης και της εμπειρίας, αλλά και ανάπτυξης της ικανότητας των μαθητών να εκφράζονται μέσω του σώματός τους, μέσω του συνδυασμού κινήσεων και λόγου (Einarsdottir, 2014).

Παράλληλα, έρευνες δείχνουν πως το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να αξιοποιηθεί και να αποφέρει οφέλη στο πλαίσιο γλωσσικών μαθημάτων. Και τούτο διότι η συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες ενισχύει τις μεταγλωσσικές ικανότητες των μαθητών, δηλαδή την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να περιγράφουν τη διαδικασία της σκέψης τους, να ελέγχουν και να αξιολογούν τις γνωστικές τους δραστηριότητες και δεξιότητες και τελικά ενισχύεται η ικανότητά τους να εκφράζονται γλωσσικά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Με τον τρόπο αυτό, άλλωστε, οι μαθητές δεν αποτελούν πια παθητικούς δέκτες του γλωσσικού μαθήματος, αλλά αντίθετα εξασκούν τις γλωσσικές (προφορικές και γραπτές) τους δεξιότητες, συμμετέχουν ενεργά στο γλωσσικό μάθημα και δε δέχονται απλώς γνώσεις που αφορούν στην εκμάθηση συντακτικών και γραμματικών κανόνων (Διαμαντάκη & Μιχαηλίδου, 2011).

Φυσικά, για την επίτευξη των παραπάνω καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να αναγνωρίζει εγκαίρως τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και να αξιοποιήσει τις ποικίλες δυνατότητες που του προσφέρει το εκπαιδευτικό δράμα, ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες αυτές και να αναπτύξουν την ικανότητά τους να εκφράζονται δημιουργικά (Duartepe-Paksu & Ubuz, 2009). Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να επιλέξει εκείνες

τις δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος, οι οποίες θα ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στους διδακτικούς/εκπαιδευτικούς του στόχους, ακόμα και να δημιουργήσει, να συνθέσει ο ίδιος τέτοιες δραστηριότητες. Σκοπός του σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά. Στην συνέχεια, σημαντικό είναι να αναλάβει ο εκπαιδευτικός το ρόλο του εμπνευστή, ώστε να επιτρέψει στους μαθητές να υιοθετήσουν κοινωνικούς ρόλους που δε θα μπορούσαν να αναλάβουν στο πλαίσιο της συμβατικής και τυποποιημένης διδασκαλίας (Einarsdottir, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ

3.1 Οπτικός εγγραμματισμός

Η σύγχρονη ζωή κατακλύζεται από τα τεχνολογικά μέσα και τα μέσα επικοινωνίας, στα οποία καταναλώνεται ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητας. Το γεγονός αυτό επέφερε σαν αποτέλεσμα την ανάγκη οπτικοποίησης των πληροφοριών, οι οποίες αφορούν σε ένα σύνολο γνώσεων, ιδεών, αλλά και μηνυμάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005). Με άλλα λόγια, καθημερινά ο άνθρωπος καλείται να διαχειριστεί πληροφορίες οι οποίες «υποτάσσονται» στην εικόνα, όπως είναι αυτές που του παρέχονται μέσω των ταμπελών, των πινακίδων, των φυλλαδίων. Η βιβλιογραφία αναφέρεται σε αυτές τις περιπτώσεις ως μηνύματα που φέρουν μεν χαμηλό πληροφοριακό φορτίο, όμως χαρακτηρίζονται από τη μεγάλη εμβέλεια και από την συχνότητα εμφάνισής τους (Kress, 2003). Όπως είναι γνωστό, άλλωστε, οι εικόνες προσφέρουν στο δέκτη την αίσθηση της πραγματικότητας την οποία, όμως, έχουν πολλές φορές μεταμορφώσει, ακόμα και αλλοιώσει, χωρίς αυτό να μειώνει το βαθμό στον οποίο οι εικόνες αυτές ελκύουν το θεατή ή τον βοηθούν να καταλάβει το μήνυμα. Με άλλα λόγια, οι εικόνες μπορούν να θεωρηθούν ως κατασκευές της πραγματικότητας κι όχι ως απεικονίσεις αυτής (Βρύζας, 2005).

Η δύναμη της εικόνας αλλά και η ανάγκη να ενισχυθεί η ικανότητα του θεατή να «αποκρυπτογραφεί» τα μηνυμάτά της είχε ήδη επισημανθεί από παλαιότερους ερευνητές (Eagleton, 1989). Αντίστοιχα, έχει τονισθεί από πολλούς ερευνητές η μετατροπή συχνά της εικόνας σε εμπορικό σκοπό, η οποία επιδιώκει την εξυπηρέτηση των επιδιώξεων της εξουσίας και που οδηγεί στη χειραγώγηση του δέκτη- πολίτη, στη χειραγώγηση της κοινωνίας (Σταθόπουλος, 1996). Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη πως μέσω των εικόνων περνά και μεταφέρεται ο πολιτισμός, οι αξίες του, όλα όσα συνέχουν τα μέλη της εκάστοτε κοινωνίας (Δημητριάδου, 2006). Ως εκ τούτου, η εικόνα έχει τη δύναμη να εισαγάγει νέους τρόπους μέσω των οποίων ο άνθρωπος θα αξιολογήσει τις καταστάσεις, μέσω των οποίων θα καταφέρει να προσεγγίσει την πραγματικότητα, να δει και να εντοπίσει πτυχές αυτής που χωρίς την εικόνα θα έμοιαζαν αθέατες και τελικά να καταφέρει να διευρύνει τους ορίζοντές του και να συμμετάσχει σε έναν διαπολιτισμικό διάλογο (Βρύζας, 2005).

Τα παραπάνω, όπως είναι φυσικό, επηρεάζουν και την εκπαίδευση, η οποία θα πρέπει να παράσχει στο παιδί όλα εκείνα τα εφόδια που χρειάζεται ώστε να μπορεί

να αναγνωρίσει τα συστατικά και τα μηνύματα που φέρει η εκάστοτε εικόνα (Γιαννικοπούλου, 2005). Σύμφωνα με τους ερευνητές, μάλιστα, ο όγκος αυτός των εικόνων με τις οποίες κατακλύζονται οι σύγχρονοι μαθητές επέφερε αλλαγές όχι μόνο στην προσέγγιση της γνώσης αλλά και στο περιεχόμενο αυτής, γεγονός που «ανάγκασε» το σχολείο να αναθεωρήσει και να μετασχηματίσει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές. Στις παραπάνω αλλαγές συνετέλεσε και το γεγονός πως σταδιακά άρχισε να αμφισβητείται και η αντικειμενικότητα της γνώσης που παρέχει το σχολείο καθώς και η αυθεντία του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Πλειό (2005) ακόμα και η γνώση άρχισε σταδιακά να λαμβάνει το χαρακτήρα ενός καταναλωτικού αγαθού υπό την έννοια ότι άρχισε να συνδέεται περισσότερο με την επικαιρότητα και με την εποχή, προς την παραγωγή και κυρίως προς την κατανάλωση πολιτισμικών προϊόντων. Ως εκ τούτου, κατέστη αναγκαία η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού «πολυτροπικού» περιβάλλοντος εντός του οποίου θα παρέχονται οι ευκαιρίες για την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού (visual literacy) των μαθητών και συνακόλουθα για την κατανόηση του «κόσμου των εικόνων» και των μηνυμάτων που αυτές φέρουν (Χοντολίδου, 1999).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως με τον όρο «οπτικός γραμματισμός» η βιβλιογραφία αναφέρεται στην ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να χρησιμοποιεί και να στέκεται κριτικά απέναντι στα μηνύματα που δέχεται από τις εικόνες. Παράλληλα, ο όρος αναφέρεται στην ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να παράγει και να δημιουργεί το ίδιο εικόνες και οπτικά μηνύματα (Kress, & VanLeeuwen, 2001). Έτσι, μεταξύ των στόχων του σύγχρονου σχολείου πρέπει να είναι και η εξοικείωση των μαθητών με τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας και πληροφόρησης και κυρίως η συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο οι εικόνες δύνανται να επηρεάσουν κάθε απόφασή του (κοινωνική, επαγγελματική, επικοινωνιακή κτλ) (Cope & Kalantzis, 2000). Αυτό σημαίνει πως το σχολείο θα πρέπει να ασκήσει τους μαθητές, ήδη από μικρή ηλικία, στην παραγωγή, την κατανόηση και επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων, κειμένων δηλαδή που συνδυάζουν την εικόνα (φωτογραφία, κινούμενη εικόνα, σχεδιάγραμμα) με το λόγο (Kress, 2005).

Συγκεκριμένα, η ενίσχυση του οπτικού γραμματισμού των μαθητών συνδέεται με την καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτούνται ώστε να είναι σε θέση ο μαθητής να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το περιεχόμενο των οπτικών εικόνων, να μπορεί να αντιληφθεί το σκοπό και το λόγο δημιουργίας των

εικόνων αυτών, να αξιολογήσει την κοινωνική τους διάσταση και επιρροή. Με άλλα λόγια, αφορά στην ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να εσωτερικεύουν την πληροφορία που παρέχεται μέσω του οπτικού μηνύματος και να προβαίνουν στις αντίστοιχες κρίσεις και αξιολογήσεις του οπτικού μηνύματος και του οπτικού μέσου (Θεοδωρίδης, 2009). Αυτό σημαίνει πως ο οπτικός γραμματισμός συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα οπτικά μηνύματα και να αποκωδικοποιεί χωρίς δυσκολία. Ως εκ τούτου, ένα άτομο μπορεί να θεωρηθεί «οπτικά εγγράμματο» όταν είναι σε θέση να διακρίνει και να δώσει νόημα στα οπτικά μέσα, όταν είναι σε θέση να κατανοήσει τις οπτικές πληροφορίες, αλλά και όταν είναι σε θέση να ανακαλέσει από τη μνήμη του τις οπτικές πληροφορίες. Τελικά, «οπτικά εγγράμματο» θεωρείται το άτομο το οποίο δύναται να επικοινωνεί αποτελεσματικά μέσω των εικόνων, να αναπτύσσει την σκέψη του και να αναπτύσσει τις σκέψεις και τις στάσεις του απέναντι στις εκάστοτε πληροφορίες, να δύναται να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του μέσω των εικόνων, αλλά και να ικανοποιεί μέσω αυτών αισθητικές του ανάγκες (Σπαντιδάκης, 2010).

Θα πρέπει να σημειωθεί πως για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του οπτικού εγγραμματισμού, δεν αρκεί η απλή έκθεση των μαθητών σε ένα σύνολο οπτικών πληροφοριών. Αντίθετα, απαιτείται η αξιολόγηση και αξιοποίηση χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή, όπως είναι η ηλικία του, το μαθησιακό του προφίλ και η ικανότητα ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης κειμένων (Σπαντιδάκης, 2010). Η αξιοποίηση των χαρακτηριστικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα βοηθήσει τους μαθητές να ενισχύσουν την «οπτική τους νοημοσύνη» (Rose, 2001) και γενικά την ικανότητα κριτικής πρόσληψης και προσέγγισης των οπτικών μηνυμάτων (Γρόσδος, 2010). Για το λόγο αυτό, απαιτείται ο επαναπροσδιορισμός των στόχων και του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ώστε να εξοικειώσει τους μαθητές με τις δυνατότητες και δυνάμεις των οπτικοακουστικών μηνυμάτων, με την ενίσχυση δηλαδή του οπτικού τους γραμματισμού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Όπως θα φανεί στο κεφάλαιο που ακολουθεί, σήμερα η αξιοποίηση των διάφορων μορφών κινηματογράφου θεωρείται ένας πρόσφορος τρόπος για την ενίσχυση του οπτικού γραμματισμού των μαθητών.

3.2 Ο κινηματογράφος στη διδακτική πρακτική

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σκοπός της ενίσχυσης του οπτικού γραμματισμού των μαθητών είναι να ενισχυθεί η κριτική αντιμετώπιση των μηνυμάτων που

παρέχονται μέσω των οπτικών και ακουστικών μέσων, των πολυτροπικών κειμένων, δηλαδή, και όσων φτάνουν στο δέκτη μέσω των σύγχρονων μέσων τεχνολογίας. Σε αυτά συγκαταλέγεται και ο κινηματογράφος (Θεοδωρίδης, 2012). Ο τελευταίος, άλλωστε, αποτελεί μια μορφή έκφρασης που στηρίζεται στη δύναμη των εικόνων και που φέρει όλα εκείνα τα στοιχεία των πολυτροπικών κειμένων, καθώς συνδυάζει πολλούς και ποικίλους τρόπους δημιουργίας και μετάδοσης του μηνύματος, πολλούς τρόπους επικοινωνίας. Και τούτο διότι περιέχει το σενάριο, το οποίο στηρίζεται στο γραπτό λόγο, αλλά και το χρώμα, την εικόνα, τα εφέ, τον ήχο, τις κινήσεις και τη γλώσσα του σώματος, ενώ την ίδια στιγμή συνδέεται με διάφορες μορφές έκφρασης όπως είναι το θέατρο, η μουσική, ο χορός. Λόγω των παραπάνω ιδιοτήτων του ο κινηματογράφος θεωρείται πως συμβάλλει στη μετάδοση πλήθους πληροφοριών, ενώ συνδέεται ακόμα και με τη διάσωση και διάδοση επιστημονικών γνώσεων (για παράδειγμα, η περίπτωση των ντοκιμαντέρ ή του ιστορικού κινηματογράφου) (Κορωναίου, 2001).

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, ο κινηματογράφος φέρει όλα εκείνα που χαρακτηρίζουν αφενός τα οπτικοακουστικά μέσα κι αφετέρου ο γραπτός λόγος (Θεοδωρίδης, 2009). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως μέσω του κινηματογράφου δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να «προσομοιώσουν» καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Και τούτο διότι δύνανται μέσω του κινηματογράφου να μετάσχουν σε μια επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία αφενός έχει ως σημείο αναφοράς την πραγματικότητα κι αφετέρου δίνει θέση στη φαντασία και το υπερβατικό (Αλβανούδη κ.ά. 2000). Σημαντικό είναι πως προβολή μιας κινηματογραφικής ταινίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης μεταμορφώνει τους μαθητές σε μια ομάδα θεατών, αναγνωστών, σε ομάδα εντός της οποίας τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, τις ικανότητες επικοινωνίας, τις ικανότητες επιχειρηματολογίας (Αλβανούδη κ.ά. 2000). Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, πως ο κινηματογράφος ήταν από τα πρώτα μέσα που αξιοποίησαν τους κώδικες των οπτικών και ακουστικών μηνυμάτων, με αποτέλεσμα γρήγορα να κερδίσει την αγάπη του κοινού. Εκτός, όμως, από το θέαμα που δημιούργησε και παρήγαγε, ο κινηματογράφος ήταν αυτός που κατάφερε να δημιουργήσει και να διατηρήσει μια γλώσσα «ζωντανή» και ταυτόχρονα μια γλώσσα οικουμενική, μια γλώσσα με δικούς της κώδικες και δικές της τεχνικές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η εποχή, λοιπόν, την οποία διανύουμε και η οποία στηρίζεται στον πολλαπλασιασμό των μέσων τεχνολογίας και επικοινωνία, σε μια εποχή στην οποία η

δημιουργία και κατανάλωση κινηματογραφικών προϊόντων είναι περισσότερο άμεση και ταχεία γίνεται πλέον λόγος για την ανάγκη ενίσχυσης του «κινηματογραφικού γραμματισμού». Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης και η στροφή της προς την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων έχει οδηγήσει στην ανάγκη ανάπτυξης του οπτικού γραμματισμού των μαθητών στον οποίο συγκαταλέγεται και ο κινηματογραφικός γραμματισμός (Ανδριοπούλου, 2010). Στη βιβλιογραφία ο κινηματογραφικός γραμματισμός απαντά και ως «γραμματισμός κινούμενης εικόνας» (moving image literacy) (Anderson, et al., 2009), γεγονός που θέτει τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα μπροστά στο αίτημα για εξοικείωση των μαθητών με τις κινούμενες εικόνες, εξοικείωση, δηλαδή, με ποικίλα είδη ταινιών οι οποίες στην συνέχεια θα αξιοποιηθούν διδακτικά στο πλαίσιο μιας συζήτησης, ενός σχολιασμού προφορικού ή γραπτού των ταινιών αυτών, ακόμα και στο πλαίσιο της παραγωγής ταινιών από μέρους των μαθητών (Κυριακοπούλου, Παταρίδου & Χατζημητρίου, 2013). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ανάπτυξη και ενίσχυση του κινηματογραφικού γραμματισμού των μαθητών θα έχει σαν αποτέλεσμα την ενίσχυση της ικανότητάς τους να κατανοούν την αξία του κινηματογράφου ακόμα και αναφορικά με ζητήματα που άπτονται τη διασφάλιση της δημοκρατίας ή τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά και της ικανότητάς τους να εκφράζεται πολιτιστικά μέσω του κινηματογράφου (Anderson, et al., 2009). Αυτό σημαίνει πως ο κινηματογραφικός γραμματισμός θα επιτρέψει στους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες αφενός την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας απέναντι στα κινηματογραφικά προϊόντα και αφετέρου την ικανότητά τους να παράγουν τέτοια προϊόντα.

Για τους παραπάνω λόγους αναγνωρίστηκε η αξία και η χρησιμότητα του κινηματογράφου στη διδακτική πρακτική, καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, συνδέθηκε με την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού των μαθητών. Σήμερα, μάλιστα, η ανάγκη αυτή είναι ακόμα πιο έντονη λόγω και του ενδιαφέροντος που επιδεικνύουν οι μαθητές για θέματα που αφορούν την ανθρωπότητα, όπως είναι η μετανάστευση, η ανεργία, το περιβάλλον, οι παραβιάσεις των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Θεοδωρίδης, 2009). Άλλωστε, το σχολείο οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές να διαχειρίζονται μελλοντικά τέτοιες καταστάσεις καθιστώντας παράλληλα τους μαθητές πολίτες ενός «παγκόσμιου χωριού» (Kguesmann, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, ο κινηματογράφος μπορεί να αποτελέσει το μέσο εκείνο το οποίο εμπεριέχει, περιγράφει, παρουσιάζει ακόμα και τα πιο πολύπλοκα θέματα που αφορούν σε παγκόσμιο επίπεδο με τρόπο ο οποίος γίνεται αντιληπτός ακόμα και από

τους μικρότερης ηλικίας μαθητές (Kguesmann, 2014). Αντίστοιχα, ο κινηματογράφος επιτρέπει την απεικόνιση της ανθρώπινης φύσης, ακόμα και των πιο πολύπλοκων πτυχών αυτής, ενώ παρέχει στους δέκτες το αίσθημα της ιστορικής συνέχειας, τη θέαση και προσέγγιση του ιστορικού παρόντος και παρελθόντος και τελικά βοηθά το άτομο να βρει τη θέση του μέσα στο κοινωνικό, πολιτιστικό και ιστορικό γίγνεσθαι. (Καραθανάση, 2001). Με άλλα λόγια, ο κινηματογράφος επιτρέπει την ανάδυση μιας κοσμοθεωρίας, η οποία στηρίζεται στην συλλογικότητα και η οποία αποτελεί το εφόδιο που πρέπει να διαθέτουν οι πολίτες της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας ώστε να ανταποκριθούν στις ποικίλες απαιτήσεις αυτής (Kguesmann, 2014). Σύμφωνα με τον Eisner (2003) η ενεργοποίηση των πολιτών δε μπορεί να επέλθει μέσω της παρωχημένης εκπαίδευσης και του περιορισμού της σε έναν τεχνοκρατικό προσανατολισμό, αλλά απαιτεί τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ώστε να ενσωματώσουν τις τέχνες. Οι τελευταίες θα συμπληρώσουν την επιστήμη και τελικά θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη «δημιουργικών επιστημόνων», ανθρώπων δηλαδή που θα αντιλαμβάνονται τις έννοιες της επιστήμης παράλληλα με τις αρχές της τέχνης (Charman, 2015). Ο ίδιος ο κινηματογράφος, άλλωστε, έχει τη δύναμη να προσδίδει φυσική υπόσταση σε έννοιες αφηρημένες, να προσεγγίζει και να «φωτίζει» τα φυσικά φαινόμενα.

Στα παραπάνω οι ερευνητές προσθέτουν την ιδιότητα του κινηματογράφου να ενισχύει τις νοητικές διεργασίες και ικανότητες των θεατών (εν προκειμένω των μαθητών), καθώς παρέχει τη δυνατότητα αναγνώρισης ρόλων, την ενίσχυση της παρατηρητικότητας των δεκτών, την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τα διάφορα σημειολογικά μέσα για να επικοινωνήσουν και τελικά να συλλογίζονται και να στοχάζονται με δημιουργικό τρόπο (Καραθανάση, 2001). Φυσικά, από τα παραπάνω δε θα μπορούσε να λείπει η ιδιότητα του κινηματογράφου να απελευθερώνει τη φαντασία των δεκτών και μέσω αυτής να οικοδομούν σταδιακά τη γνώση (Κυριακοπούλου κ.ά., 2013). Στο πλαίσιο αυτό ο Kguesmann (2014) σημειώνει και τη δυνατότητα που παρέχει ο κινηματογράφος για εκπαιδευτική αξιοποίηση των οπτικών αναπαραστάσεων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες με τρόπο που να επιτρέπει την ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων, καθώς η πληροφορία παρουσιάζεται τόσο οπτικά όσο και ακουστικά, γεγονός που οδηγεί τελικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών (Weiss, 2003). Η βίωση της συναισθηματικής εμπειρίας, την οποία προάγει ο κινηματογράφος, επιτρέπει στο μαθητή να «αποφορτιστεί» από τα συναισθήματα που τον κατακλύζουν, ενώ

χαρακτηριστικό είναι πως απευθύνεται και τελικά φαίνεται να επηρεάζει ένα πλήθος μαθητών, οι οποίοι παρά τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά είναι εξοικειωμένοι με τα μέσα και τους κώδικες της τεχνολογίας του σύγχρονου κινηματογράφου (Kruesmann, 2014).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως οι μαθητές προτού ακόμα εισέλθουν στο σχολείο φαίνεται να έχουν αποκτήσει κάποιας μορφής εξοικείωση με τον κινηματογραφικό γραμματισμό, καθώς ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία έχουν αρχίσει να κατανοούν τις βασικές συμβάσεις της κινούμενης εικόνας και να οδηγούνται σε συμπεράσματα που αφορούν την εικόνα αυτή (Αγραφιώτη, 2016). Το σχολείο, λοιπόν, καλείται να αξιοποιήσει το στάδιο αυτό κινηματογραφικού γραμματισμού στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές και να το επεκτείνει. Για παράδειγμα, μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής ώστε να ενισχύσει τον «ιστορικό εγγραμματισμό» των μαθητών μέσω ταινιών ιστορικού περιεχομένου ή την ικανότητα των μαθητών να βιώσουν την ιστορία, να συνδέσουν το παρελθόν με το παρόν, την ικανότητα δηλαδή «εμπάθειας» (Κυριακοπούλου κ.ά., 2013). Αντίστοιχα, μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, καθώς επιτρέπει την επαφή των μαθητών με αυθεντικά στοιχεία της γλώσσας που τους διδάσκεται, με αυθεντικά στοιχεία του ξένου πολιτισμού με τον οποίο έρχονται σε επαφή, με στοιχεία της ξένης λογοτεχνίας η οποία θα συμβάλει στην συνέχεια στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών (Παπαχαρίτου, 2016).

Η διδακτική αξιοποίηση του κινηματογράφου, ακόμα, προσφέρει και γνωστικά οφέλη, καθώς οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ακολουθούν την παρακολούθηση κάποιας κινηματογραφικής ταινίας επιτρέπουν τον αναστοχασμό των μαθητών σε ποικίλα θέματα, επιτρέπουν την περαιτέρω διερεύνηση των θεμάτων αυτών (Παπαδημητρίου, 2011). Την ίδια στιγμή, οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν και έναν τρόπο ενίσχυσης της ικανότητας των μαθητών να επιλύουν προβλήματα, να αναπτύσσουν τις κατάλληλες στρατηγικές προσέγγισης των διαφόρων ζητημάτων, αποτελούν δηλαδή έναν τρόπο οικοδόμησης της γνώσης και της πρακτικής νοημοσύνης των μαθητών παράλληλα με την οικοδόμηση των δημιουργικών τους δεξιοτήτων (Παπαδημητρίου, 2011). Η συζήτηση που συνοδεύει τις εκπαιδευτικές αυτές δραστηριότητες φαίνεται πως ωθούν τους μαθητές σε ενεργητικότερη συμμετοχή στη μάθηση, ακόμα και εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι είναι πιο ντροπαλοί ή συμμετέχουν λιγότερο ή τους μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν

χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Barrance, 2010). Για τους τελευταίους, μάλιστα, η συμμετοχή σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συνοδεύουν την παρακολούθηση κάποια κινηματογραφικής ταινίας αποτελεί μια ευκαιρία να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις βελτιώνοντας παράλληλα και την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους (Barrance, 2010).

Σύμφωνα με τον Θεοδωρίδη (2012) ο λόγος που προσφέρουν οι οπτικές αναπαραστάσεις είναι ένας λόγος οικουμενικός, ένας λόγος παγκόσμιος ο οποίος είναι οικείος στους μαθητές και ειδικά στους μαθητές μικρής ηλικίας. Η κινηματογραφική εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν την τέχνη και μέσω αυτής την ιστορία της ανθρώπινης εξέλιξης, αλλά και να διευρύνουν τις γνώσεις και τη στάση τους απέναντι στον πολιτισμό. Το σχολείο, λοιπόν, καλείται να φέρει σε επαφή τους μαθητές με την τέχνη, με την καλλιτεχνική γνώση, να τους εξασφαλίσει τις ευκαιρίες ανάδειξης των κλίσεων και των ταλέντων τους, να τους διαπαιδαγωγήσει σε θέματα που αφορούν τον κινηματογράφο (Lardoux, 2014).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί πως η επαφή των μαθητών με τον κινηματογράφο μπορεί να επιφέρει και αρνητικά αποτελέσματα, τα οποία αφορούν στην έκθεση αυτών σε ταινίες με ανήθικο ή ακατάλληλο περιεχόμενο που μπορούν να ασκήσουν βαθιά επίδραση στον ψυχισμό τους (Perl, 2012). Έτσι, οι μαθητές μπορούν να υιοθετήσουν αρνητικά πρότυπα, να σχηματίσουν στρεβλή εικόνα για την πραγματικότητα, να παθητικοποιηθούν απέναντι σε φαινόμενα που παραβιάζουν ανθρώπινα δικαιώματα ή ακόμα και να αναπτύξουν φοβικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στην πραγματικότητα. Τα παραπάνω, φυσικά, δύνανται να επηρεάσουν και την πορεία των μαθητών στη μάθηση και να μειώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Καραθανάση, 2001).

Για την αποφυγή των παραπάνω αρνητικών επιδράσεων το σχολείο οφείλει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη υγιών προσωπικοτήτων, για την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, για την ανάπτυξη των κοινωνικών, επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω και της αξιοποίησης της κινηματογραφικής ταινίας (Καραθανάση, 2001). Και τούτο διότι η ένταξη του κινηματογράφου στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης και πρακτικής στοχεύει αφενός στην παρακίνηση των μαθητών και στην ενεργοποίησή τους ώστε να αποβάλλουν το χαρακτήρα των παθητικών δεκτών μηνυμάτων και να προσεγγίσουν ενεργά τη γνώση. Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση στην εκπαιδευτική πρακτική των δυνατοτήτων που προσφέρει ο κινηματογράφος αποσκοπεί στον εμπλουτισμό του

ίδιου του αναλυτικού προγράμματος σπουδών ώστε να καταστεί πιο αποτελεσματικό και να οδηγήσει τους μαθητές στην ενίσχυση των γνωστικών τους δυνατοτήτων και της κριτικής τους σκέψης χωρίς να παραγνωρίζουν και το ρόλο της φαντασίας ως προς την κατεύθυνση αυτή (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η ανασκόπηση της τρέχουσας βιβλιογραφίας δείχνει πως τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται πολλές έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό αναφορικά με το ρόλο και την αξία του εκπαιδευτικού δράματος τόσο ως εργαλείο διδασκαλίας όσο και ως εργαλείο αλλαγής των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών. Και τούτο διότι, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, μέσα από τους κώδικες και τα εργαλεία της θεατρικής τέχνης, του εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές μπορούν να καταστούν συμμετοχοί στην εκπαιδευτική πράξη, να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τις ικανότητες επικοινωνίας και έκφρασης. Για το λόγο αυτό η ένταξη του εκπαιδευτικού δράματος στο πλαίσιο της εκπαίδευσης έχει προταθεί για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Παράδειγμα τέτοιας έρευνας αποτελεί αυτή της Dee Dickinson (2014) η οποία θέλοντας να διερευνήσει τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση απευθύνθηκε σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Σιάτλ. Από την έρευνά της φάνηκε πως μαθητές του Δημοτικού, οι οποίοι για διάφορους λόγους παρουσίαζαν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, σημείωσαν βελτίωση μέσω της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος. Ακόμα, από την ίδια έρευνα φάνηκε πως η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλει και στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν το σύνολο της σχολικής τάξης ή/ και της σχολικής μονάδας, όπως είναι τα προβλήματα πειθαρχίας.

Θα πρέπει να σημειωθεί πως και παλαιότερες έρευνες είχαν καταλήξει στα ίδια πορίσματα. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την έρευνα του Lawrence O'Farrell (1995), ο οποίος μέσω της έρευνάς του διαπίστωσε πως η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών σε μαθήματα όπως αυτό της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Στο ίδιο πλαίσιο η DuPont (1995) αναφέρεται στη θετική επίδραση που μπορεί να έχει η χρήση των τεχνικών και των μεθόδων του εκπαιδευτικού δράματος στην ενίσχυση δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η δεξιότητα της ανάγνωσης ή της κατανόησης των κειμένων. Στο ίδιο ακριβώς εύρημα κατέληξε και η έρευνα της Hertzberg (1998), η οποία διαπίστωσε ότι η χρήση του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να βοηθήσει τους μικρούς μαθητές να βελτιώσουν

την ικανότητά τους να κατανοούν και να επεξεργάζονται τα κείμενα, να αντιλαμβάνονται τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων και γενικά να κινητοποιούνται περαιτέρω στη, ενασχόλησή τους με διάφορα είδη αφηγηματικών κειμένων. Τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος στην ενασχόληση των μαθητών με τη λογοτεχνία κατέδειξαν σε παλαιότερη έρευνά τους και οι Flynn & Carr (1994), οι οποίοι διαπίστωσαν πως μπορεί να καταστήσει τη διαδικασία της μάθησης πιο ενδιαφέρουσα και πιο διασκεδαστική. Παράλληλα διαπίστωσαν πως οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος δε βοήθησαν απλώς τους μαθητές να κατανοήσουν περισσότερο το λογοτεχνικό κείμενο, αλλά αντίθετα τους οδήγησε στο να συνθέσουν οι ίδιοι το δικό τους κείμενο και τη δική τους ιστορία, ενώ ένα ενδιαφέρον σημείο της έρευνας ήταν ότι οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι να παρουσιάσουν το δικό τους κείμενο μέσα στην τάξη και μπροστά στους συμμαθητές τους.

Στο ίδιο πλαίσιο η έρευνα των Wood & Bennett (2001) έδειξε πως αρκετοί είναι αυτοί οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν την αξία του εκπαιδευτικού δράματος στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για το λόγο αυτό το αξιοποιούν ως μέρος της διδακτικής τους πρακτικής. Και τούτο διότι, όπως φαίνεται από την έρευνά τους, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν το εκπαιδευτικό δράμα ως ένα πρόσφορο μέσο για την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, για την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να εκφράζονται, να επικοινωνούν αποτελεσματικά κι έτσι να οδηγούνται στην επίλυση τυχόν προβλημάτων.

Αλλά και σε πιο πρόσφατες έρευνες φαίνεται η αξία του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων των μαθητών. Για παράδειγμα, η έρευνα του Gardiner (2016) σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας έδειξε πως μέσω του εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν γνωστικές δεξιότητες στις οποίες συγκαταλέγεται και η φαντασία. Έτσι, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος φαίνεται πως οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να απελευθερώσουν τις «δυνάμεις της φαντασίας τους», να εκφραστούν δημιουργικά και θεατρικά. Για το λόγο αυτό, μάλιστα, ο ερευνητής προτείνει τη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ώστε να επιτευχθεί η μετάβαση από έναν παθητικό μαθητή σε ενεργητικό δημιουργό παράλληλα με τη μετάβαση του εκπαιδευτικού από έναν απλό μεταδότη γνώσεων σε έναν «παρεμβατικό δημιουργό».

Αντίστοιχες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και σε ελληνικά σχολεία και μάλιστα με παρεμφερή αποτελέσματα. Παράδειγμα αποτελεί η έρευνα της Γιαννούλη (2012), η οποία έδειξε πως μέσω των αρχών και των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές μπόρεσαν να ενεργοποιηθούν περισσότερο ως προς τη συμμετοχή τους στην τάξη, ακόμα και εκείνοι οι μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονταν ως «αδιάφοροι» απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικό είναι πως σύμφωνα με την ίδια έρευνα, μειώθηκε ο φόβος των μαθητών απέναντι στο ενδεχόμενο μιας λανθασμένης απάντησης και της κριτικής απέναντι σε αυτήν, γεγονός που σταδιακά συνετέλεσε στη βελτίωση της αυτοεικόνας τους. Και τούτο διότι οι μαθητές συνειδητοποίησαν το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσουν οι ίδιοι στην εκπαιδευτική διαδικασία κι αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μειωθεί ο φόβος της απόρριψης και του στιγματισμού και να ενισχυθεί η ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν και να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα παράλληλα με την ενίσχυση των γνωστικών τους δεξιοτήτων.

Τα παραπάνω φαίνεται να ενισχύει και η έρευνα της Γιαννοπούλου (2011), η οποία θέλησε να διερευνήσει τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και της ικανότητας ενσυναίσθησης. Μάλιστα, η ερευνήτρια συνέδεσε τις ικανότητες αυτές με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, καθώς φάνηκε πως οι μαθητές οι οποίοι έχουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης είναι και αυτοί οι οποίοι εμφανίζουν καλές σχολικές επιδόσεις και μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης, επομένως και καλύτερη ποιότητα κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους. Μέσω, λοιπόν, των αρχών του εκπαιδευτικού δράματος και του θεατρικού παιχνιδιού, σύμφωνα με την ερευνήτρια, οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως υπάρχουν και άλλοι τρόποι προσέγγισης της πραγματικότητας και της επίλυσης των προβλημάτων κι έτσι σταδιακά διαφοροποιούν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι προσεγγίζουν την πραγματικότητα αλλά και τη γνώση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει πως η έρευνα της Γιαννακοπούλου (2012) έδειξε να επιβεβαιώνει τόσο την έρευνα της Γιαννούλη (2012) όσο και την έρευνα της Νικολούδη (2004) αναφορικά με τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος στην ενίσχυση της κριτικής στάσης των μαθητών, της ικανότητάς τους να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων κι ως εκ τούτου την αλλαγή των σχέσεων μεταξύ των μελών της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, την από κοινού επίλυση των προβλημάτων, την από κοινού λήψη αποφάσεων.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως είναι αρκετές εκείνες οι έρευνες οι οποίες έχουν αναδείξει τα ποικίλα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος σε κάθε πτυχή της προσωπικότητας των μαθητών. Στην εργασία αυτή επιλέγουμε απλώς να παρουσιάσουμε κάποιες από αυτές. Για παράδειγμα, είναι αρκετές εκείνες οι έρευνες, οι οποίες έχουν αναδείξει τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος και της θεατρικής αγωγής στην ενεργοποίηση των πνευματικών και ψυχικών δεξιοτήτων των μαθητών, γεγονός που τους επιτρέπει να προσεγγίσουν καλύτερα και τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. Ημέλλου, 2015, Φανουράκη, 2010). Τα ερευνητικά δεδομένα, μάλιστα, δείχνουν πως στις περιπτώσεις εκείνες όπου εφαρμόστηκε στο σχολείο κάποιο πρόγραμμα θεατρικής αγωγής και δραματοποίησης υπήρξε βελτίωση στην επικοινωνία των μαθητών τόσο με τον εκπαιδευτικό της τάξης όσο και μεταξύ τους παράλληλα με την ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να συνεργάζονται και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που αφορούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Τζαμαργιάς, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό αξίζει να αναφερθεί η έρευνα της Παπαϊωάννου (2016), η οποία έδειξε πως η χρήση τεχνικών δραματικής τέχνης (όπως είναι το κουκλοθέατρο και η παντομίμα) στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας δύναται να συμβάλει στην καλλιέργεια της στάσης των μαθητών απέναντι στη λογοτεχνία και γενικά την τέχνη και τελικά στην ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Αντίστοιχα, η έρευνα της Κατσαρίδου (2011) έδειξε την αξία της δραματικής τέχνης στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας των μαθητών, της δημιουργικότητάς τους, καθώς και στην ενίσχυση της ικανότητάς τους να προσεγγίζουν κριτικά και πολύπλευρα την πραγματικότητα. Την αξία της δραματικής τέχνης και του εκπαιδευτικού δράματος στην ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να προσεγγίζουν το μάθημα και το διδακτικό αντικείμενο παράλληλα με την ανάπτυξη ποικίλων κοινωνικών, συναισθηματικών, γνωστικών αλλά και μεταγνωστικών δεξιοτήτων έχει δείξει και η έρευνα της Ημέλλου (2016).

Ένα στοιχείο το οποίο αξίζει να αναφερθεί είναι πως στην ίδια έρευνα (Ημέλλου, 2016) αναδείχθηκε ο ρόλο του εκπαιδευτικού στη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος εντός του οποίου οι μαθητές θα μπορέσουν να αναπτύξουν ποικίλες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώσει το θετικό κλίμα εντός του οποίου οι μαθητές θα αισθανθούν ασφάλεια ώστε να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος και τελικά να βιώσουν όλα εκείνα τα οφέλη που μπορεί να τους αποφέρει η συμμετοχή

τους αυτή. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν πως η αλλαγή του ρόλου τους, η οποία θα επέλθει μέσω της ενίσχυσης των διδακτικών τους πρακτικών με τις αρχές και μεθόδους του εκπαιδευτικού δράματος, μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους καθιστώντας, έτσι, την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική (Φανουράκη, 2010).

Σίγουρα ο κατάλογος των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με την αξία και αναγκαιότητα της εφαρμογής των αρχών του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ πιο εκτενής από αυτόν που παραθέτουμε στο κεφάλαιο αυτό. Το σημείο, όμως, στο οποίο φαίνεται πως συγκλίνουν το σύνολο σχεδόν των ερευνητών αφορά στα ποικίλα οφέλη που μπορεί να έχει το εκπαιδευτικό δράμα τόσο αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και αναφορικά με τη βελτίωση ποικίλων δεξιοτήτων των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, απαιτείται περαιτέρω έρευνα σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης ώστε να διευκρινιστεί ο βαθμός στον οποίο η αξιοποίηση των αρχών και των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί πραγματικά να διαφοροποιήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με ζητήματα, όπως είναι η κοινωνική τους ένταξη, η ενσυναίσθηση, η ατομική και ομαδική εργασίας. Με τα ζητήματα αυτά, όπως θα φανεί στο κεφάλαιο που ακολουθεί, ασχολείται η παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Β'. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός και Στόχοι Έρευνας

Όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η επαφή των μαθητών με διάφορες μορφές τέχνης μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Η χρήση, μάλιστα, προσφορότερων για την παιδική ηλικία τεχνικών, όπως είναι η παντομίμα και η δραματοποίηση και ο συνδυασμός αυτών με τον κινηματογράφο και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες αναμένεται να συμβάλουν περαιτέρω στην κοινωνική, κινητική, συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Στόχος της εργασίας αυτής, λοιπόν, αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η παντομίμα δύναται να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, επιμέρους στόχους της εργασίας αυτής αποτελούν η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στην ατομική και ομαδική εργασία πριν και μετά την εξοικείωσή τους με τις αρχές και μεθόδους της θεατρικής αγωγής. Ακόμα, στόχος μας είναι να διερευνήσουμε τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην κοινωνική τους ένταξη πριν και μετά την εξοικείωσή τους με τις αρχές και μεθόδους της θεατρικής αγωγής. Τέλος, στόχο της ερευνητικής αυτής προσπάθειας αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών αναφορικά με την ενσυναίσθηση και την αποδοχή εκ μέρους τους του διαφορετικού πριν και μετά την εξοικείωσή τους με τις αρχές και μεθόδους της θεατρικής αγωγής. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί πως η ερευνητική αυτή προσπάθεια αποτελεί στην ουσία μια πρόταση διδασκαλίας, τα αποτελέσματά της οποίας, όπως θα φανεί και στην συνέχεια του κεφαλαίου αυτού, θα μετρηθούν μέσω της χρήσης ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων.

5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε η εργασία αυτή, τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, αλλά και η προσωπική προβληματική του ερευνητή οδήγησαν στη διατύπωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

- 1) Ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με την ατομική και ομαδική εργασία πριν και μετά την εξοικείωσή τους με τις αρχές και μεθόδους της θεατρικής αγωγής;*

- 2) Ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με την ενσυναίσθηση πριν και μετά την εξοικείωσή τους με τις αρχές και μεθόδους της θεατρικής αγωγής
- 3) Ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με την κοινωνική τους ένταξη πριν και μετά την εξοικείωσή τους με τις αρχές και μεθόδους της θεατρικής αγωγής;

5.3 Δείγμα της έρευνας

Σύμφωνα με όσα έχουν ήδη αναφερθεί, πρόκειται για μια διδακτική πρόταση χρήσης των τεχνικών της παντομίμας στο πλαίσιο του διδακτικού προγράμματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο οι τεχνικές αυτές μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των μαθητών. Ως εκ τούτου, τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο ηλικίας 6- 10 ετών. Ο βασικός λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε ο πληθυσμός αυτός έγκειται στο γεγονός πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι πιο «δεκτικά» σε τεχνικές δράματος/ θεάτρου δεδομένου ότι το παιχνίδι και η υιοθέτηση ρόλων αποτελεί μέρος της καθημερινής τους πρακτικής. Επιπλέον, η ιδιότητα του ερευνητή ως εκπαιδευτικού που εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνετέλεσε στην επιλογή του πληθυσμού αυτού.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι πρόκειται για μια διδακτική πρόταση, το δείγμα είναι περιορισμένο και προέρχεται από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου στο οποίο εργάζεται ο ερευνητής. Πρόκειται, επομένως, για μελέτη περίπτωσης. Η τελευταία κερδίζει ολοένα και μεγαλύτερο έδαφος στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας διότι αφενός παρέχει τη δυνατότητα βαθύτερης διερεύνησης του υπό εξέταση ζητούμενου σε περιορισμένη χρονική διάρκεια και αφετέρου επιτρέπει στον εκάστοτε ερευνητή να αφοσιωθεί στο υπό εξέταση ζητούμενο και να αναγνωρίσει τυχόν επιδράσεις στην έρευνά του (Μαλέτσκος, 2002). Έτσι, στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (δείγμα μη πιθανοτήτων) και συγκεκριμένα η δειγματοληψία ευκολίας, καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διδακτική πρόταση και παρέμβαση θα διεξαχθεί στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεται ο ερευνητής κι επομένως έχει ευκολότερη πρόσβαση. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να τονιστεί πάλι πως στόχος της διδακτικής παρέμβασης ήταν η ενίσχυση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και η ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να

αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων. Συνολικά, η ερευνητική αυτή διαδικασία και ταυτόχρονα η διδακτική αυτή πρόταση αφορά σε ένα διάστημα περίπου 20 ημερών.

5.4 Μεθοδολογία έρευνας

Η διδακτική αυτή πρόταση, αφορά σε μαθητές ηλικίας 6-10 ετών, επομένως πραγματοποιήθηκε στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της διδακτικής αυτής πρότασης, ήταν τόσο συγκεκριμένο οπτικοακουστικό υλικό καθώς και παιχνίδια/ δραστηριότητες παντομίμας. Αναφορικά με το οπτικοακουστικό υλικό χρησιμοποιήθηκαν ταινίες βωβού κινηματογράφου, όπως αυτές του Τσάρλι Τσάπλιν (*Modern Times- City Lights*), αλλά και άλλες ταινίες- σταθμοί για τον βωβό κινηματογράφο όπως το *Ταξίδι στη Σελήνη, η Γέννηση ενός Έθνους/ Μισαλλοδοξία, The General*. Ο ερευνητής μερίμνησε ώστε η επιλογή των ταινιών να εξυπηρετεί τους ερευνητικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που είχε θέσει.

Παράλληλα με τις ταινίες του βωβού κινηματογράφου χρησιμοποιήθηκαν και συγκεκριμένες ασκήσεις παντομίμας, οι οποίες βοήθησαν τους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Τέτοιες ασκήσεις είναι οι εξής (Πανταζή, 2004):

- *Δες τι μου αρέσει:* οι μαθητές δείχνουν με παντομίμα στους συμμαθητές τι τους αρέσει να κάνουν και αυτοί προσπαθούν να το μαντέψουν
- *Δες πώς αισθάνομαι:* ο εκπαιδευτικός δίνει στον κάθε μαθητή μια κάρτα στην οποία αναγράφεται (ή απεικονίζεται) κάποιο συναίσθημα και οι μαθητές μέσω της παντομίμας προσπαθούν να το αποδώσουν
- *Μάντεψε τι είναι:* επιλέγεται ένα αντικείμενο και οι μαθητές προσπαθούν με τη χρήση παντομίμας να το περιγράψουν
- *Το μαγικό κουτί:* τοποθετείται στο κέντρο του κύκλου που έχουν σχηματίσει οι μαθητές ένα κουτί και κάθε φορά ένας μαθητής προσποιείται ότι βγάζει κάτι από εκεί. Κάνει με παντομίμα κινήσεις που αντιστοιχούν στο αντικείμενο αυτό και τα άλλα παιδιά καλούνται να το μαντέψουν.
- *Το αντίθετό μου:* τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο. Στη μέση του κύκλου βρίσκονται δύο παιδιά εκ των οποίων το ένα μιμείται ένα ζώο και το άλλο

κάνει το αντίθετο. Τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν ποια ζώα είναι

- *Πάρε τη γκριμάτσα μου:* τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο. Ξεκινά ο εκπαιδευτικός κάνοντας μια γκριμάτσα και το παιδί που βρίσκεται δίπλα του προσπαθεί να τη μιμηθεί. Στην συνέχεια κάνει μια δική του γκριμάτσα στο διπλανό του κ.ο.κ.
- *Ημouνα και εγώ εκεί...:* Τα παιδιά επιλέγουν να αναπαραστήσουν ομαδικά μια δραστηριότητα. Στην αρχή, το κάθε παιδί επιλέγει το ρόλο του και μιλάει γ'αυτόν και στην συνέχεια με τη χρήση παντομίμας προσπαθεί να τον αναπαραστήσει.
- *Δοκίμασε και εσύ:* τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο και στη μέση επιλέγει να πάει κάποιο παιδί. Ο εκπαιδευτικός του περιγράφει μια «δύσκολη» κατάσταση την οποία και καλείται να μιμηθεί μέσω της παντομίμας.
- *Η μαγική καρέκλα:* τα παιδιά κάθονται με τη σειρά σε μια καρέκλα, η οποία γίνεται «μαγική» με τη μουσική, καθώς η ομάδα των μαθητών αποφασίζει να της αποδώσει μαγικές ιδιότητες τις οποίες και καλούνται να αναπαραστήσουν.

Φυσικά, όλες οι παραπάνω δραστηριότητες προσαρμόστηκαν στους ερευνητικούς στόχους του ερευνητή αλλά και στο περιεχόμενο των ταινιών βωβού κινηματογράφου που προβλήθηκαν. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως η διδακτική αυτή πρόταση αφορά σε ένα εύρος 15- 20 ωρών στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης και της διαθεματικής προσέγγισης της Φυσικής Αγωγής (δεδομένου ότι ο ερευνητής είναι εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής) σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της Θεατρικής Αγωγής. Η παρουσίαση κάθε ταινίας αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση συγκεκριμένων ερευνητικών στόχων, όπως αυτοί διατυπώθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, και βασίζονται σε ένα συγκεκριμένο πλάνο/ σχέδιο μαθήματος. Θα πρέπει να σημειωθεί πως λόγω των περιορισμένων πόρων που είχε στη διάθεσή του ο ερευνητής και κυρίως λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχε στη διάθεσή του για την διεξαγωγή και ολοκλήρωση της έρευνας αυτής, χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα μόνο 2 τέτοια διδακτικά σενάρια.

Εκτός, όμως, από τις συγκεκριμένες ταινίες βωβού κινηματογράφου, ο ερευνητής χρησιμοποίησε και ένα ερωτηματολόγιο ώστε να μπορέσει να εκτιμήσει το

βαθμό αποτελεσματικότητας των ερευνητικών- διδακτικών του στόχων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησε ένα ερωτηματολόγιο τόσο πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης όσο και μετά το πέρας αυτής ώστε να διαπιστώσει τυχόν αλλαγές στις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών αναφορικά με την ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων τους, με τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες και αναφορικά με την ικανότητά τους να κατανοούν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων. Το ερωτηματολόγιο αυτό παρατίθεται στο παράρτημα. Εδώ θα πρέπει να πούμε πως οι άξονες αυτού ακολουθούν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα, καθώς αποσκοπούν στην απάντηση αυτών. Έτσι, ο πρώτος άξονας του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, τάξη, επάγγελμα γονέων). Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν ερωτήσεις σχετικές με την με την ανάπτυξη κοινωνικών/ επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, στο τρίτο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις σχετικές με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών και στο τελευταίο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις σχετικές με την ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1-8 και 18-24 αναφέρονται στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών απέναντι στην ομαδική εργασία και οι ερωτήσεις 9-17 στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών απέναντι στην ατομική εργασία (*πρώτος άξονας της έρευνας, πρώτο ερευνητικό ερώτημα*). Οι ερωτήσεις 25-44 διερευνούν τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με την ενσυναίσθηση (*δεύτερος άξονας της έρευνας, δεύτερο ερευνητικό ερώτημα*) και τέλος οι ερωτήσεις 47-76 διερευνούν τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών απέναντι στις κοινωνικές τους δεξιότητες (κοινωνική ένταξη) (*τρίτος άξονας της έρευνας, τρίτο ερευνητικό ερώτημα*).

Θα πρέπει να αναφερθεί πως ο ερευνητής κατέβαλε προσπάθεια ώστε να εξασφαλίσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερευνητικού του εργαλείου. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποίησε ερωτηματολόγια, τα οποία έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί και σταθμιστεί από προηγούμενους ερευνητές, αφού πρώτα οι ερωτήσεις τροποποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας. Συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης το οποίο χρησιμοποίησε στην έρευνα της η Βούλγαρη (2018), το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης/ μέτρησης της ικανότητας των μαθητών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους που χρησιμοποίησε η Δεδικούση (2011) και τέλος το ερωτηματολόγιο που

χρησιμοποίησε η Μαγκιώτσιου (2007) για να μετρήσει και να αξιολογήσει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και της ικανότητάς τους να συνεργάζονται αρμονικά. Ταυτόχρονα, ο ερευνητής μερίμνησε ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των μαθητών και να τηρηθούν οι κανόνες της δεοντολογίας. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, ενώ σε ορισμένα σημεία στα οποία ενδεχομένως υπήρξε αδυναμία κατανόησης ορισμένων ερωτήσεων, ο ερευνητής εξήγησε στους μαθητές το περιεχόμενο αυτών, αλλά με τρόπο ώστε να μην κατευθύνει τις απαντήσεις των μαθητών.

Εκτός από τα παραπάνω εργαλεία (ταινίες βωβού κινηματογράφου, ασκήσεις παντομίμας) και από το ερωτηματολόγιο το οποίο θα δοθεί πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση, θα χρησιμοποιηθεί και η τεχνική της παρατήρησης. Πρόκειται για μια τεχνική, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες, να καταγράψει τις πληροφορίες του και στη συνέχεια να τις επεξεργαστεί και να τις ερμηνεύσει. Για το λόγο αυτό θεωρείται μια από τις βασικότερες ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων (Κεδράκα, 2008). Από την άλλη μεριά, πρόκειται για μια μέθοδο η οποία απαιτεί από τον ερευνητή να διαθέτει δεξιότητες, όπως αυτή της αμεροληψίας, ενώ προσοχή χρειάζεται και ως προς το βαθμό συμμετοχής του στην έρευνα, ώστε να μη θεωρηθεί ότι καθοδηγεί το αποτέλεσμα αυτής (Κεδράκα, 2008). Επιχειρώντας, λοιπόν, ο ερευνητής να εξασφαλίσει την αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποίησε την παρατήρηση σε συνδυασμό με ένα δεύτερο ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο), ώστε να εξασφαλίσει όσο το δυνατόν πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Το γεγονός πως ο ερευνητής εργάζεται στο ίδιο σχολείο στο οποίο υλοποιήθηκε το διδακτικό σενάριο συνέβαλε ώστε να αποφευχθούν προβλήματα που θα μπορούσε να επιφέρει η προσπάθεια ένταξής τους σε μια άγνωστη ομάδα πληροφορητών. Οι σημειώσεις της παρατηρήσεις θα ταξινομηθούν και θα αποκωδικοποιηθούν και στην συνέχεια θα συσχετιστούν με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι μαθητές πριν και μετά το διδακτικό σενάριο.

5.5 Υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης

A' φάση (4 διδακτικές ώρες)

Πριν την προβολή των ταινιών και της αναπαράστασης αυτών με την παντομίμα, κρίθηκε απαραίτητη η εξοικείωση των μαθητών με τα μέσα αυτά. Για το λόγο αυτό, κατά την πρώτη φάση του διδακτικού αυτού σεναρίου, η οποία θα έχει διάρκεια περίπου 4 ωρών, προηγήθηκε συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τις εμπειρίες που έχουν (ή δεν έχουν) από τον κινηματογράφο, σχετικά με τις ταινίες που προτιμούν να παρακολουθούν, σχετικά με τα είδη κινηματογράφων. Στην ίδια φάση ο εκπαιδευτικός έδειξε στους μαθητές εικόνες από διάφορες μηχανές κινηματογράφου του παρελθόντος (Παράρτημα Ι), ώστε να υπάρξει συζήτηση, και στην συνέχεια να δουν αποσπάσματα από μια ταινία βωβού κινηματογράφου ώστε να σχηματίσουν μια άποψη για τον βωβό κινηματογράφο και για τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να αποδοθούν συναισθήματα και σκέψεις ακόμα και σε μια ταινία χωρίς λόγια. Η πρώτη ταινία η οποία χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας είναι η ταινία με τίτλο «*Τα Φώτα της πόλης*» του Τσάρλι Τσάπλιν, ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις τεχνικές και με τα μέσα του βωβού κινηματογράφου. Πρόκειται για μια ταινία στην οποία οι μόνοι ήχοι που ακούγονται είναι αυτοί ενός τραγουδιού, ενώ δεν ακούγεται η φωνή των πρωταγωνιστών. Η υπόθεση αφορά την ιστορία του πρωταγωνιστή, του Σαρλό, ο οποίος ερωτεύεται μια νεαρή τυφλή κοπέλα που πουλά λουλούδια. Ο πρωταγωνιστής σώζει από βέβαιο πνιγμό έναν πλούσιο κάτοικο της Νέας Υόρκης και με τα χρήματα που του δίνει αυτός προσπαθεί να βοηθήσει την τυφλή κοπέλα. Πρόκειται για ταινία, η οποία χαρακτηρίζεται από χιούμορ, αλλά και δράμα και αναμένεται να ενεργοποιήσει πλήθος συναισθημάτων των μαθητών. Κατά τη φάση αυτή αναλύθηκε η έννοια της παντομίμας και η αξιολόγηση της στάσης των μαθητών απέναντι στη χρήση της. Για την αξιολόγηση της τελευταίας, όπως ήδη έχει αναφερθεί, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε στους μαθητές τόσο πριν όσο και μετά τη διδακτική παρέμβαση, ώστε να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αξία της παντομίμας ως προς την ανάπτυξή τους.

B' φάση (10 διδακτικές ώρες)

Κατά τη δεύτερη φάση, υλοποιήθηκε η διδακτική πρόταση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συνολική διάρκεια του project αυτού αναμένεται να είναι περίπου 20

διδασκτικές ώρες, αλλά λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχε ο ερευνητής στη διάθεσή του υλοποιήθηκε μόνο 2 διδασκτικά σενάρια, επομένως χρειάστηκαν περίπου 8 διδασκτικές ώρες. Μετά την ολοκλήρωση της φάσης αυτής, ο ερευνητής μοίρασε τα ίδια ερωτηματολόγια στους μαθητές ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο έχει επέλθει αλλαγή στη στάση τους σχετικά με τα οφέλη που μπορεί να έχει η χρήση παντομίμας στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών, των κοινωνικών τους δεξιοτήτων καθώς και της ικανότητας ενσυναίσθησης των μαθητών.

Η άλλη ταινία, η οποία χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ταινία «*Ταξίδι στη Σελήνη*». Πρόκειται για μια ταινία του γαλλικού βωβού κινηματογράφου, η οποία είναι εμπνευσμένη από τα έργα του Ιούλιου Βερν (*Από τη Γη στη Σελήνη, Γύρω από τη Σελήνη*). Το περιεχόμενο της ταινίας αφορά σε μια ομάδα από αστροναύτες, οι οποίοι ταξιδεύουν στο φεγγάρι χρησιμοποιώντας μια κάψουλα σε μορφή ρουκέτας, η οποία όμως ανατινάζει την επιφάνεια του φεγγαριού. Στο ταξίδι τους αυτό γνωρίζουν τους κατοίκους του φεγγαριού και αποφασίζουν επιστρέφοντας στη Γη να φέρουν μαζί τους έναν αιχμάλωτο. Πρόκειται για μια ταινία η οποία αφενός ξεχωρίζει για τα εφέ της και αφετέρου για το περιεχόμενό της. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η ταινία αυτή έγκειται στην εξοικείωση των μαθητών με τις τεχνικές του βωβού κινηματογράφου, αλλά κυρίως για τις περιπέτειες που περιγράφει, αλλά και για τα μηνύματα που περνά σχετικά με την επαφή και τη γνωριμία με το άγνωστο και τη στάση που μπορεί να αναπτύξει ο άνθρωπος απέναντι σε όσους θεωρεί «αιχμάλωτους»/ «κατώτερους». Μετά την παρακολούθηση της ταινίας ζητήθηκε από τους μαθητές να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα *Μάντεψε τι είναι*², καθώς και στο *Ήμουν και εγώ εκεί...*³:

Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν και άλλες δύο ταινίες που πραγματεύονται το θέμα του ρατσισμού. Πρόκειται για τις ταινίες «*η Γέννηση ενός Έθνους*» και «*Μισαλλοδοξία*». Η πρώτη αναφέρεται στη ζωή δύο οικογενειών της Αμερικής πριν από τον Εμφύλιο Πόλεμο, η οικογένεια των Βόρειων Στόουνμαν και οι Νότιοι Κάμερον. Η φιλία των δύο οικογενειών δοκιμάζεται από το ξέσπασμα του Εμφυλίου

² επιλέγεται ένα αντικείμενο και οι μαθητές προσπαθούν με τη χρήση παντομίμας να το περιγράψουν

³ Τα παιδιά επιλέγουν να αναπαραστήσουν ομαδικά μια δραστηριότητα. Στην αρχή, το κάθε παιδί επιλέγει το ρόλο του και μιλάει γι' αυτόν και στην συνέχεια με τη χρήση παντομίμας προσπαθεί να τον αναπαραστήσει.

Πολέμου, καθώς πρέπει να πολεμήσουν σε δύο αντίπαλα στρατόπεδα. Μέσα από την εξέλιξη της πλοκής, ο θεατής βλέπει στοιχεία που οδήγησαν στον Εμφύλιο Πόλεμο, τις συνέπειες αυτού, τη δολοφονία του Λίνκολν αλλά και τη δημιουργία της ρατσιστικής οργάνωσης Κου Κλουξ Κλαν. Μέσω της ταινίας αυτής αναμένεται οι μαθητές να δουν και να αντιληφθούν τις συνέπειες του ρατσισμού και να ενισχύσουν την ικανότητα ενσυναίσθησης. Η επόμενη ταινία με τίτλο «*Μισαλλοδοξία*» είναι μια βωβή ταινία του ίδιου δημιουργού (Ντέιβιντ Ουόρκ Γκρίφιθ). Η ταινία αυτή αναφέρεται σε διαφορετικές πτυχές και ιστορικές στιγμές της ανθρωπότητας θέλοντας να δείξει πώς η ανθρώπινη ιστορία συνδέεται με την ανθρώπινη μισαλλοδοξία. Έτσι, βλέπουμε το έτος 539 π.Χ. και την κατάληψη της Βαβυλώνας από τους Πέρσες, μετά την εποχή της διδασκαλίας του Ιησού, το έτος 1572 πριν από τη νύχτα του Αγίου Βαρθολομαίου και τέλος μεταφερόμαστε στην σύγχρονη ιστορία όπου ένας νέος αποφασίζει να λάβει μέρος σε μια απεργία και τελικά καταλήγει να μείνει άνεργος. Το γεγονός αυτό τον οδηγεί να παρεκκλίνει και να κατηγορηθεί για ένα έγκλημα που δεν διέπραξε. Μέσω της ταινίας αυτής αναμένεται η επαφή και η εξοικείωση των μαθητών με θέματα που αφορούν την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης, όπως είναι η μισαλλοδοξία, αλλά και η επαφή τους με προβλήματα της σύγχρονης πραγματικότητας και ζωής για την αντιμετώπιση των οποίων απαιτείται συλλογική δράση και πνεύμα ομόνοιας και αλληλεγγύης. Στο τέλος της προβολής των ταινιών και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες παντομίμας, όπως *Δες πώς αισθάνομαι*⁴ και *Δοκίμασε και εσύ*⁵.

Γ' φάση (6 διδακτικές ώρες)

Μετά το τέλος της διδακτικής αυτής πρότασης, προτείνεται και μια τρίτη φάση, αυτή της δημιουργίας. Μπορεί να ζητηθεί, για παράδειγμα, από τους μαθητές να συνθέσουν το δικό τους σενάριο και με τη χρήση της παντομίμας να το αποδώσουν κινηματογραφικά. Ο κάθε μαθητής θα επιλέξει το ρόλο του, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι αυτός του εμπνευστή-καθοδηγητή. Κάποιος από τους μαθητές, μάλιστα, μπορεί να αναλάβει ρόλο του «κινηματογραφιστή», καθώς θα

⁴ ο εκπαιδευτικός δίνει στον κάθε μαθητή μια κάρτα στην οποία αναγράφεται (ή απεικονίζεται) κάποιο συναίσθημα και οι μαθητές μέσω της παντομίμας προσπαθούν να το αποδώσουν, βλ. Παράρτημα II

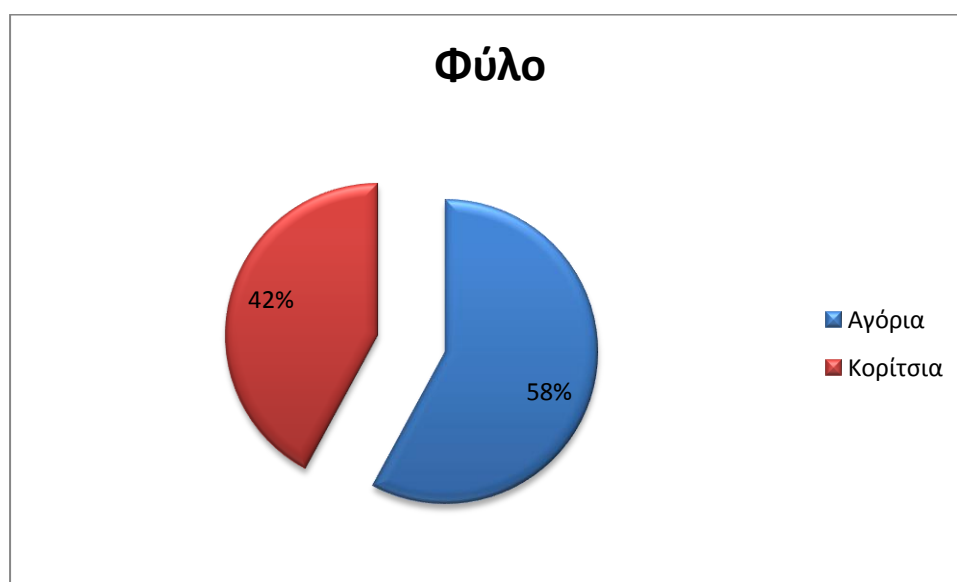
⁵ τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο και στη μέση επιλέγει να πάει κάποιο παιδί. Ο εκπαιδευτικός του περιγράφει μια «δύσκολη» κατάσταση την οποία και καλείται να μιμηθεί μέσω της παντομίμας.

αναλάβει χρησιμοποιώντας ένα κινητό τηλέφωνο ή μια ψηφιακή φωτογραφική μηχανή να καταγράψει την «παράσταση» των συμμαθητών του. Θα πρέπει να τονισθεί πως στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δεν υπήρχε η δυνατότητα για κάτι τέτοιο κι ως εκ τούτου η έρευνα εστίασε στις δύο πρώτες προτεινόμενες φάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

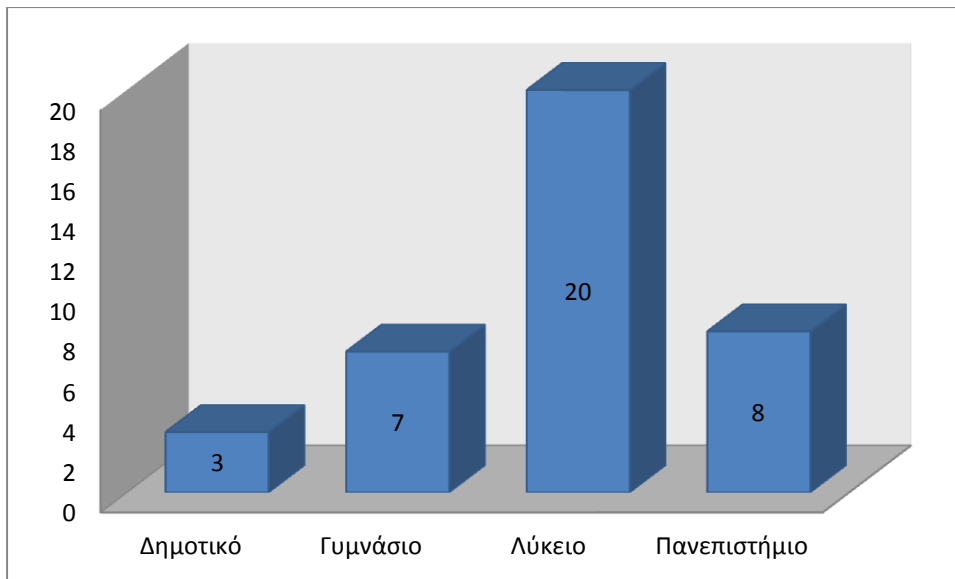
6.1 Γενικά στοιχεία μαθητών

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές των τριών τάξεων του Δημοτικού Σχολείου στο οποίο εργάζεται ο ερευνητής. Πρόκειται, δηλαδή, για μαθητές ηλικίας 6- 10 ετών. Λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχε στη διάθεσή του ο ερευνητής, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έρευνα περιορίστηκε τόσο αναφορικά με το δείγμα όσο και αναφορικά με τα διδακτικά σενάρια που χρησιμοποιήθηκαν. Τελικά, το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές από δύο τμήματα της Γ Δημοτικού, επομένως πρόκειται για ένα σύνολο 38 μαθητών. Από αυτούς τα 22 (σε ποσοστό δηλαδή 58% επί του συνόλου του δείγματος) ήταν αγόρια) και οι υπόλοιποι 16 (σε ποσοστό δηλαδή 42% επί του συνόλου του δείγματος) ήταν κορίτσια (Σχήμα 1).



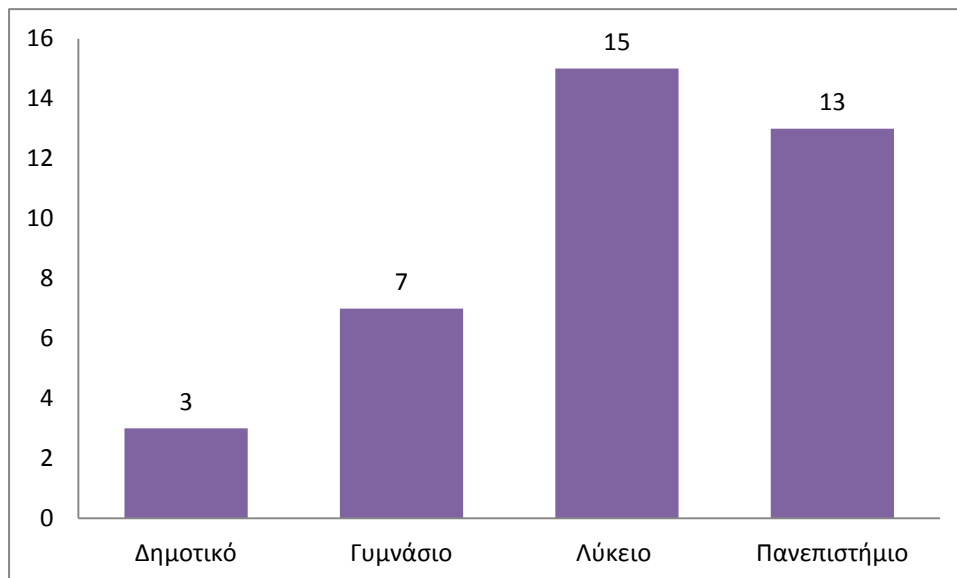
Σχήμα 1: Κατανομή ως προς το φύλο

Όλοι οι μαθητές είναι κάτοικοι Αγρινίου, όπου και έλαβε χώρα η συγκεκριμένη έρευνα και διδασκαλία. Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών του πατέρα, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 2), μόλις σε τρεις περιπτώσεις ο πατέρας είναι απόφοιτος Δημοτικού, σε 7 περιπτώσεις είναι απόφοιτος Γυμνασίου, σε 8 μόλις περιπτώσεις είναι απόφοιτος Πανεπιστημίου, ενώ στην πλειοψηφία τους είναι απόφοιτοι Λυκείου.



Σχήμα 2: Κατανομή ως προς το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα

Παρόμοιες ήταν οι απαντήσεις των μαθητών και αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, όπως μπορεί να δει κανείς στον Σχήμα 3. Συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε πως σε 3 περιπτώσεις η μητέρα είναι απόφοιτος Δημοτικού, σε 7 περιπτώσεις είναι απόφοιτος Γυμνασίου, σε 15 είναι απόφοιτος Λυκείου και σε 13 περιπτώσεις είναι απόφοιτος Πανεπιστημίου.



Σχήμα 3: Κατανομή ως προς το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας

6.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου πριν την παρέμβαση

6.2.1 Στάσεις απέναντι στην ατομική και ομαδική εργασία

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις αναφορικά με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Συγκεκριμένα, κλήθηκαν να απαντήσουν σε 24 ερωτήσεις σχετικές με την προτίμησή τους να εργάζονται ομαδικά ή ατομικά. Για διευκόλυνση των μαθητών, η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν τριμερής, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ του 1 (= δεν ισχύει ποτέ για σένα), 2 (= ισχύει κάποιες φορές για σένα), 3 (=ισχύει πάντα για σένα).

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των παιδιών παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1). Πολύ συνοπτικά θα λέγαμε πως οι μαθητές πριν τη διδακτική παρέμβαση δείχνουν να προτιμούν περισσότερο την ατομική από την ομαδική εργασία, ένα γεγονός το οποίο απορρέει από το φόβο ή την αμηχανία που τους προκαλεί η ένταξη σε μια ομάδα, καθώς και η έλλειψη εξοικείωση με δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται η αλληλεπίδραση και η συμμετοχικότητα των μαθητών. Συγκεκριμένα, όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 1 οι ερωτήσεις 1- 8, οι οποίες είναι σημειωμένες με κίτρινο χρώμα, αφορούν στην ομαδική εργασία. Σε όλες αυτές τις απαντήσεις βλέπουμε πως οι απαντήσεις των μαθητών από $M.O=1.6316$ ($T.A.=0.70053$) έως και $M.O=1.9474$ ($T.A.=0.69544$). Αυτό σημαίνει πως στην πλειονότητά τους για τους μαθητές η ομαδική εργασία δεν ισχύει ποτέ (1) ή ισχύει κάποιες φορές (2). Με άλλα λόγια, στην πλειονότητά τους οι μαθητές δεν αναγνωρίζουν την αξία της ομαδικής εργασίας ως προς την παροχή αλληλοβοήθειας (ερώτηση 1), ως προς την ευκαιρία που τους παρέχεται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (ερώτηση 2), ως προς να μοιραστούν τα συναισθήματά τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (ερώτηση 3), ως προς την αναγνώριση της αξίας τους από τα μέλη της ομάδας (ερώτηση 4). Αντίστοιχα, δε φαίνεται να αναγνωρίσουν την αξία της ομαδικής εργασίας ως προς την βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης (ερώτηση 5), ως προς την ανάπτυξη του κοινού αισθήματος της επιτυχίας (ερώτηση 6), ως προς τη δυνατότητα που τους δίνεται να κάνουν φίλους και να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις (ερώτηση 7), αλλά και ως προς την ενίσχυση των ενδιαφερόντων τους (ερώτηση 8).

Αντίθετα, οι ερωτήσεις 9 - 24 αναφέρονται στην ατομική εργασία. Σε όλες αυτές τις ερωτήσεις βλέπουμε πως οι απαντήσεις των μαθητών έχουν $M.O=2.0526$ ($T.A=0.73328$). Αυτό σημαίνει πως στην πλειονότητά τους οι μαθητές του προτιμούν

να εργάζονται ατομικά, καθώς η ατομική εργασία τους κινητοποιεί περαιτέρω για μάθηση (ερώτηση 9), διότι μέσω της ατομικής εργασίας ελαχιστοποιούν το χρόνο επιτέλεσης της εργασίας (ερώτηση 10), διότι η ατομική εργασία είναι πιο απλή (ερώτηση 11) και προσδίδει το αίσθημα ότι μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα (ερώτηση 12) και με πιο σίγουρα αποτελέσματα (ερώτηση 13), διότι προτιμούν την ατομική εργασία από την ομαδική (ερώτηση 14) διότι αποφεύγει τις τριβές με τους συμμαθητές του (ερώτηση 15). Ακόμα, φαίνεται ότι οι μαθητές προτιμούν την ατομική εργασία διότι δεν είναι υποχρεωμένοι να υπακούουν σε κάποιον αρχηγό (ερώτηση 16), διότι δεν έχουν διδαχθεί να εργάζονται ομαδικά (ερώτηση 17), διότι η ομαδική εργασία τους προκαλεί άγχος (ερώτηση 18), διότι αισθάνονται ότι στην ομαδική εργασία δε θα μπορούν να τα καταφέρουν (ερώτηση 19), διότι δε μπορούν να επικοινωνήσουν με άλλα μέλη της ομάδας (ερώτηση 20), διότι δε μπορούν να αποδώσουν σε μια ομάδα (ερώτηση 21), διότι αισθάνονται πολλές φορές ξένοι σε μια ομάδα (ερώτηση 22), διότι μπερδεύονται (ερώτηση 23) και διότι αισθάνονται ότι πνίγονται μέσα σε μια ομάδα (ερώτηση 24).

Πίνακας 1: Στάσεις των μαθητών απέναντι στην ομαδική και ατομική εργασία πριν τη διδακτική παρέμβαση (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις)

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	Τυπική Απόκλιση
1. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλον	38	1,00	3,00	1,9474	,69544
2. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί αισθάνομαι όμορφα που λέω τις απόψεις μου στην ομάδα	38	1,00	3,00	1,9474	,69544
3. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τα άλλα μέλη της ομάδας	38	1,00	3,00	1,9474	,69544

4. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί νιώθω ότι η αξία μου αναγνωρίζεται από τα άλλα μέλη της ομάδας	38	1,00	3,00	1,6316	,75053
5. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι μαθαίνω καλύτερα αυτό που πρέπει να μάθω	38	1,00	3,00	1,9474	,69544
6. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί νιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι την επιτυχία με τα άλλα μέλη της ομάδας	38	1,00	3,00	1,6316	,75053
7. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί με βοηθά να κάνω φίλους	38	1,00	3,00	1,9474	,69544
8. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μου δημιουργεί πολλά και ενδιαφέροντα συναισθήματα	38	1,00	3,00	1,9474	,69544
9. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί τότε έχω μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
10. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί στην ομαδική δουλειά χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση	38	1,00	3,00	2,0526	,73328

11. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ατομική εργασία είναι πιο απλή απ' την ομαδική	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
12. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί νιώθω πιο σίγουρος ότι θα τα καταφέρω	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
13. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ομαδική δουλειά δεν φέρνει σίγουρα αποτελέσματα	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
14. Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
15. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι αποφεύγω τα μαλώματα με τους συμμαθητές μου	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
16. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
17. Προτιμώ τον ατομικό τρόπο δουλειάς γιατί τον έχω διδαχθεί και τον γνωρίζω καλά	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
18. Νιώθω συχνά άβολα όταν εργάζομαι σε μια ομάδα γιατί φοβάμαι ότι δεν θα τα καταφέρω	38	1,00	3,00	2,0526	,73328

19. Παρόλο που θέλω, συχνά δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με τα άλλα μέλη της ομάδας	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
20. Δυσκολεύομαι πολύ να προσαρμοστώ και να αποδώσω μέσα στην ομάδα	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
21. Συχνά νιώθω άβολα όταν έχω ένα ρόλο μέσα στην ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
22. Συχνά νιώθω σαν ξένος σε μια ομάδα εργασίας	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
23. Συχνά νιώθω άσχημα σε μια ομαδική εργασία γιατί μπερδεύομαι για το τι ακριβώς πρέπει να κάνω	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
24. Συχνά νιώθω να πνίγομαι και να θέλω να τα παρατήσω από μια ομαδική δουλειά	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
Valid N (listwise)	38				

6.2.2 Στάσεις των μαθητών απέναντι στην ενσυναίσθηση

Στην συνέχεια του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκε η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να αντιλαμβάνονται τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων. Όπως και στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, έτσι και στο τρίτο μέρος υπάρχουν 21 ερωτήσεις που αφορούν στην ικανότητα ενσυναίσθησης των μαθητών. Η διαφορά είναι πως στις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν θετικά ή αρνητικά, δηλαδή να επιλέξουν μεταξύ των απαντήσεων Ναι και Όχι. Το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Μέτρηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στην ενσυναίσθηση πριν τη διδακτική παρέμβαση

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
25. Με στεναχωρεί να βλέπω ένα κορίτσι που δε βρίσκει κανέναν να παίζει.	30	8
26. Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι.	15	23
27. Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.	8	30
28. Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει δώρο.	8	30
29. Βλέποντας ένα αγόρι να κλαίει με κάνει να αισθάνομαι ότι θέλω να κλάψω.	5	33
30. Θυμώνω όταν βλέπω ένα κορίτσι να το έχουν χτυπήσει.	30	8
31. Ακόμα και αν δε ξέρω γιατί γελάει κάποιος, γελάω και εγώ.	25	13
32. Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.	25	13
33. Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.	23	15
34. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται.	15	23
35. Θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει.	35	3
36. Με στεναχωρεί να δω ένα αγόρι που δε βρίσκει κανέναν να παίζει.	25	13
37. Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω.	15	23
38. Θυμώνω όταν βλέπω ένα αγόρι να το έχουν χτυπήσει.	30	8
39. Οι ενήλικοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι.	25	13
40. Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα αισθήματα.	3	35
41. Εκνευρίζομαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλο.	20	18
42. Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους προφανώς δε θέλουν να έχουν.	20	18
43. Βλέποντας ένα κορίτσι να κλαίει με κάνει να αισθάνομαι ότι θέλω να κλάψω.	15	23
44. Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε οι άνθρωποι βλέποντας μια θλιβερή ταινία ή διαβάζοντας ένα θλιβερό βιβλίο.	20	18
45. Δεν στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να τιμωρείται από το δάσκαλο επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου	15	23

Όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 2, οι μαθητές σημείωσαν μεγαλύτερα ποσοστά θετικών απαντήσεων στις ερωτήσεις που είναι σημειωμένες με κίτρινο χρώμα. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι μαθητές απάντησαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους πως στενοχωριούνται όταν βλέπουν ένα κορίτσι να μην έχουν κάποιον να παίζει

(ερώτηση 25), όταν βλέπουν ένα κορίτσι να έχει χτυπήσει (ερώτηση 30), αλλά και όταν βλέπουν ένα αγόρι να το έχουν χτυπήσει (ερώτηση 38). Επίσης, στην πλειονότητά τους οι μαθητές δηλώνουν πως θυμώνουν όταν βλέπουν ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει (ερώτηση 35).

Αντίθετα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν στην πλειονότητά τους αρνητικά σε ερωτήσεις που αφορούν την περίπτωση που τα αγόρια που κλαίνε είναι ανόητα (ερώτηση 27), ενώ δείχνουν αρνητικοί απέναντι στις περιπτώσεις που οι άνθρωποι ανοίγουν δώρα και οι ίδιοι δεν έχουν πάρει κανένα δώρο (ερώτηση 28). Αντίστοιχα, αρνητικές είναι οι απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα αν είναι ανόητο οι άνθρωποι να συμπεριφέρονται στα ζώα να έχουν ανθρώπινα αισθήματα (ερώτηση 40). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως υπήρξαν και τρεις ερωτήσεις στις οποίες δεν είναι εύκολο να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το αν οι μαθητές έχουν θετική ή αρνητική στάση. Πρόκειται για τις ερωτήσεις οι οποίες είναι σημειωμένες στον πίνακα με μπλε χρώμα. Συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών απάντησε πως εκνευρίζεται όταν βλέπει έναν συμμαθητή του να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλό του και ένα αντίστοιχο σχεδόν ποσοστό απάντησε αρνητικά (ερώτηση 41). Αντίστοιχη εικόνα παρατηρούμε και στο ερώτημα σχετικά με τα παιδιά που δεν έχουν φίλους, καθώς ένας μεγάλος αριθμός μαθητών απάντησε πως δε θέλουν να έχουν φίλους παράλληλα με ένα αντίστοιχο ποσοστό το οποίο απάντησε αρνητικά (ερώτηση 42). Το ίδιο παρατηρείται και στο ερώτημα αν είναι αποδεκτό οι άνθρωποι να κλαίνε όταν βλέπουν μια ταινία ή όταν διαβάζουν ένα θλιβερό βιβλίο καθώς πολλοί μαθητές απάντησαν θετικά και σχεδόν ο ίδιος αριθμός απάντησε αρνητικά (ερώτηση 44).

6.2.3 Στάσεις των μαθητών απέναντι στην κοινωνική τους ένταξη (ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων/ επικοινωνίας)

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με την ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν τις σκέψεις τους. Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, λοιπόν, οι μαθητές κλήθηκαν απαντήσουν σε 28 ερωτήσεις που αφορούν στην ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, οι μέσοι όροι και οι τυπικές ερωτήσεις των οποίων παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 3). Όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 3, οι χαμηλότεροι μέσοι όροι σημειώθηκαν στις ερωτήσεις που είναι σημειωμένες με κίτρινο χρώμα. Έτσι, φαίνεται πως οι μαθητές του δείγματος

δυσκολεύονται να εξηγήσουν σε ένα φίλο τους αυτό που αισθάνονται (M.O= 1.9737, T.A= 0.54460), να το κρύβουν όταν είναι έχουν αναστατωθεί με κάτι (M.O= 1.5789, T.A= 0.50036), ενώ φαίνεται πως στην πλειονότητά τους δε θέλουν να ξέρουν οι φίλοι τους πώς αισθάνονται (M.O= 1.5789, T.A.= 0.50036). Πολλές φορές, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν οι ίδιοι οι μαθητές το συναίσθημά τους (M.O= 1.2105, T.A= 0.41315), δεν είναι σε θέση να εξηγήσουν σε έναν φίλο ή σε μια φίλη το πώς αισθάνονται (M.O= 1.2105, T.A= 0.41315). Την ίδια στιγμή, όμως, φαίνεται πως στην πλειονότητά τους οι μαθητές δε θέλουν να το κρύβουν όταν είναι αναστατωμένοι (M.O= 1.2105, T.A= 0.41315), καθώς ο φόβος ή το άγχος τους φαίνεται στο σώμα τους (M.O= 1.2105, T.A= 0.41315). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως οι μαθητές στο σύνολό τους φαίνεται ότι γνωρίζουν την αιτία που τους έχει στενοχωρήσει ή τους έχει θυμώσει (M.O= 1.2105, T.A= 0.41315), ενώ δε δείχνουν να αδιαφορούν με το πώς αισθάνονται οι φίλοι τους (M.O= 1.2105, T.A= 0.41315). Αντίστοιχα, οι μαθητές δείχνουν να έχουν πάντοτε επίγνωση του λόγου για τον οποίο έχουν αναστατωθεί με κάτι (M.O= 1.2105, T.A= 0.41315).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην κοινωνική τους ένταξη πριν τη διδακτική παρέμβαση

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O	T.A
1. Δυσκολεύομαι να εξηγήσω σε έναν φίλο μου ή μια φίλη μου πώς νιώθω	38	1,00	3,00	1,9737	,54460
2. Οι άλλοι άνθρωποι δε χρειάζεται να ξέρουν πώς νιώθω	38	2,00	3,00	2,1316	,34257
3. Όταν είμαι τρομαγμένος ή έχω πολύ άγχος αισθάνομαι κάτι στο στομάχι μου	38	2,00	3,00	2,1316	,34257
4. Είναι σημαντικό να ξέρω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου	38	2,00	3,00	2,1316	,34257

5. Όταν είμαι θυμωμένος ή αναστατωμένος, προσπαθώ να καταλάβω το γιατί	38	2,00	3,00	2,1316	,34257
6. Μου είναι δύσκολο να καταλαβαίνω αν νιώθω λυπημένος ή θυμωμένος ή κάτι άλλο	38	1,00	2,00	1,5789	,50036
7. Μου είναι δύσκολο να μιλώ σε κάποιον για το πώς νιώθω	38	2,00	3,00	2,1316	,34257
8. Όταν είμαι αναστατωμένος για κάτι, προσπαθώ να μην το δείξω	38	1,00	2,00	1,5789	,50036
9. Όταν είμαι αναστατωμένος, το νιώθω και στο σώμα μου	38	2,00	3,00	2,1316	,34257
10. Δεν θέλω να ξέρω πώς νιώθουν οι φίλοι μου ή οι φίλες μου	38	1,00	2,00	1,5789	,50036
11. Τα συναισθήματά μου με βοηθούν να καταλάβω τι έγινε	38	2,00	3,00	2,1316	,34257
12. Ποτέ δεν ξέρω ακριβώς ποιό είναι το συναίσθημα που νιώθω	38	1,00	2,00	1,2105	,41315
13. Μπορώ εύκολα να εξηγήσω σε έναν φίλο ή μια φίλη μου το πώς αισθάνομαι μέσα μου	38	1,00	2,00	1,2105	,41315
14. Όταν είμαι θυμωμένος ή αναστατωμένος, προσπαθώ να το κρύψω	38	1,00	2,00	1,2105	,41315

15. Δε νιώθω τίποτα στο σώμα μου, όταν είμαι τρομαγμένος ή έχω πολύ άγχος	38	1,00	2,00	1,2105	,41315
16. Αν ένας φίλος μου ή μια φίλη μου είναι αναστατωμένος, προσπαθώ να καταλάβω το γιατί	38	2,00	3,00	2,1316	,34257
17. Όταν έχω ένα πρόβλημα, με βοηθάει το να ξέρω πώς νιώθω για αυτό	38	2,00	3,00	2,1316	,34257
18. Όταν είμαι αναστατωμένος, δεν ξέρω αν είμαι λυπημένος, φοβισμένος ή θυμωμένος	38	1,00	2,00	1,2105	,41315
19. Όταν είμαι αναστατωμένος για κάτι, συχνά δεν το λέω σε κανέναν	38	2,00	3,00	2,1053	,31101
20. Όταν δεν αισθάνομαι καλά, δεν το δείχνω στους άλλους	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
21. Νιώθω το σώμα μου διαφορετικά, όταν είμαι αναστατωμένος για κάτι	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
22. Δε με νοιάζει πώς νιώθουν οι φίλοι μου μέσα τους	38	1,00	2,00	1,2105	,41315
23. Είναι σημαντικό το να καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
24. Κάποιες φορές νιώθω αναστατωμένος και δεν έχω ιδέα τι φταίει	38	1,00	2,00	1,2105	,41315

25. Όταν είμαι στεναχωρημένος, αισθάνομαι το σώμα μου αδύναμο	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
26. Συνήθως ξέρω πώς νιώθουν οι φίλοι ή οι φίλες μου	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
27. Πάντα θέλω να ξέρω γιατί αισθάνομαι άσχημα για κάτι	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
28. Συχνά, δεν ξέρω γιατί είμαι θυμωμένος	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
29. Συνήθως δεν ξέρω πότε κάτι πρόκειται να με αναστατώσει ή όχι	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
Valid N (listwise)	38				

6.3 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μετά την παρέμβαση

6.3.1 Στάσεις απέναντι στην ατομική και ομαδική εργασία

Μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης, όπως έχει ήδη αναφερθεί ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν το ίδιο ερωτηματολόγιο ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο η αξιοποίηση ταινιών βωβού κινηματογράφου και η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες βωβού κινηματογράφου δύναται να ενισχύσει τις ποικίλες δεξιότητες αυτών. Θα πρέπει να σημειωθεί πως η διδακτική παρέμβαση είχε διάρκεια μόλις 20 ωρών, γεγονός που σημαίνει πως δε θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθούν σημαντικές αλλαγές στις στάσεις και στις δεξιότητες των μαθητών. Παρόλα αυτά, όπως θα φανεί στην συνέχεια, σημειώθηκε έστω και μια μικρή διαφοροποίηση των δεξιοτήτων των μαθητών, γεγονός ενδεικτικό της αξίας και της χρησιμότητας που θα μπορούσε να έχει η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών που προσφέρει ο κινηματογράφος και των δυνατοτήτων του δράματος που προσφέρει η παντομίμα.

Όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4), διαφοροποίηση υπήρξε μόνο σε τρεις ερωτήσεις, οι οποίες είναι σημειωμένες με κίτρινο χρώμα. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές έδειξαν να προτιμούν την ομαδική εργασία, καθώς αντιλαμβάνονται πως μέσω αυτής μπορούν να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο (Μ.Ο.=

2.2105, T.A= 0.41315). Αντίστοιχα, φαίνεται πως μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές αντιλαμβάνονται περισσότερο πως μέσω της ομαδικής εργασίας τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν και να μοιραστούν τα συναισθήματά τους με τα μέλη της ομάδας (M.O= 2.1579, T.A= 0.49464). Τέλος, αλλαγή παρατηρήθηκε και στο ερώτημα αν μέσω της ομαδικής δουλειάς παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν φίλους, καθώς φαίνεται πως μετά την διδακτική παρέμβαση οι μαθητές αναγνώρισαν την αξία της ομαδικής δουλειάς ως προς αυτή την κατεύθυνση (M.O= 2.2105, T.A= 0.41315).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των στάσεων των μαθητών απέναντι στην ατομική και ομαδική εργασία μετά τη διδακτική παρέμβαση

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	Τυπική Απόκλιση
1. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλον	38	1,00	3,00	2,2105	,41315
2. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί αισθάνομαι όμορφα που λέω τις απόψεις μου στην ομάδα	38	1,00	3,00	1,9474	,69544
3. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τα άλλα μέλη της ομάδας	38	1,00	3,00	2,1579	,49464
4. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί νιώθω ότι η αξία μου αναγνωρίζεται από τα άλλα μέλη της ομάδας	38	1,00	3,00	1,6316	,75053

5. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι μαθαίνω καλύτερα αυτό που πρέπει να μάθω	38	1,00	3,00	1,9474	,69544
6. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί νιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι την επιτυχία με τα άλλα μέλη της ομάδας	38	1,00	3,00	1,6316	,75053
7. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί με βοηθά να κάνω φίλους	38	1,00	3,00	2,2105	,41315
8. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μου δημιουργεί πολλά και ενδιαφέροντα συναισθήματα	38	1,00	3,00	1,9474	,69544
9. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί τότε έχω μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
10. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί στην ομαδική δουλειά χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
11. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ατομική εργασία είναι πιο απλή απ' την ομαδική	38	1,00	3,00	2,0526	,73328

12. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί νιώθω πιο σίγουρος ότι θα τα καταφέρω	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
13. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ομαδική δουλειά δεν φέρνει σίγουρα αποτελέσματα	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
14. Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
15. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι αποφεύγω τα μαλώματα με τους συμμαθητές μου	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
16. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
17. Προτιμώ τον ατομικό τρόπο δουλειάς γιατί τον έχω διδαχθεί και τον γνωρίζω καλά	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
18. Νιώθω συχνά άβολα όταν εργάζομαι σε μια ομάδα γιατί φοβάμαι ότι δεν θα τα καταφέρω	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
19. Παρόλο που θέλω, συχνά δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με τα άλλα μέλη της ομάδας	38	1,00	3,00	2,0526	,73328

20. Δυσκολεύομαι πολύ να προσαρμοστώ και να αποδώσω μέσα στην ομάδα	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
21. Συχνά νιώθω άβολα όταν έχω ένα ρόλο μέσα στην ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
22. Συχνά νιώθω σαν ξένος σε μια ομάδα εργασίας	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
23. Συχνά νιώθω άσχημα σε μια ομαδική εργασία γιατί μπερδεύομαι για το τι ακριβώς πρέπει να κάνω	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
24. Συχνά νιώθω να πνίγομαι και να θέλω να τα παρατήσω από μια ομαδική δουλειά	38	1,00	3,00	2,0526	,73328
Valid N (listwise)	38				

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 5) μπορεί να δει κανείς συγκεντρωτικά τα βασικά σημεία στις στάσεις των μαθητών αναφορικά με τις κοινωνικές τους δεξιότητες στα οποία παρατηρήθηκε διαφοροποίηση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 5: Κοινωνικές δεξιότητες μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση

	Μ.Ο πριν την παρέμβαση	Τ.Α πριν την παρέμβαση	Μ.Ο μετά την παρέμβαση	Τ.Α μετά την παρέμβαση
Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλον	1,9474	,69544	2,2105	,41315
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τα άλλα μέλη της ομάδας	1,9474	,69544	2,1579	,49464
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί με βοηθά να κάνω φίλους	1,9474	,69544	2,2105	,41315

6.3.2 Στάσεις των μαθητών απέναντι στην ενσυναίσθηση

Στην συνέχεια, αναφορικά με την ικανότητα ενσυναίσθησης των μαθητών μετά τη διδακτική παρέμβαση φαίνεται πως παρατηρήθηκε μια μικρή αλλαγή στη στάση των μαθητών (Πίνακας 6). Έτσι, φάνηκε να αποκτούν μεγαλύτερη ευαισθησία ως προς τις περιπτώσεις που οι άνθρωποι αποκτούν κάποιο δώρο, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές δε λαμβάνουν κάποιο δώρο. Αντίστοιχα, φαίνεται να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι ως προς τα άτομα που δεν έχουν αποκτήσει φίλους, καθώς αναγνωρίζουν πως δεν είναι πάντα δική τους επιλογή, αλλά και στην περίπτωση των ανθρώπων που κλαίνε όταν βλέπουν κάποια ταινία ή όταν διαβάζουν κάποιο θλιβερό βιβλίο.

Πίνακας 6: Μέτρηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στην ενσυναίσθηση μετά τη διδακτική παρέμβαση

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Με στεναχωρεί να βλέπω ένα κορίτσι που δε βρίσκει κανέναν να παίζει.	30	8
2. Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι.	15	23
3. Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.	8	30
4. Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει δώρο.	18	20
5. Βλέποντας ένα αγόρι να κλαίει με κάνει να αισθάνομαι ότι θέλω να κλάψω.	5	33
6. Θυμώνω όταν βλέπω ένα κορίτσι να το έχουν χτυπήσει.	30	8
7. Ακόμα και αν δε ξέρω γιατί γελάει κάποιος, γελάω	25	13

και εγώ.		
8. Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση.	25	13
9. Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα.	23	15
10. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται.	15	23
11. Θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει.	35	3
12. Με στεναχωρεί να δω ένα αγόρι που δε βρίσκεται κανέναν να παίζει.	25	13
13. Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω.	15	23
14. Θυμώνω όταν βλέπω ένα αγόρι να το έχουν χτυπήσει.	30	8
15. Οι ενήλικοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι.	25	13
16. Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα αισθήματα.	3	35
17. Εκνευρίζομαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλο.	20	18
18. Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους προφανώς δε θέλουν να έχουν.	15	23
19. Βλέποντας ένα κορίτσι να κλαίει με κάνει να αισθάνομαι ότι θέλω να κλάψω.	15	23
20. Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε οι άνθρωποι βλέποντας μια θλιβερή ταινία ή διαβάζοντας ένα θλιβερό βιβλίο.	15	23
21. Δεν στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να τιμωρείται από το δάσκαλο επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου	15	23

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 7) μπορεί να δει κανείς συγκεντρωτικά τα βασικά σημεία στις στάσεις των μαθητών αναφορικά με την ενσυναίσθηση στα οποία παρατηρήθηκε διαφοροποίηση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7: Ενσυναίσθηση μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση

	Αριθμός θετικών απαντήσεων πριν την παρέμβαση	Αριθμός αρνητικών απαντήσεων πριν την παρέμβαση	Αριθμός θετικών απαντήσεων μετά την παρέμβαση	Αριθμός αρνητικών απαντήσεων μετά την παρέμβαση
Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει δώρο	8	30	18	20
Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους προφανώς δε θέλουν να έχουν	20	18	15	23
Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε οι άνθρωποι βλέποντας μια θλιβερή ταινία ή διαβάζοντας ένα θλιβερό βιβλίο	20	18	15	23

6.3.3 Στάσεις των μαθητών απέναντι στην κοινωνική τους ένταξη (ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων) μετά την παρέμβαση

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με την ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν τις σκέψεις τους. Οι απαντήσεις των μαθητών μετά τη διδακτική παρέμβαση απεικονίζονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 8). Όπως μπορεί να δει κανείς στον πίνακα που ακολουθεί, παρατηρήθηκε μια μικρή διαφοροποίηση των μαθητών στο επίπεδο της έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων τους, τα οποία είναι υπογραμμισμένα με πράσινο χρώμα. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως η στάση των μαθητών βελτιώθηκε αναφορικά με την έκφραση των συναισθημάτων σε άλλους, ενώ την ίδια στιγμή φαίνεται πως οι μαθητές δε δυσκολεύονται τόσο πολύ πλέον στο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να εκφράσουν το πώς νιώθουν.

Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τις στάσεις των μαθητών σχετικά με την κοινωνική τους ένταξη (ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων) μετά τη διδακτική παρέμβαση

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O	T.A
1. Δυσκολεύομαι να εξηγήσω σε έναν φίλο μου ή μια φίλη μου πώς νιώθω	38	1,00	3,00	1,9737	,54460
2. Οι άλλοι άνθρωποι δε χρειάζεται να ξέρουν πώς νιώθω	38	2,00	3,00	1,2895	,45961
3. Όταν είμαι τρομαγμένος ή έχω πολύ άγχος αισθάνομαι κάτι στο στομάχι μου	38	2,00	3,00	2,1316	,34257
4. Είναι σημαντικό να ξέρω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου	38	2,00	3,00	2,1316	,34257
5. Όταν είμαι θυμωμένος ή αναστατωμένος, προσπαθώ να καταλάβω το γιατί	38	2,00	3,00	2,1316	,34257
6. Μου είναι δύσκολο να καταλαβαίνω αν νιώθω λυπημένος ή θυμωμένος ή κάτι άλλο	38	1,00	2,00	1,5789	,50036
7. Μου είναι δύσκολο να μιλώ σε κάποιον για το πώς νιώθω	38	2,00	3,00	1,3421	,48078
8. Όταν είμαι αναστατωμένος για κάτι, προσπαθώ να μην το δείξω	38	1,00	2,00	1,5789	,50036
9. Όταν είμαι αναστατωμένος, το νιώθω και στο σώμα μου	38	2,00	3,00	2,1316	,34257

10. Δεν θέλω να ξέρω πώς νιώθουν οι φίλοι μου ή οι φίλες μου	38	1,00	2,00	1,5789	,50036
11. Τα συναισθήματά μου με βοηθούν να καταλάβω τι έγινε	38	2,00	3,00	2,1316	,34257
12. Ποτέ δεν ξέρω ακριβώς ποιό είναι το συναίσθημα που νιώθω	38	1,00	2,00	1,2105	,41315
13. Μπορώ εύκολα να εξηγήσω σε έναν φίλο ή μια φίλη μου το πώς αισθάνομαι μέσα μου	38	1,00	2,00	1,2105	,41315
14. Όταν είμαι θυμωμένος ή αναστατωμένος, προσπαθώ να το κρύψω	38	1,00	2,00	1,2105	,41315
15. Δε νιώθω τίποτα στο σώμα μου, όταν είμαι τρομαγμένος ή έχω πολύ άγχος	38	1,00	2,00	1,2105	,41315
16. Αν ένας φίλος μου ή μια φίλη μου είναι αναστατωμένος, προσπαθώ να καταλάβω το γιατί	38	2,00	3,00	2,1316	,34257
17. Όταν έχω ένα πρόβλημα, με βοηθάει το να ξέρω πώς νιώθω για αυτό	38	2,00	3,00	2,1316	,34257
18. Όταν είμαι αναστατωμένος, δεν ξέρω αν είμαι λυπημένος, φοβισμένος ή θυμωμένος	38	1,00	2,00	1,2105	,41315
19. Όταν είμαι αναστατωμένος για κάτι, συχνά δεν το λέω σε κανέναν	38	2,00	3,00	2,1053	,31101

20. Όταν δεν αισθάνομαι καλά, δεν το δείχνω στους άλλους	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
21. Νιώθω το σώμα μου διαφορετικά, όταν είμαι αναστατωμένος για κάτι	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
22. Δε με νοιάζει πώς νιώθουν οι φίλοι μου μέσα τους	38	1,00	2,00	1,2105	,41315
23. Είναι σημαντικό το να καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
24. Κάποιες φορές νιώθω αναστατωμένος και δεν έχω ιδέα τι φταίει	38	1,00	2,00	1,2105	,41315
25. Όταν είμαι στεναχωρημένος, αισθάνομαι το σώμα μου αδύναμο	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
26. Συνήθως ξέρω πώς νιώθουν οι φίλοι ή οι φίλες μου	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
27. Πάντα θέλω να ξέρω γιατί αισθάνομαι άσχημα για κάτι	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
28. Συχνά, δεν ξέρω γιατί είμαι θυμωμένος	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
29. Συνήθως δεν ξέρω πότε κάτι πρόκειται να με αναστατώσει ή όχι	38	2,00	2,00	2,0000	,00000
Valid N (listwise)	38				

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 9) μπορεί να δει κανείς συγκεντρωτικά τα βασικά σημεία στις στάσεις των μαθητών αναφορικά με την ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων/ με την κοινωνική τους ένταξη στα οποία παρατηρήθηκε διαφοροποίηση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 9: Έκφραση συναισθημάτων/ κοινωνική ένταξη πριν και μετά την παρέμβαση

	Μ.Ο πριν την παρέμβαση	Τ.Α πριν την παρέμβαση	Μ.Ο μετά την παρέμβαση	Τ.Α μετά την παρέμβαση
Οι άλλοι άνθρωποι δε χρειάζεται να ξέρουν πώς νιώθω	2,1316	,34257	1,2895	,45961
Μου είναι δύσκολο να μιλώ σε κάποιον για το πώς νιώθω	2,1316	,34257	1,3421	,48078

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην εργασία αυτή θελήσαμε να διερευνήσουμε το βαθμό στον οποίο η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών, όπως αυτές που προσφέρουν οι ταινίες του βωβού κινηματογράφου σε συνδυασμό με την αξιοποίηση τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος, δύνανται να συμβάλουν στην ενίσχυση ποικίλων δεξιοτήτων των μαθητών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν καταρχάς την ενίσχυση των δυνατοτήτων των μαθητών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, της ικανότητάς τους να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων και τελικά να μπορούν να ενταχθούν και να λειτουργήσουν αρμονικά στο πλαίσιο της ομάδας. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε στους μαθητές τόσο πριν όσο και μετά την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης την οποία περιγράψαμε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

7.1 Αλλαγή των στάσεων των μαθητών απέναντι στην ατομική και ομαδική εργασία

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά στην ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να εργάζονται συλλογικά και να συμμετέχουν αρμονικά σε ομάδες, τα αποτελέσματα που συνέλεξε ο ερευνητής πριν τη διδακτική παρέμβαση έδειξε την προτίμηση των μαθητών στην ατομική εργασία. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι μαθητές αισθάνονταν φόβο ή και αμηχανία να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που προϋπέθεταν τη συλλογική δράση και την αλληλεπίδραση με άλλους μαθητές. Και τούτο διότι αισθάνονταν πως δεν είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν μέσω της ομαδικής ενέργειας, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να αισθανθούν χαρά και να βιώσουν από κοινού την επιτυχία, ακόμα και να αναπτύξουν φιλίες. Αντίθετα, όπως φάνηκε από τις αρχικές απαντήσεις των μαθητών, τους ήταν πιο εύκολο να ενεργούν ατομικά, καθώς σε αντίθεση με την ομαδική εργασία η ατομική δεν τους δημιουργούσε άγχος και φόβο της μη αποδοχής από την ομάδα.

Μετά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης και της συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος φάνηκε μια μικρή διαφοροποίηση των μαθητών αναφορικά με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές έδειξαν να αντιλαμβάνονται την αξία των νέων τεχνολογιών και της παντομίμας ως

προς την ενίσχυση της ομαδικότητας και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Και τούτο διότι άρχισαν να αντιλαμβάνονται πως μέσω της ομαδικής εργασίας τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν και να μοιραστούν τα συναισθήματά τους με τα μέλη της ομάδας, ενώ αλλαγή παρατηρήθηκε και στο ερώτημα αν μέσω της ομαδικής δουλειάς παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν φίλους, καθώς φαίνεται πως μετά την διδακτική παρέμβαση οι μαθητές αναγνώρισαν την αξία της ομαδικής δουλειάς ως προς αυτή την κατεύθυνση.

Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται πως επιβεβαιώνουν την τρέχουσα βιβλιογραφία στην οποία τονίζεται η δυνατότητα που παρέχει η αξιοποίηση τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος, όπως η παντομίμα, στην ανάπτυξη της δυνατότητας των μαθητών να διαπραγματεύονται με τους άλλους, να αναλαμβάνουν ρόλους, να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και να επιτυγχάνουν στόχους (Δαφιώτη, 2010). Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής φαίνεται να επιβεβαιώνουν και τα πορίσματα της τρέχουσας βιβλιογραφίας αναφορικά με την αξία των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος στην ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών και τελικά στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους παράλληλα με την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (Ημέλλου, 2016).

7.2 Αλλαγή των στάσεων των μαθητών απέναντι στην ενσυναίσθηση

Στόχος της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, ακόμα, αποτέλεσε η αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος/παντομίμας, οι οποίες ακολούθησαν την παρακολούθηση ταινιών βωβού κινηματογράφου, μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Όπως φάνηκε από την πρώτη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν να έχουν ήδη αναπτύξει την ικανότητα ενσυναίσθησης, καθώς στην πλειονότητά τους φάνηκε να είναι ευαισθητοποιημένοι απέναντι στα συναισθήματα των άλλων. Αυτό σημαίνει πως σε γενικές γραμμές έδειξαν να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πώς αισθάνονται οι γύρω τους, να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων και την επιθυμία τους να τα εκφράζουν, ενώ φάνηκε να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα αναγνωρίζοντας, παράλληλα, και τα αίτια που τα προκαλούν.

Για το λόγο αυτό, μετά τη διδακτική παρέμβαση και την συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες παντομίμας που σχετίζονταν με τις ταινίες βωβού κινηματογράφου που είχαν δει στο πλαίσιο της τάξης, φάνηκε να ενισχύεται ακόμα περισσότερο η ικανότητα ενσυναίσθησης των μαθητών. Και τούτο διότι φάνηκε ότι μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές ήταν σε θέση να αποδεχθούν την ανάγκη των γύρω τους να εκφράσουν τη χαρά τους για ένα δώρο που είχαν λάβει, ακόμα και αν οι ίδιοι οι μαθητές δεν είχαν λάβει κάποιο δώρο, να αναγνωρίσουν, να αποδεχθούν και να συμπονέσουν ένα παιδί το οποίο δεν έχει φίλους αναγνωρίζοντας πως δεν είναι δική τους η ευθύνη, αλλά και να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν την ανάγκη των ανθρώπων να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ακόμα και μετά την παρακολούθηση κάποιας ταινίας ή μετά την ανάγνωση κάποιου θλιβερού βιβλίου.

Και τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν να επιβεβαιώνουν την τρέχουσα βιβλιογραφία στην οποία αναφέρεται πως το εκπαιδευτικό δράμα δύναται να ενισχύσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, καθώς μέσω των δραστηριοτήτων του παρέχει τη δυνατότητα σε αυτούς να παρατηρήσουν τον εαυτό τους, να δουν και να αναγνωρίσουν πτυχές αυτού που ενδεχομένως να μη γνώριζαν, αλλά και να εξωτερικεύσουν τον εαυτό τους. Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό δράμα παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν την ψυχική ισορροπία που απαιτεί η σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Δαφιώτη, 2010). Αντίστοιχα, η παρούσα έρευνα δείχνει να επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία όπου αναφέρεται πως οι δραστηριότητες και οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος δύναται να ενισχύσουν το αίσθημα αυτοπεποίθησης των μαθητών και να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους, να πιστέψουν περισσότερο σε αυτόν και τελικά να βελτιωθούν σε κάθε επίπεδο της σχολικής και της κοινωνικής τους ζωής (Γιαννοπούλου, 2011).

7.3 Αλλαγή των στάσεων των μαθητών αναφορικά με την κοινωνική τους ένταξη/ την ικανότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η παντομίμα μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές πριν τη διδακτική παρέμβαση φάνηκε πως οι πρώτοι είχα δυσκολία να εξηγήσουν σε ένα φίλο τους αυτό που αισθάνονται, να το κρύβουν όταν είναι έχουν αναστατωθεί με κάτι, ενώ φαίνεται πως στην πλειονότητά τους δε θέλουν να ξέρουν οι φίλοι τους πώς

αισθάνονται. Ακόμα, φάνηκε πως δεν ήταν σε θέση να γνωρίζουν οι ίδιοι οι μαθητές το συναίσθημά τους, δεν ήταν σε θέση να εξηγήσουν σε έναν φίλο ή σε μια φίλη το πώς αισθάνονται, δεν ήθελαν να το κρύβουν όταν είναι αναστατωμένοι, καθώς ο φόβος ή το άγχος τους φαίνεται στο σώμα τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως οι μαθητές στο σύνολό τους φαίνεται ότι γνώριζαν την αιτία που τους είχε στενοχωρήσει ή τους είχε θυμώσει χωρίς να αδιαφορούν για τα συναισθήματα των άλλων.

Μετά τη διδακτική παρέμβαση φάνηκε μια μικρή διαφοροποίηση στην ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως η στάση των μαθητών βελτιώθηκε αναφορικά με την έκφραση των συναισθημάτων σε άλλους, ενώ την ίδια στιγμή φαίνεται πως οι μαθητές δε δυσκολεύονται τόσο πολύ πλέον στο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να εκφράσουν το πώς νιώθουν. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν να επιβεβαιώνουν τα πορίσματα της τρέχουσας βιβλιογραφίας σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να ενισχύσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, καθώς μέσω των δραστηριοτήτων του παρέχει τη δυνατότητα σε αυτούς να παρατηρήσουν τον εαυτό τους, να δουν και να αναγνωρίσουν πτυχές αυτού που ενδεχομένως να μη γνώριζαν, αλλά και να εξωτερικεύσουν τον εαυτό τους. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό δράμα παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν την ψυχική ισορροπία που απαιτεί η σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Δαφιώτη, 2010). Αντίστοιχα, οι δραστηριότητες και οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος δύναται να ενισχύσουν το αίσθημα αυτοπεποίθησης των μαθητών και να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους, να πιστέψουν περισσότερο σε αυτόν και τελικά να βελτιωθούν σε κάθε επίπεδο της σχολικής και της κοινωνικής τους ζωής (Γιαννοπούλου, 2011).

7.4 Προτάσεις

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η ερευνητική αυτή προσπάθεια υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι αφορούν τόσο στο περιορισμένο δείγμα όσο και στο χρόνο που είχε στη διάθεσή του ο ερευνητής για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας. Για το λόγο αυτό, προτείνεται καταρχάς η πραγματοποίηση της έρευνας η εφαρμογή της διδακτικής αυτής παρέμβασης σε ένα ευρύτερο δείγμα, το οποίο δε θα περιλαμβάνει μόνο μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επίσης, προτείνεται η υλοποίηση και των τριών φάσεων της διδακτικής παρέμβασης, όπως αυτές έχουν προταθεί και παρουσιαστεί στο αντίστοιχο κεφάλαιο, και οι οποίες δεν ολοκληρώθηκαν λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχε στη διάθεσή του ο ερευνητής. Παράλληλα, προτείνεται η χρήση και άλλων ερευνητικών εργαλείων μέτρησης των στάσεων των δεξιοτήτων της συνέντευξης (για παράδειγμα, η συνέντευξη) και ο συνδυασμός τους με το υπάρχον ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο). Με τον τρόπο αυτό θα εξασφαλιστεί ακόμα μεγαλύτερος βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Σε κάθε περίπτωση, δε θα πρέπει να ξεχνάμε πως πρόκειται για μια πρώτη ερευνητική προσπάθεια τα αποτελέσματα της οποίας δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν. Αυτό που προκύπτει, όμως, είναι πως η σύγχρονη πραγματικότητα απαιτεί τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος σπουδών αφενός με ταινίες κινηματογράφου οι οποίες θα ενισχύσουν τον οπτικό γραμματισμό των μαθητών κι αφετέρου η αξιοποίηση των τεχνικών και των μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, όπως η παντομίμα, ώστε τελικά να αναπτυχθούν οι ποικίλες δεξιότητες των μαθητών και να μπορέσουν στο μέλλον να επιτελέσουν το ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αλβανούδη Ζ., Γρόσδος Σ., Κολέτος, Γ., Ντάγιου, Ε. (2000). Δημιουργικότητα και Μ.Μ.Ε. *Πρακτικά Ημερίδων Εκπαιδευτικής Έρευνας 1996-1998*, (σσ.189-195). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ, Π.Τ.Δ.Ε, Διδασκαλείο Δημ. Γληνός.

Άλκηστις, (1992). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Άλκηστις, (2001). *Δραματική Τέχνη*, ΠΩΛΕΙΤΑΙ. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αμοιρόπουλος, Κ. (2001). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μέθοδος ή μάθημα; Πρακτικά της 2ης Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδριοπούλου, Ε. (2010) Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση. Ν *Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων (ΙΟΜ), Συχνότητες*, Τεύχος 10 Απρίλιος-Αύγουστος 2010, σ. 15-20. Ανακτήθηκε στις 19/01/2019 από: <http://blogs.sch.gr/dertv/2011/01/06/%CE%B7>

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2014). «Φωνές της πόλης. Ιστορικές διαδρομές με θεατρικά δρώμενα: Ένας αλλιότικος περίπατος στους δρόμους της Θεσσαλονίκης», *Σχεδία*, 6, 168-180.

Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας, στο Κωνσταντινίδου- Σέμογλου, Ο. (επιμ.). *Εικόνα και παιδί*, (427-438). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Γαργαλιάνος, Σ. (2005). *Θεατρικό Παιχνίδι-Θεατρική Αγωγή-Πρακτικές και Τεχνικές στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Άλφα-Σίγμα.

Γιαννικοπούλου, Α. (2005). Πίσω από τις γραμμές και τα χρώματα: Έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, Στο Γ. Καψάλης & Ε. Μοσχοβάκη (Επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, (σσ. 93-112). Χίος: Αιγέας.

Γιαννοπούλου, Γ. (2011). *Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Αθήνα: Χαροκόπειο

Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας-Π.Μ.Σ. Εκπαίδευση και Πολιτισμός.

Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2010). *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία*. Ανάκτηση Ιανουάριος 24, 2019, από http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=371

Γλύτση, Ε., Ζαφειράκου, Α., Κακούρου – Χρόνη, Γ. Πικοπούλου – Τσολάκη, Δ. (2002). *Οι διαστάσεις των πολιτιστικών φαινομένων*. Τόμος Γ. Πολιτισμός και Εκπαίδευση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γραμματάς, Θ., (2001). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς Θ. (2003): Το θέατρο ως μέσο αγωγής και παιδείας: Το παιδαγωγικό όραμα του Μίλτου Κουντουρά» στο Μίλτος Κουντουράς. *Ένας οραματιστής παιδαγωγός και ανιδιοτελής δάσκαλος* [Πρακτικά Ημερίδας], επιμ. Τριλιανός Θ. Καραμήνας Ιγν. Αθήνα: Ατραπός, , σ.46-62.

Γραμματάς, Θ. (2012). «*Εργαστήριο Γραφής – Δραματοποίηση*» 5-10-2012 Ανακτημένο από: <http://theodoregrammatas.com> [πρόσβαση στις 20-01-2019].

Γραμματάς, Θ. (2015). *Η θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γενικές αρχές και επισημάνσεις*. Ανάκτηση Ιανουάριος, 2019, από <http://theodoregrammatas.com/el/>

Cole, M., & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (Τόμ. Β). (μτφ. Μ. Σόλμαν) Αθήνα: Τυπωθήτω- Γεώργιος Δαρδανός.

Δαφιώτη, Α. (2010). *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεατρικές παραστάσεις και θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Διάπλαση.

Δεληγιάννη, Κ. (2009). *Συναισθηματική νοημοσύνη, ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη παιδιών και μέθοδοι διαπαιδαγώγησης γονέων (Διπλωματικής εργασίας)*. Αθήνα : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Διαμαντάκη, Π., & Μιχαηλίδου, Κ. (2011). *Η συμβολή της διερευνητικής δραματοποίησης στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Πτυχιακή εργασία)*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανάκτηση Ιούλιος 20, 2017, από <http://83.212.168.214/jspui/bitstream/123456789/827/1/EA695.PDF>.

Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ημέλλου, Α. (2016). *Η θεατρική αγωγή ως πλαίσιο προσέγγισης και μάθησης στην αρχαία ελληνική γραμματεία από μετάφραση. Μια πρόταση για τη διδασκαλία του Ομήρου και του Ηροδότου μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων (Διπλωματική εργασία)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Π.Μ.Σ. "ΘΕΠΑΕΕ".

Θεοδωρίδης, Μ. (2009). Κινηματογράφος και παιδί: μια απόπειρα χαρτογράφησης του χώρου, Περιοδικό ΟΜΕΠ *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, Αφιέρωμα: Παιδική Ηλικία και Κινηματογράφος*, (χ) 9, 1-18.

Θεοδωρίδης, Μ. (2012). Ποια μπορεί να είναι η σχέση των προγραμμάτων κινηματογραφικής παιδείας και των προγραμμάτων εκπαίδευσης στα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Παιδική ηλικία και Μέσα Μαζικής επικοινωνίας* Τόμος Β', (σ. 31-51). Αθήνα: Ηρόδοτος/ Ο.Μ.Ε.Ρ.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*. (μτφ. Α. Παπασταύρου) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κακουδάκη, Τ. (2009) *Η Θεατρική Αγωγή στα τμήματα του Ελληνικού Πανεπιστημίου. Μια πρώτη καταγραφή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και των δραστηριοτήτων των τμημάτων*. Ανακτημένο από: <http://theatereality.wordpress.com> [πρόσβαση στις 24-1-2019].

- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Ξυλόκαστρο.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης*. Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Κοντογιάννη, Α. (1999). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κορωναίου, Α. (2001). Σχολείο και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, στο *Παιδί και Κινηματογράφος*, 20-30. Αθήνα: Σαβάλλας.
- Κυριακοπούλου, Ε., Παταρίδου, Ε., Χατζηδημητρίου, Ε. (2013). Ο Κινηματογράφος ως Μέσο Ανάπτυξης της Δημιουργικής Γραφής στους Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: Γράφοντας από την Κάμερα τον Εμφύλιο – Το Παράδειγμα του Παντελή Βούλγαρη, Ψυχή Βαθιά. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, 4-6 Οκτωβρίου 2013, Σελ, 25-46. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικών Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών – Κολλέγιο Ψυχικού.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λενακάκης, Α. (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής, στο: Ανδρουλάκης, Γ., Μητακίδου, Σ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (επιμ.). *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου*. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου* (σε ψηφιακή μορφή). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ., 114-128
- Μαδενλής, Χ. (2007). *Η δραματοποίηση στο πλαίσιο διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων στο λύκειο (Διπλωματική εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Massialas, B. (2002). Creativity in the Classroom: Teaching and Learning through discovery. Στο *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών*, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Μαυρίκογλου, Μ. (2015). *Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών του Ν. Ηλείας σχετικά με την αναγκαιότητα εισαγωγής της θεατρικής αγωγής στα νηπιαγωγεία και τη διδασκαλία της από αντίστοιχη ειδικότητα εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου Χ. (2002). *Θέατρο και σχολείο. Η θεατρική σχολική δημιουργία*. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα, στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου Ουρ. (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, (557-568). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Παπαδημητρίου, Σ. (2011). Ο Ρόλος της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην Υποστήριξη της Σχολικής Εκπαίδευσης στην Εποχή του Διαδικτύου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, Τόμος 7, Αρ. 2, Σελ. 99-118.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαχαρίτου, Χ. (2016). Εντάσσοντας τα Web 2.0 Εργαλεία στην Εκπαίδευση. Η Αξιοποίηση του YouTube στην Ξενόγλωσση Διδασκαλία. Στο: Σαλονικίδης, Γ. (Επιμ.). *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας. Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη*, Τόμος Γ', Σελ. 201-211. Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος» – 2003.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.) (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος: οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*. Αθήνα: Νήσος.

Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Σέξτου, Π. (2001): Θεατρική αγωγή: Θεωρητική και βιωματική δια βίου εκπαίδευση για νηπιαγωγούς και δασκάλους. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος, (επιμ.) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός, 481-492.

Σπαντιδάκης, Γ. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμέσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg – Ψυχολογία/31.

Σταθόπουλος, Μ. (1996). Πρόλογος, στο Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Τμήματος Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Αθηνών. *Η κατασκευή της πραγματικότητας* (σ. 11-14). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Τσελφές, Β., & Παρούση, Α. (2015). Το θέατρο στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία. Στο Β. Τσελφές, & Α. Παρούση (Επιμ.), *Θέατρο και επιστήμη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Βιβλιοθηκών.

Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Faure G. & Lascar S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg, 2001.

Φραγκή, Μ. (2000). Σχέσεις θεάτρου και εκπαίδευσης -Υιοθεσία ή αναγνώριση; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 56, 26-38.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*, (σσ.115-118). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ζαφειριάδης, Κ., & Δαρβούδης, Α. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts, 10*(9), 1-21.

Anderson, D., Barras, D., Charles, J., Craig, G., Davison, S., Dimeck, G., et al. (2009). *Moving Image Education in Scotland*. Glasgow, Scotland: Scottish Screen.

Ανδριοπούλου, Ε. (2010) Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση. Ν *Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων (ΙΟΜ), Συχνότητες*, Τεύχος 10 Απρίλιος-

Bailey, S. (1997). Drama: A powerful Tool for Social Skill Development. *Disability Solutions*, 2(1), 1-5.

Catterall, J .S. (2002). *Research on Drama and Theater in Education. Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Arts Education Partnership. Ανακτημένο από: <http://www.aep-arts.org> [πρόσβαση στις 20-01-2019].

Courtney, R. (1989). Culture and the creative drama teacher. *Youth Theatre Journal*, 3 (4), 18-23.

Dickinson, D. (1997) *Learning Through the Arts, New Horizons for Learning*
Ανακτημένο από : <http://www.newhorizons.org> [πρόσβαση στις 20-01-2019]

Duatepe-Paksu, A., & Ubuz, B. (2009). Effects of drama-based geometry instruction on student achievement, attitudes, and thinking levels. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 272-286.

DuPont, S. (1992/1995). The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth- grade remedial readers. *Literacy Research and Instruction*, 31(3), 41-52.

Einarsdottir, J. (2014). Play and Literacy: A Collaborative Action Research Project in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(1), 93-109.

Hui, A., & Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking skills and creativity*, 1(1), 34-40.

Kelner, L. B. (1993). *The Creative Classroom: A Guide for Using Creative Drama in the Classroom, PreK-6*. Heinemann, 361 Hanover St., Portsmouth, NH 03801-3912.

Knobel, M & Healy, A (1998) (eds) *Critical Literacies in the Primary Classroom*. Sydney: Primary English Teaching Association.

Kress, G. (2005). Imagination, the world of image and the new media. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 7-24). Θεσσαλονίκη: cannot not design.

Kruesmann, M. (2014). Now Showing: Using Film as an Educational Medium in British Schools. In: McCloskey S. (Ed.). *Policy & Practice. A Development Education Review*, Issue 18, Spring 2014, pp. 15-29. Belfast, North Ireland: Center for Global Education.

Landerholm, E., Gehrie, C., & Hao, Y. (2004). Educating early childhood teachers for the global world. *Early Child Development and Care*, 174(7-8), 593-606.

Lardoux, X. (2014). *For a European Film Education Policy: A Report by Xavier Lardoux*, 2 June 2014. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2019 από http://medias.unifrance.org/medias/126/253/130430/piece_jointe/a-report-on-filmeducation-initiatives-for-young-europeans.pdf

Mackay, R.(2001). Stories of drama: *Teachers' Perceptions of the Nature of Drama and the Issues Affecting its Use in the Classroom*, unpublished B Ed Honours thesis, Charles Sturt University, Bathurst.

Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of educational research*, 78(1), 124-152.

Massialas, B. (2002). Creativity in the Classroom: Teaching and Learning through discovery. Στο *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*.

Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

O'Farrell, L. (1995). Changing Our Assumptions: Playwrights and the Drama Curriculum. *Canadian Journal of Education* 18(2), 106-116.

O'Neill, C. and A. Lambert (2009). *Drama Structures. A Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson.

Prins, S. A. H. (2008). Benefits of the Arts in Kindergarten-An ESL Perspective. *The Internet TESL Journal*. Ανακτημένο από: <http://iteslj.org/Articles/Prins-ArtsInKindergarten.html> [πρόσβαση στις 20-01-2019].

Power, B., & Klopfer, C. (2011). The classroom practice of creative arts education in NSW primary schools: A descriptive account. *International Journal of Education & the Arts*, 12(11), 1-26.

Sibel T. (2002). *Dramatic Activities in Language Arts Classrooms: Resource Summary*. ERIC Digest, ED469926. Ανακτημένο από: <http://eric.indiana.edu> [πρόσβαση στις 21-01-2019].

Smith, R. A. (1987). *Excellence in Art Education: Ideas and Initiatives. Updated Version*. National Art Education Association, 1916 Association Drive, Reston, VA 22091.

Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.

Zipes, J. (2004). *Speaking out: Storytelling and creative drama for children*. Psychology Press.

Ιστότοποι

Π.Δ 139/2002

Π.Δ. 320/1983

Π.Δ 132/10-4-1990

ΔΕΙΠΠΣ – ΑΠΣ Θεάτρου, 2003

Φ.12/275/66898/Γ1/304-2014/ΥΠΑΙΘ

<http://www.elemedu.upatras.gr/index.php>

<http://www.ecd.uoa.gr/?lang=el>

<https://www.nured.auth.gr/dp7nured/>

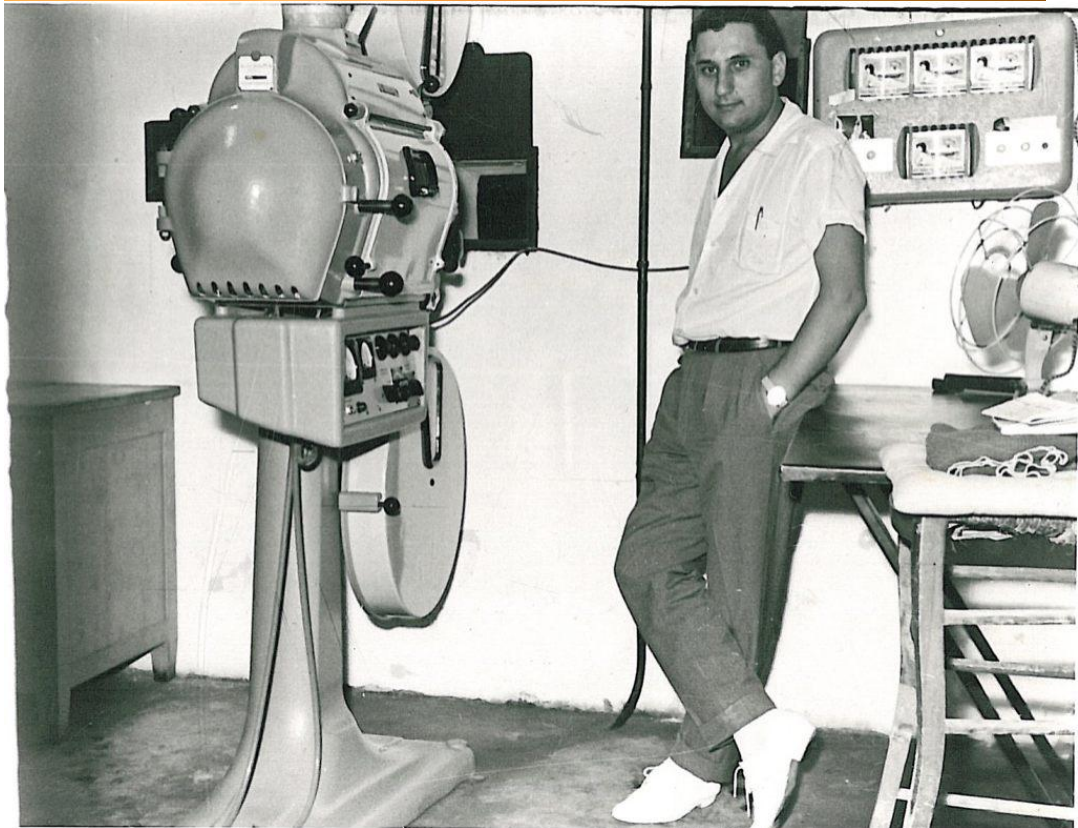
<https://www.aegean.gr/departments>

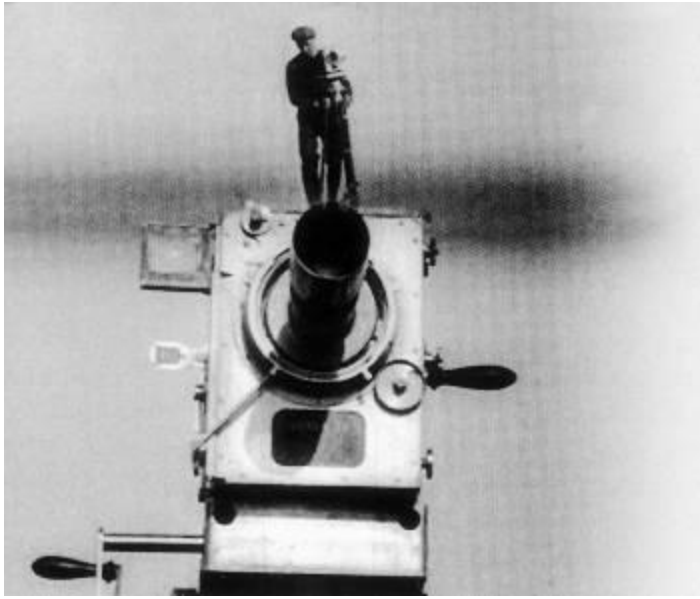
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Εικόνες κινηματογράφου του παρελθόντος







ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ
Κάρτες συναισθημάτων



ΘΕΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ



αγάπη



χαρά



ευτυχία



συμπάθεια



ευχαρίστηση



απόλαυση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ μαθητή/μαθήτρια,

Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών διεξάγω μια έρευνα με θέμα τα οφέλη της παντομίμας στην ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και της ικανότητάς τους να αντιλαμβάνονται και να αξιολογούν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων. Για το σκοπό αυτό σας ζητώ να διαθέσετε λίγο χρόνο ώστε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο αυτό. Στο τέλος των δραστηριοτήτων και του διδακτικού σεναρίου θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο.

Αυτό το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν αποτελεί κάποιο είδος εξέτασης. Αυτό σημαίνει πως δε θα βαθμολογηθείτε. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Αυτό που θέλω από εσάς είναι να απαντήσει στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και με προσοχή. Τα δεδομένα της έρευνας είναι απόρρητα και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας αυτής. Γι' αυτό δεν θα γράψετε πουθενά το όνομά σας. Μπορείτε να σταματήσετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου όποια στιγμή θελήσετε. Η βοήθειά σας είναι πολύτιμη. Αν αντιμετωπίσετε κάποια δυσκολία, μπορείτε να ζητήσετε βοήθεια από εμένα.

Σας ευχαριστώ πολύ

Ευάγγελος Ντελής

Α. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ

Ηλικία: ____ ετών

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Τάξη: ____ Δημοτικού

Περιοχή κατοικίας: _____

Σπουδές πατέρα:

Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο

Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ

Σπουδές μητέρας:

Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο

Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ

B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Παρακάτω είναι γραμμένες κάποιες σύντομες προτάσεις. Κάθε πρόταση περιγράφει το πως μπορείς να νιώσεις ή τι μπορείς να σκεφτείς για τα συναισθήματά σου. Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και σκέψου σε τι βαθμό αυτό που λέει η πρόταση ισχύει για σένα. Διάλεξε μόνο μια απάντηση, αυτή που σου ταιριάζει καλύτερα. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, γιατί κάθε παιδί σκέφτεται και αισθάνεται διαφορετικά.

Παράδειγμα: «Όταν αισθάνομαι αναστατωμένος προσπαθώ να το ξεχάσω»

*Αν θεωρείς ότι αυτό **δεν ισχύει ποτέ για σένα**, βάλε σε κύκλο τον αριθμό **1***

*Αν θεωρείς ότι αυτό **ισχύει κάποιες φορές για σένα**, βάλε σε κύκλο τον αριθμό **2***

*Αν θεωρείς ότι αυτό **ισχύει πάντα για σένα**, βάλε σε κύκλο τον αριθμό **3***

1. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλον 1 2 3
2. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί αισθάνομαι όμορφα που λέω τις απόψεις μου στην ομάδα 1 2 3
3. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τα άλλα μέλη της ομάδας 1 2 3
4. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί νιώθω ότι η αξία μου αναγνωρίζεται από τα άλλα μέλη της ομάδας 1 2 3
5. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι μαθαίνω καλύτερα αυτό που πρέπει να μάθω 1 2 3
6. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί νιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι την επιτυχία με τα άλλα μέλη της ομάδας 1 2 3
7. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί με βοηθά να κάνω φίλους 1 2 3
8. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μου δημιουργεί πολλά και ενδιαφέροντα συναισθήματα 1 2 3
9. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί τότε έχω μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση 1 2 3
10. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί στην ομαδική δουλειά χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση 1 2 3
11. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ατομική εργασία είναι πιο απλή απ' την Ομαδική 1 2 3
12. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί νιώθω πιο σίγουρος ότι θα τα καταφέρω 1 2 3
13. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ομαδική δουλειά δεν φέρνει σίγουρα αποτελέσματα 1 2 3
14. Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς 1 2 3
15. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι αποφεύγω τα μαλώματα με τους συμμαθητές μου 1 2 3
16. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό 1 2 3
17. Προτιμώ τον ατομικό τρόπο δουλειάς γιατί τον έχω διδαχθεί και τον γνωρίζω καλά 1 2 3

18. Νιώθω συχνά άβολα όταν εργάζομαι σε μια ομάδα γιατί φοβάμαι ότι δεν θα τα καταφέρω 1 2 3
19. Παρόλο που θέλω, συχνά δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με τα άλλα μέλη της Ομάδας 1 2 3
20. Δυσκολεύομαι πολύ να προσαρμοστώ και να αποδώσω μέσα στην ομάδα 1 2 3
21. Συχνά νιώθω άβολα όταν έχω ένα ρόλο μέσα στην ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα 1 2 3
22. Συχνά νιώθω σαν ξένος σε μια ομάδα εργασίας 1 2 3
23. Συχνά νιώθω άσχημα σε μια ομαδική εργασία γιατί μπερδεύομαι για το τι ακριβώς πρέπει να κάνω 1 2 3
24. Συχνά νιώθω να πνίγομαι και να θέλω να τα παρατήσω από μια ομαδική δουλειά 1 2 3

Γ. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

Διαβάστε με προσοχή καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις και κυκλώστε την απάντηση που σου ταιριάζει περισσότερο:

- | | | |
|---|-----|-----|
| 25. Με στεναχωρεί να βλέπω ένα κορίτσι που δε βρίσκει κανέναν να παίζει. | NAI | OXI |
| 26. Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι. | NAI | OXI |
| 27. Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα. | NAI | OXI |
| 28. Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν εγώ δεν έχω πάρει δώρο. | NAI | OXI |
| 29. Βλέποντας ένα αγόρι να κλαίει με κάνει να αισθάνομαι ότι θέλω να κλάψω. | NAI | OXI |
| 30. Θυμώνω όταν βλέπω ένα κορίτσι να το έχουν χτυπήσει. | NAI | OXI |
| 31. Ακόμα και αν δε ξέρω γιατί γελάει κάποιος, γελάω και εγώ. | NAI | OXI |
| 32. Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση. | NAI | OXI |
| 33. Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα. | NAI | OXI |
| 34. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται. | NAI | OXI |
| 35. Θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει. | NAI | OXI |
| 36. Με στεναχωρεί να δω ένα αγόρι που δε βρίσκει κανέναν να παίζει. | NAI | OXI |
| 37. Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω. | NAI | OXI |
| 38. Θυμώνω όταν βλέπω ένα αγόρι να το έχουν χτυπήσει. | NAI | OXI |
| 39. Οι ενήλικοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι. | NAI | OXI |
| 40. Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα αισθήματα. | NAI | OXI |
| 41. Εκνευρίζομαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλο. | NAI | OXI |
| 42. Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους προφανώς δε θέλουν να έχουν. | NAI | OXI |
| 43. Βλέποντας ένα κορίτσι να κλαίει με κάνει να αισθάνομαι ότι θέλω να κλάψω. | NAI | OXI |

44. Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε οι άνθρωποι βλέποντας μια θλιβερή ταινία ή διαβάζοντας ένα θλιβερό βιβλίο. NAI OXI
45. Δεν στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να τιμωρείται από το δάσκαλο επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου. NAI OXI

Λ. ΛΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Παρακάτω είναι γραμμένες 30 σύντομες προτάσεις. Κάθε πρόταση περιγράφει το πως μπορείς να νιώσεις ή τι μπορείς να σκεφτείς για τα συναισθήματά σου. Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και σκέψου σε τι βαθμό αυτό που λέει η πρόταση ισχύει για σένα. Διάλεξε μόνο μια απάντηση, αυτή που σου ταιριάζει καλύτερα. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, γιατί κάθε παιδί σκέφτεται και αισθάνεται διαφορετικά.

Παράδειγμα: «Όταν αισθάνομαι αναστατωμένος προσπαθώ να το ξεχάσω»

Αν θεωρείς ότι αυτό **δεν ισχύει ποτέ για σένα**, βάλε σε κύκλο τον αριθμό **1**

Αν θεωρείς ότι αυτό **ισχύει κάποιες φορές για σένα**, βάλε σε κύκλο τον αριθμό **2**

Αν θεωρείς ότι αυτό **ισχύει πάντα για σένα**, βάλε σε κύκλο τον αριθμό **3**

47. Συχνά είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω	1	2	3
48. Δυσκολεύομαι να εξηγήσω σε έναν φίλο μου ή μια φίλη μου πώς νιώθω	1	2	3
49. Οι άλλοι άνθρωποι δε χρειάζεται να ξέρουν πώς νιώθω	1	2	3
50. Όταν είμαι τρομαγμένος ή έχω πολύ άγχος αισθάνομαι κάτι στο στομάχι μου	1	2	3
51. Είναι σημαντικό να ξέρω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου	1	2	3
52. Όταν είμαι θυμωμένος ή αναστατωμένος, προσπαθώ να καταλάβω το γιατί	1	2	3
53. Μου είναι δύσκολο να καταλαβαίνω αν νιώθω λυπημένος ή θυμωμένος ή κάτι άλλο	1	2	3
54. Μου είναι δύσκολο να μιλώ σε κάποιον για το πώς νιώθω	1	2	3
55. Όταν είμαι αναστατωμένος για κάτι, προσπαθώ να μην το δείξω	1	2	3
56. Όταν είμαι αναστατωμένος, το νιώθω και στο σώμα μου	1	2	3
57. Δεν θέλω να ξέρω πώς νιώθουν οι φίλοι μου ή οι φίλες μου	1	2	3

58. Τα συναισθήματά μου με βοηθούν να καταλάβω τι έγινε	1	2	3
59. Ποτέ δεν ξέρω ακριβώς ποιό είναι το συναίσθημα που νιώθω	1	2	3
60. Μπορώ εύκολα να εξηγήσω σε έναν φίλο ή μια φίλη μου το πώς αισθάνομαι μέσα μου	1	2	3
61. Όταν είμαι θυμωμένος ή αναστατωμένος, προσπαθώ να το κρύψω	1	2	3
62. Δε νιώθω τίποτα στο σώμα μου, όταν είμαι τρομαγμένος ή έχω πολύ άγχος	1	2	3
63. Αν ένας φίλος μου ή μια φίλη μου είναι αναστατωμένος, προσπαθώ να καταλάβω το γιατί	1	2	3
64. Όταν έχω ένα πρόβλημα, με βοηθάει το να ξέρω πώς νιώθω για αυτό	1	2	3
65. Όταν είμαι αναστατωμένος, δεν ξέρω αν είμαι λυπημένος, φοβισμένος ή θυμωμένος	1	2	3
66. Όταν είμαι αναστατωμένος για κάτι, συχνά δεν το λέω σε κανέναν	1	2	3
67. Όταν δεν αισθάνομαι καλά, δεν το δείχνω στους άλλους	1	2	3
68. Νιώθω το σώμα μου διαφορετικά, όταν είμαι αναστατωμένος για κάτι	1	2	3
69. Δε με νοιάζει πώς νιώθουν οι φίλοι μου μέσα τους	1	2	3
70. Είναι σημαντικό το να καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι	1	2	3
71. Κάποιες φορές νιώθω αναστατωμένος και δεν έχω ιδέα τι φταίει	1	2	3
72. Όταν είμαι στεναχωρημένος, αισθάνομαι το σώμα μου αδύναμο	1	2	3
73. Συνήθως ξέρω πώς νιώθουν οι φίλοι ή οι φίλες μου	1	2	3
74. Πάντα θέλω να ξέρω γιατί αισθάνομαι άσχημα για κάτι	1	2	3
75. Συχνά, δεν ξέρω γιατί είμαι θυμωμένος	1	2	3
76. Συνήθως δεν ξέρω πότε κάτι πρόκειται να με αναστατώσει ή όχι	1	2	3

