



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ΄
Δημοτικού. Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά
με τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διδασκαλία του
μαθήματος»

Φιλακουρίδη Ειρήνη
Α.Μ.: 4372021037

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κα. Παπαδοπούλου Σμαράγδα

Συμβουλευτική επιτροπή: κος. Συρόπουλος Σπύρος
κος. Παππάς Θεόδωρος

ΡΟΛΟΣ, Ιούνιος 2023

«Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας».

Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή μελέτη εκπονήθηκε στο πλαίσιο της υποχρεωτικής Διπλωματικής εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Αρχαίο Θέατρο: Φιλολογικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις» του τμήματος Μεσογειακών σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η θεματολογία αυτής προέκυψε αφενός από τα ενδιαφέροντά και τους προβληματισμούς μου ως δασκάλα και αφετέρου από την καθοδήγηση της επιβλέπουσάς μου, κυρίας Παπαδοπούλου Σμαράγδας. Ως εκ τούτου, νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην καθηγήτριά μου Παπαδοπούλου Σμαράγδα για την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία κατά τη συγγραφή της παρούσας μελέτης. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της επιτροπής κύριο Συρόπουλο Σπύρο και κύριο Παππά Θεόδωρο για τις πολύτιμες συμβουλές και υποδείξεις τους κατά τη διάρκεια συγγραφής του παρόντος πονήματος.

Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους του συναδέλφους που διέθεσαν τον χρόνο τους για τη συμπλήρωση του ερευνητικού ερωτηματολογίου της παρούσας μελέτης, καθώς χωρίς την καταλυτική συμβολή τους θα ήταν ανέφικτη η πραγματοποίησή της.

Εν κατακλείδι, δε θα μπορούσα να παραλείψω να εκφράσω ένα μεγάλο και ειλικρινές ευχαριστώ στην οικογένειά μου και συγκεκριμένα στον σύζυγό μου Ζουρούδη Νικήτα και στα τρία αγαπημένα μου παιδιά Κωνσταντίνα, Μαργαρίτα και Σωτήρη για την ηθική και ψυχολογική στήριξη όλο αυτό το χρονικό διάστημα των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	iv
Κατάλογος Διαγραμμάτων	vii
Κατάλογος Πινάκων.....	viii
Περίληψη	x
Abstract.....	xii
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1 ^ο : Το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία	4
1.1 Η θεατρική αγωγή στην Ελλάδα	4
1.2 Ο γενικός σκοπός της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο	6
1.3 Το θέατρο ως σύγχρονη μορφή διδασκαλίας και η εφαρμογή του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	8
1.4 Οι θεατρικές συμβάσεις στο πλαίσιο της Θεατρικής Αγωγής	11
1.5 Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία	15
1.6 Τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	20
Κεφάλαιο 2 ^ο : Η διδακτική της Ιστορίας.....	24
2.1 Ορισμός της Ιστορίας	24
2.2 Η διδακτική της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο	25
2.3 Η σημασία της καλλιέργειας ιστορικής σκέψης και συνείδησης.....	31
2.4 Το μάθημα της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού.....	35
2.6 Ανασκόπηση των Αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών της Ελλάδας για το μάθημα της Ιστορίας.....	37
Κεφάλαιο 3 ^ο : Το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας	44
3.1 Η αξιοποίηση της θεατρικής αγωγής στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας	44
3.2 Εργαλεία του θεατρικού παιχνιδιού που μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της Ιστορίας	49
3.3 Έρευνες σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας.....	54

3.4 Αντιλήψεις-στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρησιμότητα του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	56
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας.....	60
4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα εργασίας	60
4.2 Δείγμα έρευνας.....	61
4.3 Ερευνητικό εργαλείο	61
4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	63
4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερωτηματολογίου.....	64
4.6 Στατιστική ανάλυση δεδομένων.....	65
Κεφάλαιο 5 ^ο : Αποτελέσματα	66
5.1 Περιγραφική Στατιστική	66
5.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	66
5.1.2 Το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία.....	68
5.1.3 Το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας.....	72
5.2 Επαγωγική Στατιστική	77
5.2.1 Χρήση θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας και δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών.....	77
5.2.2 Συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών.....	79
5.2.3 Συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού και δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	85
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συζήτηση - Συμπεράσματα	95
6.1 Περιορισμοί έρευνας	101
6.2 Προτάσεις περαιτέρω έρευνας	101
Βιβλιογραφία	103
Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο	110

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορίες του φύλου.....	66
Διάγραμμα 2: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορίες της ηλικίας.....	66
Διάγραμμα 3: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορίες των ετών προϋπηρεσίας.....	67
Διάγραμμα 4: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορίες της οικογενειακής κατάστασης.....	67
Διάγραμμα 5: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορίες της προηγούμενης εκπαίδευσης και των σπουδών.....	68
Διάγραμμα 6: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορίες των θεατρικών τεχνικών που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν.....	70
Διάγραμμα 7: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορίες των εργαλείων με τα οποία μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά η Ιστορία	73
Διάγραμμα 8: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας.....	75

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Κατανομή απαντήσεων δείγματος σε ερωτήσεις σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι	68
Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων δείγματος σε ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο διδασκαλίας και περιγραφικά μέτρα αυτών	71
Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων δείγματος σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας	72
Πίνακας 4: Κατανομή απαντήσεων δείγματος σε ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο διδασκαλίας της Ιστορίας και περιγραφικά μέτρα αυτών	74
Πίνακας 5: Κατανομή απαντήσεων δείγματος σε ερωτήσεις σχετικά την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και περιγραφικά μέτρα αυτών.....	76
Πίνακας 6: Κατανομή απαντήσεων δείγματος σε ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο διδασκαλίας της Ιστορίας.....	77
Πίνακας 7: Αποτελέσματα ελέγχου ανεξαρτησίας ανάμεσα στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	78
Πίνακας 8: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και την ηλικία τους	80
Πίνακας 9: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και την οικογενειακή τους κατάσταση	81
Πίνακας 10: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και τα έτη προϋπηρεσίας τους.....	83
Πίνακας 11: Αποτελέσματα Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και την προηγούμενη εκπαίδευση – τις σπουδές τους.....	84

Πίνακας 12: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού και την ηλικία τους.....	86
Πίνακας 13: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού και την οικογενειακή τους κατάσταση .	87
Πίνακας 14: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού και τα έτη προϋπηρεσίας τους.....	88
Πίνακας 15: Αποτελέσματα Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού και την προηγούμενη εκπαίδευση – σπουδές τους.....	89
Πίνακας 16: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον βαθμό αξιοποίησης μιας σειράς θεατρικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την ηλικία τους.....	90
Πίνακας 17: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον βαθμό αξιοποίησης μιας σειράς θεατρικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση.....	91
Πίνακας 18: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον βαθμό αξιοποίησης μιας σειράς θεατρικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους.....	92
Πίνακας 19: Αποτελέσματα Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον βαθμό αξιοποίησης μιας σειράς θεατρικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την προηγούμενη εκπαίδευση – τις σπουδές τους.....	93

Περίληψη

Εισαγωγή: Οι νέες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στον σύγχρονο κόσμο, έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό και τον νευραλγικό τομέα της εκπαίδευσης. Το σχολείο, ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες συνθήκες, δημιουργεί αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης τόσο στη δομή, στις μεθόδους όσο και στο περιεχόμενο.

Ειδικότερα, το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο όπως φαίνεται στα Αναλυτικά προγράμματα σπουδών, έχει αλλάξει ριζικά προσανατολισμό, απομακρυνόμενο από την αποστήθιση και τη διδαχή στρέφεται πλέον στην ενεργητική κατάκτηση της γνώσης από τον μαθητή μέσω της έρευνας, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, επιστρατεύονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες βάσει διάφορων ερευνών έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερος αποδοτικές. Μία από τις μεθόδους διδασκαλίας που προσφέρεται για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας είναι το θεατρικό παιχνίδι. Μέσα από αυτό, οι μαθητές γεφυρώνουν τη χρονική και ιδεολογική απόσταση του παρόντος και του παρελθόντος, μπαίνουν στη θέση ιστορικών προσώπων ή καταστάσεων με αποτέλεσμα αφενός να βιώνουν τη θέση του ήρωα και αφετέρου να στέκονται κριτικά απέναντι στα πεπραγμένα, αρθρώνοντας λόγο με ιστορική ορολογία. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, η διδασκαλία της Ιστορίας γίνεται πιο ελκυστική στους μαθητές και έτσι, επιτυγχάνονται αβίαστα οι σκοποί και οι στόχοι που έχουν τεθεί από την εκπαιδευτική πολιτική.

Προκειμένου όμως να προωθηθεί η τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο, άξιες μελέτης αποτελούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση ή μη της εν λόγω τεχνικής καθώς επίσης και οι προβληματισμοί αυτών σχετικά με αυτό.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η θεωρητική μελέτη αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού και ερευνητικά η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γ' Δημοτικού σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού.

Μεθοδολογία: Για τις ανάγκες της έρευνας, συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτέλεσε και το εργαλείο της έρευνας. Στην έρευνα συμμετείχαν 125 δάσκαλοι και

δασκάλες της Γ΄ Δημοτικού από όλη την Ελλάδα. Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από 54 μεταβλητές, οι οποίες προέκυψαν βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε. Το δείγμα επιλέχθηκε μέσω δειγματοληψίας χιονοστιβάδας και ευκολίας.

Αποτελέσματα: Η πλειονότητα του δείγματος έδειξε θετική στάση ως προς την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία και αναδείχθηκε η πολυδιάστατη συμβολή του ως εργαλείο διδασκαλίας της Ιστορίας. Η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη επιμόρφωσης σχετικά με την αξιοποίησή του και η υπέρογκη ύλη, συνιστούν εμπόδια για τη μη αξιοποίησή του στη διδασκαλία της Ιστορίας. Μολονότι περίπου το ήμισυ του δείγματος το χρησιμοποιεί στη διδασκαλία της Ιστορίας, η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί ότι η χρήση του προάγει την καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου και δεν αποπροσανατολίζει τους μαθητές από την εκμάθηση ιστορικών γεγονότων. Διερευνώντας για πιθανές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και ειδικά στη διδασκαλία της Ιστορίας, δεν ανευρέθηκαν διαφορές λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Ωστόσο, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας και της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, με τους έγγαμους εκπαιδευτικούς να το αξιοποιούν σε υψηλότερο βαθμό. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών αναγνωρίζουν σε υψηλότερο βαθμό τη συμβολή του στη διδασκαλία, τη συνεισφορά του στην καλλιέργεια της ενεργητικής μάθησης και αξιοποιούν σε υψηλότερο βαθμό τη δραματοποίηση κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα: Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την πολυδιάστατη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και ειδικά στη διδασκαλία της Ιστορίας. Ωστόσο, κρίνεται υψίστης σημασίας να ληφθούν υπόψη τα εμπόδια που αναφέρουν ότι παρεμποδίζουν τη συχνή αξιοποίησή του και κατ' επέκταση την αποκόμιση όλων των οφελών που πηγάζουν από αυτό.

Λέξεις κλειδιά: θεατρικό παιχνίδι, τεχνική διδασκαλίας, Ιστορία στο Δημοτικό σχολείο, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

Abstract

Introduction: The new socio-economic and cultural conditions that have taken shape in the modern world, greatly affect the vital sector of education. Responding to modern conditions, the school creates changes in the field of education both in structure, methods and content.

In particular, the History course in the Primary school, as seen in the Analytical curricula, has radically changed its orientation, moving away from memorization and teaching, now turning to the active acquisition of knowledge by the student through research with the ultimate aim of cultivating historical thinking and consciousness.

In this direction, new teaching methods are being used which, based on various researches, have proven to be particularly efficient. One of the teaching methods offered for teaching the History lesson is the theatrical play. Through the theatrical play, the teaching of History becomes more attractive to the students and thus, the aims and objectives set by the educational policy are effortlessly achieved. However, in order to promote the technique of the theatrical play in the context of the teaching of History in Primary school, the attitudes and perceptions of the teachers regarding the use or non-use of the said technique as well as their concerns about it are worthy of study.

Aim: The purpose of this work was the theoretical study regarding the contribution of the theatrical play in the teaching of History of the 3rd class of Primary School and the research investigation of the opinions of the teachers of the 3rd class of Primary School regarding the contribution of the theatrical play.

Methodology: For the needs of the research, a questionnaire was drawn up which was also the tool of the research. 125 3rd grade teachers from all over Greece participated in the survey. The questionnaire consisted of 54 variables that emerged based on the literature review that was carried out. The sample was selected through avalanche and convenience sampling.

Results: Most of the sample showed a positive attitude towards the use of the theatrical game in teaching and its multidimensional contribution as a tool for teaching History, was highlighted. The lack of time, the lack of training regarding its utilization and the excessive material, constitute obstacles for its non-utilization in the teaching of History. Although about half of the sample uses it in the teaching of History, the vast majority

considers that its use promotes a better understanding of the subject matter and does not distract students from learning historical facts. Searching for possible differences in teachers' opinions regarding the use of theatrical play in teaching in general and specifically in teaching History, no differences were found considering their age, marital status, and years of service. Nevertheless, a statistically significant relationship was observed between the use of theoretical play in teaching History and the teachers' marital status, with married teachers using it to a higher degree. Finally, it was found that teachers who held a master's/doctorate degree recognize to a higher degree its contribution to teaching, its contribution to the cultivation of active learning and make use of dramatization to a higher degree when teaching History, compared to teachers who were graduates of higher education.

Conclusions: Teachers recognize the multidimensional contribution of theatrical play in teaching in general and specifically in teaching History. However, it is considered of the utmost importance to take into consideration the obstacles that prevent its frequent use and, by extension, the obtaining of all the benefits that stem from it.

Key – words: theatrical play, teaching techniques, 3rd grade History course, teacher's attitudes.

Εισαγωγή

Το σχολείο, ως συστατικό στοιχείο της κοινωνίας, ανταποκρίνεται στις σύγχρονες συνθήκες και κάτι τέτοιο δημιουργεί την ανάγκη για αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης, τόσο στη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, όσο και στην εξέλιξη των διδακτικών μεθόδων. Προς την κατεύθυνση αυτήν, τα περισσότερα προγράμματα σπουδών διεθνώς έχουν εντάξει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, που τείνουν να αντιστρέψουν την έως τώρα εκπαιδευτική πρακτική. Τα σύγχρονα προγράμματα, όπως το ισχύον του 2003 και το νέο πρόγραμμα σπουδών του 2021 που θα τεθεί σε ισχύ από τον Σεπτέμβριο του 2023, μεριμνούν για την επίτευξη της ενεργούς μάθησης καθώς επίσης λαμβάνουν υπόψη τη μοναδικότητα κάθε παιδιού¹.

Μία από τις εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας που προτείνονται, συμπεριλαμβάνει τις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού. Μέσω αυτών, κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και ειδικότερα της Ιστορίας που πραγματεύεται η παρούσα εργασία, επιτρέπεται στους μαθητές να σκεφτούν ελεύθερα, να αυτενεργήσουν και να δημιουργήσουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κατανοήσουν τον εαυτό τους, το «άλλο» αλλά και τη ζωή γενικότερα. Επιπροσθέτως, θέτονται οι βάσεις για την ουσιαστική, εποικοδομητική μάθηση και εκπαίδευση των αυριανών πολιτών του κόσμου.

Η παρούσα μεταπτυχιακή μελέτη, σκοπεύει στο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Η εν λόγω διερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρονται μέσω του θεατρικού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτήσεων διαβαθμισμένης κλίμακας. Επιπροσθέτως, μέσω της έρευνας αυτής αλλά και της θεωρητικής πλαισίωσης του προβληματισμού, επιδιώκεται η ανάδειξη του ρόλου της θεατρικής αγωγής ως μέσου για τη βελτίωση των παροχών Ιστορικής εκπαίδευσης στους μαθητές.

Ειδικότερα, το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Κατά το πρώτο εξ αυτών, επιχειρείται μια αναφορά στο θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή στη θεατρική αγωγή στην Ελλάδα. Εν συνεχεία, σκιαγραφείται ο γενικός σκοπός της θεατρικής

¹ Δερβίσης 1998, 144.

αγωγής για τα ελληνικά δεδομένα. Ακολούθως, πραγματοποιείται αναφορά στο θέατρο ως σύγχρονη μορφή διδασκαλίας και αναφέρονται οι διάφορες θεατρικές συμβάσεις οι οποίες χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της θεατρικής αγωγής. Τέλος, πραγματοποιείται μια αναφορά στον ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού με ιδιαίτερη έμφαση στα οφέλη που αυτό αποδίδει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου, επιχειρείται αρχικά μια αποσαφήνιση του ορισμού της Ιστορίας ως γνωστικό αντικείμενο του Δημοτικού σχολείου αλλά και ως επιστήμη. Ιδιαίτερη αναφορά πραγματοποιείται στους βασικούς στόχους του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα της Ιστορίας που δεν είναι άλλοι από την ιστορική σκέψη και ιστορική συνείδηση. Προς την κατεύθυνση της κατανόησης της γενικότερης φιλοσοφίας που διέπει το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο, επιχειρείται ιστορική ανασκόπηση των προγραμμάτων σπουδών της Ελλάδας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, μελετάται η αξιοποίηση της θεατρικής αγωγής στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και γίνεται εκτενής αναφορά στα εργαλεία-συμβάσεις του θεατρικού παιχνιδιού που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος. Ακολούθως, πραγματοποιείται σχετική ανασκόπηση ερευνών αναφορικά με το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας καθώς επίσης και σχετικών ερευνών αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, και ειδικότερα στο ερευνητικό μέρος, πραγματοποιείται αναφορά στον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, στη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, στο εργαλείο και στο δείγμα της έρευνας. Εν συνεχεία, γίνεται μία εκτενής ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και επιχειρείται η εξαγωγή σχετικών συμπερασμάτων, αλλά και η σύγκρισή τους με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Τέλος, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και δίνονται στοχευμένες προτάσεις μελλοντικής έρευνας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1^ο: Το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία

1.1 Η θεατρική αγωγή στην Ελλάδα

Το θέατρο υπήρξε από τους αρχαίους χρόνους μια πρακτική μέσω της οποίας προσφερόταν αγωγή στους πολίτες. Ετυμολογικά, η λέξη *θέατρο* προέρχεται από το ρήμα «θεώμαι» το οποίο σημαίνει «παρακολουθώ» κατά τους Τεγόπουλο-Φυτράκη². Ειδικότερα, θα μπορούσε να λεχθεί ότι από τη στιγμή εμφάνισης του θεάτρου έως και τη στιγμή που δημιουργήθηκαν τα ξεχωριστά είδη της κωμωδίας και της τραγωδίας στην Αρχαία Αθήνα, αποτελεί ουσιαστικά το διάστημα προς την καθιέρωσή του ως ένα ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος. Την ίδια στιγμή, γεννάται η πίστη στην παιδευτική του λειτουργία, στη σημασία του ως μέσου αγωγής καθώς επίσης και ως μέσου ψυχικής και ηθικής κάθαρσης.

Αν και ο όρος *θέατρο* είναι γνωστός από την αρχαιότητα, η έννοια της θεατρικής αγωγής είναι νεοσύστατη και ουσιαστικά χρησιμοποιείται τις τελευταίες δεκαετίες προκειμένου να οριοθετήσει μια ομάδα θεατρικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι το τελευταίο χρονικό διάστημα, ο όρος θεατρική αγωγή συγκεντρώνει το ενδιαφέρον τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο των επαγγελματιών που ασχολούνται με την εκπαίδευση.

Κατά τη Σεξτου³, ως αντικείμενο η θεατρική αγωγή εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1989 στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Ουσιαστικά, το εν λόγω Αναλυτικό πρόγραμμα εισήγαγε μια πρόταση για Θεατρικό παιχνίδι μέσω των δραστηριοτήτων της δραματοποίησης, του αυτοσχεδιασμού και της παντομίμας συγκερασμένα με το κουκλοθέατρο, το θέατρο σκιών και τον χορό στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής.

Σε αυτήν την πρώιμη φάση, η θεατρική αγωγή, εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 1986 έως 1987 σε 10 νηπιαγωγεία της Αττικής ενώ κατά το σχολικό έτος 1988 εφαρμόστηκε σε 168 νηπιαγωγεία της επαρχίας υπό τη μορφή προγράμματος. Εν έτει 1990, δημοσιεύτηκε το «Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο» το οποίο συμπεριλάμβανε πιο αναλυτικές οδηγίες και παραδείγματα αναφορικά με το θεατρικό

² Τεγόπουλος – Φυτράκης, 1998.

³ Σεξτου 1998, 15.

παιχνίδι. Παράλληλα με τον οδηγό αυτόν, δημοσιεύτηκε και σχετικό παράρτημα για το Δημοτικό σχολείο. Μόλις το 1993, πραγματοποιήθηκε ένα σημαντικό βήμα της εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση εισαγωγής της θεατρικής αγωγής με τη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού στο Δημοτικό σχολείο. Εκδόθηκε το εγχειρίδιο «Βοήθημα για τον δάσκαλο-Θεατρική Αγωγή». Ακολούθως, το 1995 κι αφού ήδη είχαν τεθεί τα θεμέλια, εφαρμόστηκε πιλοτικά το πρόγραμμα «Μελίνα-εκπαίδευση και πολιτισμός» υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ, του Υπουργείου πολιτισμού και της Γραμματείας λαϊκής επιμόρφωσης. Ειδικότερα, κατά το σχολικό έτος 1995 έως 1996 εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 46 Δημοτικά Σχολεία ενώ κατά την επόμενη χρονιά σε 125 Δημοτικά σχολεία. Γενικός σκοπός του εν λόγω προγράμματος, υπήρξε η προσέγγιση της τέχνης του Θεάτρου ως μια συνολική προσπάθεια διερεύνησης, προβολής και ανάδειξής του στο πλαίσιο των Δημοτικών Σχολείων.

Το 1997, ήταν χρονιά καταλυτικής σημασίας για την εδραίωση της θεατρικής αγωγής στο Δημοτικό σχολείο μιας και το ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ανακοίνωσαν ένα πρόγραμμα για τη θεατρική αγωγή. Η παρούσα κίνηση, ουσιαστικά κατέδειξε τις προθέσεις του αρμόδιου υπουργείου για την καθιέρωση και την οργάνωση δραστηριοτήτων θεατρικής αγωγής, με στόχους, εποπτικό υλικό, νέα σχολικά εγχειρίδια και την κατάρτιση ενός προγράμματος σπουδών για το παρόν γνωστικό αντικείμενο.

Αναφορικά με το πρώτο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη θεατρική αγωγή, αυτό θεμελιώθηκε με το προεδρικό διάταγμα 132/10-4-1990⁴. Ουσιαστικά, μέσω αυτού έγινε καταφανής η πρόθεση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας να καθιερώσει τη θεατρική αγωγή στο δημόσιο Δημοτικό Σχολείο. Ειδικότερα, στο άρθρο 1 του παρόντος διατάγματος αναφέρεται το ακόλουθο:

“Στόχος της αισθητικής αγωγής είναι να βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν δημιουργικά και να εξωτερικεύσουν με πληρότητα τις προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες και συναισθήματα με ποικίλες εκφραστικές μορφές και να αναπτύξουν προοδευτικά την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, όπως και σε κάθε εκδήλωση του ωραίου στη φύση και στη ζωή”.

⁴ Κουρετζής, Άλκηστις 1993, 169.

Το 2003, δημοσιεύτηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) το οποίο στόχευε στην αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης μέσω της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της συνεργατικής μάθησης και της αυτενέργειας των μαθητών μέσα από σχέδια δράσης ώστε να κατακτήσουν τη γνώση. Μέσα στο Δ.Ε.Π.Π.Σ⁵ προτείνεται το θέατρο ως ένα πολυδιάστατο εργαλείο, μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιτύχει πλήθος στόχων τόσο μαθησιακών, όσο και ψυχοκοινωνικών.

Όλα τα παραπάνω βήματα επέφεραν την καθολική διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής στα δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Βάσει των προγραμμάτων σπουδών, το εν λόγω αντικείμενο διδάσκεται στην Α', Β', Γ' και Δ' Δημοτικού μία διδακτική ώρα τη βδομάδα. Κατά το ο Φύλλο της Εφημερίδας της Ελληνικής Κυβέρνησης (ΦΕΚ 1471/Β/22-11-2002), έως το 2011 η θεατρική αγωγή ήταν μέρος της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) ως προαιρετικό μάθημα επιλογής στο απογευματινό Ολοήμερο Πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων. Ειδικότερα όμως, από το 2011, με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η θεατρική αγωγή αποτέλεσε μέρος του πρωινού βασικού ωρολογίου προγράμματος ως μάθημα μιας ώρας μέχρι και τη ΣΤ' τάξη σε 800 πρότυπα Δημόσια Δημοτικά με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, στο πλαίσιο προγράμματος που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Από το 2016 διδάσκεται υποχρεωτικά ως μονόωρο μάθημα σε όλα τα δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της Ελλάδας μόνο έως τη Δ' Δημοτικού⁶.

1.2 Ο γενικός σκοπός της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο

Όπως είναι γνωστό, από τα έργα των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων, η προβληματική του παιδευτικού χαρακτήρα του θεάτρου ήταν καταφανής. Σήμερα πλέον, το θέατρο αποτελεί διακριτό γνωστικό αντικείμενο του Δημοτικού Σχολείου και οι γενικοί του στόχοι ουσιαστικά δρουν επικουρικά με τους γενικούς στόχους της Παιδαγωγικής.

Ειδικότερα, η διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό σχολείο, στοχεύει στην «ανάπτυξη του διανοητικού, ψυχικού και αισθητικού δυναμικού των μαθητών και στην

⁵ Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003, 130.

⁶ Γιαννοπούλου, Τσιάρας, Παπαϊωάννου 2020, 72.

καλλιέργεια της γλωσσικής και εκφραστικής τους ικανότητας, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, στην αυτονομία και στην ψυχο-συναισθηματική καλλιέργεια, κατανοώντας την προσφορά της τέχνης του θεάτρου στον προσδιορισμό της ταυτότητας των ατόμων και των κοινωνιών»⁷.

Κατά τον Τσιάρα, η θεατρική αγωγή στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει βασικό σκοπό την ενδυνάμωση των ικανοτήτων, της δημιουργικότητας και της εκφραστικότητας του μαθητή έτσι ώστε αυτός να έχει την ευχέρεια να επικοινωνεί με τους συμμαθητές τους τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά του⁸.

Η επαφή και η εξοικείωση του μαθητή με τον εαυτό του αλλά και με το περιβάλλον του, καθώς επίσης και η τοποθέτησή του σε σχέση με τον άλλο, αποτελεί ένα από τους βασικότερους στόχους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Θα μπορούσε να λεχθεί, ότι αυτή η συνθήκη έχει πολλαπλές προεκτάσεις για τη λειτουργία του κάθε ατόμου μέσα στην κοινωνία και αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους της Θεατρικής αγωγής στο Δημοτικό σχολείο μιας και διαμέσου της δραματικής έκφρασης, συντελείται μια διαδικασία ανίχνευσης των ικανοτήτων του και ως εκ τούτου, δύναται να επιτευχθεί και ο περιορισμός των εγωιστικών του τάσεων⁹.

Επιπλέον, ως στόχος της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό σχολείο θεωρείται η γνωριμία του μαθητή με τον κόσμο της Τέχνης, η αισθητική καλλιέργεια του έτσι ώστε εκτός των άλλων, να γίνει ένας ικανός μελλοντικός θεατής.

Επίσης, η διεύρυνση των πολιτισμικών του οριζόντων μέσω της γνώσης των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων και των πολιτιστικών επιτευγμάτων της Θεατρικής Τέχνης τόσο της χώρας μας όσο και των άλλων χωρών δύναται να δώσει ώθηση στον μαθητή ώστε να διερευνήσει τους πολιτισμικούς του ορίζοντες και κατ' επέκταση να διαμορφώσει μια αισθητική και κατάλληλες στάσεις στο πολιτισμικό γίγνεσθαι. Με τον τρόπο ετούτον, αναπτύσσεται η πολιτισμική του ταυτότητα και σταδιακά δημιουργείται η συνείδηση για τον μελλοντικό Ευρωπαίο πολίτη¹⁰.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι στόχοι της Θεατρικής Αγωγής είναι άμεσα συνυφασμένοι με εκείνους της παιδαγωγικής επιστήμης. Ως εκ τούτου, σε

⁷ ΦΕΚ 1471/Β/22-11-2002.

⁸ Τσιάρας 2007, 11.

⁹ Τσιάρας 2019, 9.

¹⁰ Τσιάρας 2019, 9.

εκπαιδευτικό επίπεδο, η Θεατρική Αγωγή στοχεύει στο να διευρύνει και να εμβαθύνει τις παιδαγωγικές διαδικασίες, τροποποιώντας τις σχέσεις δασκάλων-μαθητών, τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και τη φύση του γνωστικού αντικειμένου, που μέσα από δημιουργική ελεύθερη έκφραση αναφέρεται σε ψυχικές ή φυσικές διαδικασίες και πράξεις, ενώνοντας το σχολείο με τη ζωή και τέλος πραγματώνοντας το πρόγραμμα ελεύθερης και υποχρεωτικής παιδείας στο σχολείο. Επιπροσθέτως, ευνοεί την ανάπτυξη του κοινωνικού εποικοδομητισμού με στόχο την ενδυνάμωση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της διερευνητικής στάσης στην κατάκτηση της γνώσης¹¹.

1.3 Το θέατρο ως σύγχρονη μορφή διδασκαλίας και η εφαρμογή του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Κατά την ανατολή του 20^{ου} αιώνα, γεννήθηκε η ανάγκη για την καθιέρωση μιας σύγχρονης παιδαγωγικής τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο καθώς επίσης και η θεμελίωση ενός σύγχρονου σχολείου το οποίο θα υπακούει στις αρχές της δημοκρατίας και του ανθρωπισμού¹², το οποίο θα έχει εγγύτητα για τη ζωή και θα προσφέρει στους μαθητές μια πολύπλευρη μόρφωση τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό, ηθικό, πνευματικό επίπεδο¹³. Κατά τον Λενακάκη, ακόμα και σήμερα, στο επίκεντρο όλων παιδαγωγικών συζητήσεων τίθενται προβληματισμοί που αφορούν στη θέση και την κατάσταση του παιδιού διαμέσου των νέων συνθηκών που έχουν διαμορφώσει οι σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές¹⁴.

Τα τελευταία χρόνια, και στην Ελλάδα παρατηρείται μια μεγάλη ερευνητική, βιβλιογραφική και επιμορφωτική κίνηση και ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για εξεύρεση και ανάδειξη άλλων πολυαισθητηριακών και καινοτόμων δράσεων. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον εστιάζεται περισσότερο στη σχέση του παιχνιδιού και του θεάτρου με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία. Ως εκ τούτου, στην ελληνική βιβλιογραφία, συναντώνται όροι όπως *Θέατρο στην εκπαίδευση*,

¹¹ Α.Π.Σ. 2023. ΦΕΚ 614/Β/9-2-2023

¹² Κρίβας 2002, 193.

¹³ Καψάλης, Νήμα 2015, 28.

¹⁴ Λενακάκης 2013, 59.

*δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, θεατρική παιδεία, θεατρική αγωγή, εκπαιδευτικό δράμα*¹⁵.

Προς την κατεύθυνση ανάδειξης νέων, καινοτόμων μορφών διδασκαλίας, εργάστηκαν ακατάπαυστα εξέχουσες προσωπικότητες της παιδαγωγικής, οι οποίοι κατέδειξαν την αξία του πηγαίου ενδιαφέροντος, της ενεργητικής συμμετοχής και της αυτενέργειας του μαθητή προς την κατάκτηση της νέας γνώσης καθώς επίσης την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας μέσα από βιωματικά, παιγνιώδη περιβάλλοντα. Ετούτα, αποτέλεσαν την οδό προς την καθιέρωση εναλλακτικών τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας¹⁶.

Η παραπάνω προβληματική καθώς επίσης και η παραδοχή ότι το θέατρο λόγω της εγγενούς παιδαγωγικής του φύσης που σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στον διαδραστικό, επικοινωνιακό, συμβολικό και βιωματικό χαρακτήρα του ευνοεί τη μάθηση, αποτέλεσε το εφαλτήριο για την καθιέρωση της θεατρικής αγωγής στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών της Ευρώπης και της Αμερικής¹⁷. Μία ακόμα παράμετρος η οποία πρόσφερε μια ώθηση στην καθιέρωση του θεάτρου στην εκπαίδευση ήταν η επιστήμη της Ψυχολογίας και των Κοινωνικών επιστημών, οι οποίες εξήραν τον αναπτυξιακό χαρακτήρα του παιχνιδιού σε συνδυασμό με το έργο των θεωρητικών της τέχνης οι οποίοι υποστήριζαν τον αυτοσχεδιασμό, τη σωματική έκφραση αλλά και την ενεργητική συμμετοχή των θεατών ως συνδημιουργών του έργου, έθεσαν τις βάσεις για τη διδακτική αλλά και παιδαγωγική εφαρμογή του θεάτρου στο σχολείο¹⁸.

Σήμερα πλέον, το θέατρο στην εκπαίδευση έχει απομακρυνθεί αρκετά από τη λογική του «σχολικού θεάτρου» και ο πολυδιάστατος ρόλος του γίνεται καταφανής στην εκπαιδευτική διαδικασία μιας κι αυτό λαμβάνει χώρα μέσα από ποικιλία μορφών όπως η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι, η παντομίμα, το εκπαιδευτικό δράμα, ο αυτοσχεδιασμός κ.ά.¹⁹. Κατά τον Fleming, υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις για τις εκάστοτε πρακτικές που μπορεί να χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο του σχολείου. Ο ίδιος τις κατηγοριοποιεί σε εκείνες που εστιάζουν στην καλλιτεχνική διάσταση του θεάτρου όπως η ηθοποιία, οι θεατρικές δεξιότητες και η παράσταση και σε άλλες οι οποίες εστιάζουν στη συμβολή των πρακτικών και των τεχνικών του θεάτρου ως μέσα

¹⁵ Λενακάκης 2008, 459.

¹⁶ Παπαδόπουλος 2010, 29.

¹⁷ Γραμματάς 2015, 35.

¹⁸ Γραμματάς 2014, 163

¹⁹ Παπαδόπουλος 2007, 22.

και εργαλεία αγωγής και μάθησης όπως ο αυτοσχεδιασμός, το δραματικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων²⁰.

Ερχόμενοι, στα ελληνικά δεδομένα, το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα για τη θεατρική αγωγή του 2003²¹, αναφέρει ρητά την εφαρμογή του διδακτικού αντικειμένου ως αυτόνομου αντικειμένου στο πρόγραμμα του σχολείου ενώ ταυτόχρονα υπάρχει η πρόταση για εφαρμογή και αξιοποίηση θα λέγαμε της θεατρικής αγωγής προς την επίτευξη των στόχων των λοιπών γνωστικών αντικειμένων. Ουσιαστικά, η αναφορά για την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών και η ενσωμάτωσή τους σε άλλα γνωστικά αντικείμενα αποτελεί μια καινοτομία για τα ελληνικά δεδομένα η οποία αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχει και στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2023 το οποίο πρόκειται να τεθεί σε εφαρμογή από τον Σεπτέμβριο του 2023.

Ως εκ τούτων, θα μπορούσε να λεχθεί ότι η ένταξη του θεάτρου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας, υπόκειται σε μια ευέλικτη λογική αναφορικά με τους στόχους και τη λειτουργία που επιτελεί που δεν είναι άλλη παρά η καλλιτεχνική ανάπτυξη των μαθητών αφενός και αφετέρου η χρήση του ως μεθοδολογικό εργαλείο προς επίτευξη μιας ενεργητικής μαθησιακής διαδικασίας κατά την οποία ο μαθητής θα οικοδομήσει τη γνώση. Σύμφωνα με τη Σέξτου, το θέατρο ως μεθοδολογικό εργαλείο θα μπορούσε ουσιαστικά να «μάθει στα παιδιά πώς να μαθαίνουν»²².

Η ευελιξία που δύναται να προσφέρει η θεατρική αγωγή ως μεθοδολογικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλεται στη σφαιρική αντίληψη του εαυτού και του κόσμου που μεταλαμπαδεύει στους μαθητές²³. Επιπροσθέτως, δεν μπορεί να θεωρηθεί αμελητέα η διεπιστημονική προσέγγιση των εκάστοτε γνωστικών αντικειμένων που προσεγγίζονται μέσω της θεατρικής αγωγής καθώς είναι κοινώς αποδεκτή η διεπιστημονική φύση του ίδιου του θεάτρου το οποίο τείνει να προσεγγίζει την πραγματικότητα μέσω πολλών άλλων επιστημών και τεχνών.

Εν κατακλείδι, άξια προσοχής αποτελεί η συμβολή της θεατρικής αγωγής στη θεμελίωση της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, η οποία πέραν από θεσμοθετημένη²⁴, αποτελεί και επιτακτική ανάγκη των σύγχρονων κοινωνιών οι οποίες

²⁰ Fleming 2001, 3.

²¹ Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003. ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003.

²² Σέξτου 2005, 21.

²³ Παπαδόπουλος 2010, 46.

²⁴ Ν. 2413, ΦΕΚ 124/17-6-96

βρίσκονται σε μια φάση συνεχών μετασχηματισμών²⁵. Μέσω του θεάτρου στην εκπαίδευση, μπορούν να επιτευχθούν διάφορες επικοινωνιακές δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η ενσυναίσθηση οι οποίες αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις έτσι ώστε να συνυπάρξουν τα άτομα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας²⁶. Ουσιαστικά, το θέατρο μπορεί να συντελέσει στην ευόδωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μιας και προσφέρει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο επικουρώντας με τον τρόπο αυτόν στη βέλτιστη εξέλιξή τους²⁷.

Φυσικά όμως, δε θα πρέπει να αμεληθεί η οπτική ότι η εκπαίδευση μέσω του θεάτρου-θεατροπαιδαγωγική, δεν αποτελεί πανάκεια όλων των εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεμάτων και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται καθαρά ως εργαλείο άρσης ελλειμμάτων στην εκπαιδευτική πράξη²⁸

1.4 Οι θεατρικές συμβάσεις στο πλαίσιο της Θεατρικής Αγωγής

Η Θεατρική Αγωγή, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο μέρος της παρούσας μελέτης, δεν έχει αυτοσκοπό απλώς και μόνο την αισθητική καλλιέργεια του μαθητή αλλά θα μπορούσε να λεχθεί ότι αποτελεί έναν πολυδιάστατο, με πολλές προεκτάσεις όρο. Αν αναλογιστούμε ότι η θεατρική πράξη προσδιορίζεται από μια διττή ανάγκη αφενός της έκφρασης και αφετέρου της επικοινωνίας, εξάγουμε το συμπέρασμα ότι το θεατρικό παιχνίδι το οποίο αποτελεί την οδό εισόδου της θεατρικής πράξης στο σχολικό πλαίσιο, υφίσταται από τη στιγμή που κάποιος εκφράζεται για τους άλλους με τον λόγο και την κίνηση εισπράττοντας ευχαρίστηση²⁹.

Η εφαρμογή της Θεατρικής Αγωγής καθώς επίσης και τα αποτελέσματά της στη μαθησιακή διαδικασία καθορίζονται τόσο από τον τρόπο που κινείται ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη όσο και από τις κατάλληλες τεχνικές που ο εκείνος θα χρησιμοποιήσει προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του. Ως εκ τούτου, γίνεται καταφανής η μεγάλη αξία των θεατρικών τεχνικών ή θεατρικών συμβάσεων έτσι ώστε η θεατρική αγωγή να επιτελέσει τον σκοπό της. Μελετώντας τη βιβλιογραφία, ο τρόπος μεθόδευσης του θεάτρου παρουσιάζεται με διαφορετικούς όρους όπως, θεατρικές τεχνικές, θεατρικές

²⁵ Κοντογιάννη 2008, 210.

²⁶ Κοντογιάννη 2008, 216.

²⁷ Lenakakis, Howard, Felekidou 2018, 129.

²⁸ Λενακάκης 2013, 59.

²⁹ Faure, Lascar 2001, 8.

συμβάσεις, θεατρικές μορφές, θεατρικά μέσα, θεατρικές πρακτικές κ.ά. Το βασικότερο στοιχείο όλων αυτών των όρων αποτελούν οι κοινές κατευθυντήριες γραμμές εφαρμογής. Κατά την Πολυκάρπου, οι όροι «θεατρικές συμβάσεις» και «θεατρικές τεχνικές» διαχωρίζονται με την αιτιολογία ότι οι πρώτες, αποτελούν τεχνικές βάσει των οποίων ο χρόνος, ο χώρος και η φυσική παρουσία συνυφαίνονται και αλληλεπιδρούν προκειμένου να δημιουργήσουν νοήματα και σημάνσεις στο θέατρο. Από την άλλη, οι «θεατρικές τεχνικές» αποτελούν τις μεθόδους ή τις διαδικασίες που ακολουθούνται προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι στο δράμα όπως στην κίνηση, στην έκφραση και στη χρήση της φωνής³⁰. Βέβαια, θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι θεατρικές συμβάσεις μπορούν να νοηθούν και ως θεατρικές τεχνικές, αφού εξ ορισμού οι συμβάσεις είναι τεχνικές ενώ αντίθετα οι θεατρικές τεχνικές αποτελούν μεθόδους και διαδικασίες. Ειδικότερα, ο όρος συμβάσεις, εμπλέκεται με το πλαίσιο του θεάτρου ως κάτι το οποίο έχει επινοηθεί. Αν όλο αυτό αναχθεί στο πλαίσιο του σχολείου τότε το θέατρο λογίζεται ως δημιούργημα των μαθητών οι οποίοι βρίσκονται υπό συνεχή αναζήτηση και έρευνα. Ως εκ τούτων, απ' τη στιγμή που οι θεατρικές τεχνικές διακρίνονται από την τάση της δημιουργίας και της επινόησης, αποτελεί προφανές συμπέρασμα το γεγονός ότι οι ορισμοί περί θεατρικών συμβάσεων και θεατρικών τεχνικών συγκλίνουν.

Το θέατρο-δράμα στην εκπαίδευση, προς επίτευξη των στόχων του κάθε φορά, χρησιμοποιεί μια μεγάλη ποικιλία μέσων, μεθόδων και τεχνικών τα οποία τα συναντάμε, με διαφορετική ορολογία. Η εν λόγω διαφοροποίηση σχετίζεται με το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, στο οποίο εφαρμόζεται. Κατά τη Φανουράκη, στον αγγλοσαξονικό χώρο αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία, χρησιμοποιείται ο όρος «Drama in Education» και ουσιαστικά ο όρος ετούτος αποδίδεται ως «εκπαιδευτικό δράμα», για τη «δραματοποίηση» και το «θεατρικό παιχνίδι», που έχει επικρατήσει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα³¹. Σίγουρα όμως, δε θα πρέπει να στέκεται κανείς τόσο στους παραπάνω όρους αλλά σημαντικό είναι να υπάρχει ουσιαστικός προσδιορισμός του τι ακριβώς επιθυμεί να εφαρμόσει μέσω της κάθε μιας από τις τεχνικές και επιπροσθέτως, να ορίσει ξεκάθαρα με ποιους τρόπους τη σταθμίζει τόσο στο μάθημά του όσο και στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του.

³⁰ Πολυκάρπου 2013, 28.

³¹ Φανουράκη 2010, 23.

Ο Παπαδόπουλος, εστιάζει στη μορφοπαιδαγωγική αξία των θεατρικών συμβάσεων – τεχνικών. Ειδικότερα, αναφέρει ότι «Οι θεατρικές τεχνικές προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν και να εμβαθύνουν στο δραματικό περιβάλλον και μέσω της εξέλιξης των σκηνών να εισχωρήσουν στον χώρο και τον χρόνο, να αξιολογήσουν καταστάσεις μέσω της διερεύνησης της συμπεριφοράς, των σκέψεων και των σχέσεων του εκάστοτε ρόλου». Με τον τρόπο ετούτον, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν και να εξελίξουν τη γνώση τους σε πολλαπλά επίπεδα³².

Η αξιοποίηση των τεχνικών του θεάτρου και του θεατρικού παιχνιδιού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, κρίνεται ως ένα άριστο μέσο για την υπέρβαση των συναισθηματικών δυσκολιών και των ψυχολογικών αδιεξόδων, που συχνά αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι κάθε είδους θεατρικές δραστηριότητες, προσφέρουν στα παιδιά τον χώρο, μέσα στον οποίο θα δράσουν και θα ενεργήσουν. Έτσι, αποποιούνται τη πραγματική τους υπόσταση και προσλαμβάνουν μία άλλη διαφορετική³³.

Οι βασικές τεχνικές της Θεατρικής Αγωγής που υλοποιείται ουσιαστικά μέσα από το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: Αυτοσχεδιασμοί, ασκήσεις σωματικής έκφρασης, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων και παντομίμα. Αναφορικά με τις δραστηριότητες των αυτοσχεδιασμών, πρέπει να οριστεί με θεατρικούς όρους η έννοια του αυτοσχεδιασμού. Έτσι, ο αυτοσχεδιασμός, ορίζεται ως η υποκριτική τέχνη που μιμείται την ανθρώπινη ζωή αντλώντας ενέργεια από τη στιγμιαία έμπνευση με την απουσία προπαρασκευασμένου κειμένου³⁴. Βασικός σκοπός των δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού αποτελεί η παροχή ευκαιριών στα παιδιά να ανακαλύψουν κάποιες εμπειρίες και να τις επεξεργαστούν μέσα από το παιχνίδι. Μέσω του αυτοσχεδιασμού, αναπτύσσεται η φαντασία και τίθενται οι βάσεις για τη διαμόρφωση ενός νέου κώδικα επικοινωνίας και συμπεριφοράς. Οι αυτοσχεδιασμοί μπορούν να διακριθούν σε ελεύθερους, κατευθυνόμενους, σκηνικούς και αυθόρμητους χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το κάθε είδος δεν μπορεί να μεταλλάσσεται σε κάποιο άλλο κατά την πορεία της δραστηριότητας.

Αναφορικά με τις ασκήσεις σωματικής έκφρασης, επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση του σώματος του παιδιού προκειμένου να αποκτήσει την ικανότητα να εκφράζεται μέσω

³² Παπαδόπουλος 2010, 245.

³³ Παπαδοπούλου, Κούλα 2012, 6.

³⁴ Κουρετζής, Άλκηστις 1993, 42.

αυτού, μιας και το σώμα του αποτελεί την κύρια πηγή ευαισθητοποίησής του³⁵. Ουσιαστικά, η έκφραση του παιδιού μέσω του σώματός του σημαίνει αρχικά να έχει την αίσθηση του χώρου και να μπορεί να κινηθεί ελεύθερα σε αυτόν. Επίσης, να αισθάνεται οικεία με όλα τα μέλη του σώματος και να ελέγχει το κέντρο βάρους του. Ακόμα, να έχει την ικανότητα να εκφράζει συναισθήματα και εσωτερικές καταστάσεις μέσω του σώματός του. Η κίνηση του σώματος ευαισθητοποιεί σταδιακά τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών και αυτό έχει ως συνέπεια η κίνηση να γίνεται πιο ευδιάκριτη, να σκιαγραφείται με σαφή τρόπο στον χώρο και να εξελίσσεται σαν μέσο έκφρασης και μεταφοράς πολλαπλών μηνυμάτων προς διάφορους αποδέκτες.

Ακολουθώντας, η δραματοποίηση αποτελεί το φυσικό επακόλουθο της συνθετικής διαδικασίας η οποία εκκινήθηκε από την αυθόρμητη σωματική έκφραση³⁶. Όμως, η δραματοποίηση βασίζεται σε ένα θέμα που είτε τίθεται προφορικά είτε αντλείται από κάποιο γραπτό κείμενο. Επιπλέον, εξαιρετικά δημιουργικό αποτελεί το γεγονός ότι αυτό μπορεί να αντληθεί και μέσα από τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Κατά τη διαδικασία δραματοποίησης μιας ιστορίας, λαμβάνει χώρα ένα συγκερασμός των προσωπικών προβλημάτων των παιδιών, του άγχους, της γενικότερης κοσμοθεωρίας τους με τον εξωτερικό κόσμο. Πολύ σημαντικό είναι επίσης το ότι τα παιδιά μέσα από αυτή τη διαδικασία αποκτούν εκείνες τις δεξιότητες ώστε να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν, να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους και να οικοδομήσουν τη γνώση.

Σχετικά με το παιχνίδι ρόλων, το παιδί ουσιαστικά προσποιείται κάποιο άλλο πρόσωπο και μέσω αυτού συμβάλλει στην εξέλιξη μιας δράσης, στην πρόοδο ενός σεναρίου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αναγνώριση του προσώπου αυτού αλλά και την κατανόησή του. Ως εκ τούτου, το παιδί διαμορφώνει μια στάση απέναντι στο υποδύομενο πρόσωπο³⁷. Κατά τη Σέξτου, για να βιώσει τον ρόλο του το παιδί καλείται να εισέλθει σε μια υποθετική κατάσταση που σε πολλές περιπτώσεις είναι δομημένη πάνω στην ίδια τη ζωή³⁸. Η οικοδόμηση αυτής της υποθετικής πραγματικότητας από το παιδί ουσιαστικά αποτελεί μια προετοιμασία για την πραγματική ζωή και θα

³⁵ Κουρετζής, Αλκηστis 1993, 44.

³⁶ Κουρετζής, Αλκηστis 1993, 43

³⁷ Γιάνναρης 1995, 21.

³⁸ Σέξτου 1998, 56.

μπορούσε να λεχθεί ότι το εξοπλίζει με τα κατάλληλα «όπλα» έτσι ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει σε αυτήν.

Σχετικά με τη θεατρική τεχνική της παντομίμας, θα μπορούσε να λεχθεί ότι αυτή είναι συστατικό στοιχείο κάθε θεατρικού παιχνιδιού αφού δεν προαπαιτείται η ύπαρξη κάποιου κειμένου κι ούτε χρειάζεται κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία. Μέσω της τεχνικής της παντομίμας, τα παιδιά δύναται να καλλιεργήσουν την επικοινωνία με το σώμα τους, τη φαντασία τους και γενικότερα τις αισθήσεις τους. Τα παιχνίδια με φανταστικά αντικείμενα, πρόσωπα και ιδέες σε έναν φανταστικό χώρο αποτελούν το εφαλτήριο για την εισαγωγή των παιδιών στην έννοια της παντομίμας³⁹

Το πλήθος των θεατρικών συμβάσεων-τεχνικών είναι αρκετά ευρύ και πλην των ήδη γνωστών που αναφέρθηκαν παραπάνω, υπάρχουν πολλές παραλλαγές ανάλογα με τον γενικό σκοπό της διδακτικής διαδικασίας, τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού αλλά και της ομάδας των συμμετεχόντων και το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η δράση. Ενδεικτικά, πέραν των βασικών που προαναφέρθηκαν, μπορεί να σημειωθούν θεατρικές συμβάσεις – τεχνικές οι οποίες συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως: η παγωμένη εικόνα, καυτή καρέκλα, διάδρομος αναστοχασμού, ανίχνευση σκέψης, ρόλος στον τοίχο, μιμητική παντομίμα, καυτή καρέκλα, δασκάλα σε ρόλο, αυτοσχεδιασμός, συνέντευξη, θεατρικός διάλογος, απλή δραματοποιημένη αφήγηση, η δραματοποίηση κ.ά. Οι εν λόγω θεατρικές συμβάσεις-τεχνικές θα αναλυθούν στο τρίτο κεφάλαιο του παρόντος πονήματος προκειμένου να συσχετιστούν με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

1.5 Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ο όρος «θεατρικό παιχνίδι» (theatrical play), είναι πρόσφατος σε σχέση με την ελληνική βιβλιογραφία και την ελληνική εκπαιδευτική πράξη. Συνήθως νοείται ως ένα παιχνίδι στο οποίο ο εμπυχωτής-δάσκαλος οδηγεί τα παιδιά σε ένα ελεύθερο θεατρικό δρώμενο μέσα από αυτοσχεδιασμούς και ερεθίσματα που παρέχει⁴⁰. Το θεατρικό παιχνίδι θα μπορούσε να λεχθεί ότι εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο του Θεάτρου στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην κατεύθυνση της θεατρικής εμπύχωσης με τα

³⁹ Γιάνναρης 1995, 23.

⁴⁰ Παπαδοπούλου, Κούλα 2012, 6.

παιδιά. Αξίζει όμως να αναφερθεί ότι η θεατρική εμπύχωση με τα παιδιά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης έχει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αλλά και μεθοδολογικών προσανατολισμών και ως εκ τούτου, ειδικά στα ελληνικά δεδομένα ο όρος διέπεται από ασάφεια.

Σε πολλές περιπτώσεις, το θεατρικό παιχνίδι συγγέεται με τη δραματοποίηση⁴¹ ή αποτελεί αντικείμενο επίτευξης των στόχων σε δραστηριότητες, όπως στα κινητικά παιχνίδια έκφρασης, στην αναπαράσταση κάποιου μύθου ή σε διαδικασίες μεταμπίησης⁴². Σύμφωνα με τον Κουρετζή, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί τη δίοδο προς την ενεργοποίηση της φαντασίας του παιδιού και δημιουργεί το πλαίσιο προσέγγισης του θεατρικού φαινομένου. Μέσω του θεάτρου και του παιχνιδιού, το παιδί μυείται, εκφράζεται, δημιουργεί, αποκτώντας θεατρική αίσθηση και παιδεία⁴³. Το θεατρικό παιχνίδι, βασίζεται σε τέσσερα επίπεδα. Το ψυχολογικό, το κοινωνικό, το αισθητικό και το παιδευτικό. Προς επίτευξη των στόχων του, κάνει χρήση πλήθους τεχνικών και αποτελείται από τέσσερις φάσεις. Αρχικά της απελευθέρωσης, ακολούθως της αναπαραγωγής, εν συνεχεία του σκηνικού σχεδιασμού και τέλος της ανάλυσης⁴⁴.

Κατά τον Μουδατσάκι, το θεατρικό παιχνίδι ορίζεται ως μια σύνθετη δραματική μέθοδος που έχει ως προϋπόθεση αφενός το παιχνίδι με τα αισθητήρια και αφετέρου με τα μέλη του σώματος αλλά και τη φωνή. Η έναρξή του βασίζεται σε μια τυχαία, στιγμιαία έμπνευση και αποτελεί τόσο μια παιδαγωγική όσο και μια ψυχαγωγική μέθοδο με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της έμφυτης τάσης των ατόμων για αναπαράσταση του κόσμου αλλά και δημιουργία του εκ νέου βάσει της φαντασίας. Η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού υποστηρίζει ότι βασίζεται σε πέντε στάδια. Αρχικά της προθέρμανσης της ομάδας-τάξης. Ακολούθως, της δημιουργίας του σεναρίου. Στη συνέχεια της εύρεσης των αντικειμένων που είναι απαραίτητα για να εξελιχθεί το παιχνίδι. Ύστερα, της εκτέλεσης της δράσης και τέλος της αξιολόγησης όλων όσων έχουν λάβει χώρα.

Σύμφωνα με τους Faure και Lascar, το θεατρικό παιχνίδι υφίσταται από τη στιγμή που κάποιος εκφράζεται για τους άλλους με την κίνηση ή τον λόγο ή και με τα δύο, κι όλο

⁴¹ Μουδατσάκις 1994, 11.

⁴² Κουρετζής 1991, 17.

⁴³ Κουρετζής 1997, 40-41

⁴⁴ Κουρετζής 1991.70-71

αυτού του δημιουργεί ευχαρίστηση⁴⁵. Εξήραν ως βασικό στοιχείο του θεατρικού παιχνιδιού τον αυτοσχεδιασμό, μέσω του οποίου το παιδί σκέπτεται και δρα στο πλαίσιο της δημιουργικότητάς του. Οι εν λόγω θεωρητικοί, υποστηρίζουν την ύπαρξη δύο μεθόδων διεξαγωγής του θεατρικού παιχνιδιού. Τη «φυσική» μέθοδο και μια πιο «μεθοδική πορεία» τριών σταδίων με δύο τύπους εξέλιξης. Κατά αυτούς, η πιο συνήθης πορεία είναι αρχικά η χαλάρωση, έπειτα οι σωματικές ασκήσεις και τέλος οι αυτοσχεδιασμοί.

Όπως γίνεται αντιληπτό, πολλοί θεωρητικοί έχουν κάνει προσπάθειες να ορίσουν το θεατρικό παιχνίδι χωρίς απόλυτη επιτυχία μιας και το εκείνο αποτελεί το «προϊόν» της δημιουργικής έκφρασης του κάθε συμμετέχοντα. Επειδή όμως η δημιουργική έκφραση ως όρος, διέπεται από υποκειμενικότητα, παρουσιάζεται δυσκολία στην απόδοση ενός καθολικού ορισμού για το θεατρικό παιχνίδι. Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις προσπάθειες να αποδώσουν ορισμό στον όρο θεατρικό παιχνίδι, θα μπορούσε να λεχθεί ότι:

«Το θεατρικό παιχνίδι (theatrical play), αποτελεί μια ιδιαιτέρως ελκυστική διαδικασία μέσα από την οποία το παιδί μυείται στον δημόσιο και ιδιωτικό βίο, αναπαράγει τον κόσμο του, τον ερμηνεύει και έτσι τον κάνει οικείο προς εκείνο. Μέσα από ετούτη την παιγνιώδη διαδικασία, η οποία είναι αμιγώς παιδευτική, το παιδί διατηρώντας την ατομικότητά του εισέρχεται στον κόσμο χωρίς να αισθάνεται ότι αποτυγχάνει και κυρίως χωρίς να ματαιώνεται».

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί την πιο συνηθισμένη οδό, διαμέσου τη οποίας το θέατρο εισέρχεται στο σχολικό πλαίσιο και προσφέρει τις δικές του ευεργετικές πτυχές προς επίτευξη του απώτερου σκοπού της αγωγής που αν μη τι άλλο είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε παιδιού.

Κατά τη διδακτική πραγματικότητα, παρουσιάζονται διάφορα ζητήματα τα οποία δύναται να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά μέσω του θεατρικού παιχνιδιού. Αν σκεφτούμε ότι η στείρα, παθητική γνώση, η οποία δε συνδέεται με τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών αποτελεί ίσως ένα από τα μεγαλύτερα ζητήματα που ταλανίζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

⁴⁵ Faure, Lascar 1990.8.

Επιπροσθέτως, ιδιαίτερος σύνηθες φαινόμενο αποτελεί αδιαφορία των μαθητών σε βαθμό που δείχνουν νοητικά να απουσιάζουν από τη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα, η απουσία επικοινωνίας ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και μαθητές του αποτελεί ένα ακόμα ζήτημα με πολλαπλές συνέπειες. Τέλος, κατά τη Φραγκή η ραγδαία εισροή της τεχνολογίας στην καθημερινότητα των μαθητών δημιουργεί έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα, λόγω κυρίως της έλλειψης ζωντάνιας που χαρακτηρίζει την όλη διαδικασία της διδασκαλίας⁴⁶.

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ ισχυρό εργαλείο μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να βοηθήσει τους μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση εξασφαλίζοντας συνάμα την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ο κυριότερος σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού έγκειται ακριβώς στο σημείο αυτό. Απαιτεί τη συνολική έκφραση του παιδιού και ταυτόχρονα την κατάθεση της προσωπικότητάς του ειδικά αν αναλογιστούμε ότι η θεατρική πράξη προσδιορίζεται από την ανάγκη έκφρασης και επικοινωνίας⁴⁷, η οποία είναι εγγενής ανάγκη του κάθε ανθρώπου.

Πολλές φορές, διαμέσου της διδακτικής πράξης, αμελείται το γεγονός ότι οι μαθητές δεν παύουν να είναι παιδιά. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπ' όψη του το συγκεκριμένο δεδομένο και να πράττει τα δέοντα ώστε να μην αμελείται στο βωμό της ολοκλήρωσης της σχολικής ύλης ή άλλων σχολικών υποχρεώσεων. Ουσιαστικά, οι σχολικές δραστηριότητες και γενικότερα τα μαθήματα πρέπει να στοχεύουν στην καλλιέργεια και της συναισθηματικής νοημοσύνης και όχι αμιγώς στη νόηση των παιδιών⁴⁸. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι ένας από τους βασικότερους στόχους του θεατρικού παιχνιδιού λοιπόν, έγκειται στην εξάσκηση της δημιουργικότητας και της αυτοέκφρασής των μαθητών, καθώς επίσης και στην εξέλιξη των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων κατά τη συμμετοχή τους σ' αυτό⁴⁹. Ως εκ τούτου, ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο κοινωνικός ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού, καθώς αποτελεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί αναπτύσσει τη δημιουργικότητά του, τη φαντασία του, την επικοινωνία του τόσο με τον εαυτό του όσο και με τους άλλους και μυείται σε μεγάλο βαθμό στις ιδιαιτερότητες των ανθρωπίνων σχέσεων και των άτυπων

⁴⁶ Γκόβας 2002, 147.

⁴⁷ Faure, Lascar 2001, 8.

⁴⁸ Κουρετζής 1991, 40.

⁴⁹ Παπαγεωργίου 2002, 3.

κανόνων που τις οριοθετούν⁵⁰. Αυτή η ελεύθερη έκφραση της φαντασίας του παιδιού, δύναται να το βοηθήσει στην ώριμη εξέλιξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του⁵¹. Επιπροσθέτως, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, μπορεί να επιτευχθεί η ενδυνάμωση του κοινωνικού ρόλου των μαθητών μιας και ενασχολούνται με θέματα που προέρχονται από τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο και το ευρύτερο περιβάλλον τους⁵².

Κάνοντας αναφορά στον όρο θεατρικό παιχνίδι, δεν πρέπει να αμελείται η πρωτεύουσα του ιδιότητα ως «παιχνίδι». Συνεπώς, θα πρέπει να θεωρηθεί ως δομικό του χαρακτηριστικό η ανάγκη για ευχαρίστηση όλων όσων συμμετέχουν. Ειδικότερα, στο παιδί υπάρχει η εγγενής ανάγκη να εξερευνήσει τον κόσμο με τα δικά του μέσα και κάτι τέτοιο φαντάζει εφικτό κυρίως μέσα από το παιχνίδι⁵³. Όμως, θα πρέπει να καθιερωθεί κάποιος «θεατρικός κώδικας» έτσι ώστε να μπορέσει το θεατρικό παιχνίδι να προσφέρει όλα του τα οφέλη. Σύμφωνα λοιπόν με αυτόν τον κώδικα, είναι απαραίτητο να υπάρχει καθορισμένος χώρος στον οποίο πραγματοποιείται το θεατρικό παιχνίδι καθώς επίσης να οριοθετηθεί αυστηρά ο χρόνος προκειμένου να είναι ξεκάθαρες οι στιγμές που τα παιδιά παίζουν και οι στιγμές που παρακολουθούν.

Μέσα στο σχολικό πλαίσιο, η ενασχόληση με το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει στους μαθητές πολλαπλά οφέλη, όπως λόγου χάρι η ανάπτυξη της λεκτικής έκφρασης και των μαθηματικών δεξιοτήτων, η ενδυνάμωση της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης μέσω της ενασχόλησης με διάφορες προσωπικότητες, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς επίσης και η κατανόηση των κοινωνικών ρόλων και συμβάσεων. Επιπλέον, δεν μπορεί να θεωρηθεί αμελητέο το γεγονός ότι τα παιδιά εξασκούνται στη «νοητική ανάπλαση «εικόνων» κάτι το οποίο τα οδηγεί στο να είναι περισσότερο χαρούμενα⁵⁴.

Σε ένα σχολικό πλαίσιο το οποίο στοχεύει πέραν των άλλων και σε μια καλύτερη ακαδημαϊκή κατάρτιση των μαθητών επιζητώντας τρόπους για να το επιτύχει, θα μπορούσε να λεχθεί ότι η ανάπτυξη της φαντασίας αποτελεί ικανή συνθήκη προς την επίτευξη του εν λόγω στόχου. Αποδεδειγμένα, η δημιουργική χρήση της φαντασίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μαθαίνουν καλύτερα και ταχύτερα. Η εξάσκηση

⁵⁰ Κουρετζής 1991, 29.

⁵¹ Κουρετζής 1991, 31.

⁵² Neelands 1998, 5.

⁵³ Παπαγεωργίου 2002, 3.

⁵⁴ Παπαγεωργίου 2002, 6.

της δημιουργικής φαντασίας, αποτελεί μια φυσιολογική τάση του ανθρώπου προς υπόδοση ρόλων και αναπαράστασης στη φαντασία του μη υπαρκτών πραγμάτων τη στιγμή εκείνη. Ο εκπαιδευτικός, πρέπει να έχει ως κύριο μέλημά του την ενίσχυση τη εγγενούς αυτής τάσης για να βοηθήσει τα παιδιά να ζουν πλήρως την παιδικότητά τους⁵⁵.

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω στοιχεία, γίνεται εύκολα αντιληπτή η μεγάλη σημασία και αξία του θεατρικού παιχνιδιού στο πλαίσιο του σχολείου καθώς πέραν από την παιγνιώδη του ιδιότητα η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με το παιδί, προσφέρει ευεργετικά οφέλη τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στο κάθε παιδί ξεχωριστά. Τα οφέλη ετούτα συνοψίζονται αφενός στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων με βέλτιστο τρόπο και αφετέρου στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αυτοεκτίμηση, ο σεβασμός του άλλου, η κοινωνικοποίηση, η κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων, η αυτενέργεια και η δημιουργική φαντασία. Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν καθοριστικά στον καθολικό στόχο της εκπαίδευσης που δεν είναι άλλος από την ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε παιδιού.

1.6 Τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στις μέρες μας, η εκπαίδευση αποτελεί ίσως τον πιο βεβαρυμμένο τομέα της ζωής μιας και ουσιαστικά προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες του κόσμου. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση επιβαρύνεται με πολλές προσδοκίες και συνεπώς αποτελεί επιτακτική ανάγκη η συνεχής της βελτίωση έτσι ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτές και να επιτελέσει τον ρόλο της στην κοινωνία.

Μια πολύ σημαντική πτυχή η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με τις σύγχρονες τάσεις και τους σκοπούς της παιδαγωγικής αποτελεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ένας τρόπος με τον οποίο μπορεί να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη στο παιδί είναι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Ο Dewey, ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο και στη ακολούθησε ένα μεγάλο πλήθος ορισμών από άλλους θεωρητικούς που ασχολήθηκαν με το θέμα. Οι ορισμοί αυτοί, άλλοτε συγκλίνουν κι άλλοτε αποκλίνουν μεταξύ τους. Ενδεικτικά, μπορούμε να σταθούμε στον ορισμό που ο Lippman δίνει για την κριτική σκέψη, την οποία τη θεωρεί ως «εύστροφη και υπεύθυνη σκέψη» που χρησιμοποιεί

⁵⁵ Παπαγεωργίου 2002, 7.

αντικειμενικές αρχές οι οποίες καταλήγουν σε ορθές απόψεις υπό το πλαίσιο ποικίλων καταστάσεων. Τονίζει πως αυτός ο τύπος σκέψης διαθέτει την ικανότητα να δίνει νόημα στα διάφορα δεδομένα που σχηματίζουν και συντονίζουν τις αποφάσεις⁵⁶.

Ένα πολύ σημαντικό όφελος λοιπόν που το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να προσφέρει στους εμπλεκόμενους, αποτελεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ουσιαστικά, ομιλούμε για μια συνεχώς εξελισσόμενη, πολυδιάστατη και συνάμα πολύπλοκη διαδικασία, όπου μέσω της εμπλοκής των παιδιών σε φανταστικές καταστάσεις αυτά οδηγούνται στη μάθηση. Μεγάλη είναι και η συμβολή των εκπαιδευτικών σε όλο αυτό μιας και εκείνοι, μέσα από την καλλιέργεια φανταστικών καταστάσεων μεθοδεύουν τη μαθησιακή πορεία προς την κατάκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η ενσάρκωση ρόλων προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών τους⁵⁷.

Μια ακόμα πολύ σημαντική πτυχή για την ανάπτυξη του παιδιού ως παραγωγικού ατόμου της κοινωνίας αποτελεί η δημιουργικότητα. Η δημιουργικότητα, αποτελεί μια δεξιότητα που σχεδόν εξ ορισμού είναι άμεσα συνυφασμένη με το θεατρικό παιχνίδι. Η δημιουργικότητα, ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, έχει απασχολήσει πολλούς θεωρητικούς και ως εκ τούτου έχουν προκύψει πολλοί ορισμοί για αυτήν. Παρόλα αυτά, η έρευνα έχει εστιάσει στις τέσσερις διαστάσεις της δημιουργικότητας, οι οποίες αφορούν το δημιουργικό άτομο, τη δημιουργική διαδικασία, το δημιουργικό προϊόν και τέλος το δημιουργικό περιβάλλον⁵⁸. Ειδικότερα, η λειτουργία της θεατρικής αγωγής στο πλαίσιο της τάξης, προϋποθέτει την ομαδοσυνεργατική εργασία καθώς όλοι οι μαθητές χρησιμοποιώντας ομαδικά θεατρικές τεχνικές δημιουργούν μικρά τμήματα μυθοπλασίας. Έτσι, οι φανταστικοί ρόλοι, ο χώρος και ο χρόνος μέσα στον οποίο εξελίσσονται, δύναται να αφενός να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα των παιδιών καθώς αυτά δημιουργούν την πραγματικότητα, κατανοούν τη γνώση με αισθητικό τρόπο μέσα σε ένα πλαίσιο παραγωγικής εργασίας και ευχαρίστησης.

Μία ακόμα ευεργετική δράση του θεατρικού παιχνιδιού στο πλαίσιο του σχολείου έγκειται, στη θεμελιώδη συμβολή του στην κοινωνικοποίηση των παιδιών που αποτελεί έναν από τους βασικότερους παιδαγωγικούς σκοπούς παγκοσμίως. Κοινώς αποδεκτό είναι το γεγονός ότι η θεατρική τέχνη αποτελεί ένα ισχυρότατο παιδαγωγικό μέσο το οποίο έχει την ικανότητα να επηρεάζει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας

⁵⁶Lipman 1980, 13-15.

⁵⁷ Baldwin 2009, 51.

⁵⁸ McCammon et al. 2010, 21.

των μαθητών και συνεπώς να ενισχύει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους. Το θέατρο, αποτελεί ένα σύνθετο αντικείμενο το οποίο συνδυάζει τον καλλιτεχνικό λόγο, τη δραματική δράση, την ποίηση, τις καλές τέχνες, τη μουσική τέχνη και τη χορογραφία. Μέσα από τις δράσεις του, συμβάλλει έτσι ώστε το παιδί να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, τον ψυχισμό του καθώς επίσης το ενθαρρύνει να βελτιώσει την εικόνα του εαυτού του. Επιπλέον, η εμπλοκή του παιδιού στη θεατρική δράση προκαλεί θετικά συναισθήματα, διαμορφώνει στάσεις για ηθικές πράξεις, εκπαιδεύει ηθικές ιδιότητες⁵⁹.

Θα μπορούσε να λεχθεί, ότι το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής φοίτησης μιας και καλλιεργεί το ενδιαφέρον και την επιθυμία των μαθητών να έρχονται στο σχολείο για να μάθουν τα νέα πράγματα. Ειδικά για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν μέσα από το θεατρικό να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και μακροπρόθεσμα τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Ως εκ τούτων, σημασία του θεατρικού παιχνιδιού για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών είναι μέγιστη. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι το θεατρικό παιχνίδι δομείται στο πλαίσιο μιας πολυδιάστατης επικοινωνίας, τόσο λεκτικής όσο και μη λεκτικής καθώς επίσης και της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης των εμπλεκομένων σε αυτό. Άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός ότι τη στιγμή που λαμβάνει χώρα μια θεατρική δράση, δεν πραγματοποιείται απλώς η αναπαραγωγή διαφόρων γεγονότων, αλλά η εσωτερίκευση οικουμενικών αξιών, η παρουσίαση προτύπων συμπεριφοράς. Η άμεση συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού συμβάλλει στη διαμόρφωση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους, στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και στη δημιουργία νέων φιλιών⁶⁰.

Στην Ελλάδα, υπάρχει η πίστη στην εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας μιας και εκτιμάται ότι κάτι τέτοιο βοηθά στον εμπλουτισμό και την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής διδασκαλίας, προάγει τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, επιφέρει αλλαγή στην επικοινωνιακή σχέση δασκάλου και μαθητή⁶¹, επιφέρει ακόμα αλλαγές στην αισθητική του μαθήματος, συμβάλει στην αποσαφήνιση εννοιών, βοηθάει στην κατανόηση μέσα από την ανακάλυψη της γνώσης, ενισχύεται ο

⁵⁹ Demchenko et al. 2022, 34.

⁶⁰ Demchenko et al. 2022, 38.

⁶¹ Γραμματάς 1997, 129.

κριτικός στοχασμός⁶² και ασφαλώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την κατάκτηση της γνώσης βάσει των αρχών της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας⁶³.

Η μάθηση, σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να είναι αποσπασματική και σε ουδεμία περίπτωση δε θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη μιας και μόνο πτυχής του παιδιού. Η μάθηση και η γνώση πρέπει να χαρακτηρίζεται από ολιστικότητα και θα μπορούσε να λεχθεί ότι το Θέατρο μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί μία διδακτική προσέγγιση τα οφέλη της οποίας αγγίζουν όλα τα πεδία της ανάπτυξης των παιδιών. Πλην αυτών όμως, το θέατρο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία θέτει το παιδί αλλά και γενικότερα τον συναισθηματικό του κόσμο στο κέντρο της διδασκαλίας σε βαθμό που εκείνο κατέχει βασικό πρωταγωνιστικό ρόλο στο σχολείο, στον σχεδιασμό της διδασκαλίας αλλά και ειδικότερα στο μάθημα⁶⁴. Ουσιαστικά λοιπόν, με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται η μαθητοκεντρική διδασκαλία η οποία αποτελεί βασικό στόχο της κάθε διδασκαλίας.

Επιχειρώντας να συνοψίσουμε τα θετικά στοιχεία που δύναται να προσδώσει το θέατρο μέσα στη σχολική τάξη υπό τη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αρχικά δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να ορίσει την προσωπική ταυτότητα μέσω της ευκαιρίας που του παρέχει να ανακαλύψει μόνο του τον εαυτό του αλλά και τους υπόλοιπους γύρω του. Συμβάλλει καταλυτικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Επίσης, το θεατρικό παιχνίδι, παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να εξελίξουν στο έπακρο τις νοητικές, σωματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Ακόμα, επιδρά καταλυτικά στο να μπορέσουν αυτά να εξερευνήσουν τον κόσμο γύρω τους, να συνδεθούν με το περιβάλλον και κατά συνέπεια να το αποδεχθούν. Επιπρόσθετα, αποτελεί μια καινοτόμο δράση που παρέχει στο παιδί την έξοδο από τα καθιερωμένα πάντα μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Δεν μπορεί επίσης να θεωρηθεί αμελητέα η συμβολή του στην κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Ουσιαστικά, το θέατρο ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί μία προπαρασκευαστική διαδικασία σε σχέση με όσα πρόκειται το παιδί να αντιμετωπίσει στον έξω κόσμο.

⁶² Κουρετζής 1997, 40.

⁶³ Γκόβας 2001, 26.

⁶⁴ Bolton 1985, 156.

Κεφάλαιο 2^ο: Η διδακτική της Ιστορίας

2.1 Ορισμός της Ιστορίας

Η παρούσα μελέτη, πραγματεύεται τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίο να αποσαφηνιστεί τι ακριβώς νοείται με τον όρο Ιστορία. Είναι απολύτως καταφανές, ότι ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η Παιδαγωγική Ιστορία είναι άμεσα συνυφασμένος με το τι νοείται Ιστορία. Λόγου χάρη, αν η Ιστορία ορίζεται καθαρά γνωστικά, τότε ο κύριος στόχος της Παιδαγωγικής Ιστορίας περιορίζεται στη μετάδοση γνώσης. Αντίθετα, αν η Ιστορία οριστεί ως επιστήμη, τότε βασικός σκοπός της Ιστορίας που διδάσκεται στο σχολείο δεν είναι απλώς γνωστικός αλλά εστιάζει στην καλλιέργεια της δεξιάς στους μαθητές να σκέπτονται *με και για* την ιστορική γνώση.

Θα μπορούσε να λεχθεί ότι η έννοια της Ιστορίας δεν εσωκλείει ένα συγκεκριμένο και σταθερό νόημα αλλά συντίθεται από πολλά και διαφορετικά περιεχόμενα και νοήματα. Ένας προφανής ορισμός της Ιστορίας θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η «Ιστορία, αποτελεί το γνωστικό αντικείμενο μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η γνώση του παρελθόντος». Αν κάνουμε μια ανασκόπηση στα βιολογικά έργα του Αριστοτέλη όπως «Περί τα Ζώα Ιστορίαι», τότε «η Ιστορία ορίζεται ως η γνώση των εξελισσόμενων οργανισμών». Ο ορισμός ετούτος δείχνει να λαμβάνει αποδοχή μέχρι και τον Διαφωτισμό⁶⁵.

Ο ορισμός της Ιστορίας ως «το σύνολο των ατομικών ή των συλλογικών ανθρώπινων πράξεων που έλαβαν χώρα σε ένα συγκεκριμένο τόπο και χρόνο του παρελθόντος» ουσιαστικά εισήχθη τη στιγμή που ο άνθρωπος αντιλήφθηκε ότι αποτελεί ον ξεχωριστό από τη φύση. Γενικότερα όμως, με το πέρασμα του χρόνου διαμορφώθηκε πλήθος ορισμών για την Ιστορία. Οι διαφορετικοί αυτοί ορισμοί οφείλονται στις πολλαπλές οπτικές των εκάστοτε μελετητών. Η Ιστορία στις περισσότερες περιπτώσεις ορίζεται βάσει του περιεχομένου της αλλά και της μεθοδολογίας της. Ειδικότερα, το περιεχόμενό της Ιστορίας αφορά το σύνολο των καταγεγραμμένων ή μη γεγονότων του παρελθόντων ενώ η μεθοδολογία της σχετίζεται με τη συνεχή προσπάθεια του

⁶⁵ Ehrard 1970, 117.

ανθρώπου να ανασυνθέσει, να περιγράψει και να ερμηνεύσει τα γεγονότα του παρελθόντος⁶⁶.

Πραγματοποιώντας μια ανασκόπηση στους διάφορους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί, εστιάζουμε σε ενδεικτικά σε εκείνον του Σκούρου ο οποίος ορίζει την Ιστορία «ως μια ιδιαίτερη συνεχής, επιστημονική και ερευνητική διαδικασία την οποία χρησιμοποιεί ο ιστορικός με σκοπό να ανασυνθέσει, να περιγράψει και να κατανοήσει τα γεγονότα και τις δραστηριότητες τόσο των ατόμων όσο και των ομάδων του παρελθόντος»⁶⁷. Επιπλέον, ο Βερέμης υποστηρίζει ότι η Ιστορία είναι ευάλωτη σε αλλοιώσεις και υποκειμενικές κρίσεις⁶⁸. Μια αλλαγή στην κατεύθυνση των παραπάνω ορισμών, προσπαθεί να εισαχθεί με έναν μεταμοντέρνο ορισμό της Ιστορίας ο οποίο θέλει την Ιστορία ως «ένα σύνολο αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν». Κατά τον εν λόγω ορισμό, δεν μπορεί να καταστεί εφικτή η γνώση αναφορικά με το τι είχε επακριβώς συμβεί στο παρελθόν. Μπορεί απλώς να γίνει γνωστή η περιγραφή που δίνουν για αυτό κάποιοι μάρτυρες ή ιστορικοί ή συγγραφείς. Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι για τους οπαδούς του μεταμοντερνισμού, η Ιστορία δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένα σύνολο αφηγήσεων κάποιων ανθρώπων. Κατά τον Jenkins, βασικό στοιχείο του μεταμοντερνισμού αποτελεί η σημασία που δίνεται στους συγγραφείς των ιστοριών Ιστορίας και κυρίως στον τρόπο που αυτοί εστιάζουν τόσο στις κοινωνικές όσο και στις ιδεολογικές και πολιτικές τους πεποιθήσεις και τοποθετήσεις στο παρόν⁶⁹.

Μια προσπάθεια ορισμού του όρου Ιστορία θα μπορούσε εκτιμούμε πιο ορθά να προκύψει ως κράμα των παραπάνω ορισμών και τοποθετήσεων. Σίγουρα, η Ιστορία δεν μπορεί να είναι απλώς η συλλογή στοιχείων και αφηγήσεων αναφορικά με το παρελθόν. Εκτιμούμε, ότι πλην αυτού, η Ιστορία δεν μπορεί παρά να ορίζεται και βάσει ενός μηχανισμού μέσω του οποίου παράγεται η γνώση για το παρελθόν.

2.2 Η διδακτική της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο

Στο Δημοτικό σχολείο, το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί ένα από τα βασικότερα γνωστικά αντικείμενα. Η διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος ξεκινάει τυπικά ως

⁶⁶ Παπανικολάου 2016, 56.

⁶⁷ Σκούρος 1997, 13.

⁶⁸ Βερέμης 2013, 23.

⁶⁹ Jenkins 1991, 85.

διακριτό αντικείμενο από τη Γ΄ τάξη του Δημοτικού και συνεχίζεται έως και τη ΣΤ΄ τάξη. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε κάθε τάξη το περιεχόμενο της ιστορικής εκπαίδευσης διαφέρει και κυμαίνεται από τη Μυθολογία, την προϊστορία και την πρωτοιστορία στη Γ΄ Δημοτικού, την ιστορία των Γεωμετρικών χρόνων, της Αρχαϊκής και της Κλασικής περιόδου και την Ελληνιστική περίοδο στη Δ΄ Δημοτικού. Το περιεχόμενο της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού αποτελεί η Βυζαντινή Ιστορία ενώ τέλος εκείνο της ΣΤ΄ είναι η σύγχρονη Ιστορία του ελληνικού έθνους.

Αν και το μάθημα της Ιστορίας όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί ένα ιδιαίτερος σημαντικό μάθημα τουλάχιστον για τα δεδομένα της χώρας μας, αξίζει να σκεφτούμε αν οι ηλικιακές ομάδες των παιδιών του Δημοτικού σχολείου έχουν την ικανότητα να μάθουν Ιστορία. Βάσει του έργου του Piaget και ειδικότερα της θεωρίας του για τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης, δημιουργήθηκε το έδαφος πάνω στο οποίο σχεδιάστηκαν πολλές σημαντικές προσπάθειες για την ανάλυση της ψυχολογικής φύσης της ιστορικής σκέψης⁷⁰. Αξίζει να αναφερθεί ακόμα, πως ο Piaget υποστήριζε ότι τα παιδιά στην ηλικία 7-11 που βρίσκονται στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων, δύναται να κατανοήσουν την έννοια του χρόνου καθαρά και μόνο σε συνάρτηση με την έννοια της ταχύτητας, της κίνησης και του χώρου και ότι η κατανόηση αυτής της σχέσης αναπτύσσεται αργά.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία περί τα τέλη της δεκαετίας του '60 αναφορικά με την εφαρμογή της θεωρίας του Piaget στην Ιστορία προέκυψε το συμπέρασμα ότι τα κύρια στάδια στην ανάπτυξη της σκέψης, αναπτύσσονται σε ό,τι αφορά στην Ιστορία αργότερα σε σύγκριση με άλλα γνωστικά αντικείμενα⁷¹. Σύμφωνα με τον Βρεττό, υποστηρίζεται βάσει της Πιαζετικής θεωρίας ότι τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τον χρόνο, να διαμορφώνουν ιστορική κριτική σκέψη και να επεξεργάζονται αφηρημένες έννοιες μετά το 11^ο έτος της ηλικίας τους. Ως εκ τούτου, βασιζόμενοι στην παραπάνω παραδοχή συμπεραίνουμε ότι το παιδί είναι σε θέση να μάθει Ιστορία μόνο κατά την τελευταία τάξη του Δημοτικού σχολείου⁷².

Από την άλλη, η θεωρία του Bruner καταρρίπτει τον εν λόγω ισχυρισμό και υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της ιστορικής γνώσης είναι κατάλληλη σε κάθε ηλικία χωρίς μάλιστα να παραβιάζεται η επιστημονική έκφανση της Ιστορίας ως

⁷⁰ Zaccaria 1978, 324

⁷¹ Hallam 1970, 165.

⁷² Βρεττός 1995,138.

αντικειμένου⁷³. Στο βιβλίο του «The Process of Education» (1960) εξηγεί πως σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο, το παιδί έχει ένα ιδιαίτερο τρόπο να βλέπει, να κατανοεί και να εξηγεί τον κόσμο. Εκτιμά λοιπόν, ότι η διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου, σε μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας είναι εφικτή αν η δομή του είναι με τέτοιο τρόπο προσαρμοσμένη ώστε να ταιριάζει με τον τρόπο που τα παιδιά βλέπουν τον κόσμο σε κάθε ηλικιακή ομάδα. Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να μεταφράσει το γνωστικό αντικείμενο σε καταλληλότερες μορφές αναπαράστασης για την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται η διδασκαλία του. Συμπεραίνεται λοιπόν, πως κάθε επιστημονικό θέμα, μεταξύ αυτών και η Ιστορία, μπορεί να διδαχθεί σε κάθε ηλικία, αρκεί η διδακτική μέθοδος να προσαρμόζει τις επιστημονικές απαιτήσεις του θέματος στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας⁷⁴ 87. Η έμφαση στην ενεργητική μάθηση και η χρήση κατάλληλων εικόνων και γραφικών μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση.

Ειδικότερα, η κατανόηση του χρόνου, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο της ιστορικής σκέψης που αποτελεί στόχο της ιστορικής εκπαίδευσης και ουσιαστικά κρίνει την αποτελεσματική διδασκαλία της Ιστορίας, διαφέρει ανάλογα με τις ηλικιακές ομάδες. Κατά τη Νάκου, τα παιδιά του δημοτικού σχολείου διακρίνονται δύο ηλικιακές κατηγορίες με διακριτούς στόχους ως προς το μάθημα της Ιστορίας. Η πρώτη κατηγορία αφορά τα παιδιά ηλικίας 5-7 ετών. Σχετικά με την κατάκτηση των εννοιών που αφορούν το χρόνο, στην εν λόγω ηλικιακή ομάδα, οι μαθητές θα πρέπει να συσχετίζουν γεγονότα με αντικείμενα, ώστε να μπορούν να έχουν μία πρώτη αίσθηση της χρονολόγησης. Σημαντική επίσης είναι η χρήση λέξεων όπως «παλιό», «νέο», «πριν», «μετά», η εξοικείωση με τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τη χρονολογία. Ακόμα, επιθυμητή αποτελεί η μετάβαση από τον βιωματικό, προσωπικό και οικογενειακό χρόνο στον κοινωνικό, ιστορικό χρόνο. Επιπροσθέτως, βαρύνουσας σημασίας αποτελεί η συνειδητοποίηση του λόγου για τον οποίο συνέβησαν κάποια γεγονότα αλλά και ποιες ήταν οι συνέπειές τους. Ακόμα, η διάκριση των διαφορών μεταξύ του τρόπου ζωής σε διαφορετικές χρονικές περιόδους αποτελεί βασική πτυχή της ιστορικής εκπαίδευσης στην ηλικιακή ομάδα 5-7 ετών αλλά και η χρήση και η αξιοποίηση διαφόρων πηγών όπως αντικείμενα, εικόνες, αφηγήσεις, κτίρια και χώρους δεν πρέπει να απουσιάζουν από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Για την

⁷³ Bruner 1960, 118.

⁷⁴ Νάκου 2000, 213

δεύτερη ηλικιακή ομάδα, από 7-11 ετών βασικοί στόχοι αποτελούν η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να κατατάσσουν γεγονότα και αλλαγές μέσα σε ένα χρονολογικό σύστημα, η χρήση χρονολογικών όρων όπως «αρχαίο», «μοντέρνο», «π.Χ.», «μ.Χ.», «αιώνας» και «δεκαετία». Ακόμα, η κατανόηση των ιδεών και των συμπεριφορών των ανθρώπων του παρελθόντος, η ευχέρεια του να βρίσκουν και να συλλέγουν στοιχεία από έγγραφα, έντυπες πηγές, εικόνες και μουσική αποτελούν δράσεις που συντείνουν στην κατάκτηση της ιστορικής γνώσης από τους μαθητές της εν λόγω ηλικιακής ομάδας. Τέλος, η οργάνωση ιστορικών πληροφοριών γύρω από χρονολογικές ενότητες αποτελεί ύψιστης σημασίας δραστηριότητα⁷⁵.

Η επίτευξη των σκοπών και των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο, πραγματοποιείται μέσα από διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους. Ως και κάποια χρόνια πριν, η μέθοδος διδασκαλίας του εν λόγω μαθήματος ήταν η «παραδοσιακή»⁷⁶. Σύμφωνα με αυτήν, ο εκπαιδευτικός έχει τη μορφή του πομπού και ο μαθητής του παθητικού δέκτη. Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής αποτελεί η αποστήθιση. Παραδείγματα παραδοσιακής διδασκαλίας της Ιστορίας που μέχρι πρότινος ήταν πολύ δημοφιλής αποτελούν, η βιβλιοκεντρική και η μετωπική διδασκαλία. Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελούσε τον βασικό κορμό πάνω στον οποίο πραγματοποιούνταν η δόμηση του μαθήματος και υπήρχε έναν κοινό τρόπο εργασίας όλων των μαθητών. Κατά τον Κόκκινο, γίνεται παραδεκτό ότι το μάθημα της Ιστορίας το οποίο έχει εγκλωβιστεί σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, προάγει καθορισμένες στάσεις και εγκυκλοπαιδικές γνώσεις. Συνεπώς, αποπροσανατολίζεται από την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και τον προσδιορισμό του εαυτού μέσα από αυτήν⁷⁷. Η βασική τεχνική που χρησιμοποιείται προκειμένου να προαχθεί η παραδοσιακή διδασκαλία της Ιστορίας είναι η αφήγηση. Κατά τους Κοσσυβάκη και Μπρούζο, λόγω της ανάγκης συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας και του εγκυκλοπαιδισμού στο μάθημα της Ιστορίας κυριαρχεί η αφήγηση ως τεχνική τόσο ως ιδεολογική εγχάραξη όσο και ως αποστήθιση⁷⁸.

Η αφήγηση αν και έχει κατηγορηθεί για τα αρνητικά αποτελέσματα της ως τεχνική της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, έχει παρατηρηθεί ότι δύναται να προάγει τη

⁷⁵ Sebba 2000, 22-33

⁷⁶ Φράγκου 1995, 318.

⁷⁷ Κόκκινος 2002, 81.

⁷⁸ Παπανικολάου 2016, 36.

διδασκαλία συγκεκριμένων ιστορικών ζητημάτων⁷⁹. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι η τεχνική της αφήγησης, αν συνδυαστεί με τη μαθητοκεντρική διδασκαλία τότε μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη μιας και έχει τη δυνατότητα να προσφέρει το ιστορικό περιεχόμενο. Κατά τον Sebba, η απόκτηση ιστορικών δεξιοτήτων δε θα μπορούσε να συμβεί όντας αποκομμένη από το ιστορικό περιεχόμενο⁸⁰.

Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία στο μάθημα της Ιστορίας που εφαρμοζόταν για πολλές δεκαετίες στο Δημοτικό και όχι μόνο σχολείο, βασιζόταν στην αποστήθιση, προήγαγε εκτός των άλλων τη στείρα απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων τα οποία ήταν αποσπασμένα από το γενικότερο ιστορικό πλαίσιο. Βάσει πολλών ερευνών, η εν λόγω μέθοδος συγκεντρώνει πολλά αρνητικά. Αν και η παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας ήταν πολύ συνηθισμένη στο Δημοτικό σχολείο όπως προαναφέρθηκε μέχρι πρότινος, οι νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί τόσο σε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο συνέστησαν μια νέα πραγματικότητα και κάνουν καταφανή την αποτυχία των παλαιότερων μεθόδων διδασκαλίας. Συνεπώς, όλα τα παραπάνω, έχουν επιβάλλει μια νέα θεώρηση στη διδασκαλία της Ιστορίας.

Σήμερα, η ιστορική γνώση θεωρείται σημαντικό να προσεγγίζεται ως μια δυναμική κατάσταση κι όχι ως στατική διαδικασία. Η φύση της Ιστορίας ως γνωστικού αντικειμένου βάσει των σύγχρονων θεωρήσεων της, επιβάλλει τη μεταστροφή στον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας. Ως εκ τούτου, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να στοχεύουν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης μέσω της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και άλλων δεξιοτήτων των μαθητών. Προς επίτευξη των προηγούμενων, ο βασικός σκοπός που τέθηκε στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του Δημοτικού σχολείου είναι «η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και εν συνεχεία η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών». Ειδικότερα, με τον όρο ιστορική σκέψη νοείται η γνώση σημαντικών ιστορικών γεγονότων, φαινομένων και εξελίξεων καθώς επίσης και η κατανόηση των αλλαγών που υφίστανται οι ανθρώπινες κοινωνίες με την εξέλιξη του χρόνου. Επίσης, η ιστορική συνείδηση έγκειται την κατανόηση της δράσης των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον⁸¹.

⁷⁹ Γουστέρης 1998, 51.

⁸⁰ Sebba 2000, 46.

⁸¹ ΦΕΚ.1963.21-05-2021, 5.

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το Δημοτικό σχολείο στο μάθημα της Ιστορίας έχει καταρτιστεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και σχεδιάστηκε με γνώμονα τις ανάγκες της εξελισσόμενης κοινωνίας. Βάσει αυτού, το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο πρέπει να έχει σημείο αναφοράς τις δεξιότητες του κάθε μαθητή τις οποίες μέσω της διδασκαλίας προσπαθεί να εξελίξει. Αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές που προτείνονται σήμερα, αυτές εστιάζουν στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, σε ένα πλαίσιο μιας αυτόνομης μαθησιακής εμπειρίας, μιας αποτελεσματικής συνεργασίας και της ανακαλυπτικής μάθησης. Ουσιαστικά, οι μαθητές λαμβάνουν τον ρόλο του ερευνητή ή της ερευνήτριας. Οι παραπάνω πρακτικές δε σχετίζονται σε καμία περίπτωση με την παραδοσιακή διδασκαλία που υπήρξε ως η πιο διαδεδομένη μορφή διδασκαλίας τα προηγούμενα χρόνια.

Ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας, πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπ' όψη του τις εικόνες και τις αντιλήψεις που διαθέτουν τα παιδιά όταν έρχονται στο σχολείο και οφείλει να τις «εκμεταλλευτεί» καταλλήλως⁸². Οφείλει ακόμα, να είναι πλήρως καταρτισμένος και να δημιουργεί ευκαιρίες έκθεσης των μαθητών σε μια ποικιλία πηγών που φέρουν ιστορικές πληροφορίες. Να τους παρέχει τη δυνατότητα να ερευνήσουν, να συνθέσουν, να επικοινωνήσουν με τα ευρήματά τους και να μάθουν από προφορικές ιστορίες ή από βιογραφίες, να διαβάσουν ιστορικά μυθιστορήματα και ιστορικά εγχειρίδια κ.ά. Αξίζει στο σημείο αυτό να υπογραμμιστεί η ιδιαίτερη προσοχή που πρέπει ο εκπαιδευτικός να δίνει στις πηγές. Αυτές θα πρέπει να είναι ιστορικά ακριβείς και να μην προωθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Ακόμα, πολύ σημαντικό αποτελεί το να μην φορτίζουν οι πηγές ετούτες συναισθηματικά την ιστορία με τέτοιο τρόπο, ώστε να υποθάλπεται η δημιουργία ιστορικής συνείδησης. Θεμιτή είναι η σύγκριση και η αξιολόγηση των πηγών από τους μαθητές σε συνάρτηση πάντα με τα σχολικά τους βιβλία⁸³.

Μια ακόμα παράμετρος η οποία σήμερα είναι πολύ διαδεδομένη, αφορά την αναγκαιότητα της σύνδεσης της Ιστορίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά, τη γλώσσα, τη γεωγραφία, τα θρησκευτικά κ.ά. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χειρίζεται πολύ λεπτά το θέμα ώστε το μάθημα της Ιστορίας να μην υπονομεύεται σε σχέση με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα⁸⁴. Μια ακόμα σύγχρονη τάση

⁸² Collins, Mangieri 1992. 189.

⁸³ Brophy, VanSledright 1997,263.

⁸⁴ Pluckrose 1991, 8.

αποτελεί η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας μέσα από περίπατους και επισκέψεις σε μέρη ιστορικού χαρακτήρα. Μέσω μιας βόλτας στην πόλη, δύναται να προκληθεί μια συζήτηση ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό⁸⁵.

Επιπροσθέτως, οι νέες μέθοδοι που πλέον αποτελούν απαραίτητα εργαλεία για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας θεωρούνται η διερεύνηση ιστορικών πηγών που να διέπονται από εγκυρότητα και αντικειμενικότητα, η εργασία σε ομάδες με σκοπό τη διερεύνηση ενός ιστορικού γεγονότος, η χρήση των Τ.Π.Ε και ανάλογων εποπτικών και οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Ακόμα, θεμιτή θεωρείται η αφήγηση που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην οπτική επαφή, τη γλώσσα του σώματος, την κίνηση, τη μίμηση, ο κατευθυνόμενος διάλογος και οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών. Μέσα στις προτεινόμενες μεθόδους τις οποίες δύναται να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, βρίσκονται τα παιχνίδια ρόλων, οι προσομοιώσεις συγκεκριμένων γεγονότων, οι οποίες συμβάλλουν στον αναστοχασμό των μαθητών και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους. Με βάση τα παραπάνω, γίνεται πασιφανής η εισαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

Σίγουρα, βάσει των νέων προγραμμάτων σπουδών και την επίδραση των σύγχρονων κοινωνικών και παιδαγωγικών επιστημονικών δεδομένων, η διδασκαλία της Ιστορίας έχει αποπροσανατολιστεί από τη δασκαλοκεντρική διδαχή μέσω της αφήγησης. Η φύση της πλέον είναι περισσότερο διερευνητική, ανακαλυπτική στην οποία ο μαθητής είναι ενεργός συμμετοχος και όχι παθητικός δέκτης. Θα μπορούσε να λεχθεί όμως ότι η εφαρμογή των παραπάνω έγκειται στο προφίλ, την προσωπικότητα και τη βούληση του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Μια τέτοια αποσαφήνιση, του κατά πόσο οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν νέες μεθόδους και ειδικότερα το θεατρικό παιχνίδι το οποίο προτείνεται και από τα νέα προγράμματα σπουδών της Ιστορίας του Δημοτικού σχολείου κατά τη διδακτική πρακτική τους, θα επιχειρηθεί μέσω της έρευνας του παρόντος πονήματος.

2.3 Η σημασία της καλλιέργειας ιστορικής σκέψης και συνείδησης

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη υποενότητα, η ιστορική σκέψη και η ιστορική συνείδηση αποτελούν τη βάση της στοχοθεσίας για το μάθημα της Ιστορίας στο

⁸⁵ Pluckrose 1991, 7.

Δημοτικό σχολείο. Η καλλιέργεια των εν λόγω δεξιοτήτων, κρίνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στο μάθημα αυτό. Όμως, οι δεξιότητες αυτές, θα μπορούσε να λεχθεί ότι συνδέονται άμεσα και με τον γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, ο οποίος αφορά την προετοιμασία των αυριανών υπεύθυνων πολιτών.

Ο όρος «ιστορική σκέψη» μεταφράζεται ως «σκέπτομαι ιστορικά» που σημαίνει ότι μαθαίνω να εξατομικεύω αλλά και να γενικεύω κατά περίπτωση τις διάφορες ιστορικές πηγές που έχω στα χέρια μου. Αποτελεί θα λέγαμε μια ιδιαίτερος πολύπλοκη έννοια η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με την ιστορική κουλτούρα του κάθε ατόμου και με τον τρόπο που αυτό αποδίδει νοήματα στις πληροφορίες τις οποίες δέχεται. Οι μαθητές, πρέπει να απομακρυνθούν από τη στείρα αποστήθιση τόπων, γεγονότων ή ημερομηνιών και να προσανατολιστούν στην προσωπική νοηματοδότηση όλων όσων μαθαίνουν⁸⁶.

Ειδικότερα, για τη συγκρότηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών εκτιμάται ότι η σχολική Ιστορία πρέπει να επιτελεί τις ακόλουθες λειτουργίες. Αρχικά, πρέπει να εστιάζει στη διαμόρφωση και τη συνολική μετάβαση της συλλογικής μνήμης σε κριτική αντιπαράθεση χρησιμοποιώντας τον ιστορικό λόγο, τις ερμηνείες της ιστοριογραφίας κι όλα αυτά μέσα στο πλαίσιο των προβληματισμών του παρόντος. Ακολουθώς, να διαμορφώνει ένα κριτικό πνεύμα μέσω συγκρίσεων των εποχών, των στάσεων, των πολιτισμών σε ένα πλαίσιο αποδοχής της διαφορετικότητας. Επίσης, να αποτρέπει τους μαθητές από την εμμονική ορθολογική προσέγγιση των ερμηνευτικών σχημάτων και τέλος να δημιουργεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μαθητής μπορεί να συγκροτεί μια ενεργή δημοκρατική, πολιτική συνείδηση⁸⁷.

Κατά τη Νάκου, η μεθοδολογία της ιστορικής σκέψης συνάδει με τα στάδια της ιστορικής διαδικασίας μιας και αρχίζει με τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων βάσει της προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης, συνεχίζει με την ερμηνεία των ιστορικών πηγών με βάση τις οποίες προσεγγίζει το παρελθόν και έχει ως αποτέλεσμα την άρθρωση ιστορικού λόγου με το ειδικό εννοιολογικό σύστημα και λεξιλόγιο⁸⁸.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο όρος ιστορική σκέψη, καλλιεργείται μέσω της κατανόησης διάφορων ιστορικών εννοιών οι οποίες είναι ενταγμένες σε ένα

⁸⁶ Moniot 2002, 68.

⁸⁷ Κόκκινος 1998, 319.

⁸⁸ Νάκου 2000, 41.

συγκεκριμένο ιστορικό περιεχόμενο, με την αξιοποίηση ορισμένων ιστορικών πηγών, με την ανάλυση αιτίου και συνεπειών και με την κατανόηση της κοινωνικής διάστασης και προοπτικής της Ιστορίας.

Η ιστορική σκέψη αποτελεί ικανή και αναγκαία συνθήκη για την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης. Ειδικότερα, ο Παπανούτσος ορίζει την ιστορική συνείδηση ως μια αντίληψη αναφορικά με το ότι ο κόσμος έχει αρχίσει από κάποιους χρόνους οι οποίοι σβήνουν μέσα στους αιώνες, άλλοτε προοδεύει κι άλλοτε οπισθοχωρεί και αυτός ο ατέρμονος κύκλος συνεχίζεται όσο υπάρχει ο άνθρωπος⁸⁹. Πιο συγκεκριμένα, αν ανάγουμε τον όρο αυτόν σε σχολικό πλαίσιο, θα μπορούσε να οριστεί ως η ικανότητα του μαθητή να κατανοεί σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος διάφορων ιστορικών γεγονότων καθώς επίσης και σχέσεις συσχέτισης, αλληλουχίας και εξέλιξης. Επιπλέον, να έχει την ικανότητα να αξιολογεί και να διαλέγεται επιστημονικά⁹⁰.

Βασιζόμενοι στη σκέψη ότι το παρόν προέρχεται από το παρελθόν και το μέλλον πρόκειται να προέλθει από το παρόν, δημιουργεί την αντίληψη ότι το παρόν είναι αποτέλεσμα της δράσης του ανθρώπου στο παρελθόν και ως εκ τούτου, η ανθρώπινη δραστηριότητα του παρόντος προδιαγράφει και την έκβαση του μέλλοντος, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την τήρηση μιας πιο υπεύθυνης στάσης από τους ανθρώπους τόσο στο παρόν, όσο και στο μέλλον. Ουσιαστικά, μέσω της κατάκτησης της ιστορικής γνώσης, οι μαθητές δύναται να βρεθούν σε θέση να ασκούν κριτική στο παρελθόν, να οργανώνουν το παρόν και να μπουν στη διαδικασία διερεύνησης του μέλλοντος.

Ο βασικός σκοπός της ιστορικής συνείδησης είναι άμεσα συνυφασμένος με τον γενικό σκοπό της εκπαίδευσης ο οποίος αναφέρεται στην προετοιμασία ευσυνείδητων πολιτών. Το βασικό βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση είναι να αποκτήσουν οι μαθητές επίγνωση του σύγχρονου κόσμου και να αποδεχτούν ότι αυτός αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος. Η βιωματική διερεύνηση του παρελθόντος από τους μαθητές, τους παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσουν την πολιτισμική, την πολιτιστική και την κοινωνική του διάσταση. Με τον τρόπο ετούτο, αποκτούν συνείδηση ιστορικής ευθύνης, η οποία οδηγεί στον σεβασμό των παραδόσεων και των επιδιώξεων των σύγχρονων κοινωνιών. Επιπροσθέτως, οι μαθητές αποκτούν μια υπεύθυνη στάση

⁸⁹ Παπανούτσος 1976, 86.

⁹⁰ Αντωνιάδης 1995, 6.

απέναντι στη δική τους πατρίδα και την παγκόσμια κοινότητα. Εν κατακλείδι, οι μαθητές ενεργοποιούνται και λαμβάνουν ενεργητική στάση απέναντι στα πολιτικά ζητήματα που διαδραματίζονται δίπλα τους.

Η ιστορική σκέψη και η ιστορική συνείδηση, αποτελούν έννοιες «κλειδιά» για τη Διδακτική της Ιστορίας καθώς είναι άμεσα συνυφασμένες και έχουν τη δυνατότητα να ασκούν επιρροή στο ιδεολογικό και αξιακό γίγνεσθαι των κοινωνιών καθώς επίσης και στις εξελίξεις στην ιστορική εκπαίδευση. Το μάθημα της Ιστορίας και οι μέθοδοι επεξεργασίας του ιστορικού υλικού του, δεν θα πρέπει να προωθούν τη δημιουργία μιας απλοϊκής εικόνας για τον κόσμο στηριζόμενη σε στερεοτυπικές αντιλήψεις⁹¹, ούτε και να στοχεύουν επιτακτικά σε παραδοσιακές - συμβατικές μορφές ιστορικής νοηματοδότησης, όπως η απλή αφήγηση των πολιτικών και στρατιωτικών πεπραγμένων του χθες, η εγχάραξη της κυρίαρχης εθνικής ιδεολογίας και των συλλογικών μύθων, ο φρονηματισμός, η διαμόρφωση παραδειγματικών προτύπων και η συγκρότηση μιας μονοδιάστατης εθνικής ταυτότητας, προβάλλοντας μία και μόνο εκδοχή και ερμηνευτική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων⁹².

Σήμερα, όπου το μάθημα της Ιστορίας έχει αποπροσανατολιστεί από τη στείρα αφήγηση ιστορικών γεγονότων και την καθαρή εγχάραξη του εθνικιστικού φρονήματος, η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και εν συνεχεία της ιστορικής συνείδησης αποτελεί το κλειδί αφενός για την εξέλιξη του μαθήματος ως γνωστικού αντικειμένου και αφετέρου τη δημιουργία ευσυνείδητων πολιτών που αναγνωρίζουν ότι οι ενέργειες του παρελθόντος διαμόρφωσαν το σήμερα και οι ενέργειες οι δικές τους σήμερα, θα διαμορφώσουν το μέλλον. Με την καλλιέργεια των δύο παραπάνω δεξιοτήτων στους μαθητές μέσω του μαθήματος της ιστορίας δύναται να αλλάξει τη σύσταση των κοινωνιών και να βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ένα καλύτερο αύριο.

⁹¹ Μαυροσκούφης 2002, 30.

⁹² Αποστολόπουλος χ.χ, 5.

2.4 Το μάθημα της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού

Η Γ΄ Δημοτικού, αποτελεί την πρώτη χρονιά κατά την οποία εισάγεται το μάθημα της Ιστορίας. Δεδομένου ότι οι δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου θεωρούνται προπαρασκευαστικές για τη μαθησιακή και γενικώς την εκπαιδευτική πορεία του κάθε μαθητή, αποτελεί λογική συνέπεια η εισαγωγή του μαθήματος στη Γ΄ τάξη.

Γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και, κατ' επέκταση, η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών⁹³. Οι στόχοι του μαθήματος της ιστορίας είναι άμεσα συναρτώμενοι με τα ιδεώδη μιας κοινωνίας, το μέλλον που οραματίζεται και τον τύπο ανθρώπου και πολίτη που θέλει να διαμορφώσει μέσω της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η προώθηση της ιστορικής συνείδησης και συνάμα η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, δημοκρατικής συνείδησης και ανθρωπιστικών αξιών καθώς και μιας πλουραλιστικής εθνικής ταυτότητας, αποτελούν βασικούς στόχους του μαθήματος της ιστορίας στις σύγχρονες δημοκρατικές και διαπολιτισμικές κοινωνίες.

Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού σχετίζεται με την ελληνική μυθολογία, την προϊστορία και την πρωτοϊστορία. Οι γενικοί σκοποί του μαθήματος για το μέρος της μυθολογίας είναι i) Η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την ελληνική μυθολογία, τη λογοτεχνία και την τέχνη, ii) Η επαφή με την πολιτισμική κληρονομιά. Ακολούθως, οι γενικοί σκοποί για το μέρος που αναφέρεται στην προϊστορία και την πρωτοϊστορία συνοψίζονται ακολούθως: i) Στην καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να κάνουν συσχετίσεις και να προβαίνουν σε απλές γενικεύσεις, ii) Στη δημιουργία προβληματισμού για τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον και τον αγώνα του για την πρόοδο⁹⁴.

Η ύλη στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Δημοτικού χωρίζεται σε δέκα ενότητες. Η κάθε ενότητα απαρτίζεται από ορισμένες υποενότητες οι οποίες σταδιακά οδηγούν τον μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης. Η ενότητα 1 τιτλοφορείται «Η δημιουργία του κόσμου» και χωρίζεται σε τέσσερις υποενότητες: i) Τιτανομαχία, ii) Οι Θεοί του Ολύμπου, iii) Οι Θεές του Ολύμπου και iv) Ο Προμηθέας, η Πανδώρα, Ο Δευκαλίωνας και η Πύρρα.

⁹³ ΦΕΚ.1963. 14.5.2021 .

⁹⁴ ΔΕΠΠΣ 2003, 184.

Η ενότητα 2 φέρει τον τίτλο «Ο Ηρακλής» και όπως είναι προφανές πραγματεύεται τους άθλους του μυθικού αυτού ήρωα. Είναι χωρισμένο στις ακόλουθες επτά υποενότητες: i) Η γέννηση του Ηρακλή, ii) Το λιοντάρι της Νεμέας, iii) Η Λερναία Ύδρα και ο κάπρος του Ερύμανθου, iv) Το ελάφι με τα χρυσά κέρατα, οι Στυμφαλίδες όρνιθες, οι στάβλοι του Αυγεία, v) Κι άλλοι άθλοι, vi) Ο κέρβερος του Άδη και τα χρυσά μήλα των Εσπερίδων και vii) Το τέλος του Ηρακλή.

Η ενότητα 3 τιτλοφορείται «Ο Θησέας» και πραγματεύεται τη ζωή και τα κατορθώματα ενός βασιλόπουλου. Είναι χωρισμένη στις τρεις ακόλουθες υποενότητες: i) Ο Θησέας, το βασιλόπουλο της Τροιζήνας, ii) Ο Θησέας σκοτώνει τον Μινώταυρο και iii) Ο Θησέας επιστρέφει στην Αθήνα.

Η ενότητα 4, ονομάζεται «Η Αργοναυτική εκστρατεία». Χωρίζεται στις τρεις ακόλουθες υποενότητες: i) Ο Φρίξος, η Έλλη και το χρυσόμαλλο δέρας, ii) Πελίας και Ιάσωνας και καταλήγει iii) Η Αργοναυτική εκστρατεία.

Η πέμπτη κατά σειρά ενότητα τιτλοφορείται «Ο Τρωικός πόλεμος» και πραγματεύεται τα γεγονότα του πολέμου μεταξύ των Αχαιών και των Τρώων. Χωρίζεται στις εξής οκτώ υποενότητες: i) Το μήλο της Έριδας, ii) Η θυσία της Ιφιγένειας, iii) Οι Αχαιοί φτάνουν στην Τροία, iv) Ο θυμός του Αχιλλέα, v) Ο θάνατος του Πάτροκλου, vi) Ο Αχιλλέας σκοτώνει τον Έκτορα, vii) Το τέλος του Αχιλλέα, viii) Ο Δούρειος ίππος και η καταστροφή της Τροίας.

Ακολούθως, η ενότητα 6 που αποτελεί και την τελευταία ενότητα της Μυθολογίας, ονομάζεται «Οι περιπέτειες του Οδυσσέα». Χωρίζεται σε έξι υποενότητες. Αυτές είναι: i) Στους Κίκονες, στους Λωτοφάγους και στους Κύκλωπες. ii) Στον Αίολο, στους Λαιστρυγόνες και στο νησί της Κίρκης, iii) Στον Άδη, στις Σειρήνες, στη Σκύλλα και στη Χάρυβδη, v) Στο νησί του Ήλιου, στο νησί της Καλυψώς και στο νησί των Φαιάκων, vi) Ο Οδυσσέας στην Ιθάκη και τέλος vii) Ο Οδυσσέας σκοτώνει τους μνηστήρες.

Η επόμενη ενότητα, η έβδομη η οποία είναι η πρώτη ενότητα του δεύτερου μέρους του σχολικού εγχειριδίου, πραγματεύεται την προϊστορία και τιτλοφορείται «Εποχή του λίθου». Χωρίζεται στις τρεις παρακάτω υποενότητες: i) Παλαιολιθική εποχή, ii) Νεολιθική εποχή και iii) Η Νεολιθική εποχή στην Ελλάδα.

Εν συνεχεία, η ενότητα 8, ονομάζεται «Η εποχή του χαλκού στην Ελλάδα» και πραγματεύεται τον Κυκλαδικό πολιτισμό. Χωρίζεται στα δύο επόμενα κεφάλαια: i) Η ζωή των Κυκλαδιδών και ii) Η τέχνη των Κυκλαδιδών.

Η προτελευταία ενότητα, η ενότητα 9, έχει τίτλο «Ο Μινωικός πολιτισμός» και χωρίζεται σε πέντε υποενότητες. Αυτές είναι: i) Η Μινωική Κρήτη, ii) Το ανάκτορο της Κνωσού, iii) Η καθημερινή ζωή των Μινωιτών, v) Η θρησκεία και η γραφή των Μινωιτών, vi) Η τέχνη των Μινωιτών.

Εν κατακλείδι, η ενότητα 10, πραγματεύεται τον «Μυκηναϊκό πολιτισμό» και φέρει όμοιο τίτλο. Υποδιαιρείται σε έξι υποενότητες. Αυτές είναι οι ακόλουθες: i) Αχαιοί, οι πρώτοι Έλληνες, ii) Οι Αχαιοί πήγαν και στην Κύπρο, iii) Η ακρόπολη των Μυκηνών, v) Η καθημερινή ζωή των Μυκηναίων, vi) Η θρησκεία και η γραφή των Μυκηναίων και vii) Η τέχνη των Μυκηναίων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάθε ενότητα, παρουσιάζονται τουλάχιστον δύο άλλες, πλην του βασικού μαθήματος, σχετικές πηγές που μπορεί να είναι είτε εικονιστικού περιεχομένου είτε λογοτεχνικού, είτε άλλου ιστορικού χαρακτήρα. Παράλληλα λοιπόν με το βασικό κείμενο, οι μαθητές καλούνται να προβούν σε παραλληλισμούς, κρίσεις, αναζητήσεις ομοιοτήτων και διαφορών κ.ά. Αυτή η επιπλέον επεξεργασία του ιστορικού περιεχομένου μπορεί να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη σε πρώτη φάση και ακολούθως την ιστορική σκέψη και την ιστορική συνείδηση.

Πλην των επιπλέον πηγών, υπάρχουν και σχετικές ερωτήσεις ανάπτυξης που οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν βοηθώντας περεταίρω την κατανόηση του αντικειμένου που πραγματεύεται το κάθε μάθημα. Επικουρικά, προς αυτήν την κατεύθυνση χρησιμοποιείται και το «Τετράδιο εργασιών» του μαθήματος της Ιστορίας.

2.6 Ανασκόπηση των Αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών της Ελλάδας για το μάθημα της Ιστορίας

Η εκπαίδευση των μαθητών, είναι μια παράμετρος η οποία αποτελεί μείζον θέμα για την εκπαιδευτική πολιτική των πολλών χωρών του σύγχρονου κόσμου. Ειδικότερα, στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται ένα πλήθος ορισμών σχετικά με το τι είναι το πρόγραμμα σπουδών. Τον εν λόγω όρο τον συναντάμε εναλλακτικά ως Curriculum,

Syllabus, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Πρόγραμμα Διδασκαλίας κ.ά., προσδίδοντας σε αυτούς τους όρους παρόμοιο περιεχόμενο. Τα προγράμματα αυτά ουσιαστικά παρέχουν τις κατευθυντήριες γραμμές της διδακτικής διαδικασίας και των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που θα αναπτυχθούν στα σχολεία καθώς και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές⁹⁵.

Οι γενικές αρχές σύνταξης των προγραμμάτων χαράζουν ένα πλήρως οριοθετημένο και σαφές πλαίσιο και κινούνται σε δύο επίπεδα: α) της επιλογής των σκοπών και των περιεχομένων και β) της οργάνωσης των προγραμμάτων από τεχνική άποψη.

Τα προγράμματα σπουδών αποτελούν συνέπειες ορισμένων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αποτελούν τεκμήρια για την ιστορική επισκόπηση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου. Τα προγράμματα αυτά, παρέχουν πληροφορίες αναφορικά με την εκπαιδευτική φιλοσοφία αφενός της πολιτικής εξουσίας και αφετέρου της γενικότερης πολιτικής της εκάστοτε χρονικής περιόδου⁹⁶.

Κατά τα τέλη του 19ου αιώνα λαμβάνουν χώρα αρκετές εκπαιδευτικές τομές οι οποίες είχαν ξεκινήσει κάποια έτη πριν με απώτερο σκοπό να δομήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα προσέφερε μια «ελληνοπρεπή αγωγή» στους μαθητές. Οι εν λόγω τομές, στόχευαν κατά προτεραιότητα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μιας η ανάγκη για εξέλιξή της υπήρξε σημαντική. Ουσιαστικά λοιπόν, μέσω των τροποποιήσεων επιδιωκόταν η κατάργηση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου και η εισαγωγή της συνδιδακτικής στα σχολεία. Αξίζει να αναφερθεί ότι η επίτευξη της αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας γέννησε την πρώτη επίσημη προσπάθεια σύνταξης ενός Αναλυτικού Προγράμματος για το Δημοτικό Σχολείο το 1881⁹⁷.

Τα αναλυτικά προγράμματα που συντάχθηκαν από το 1881 έως και το 2003, συνοψίζονται ακολούθως:

Αρχικά, το 1881, αμέσως την επόμενη χρονιά από την τροποποίηση της διδακτικής μεθόδου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εγκρίνεται με υπουργική εγκύκλιο, το έργο του Γενικού Επιθεωρητή Δημοτικών Σχολείων Δ.Γ. Πετρίδη, με τίτλο *Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγία περί διδασκαλίας μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις*⁹⁸ αφού έως

⁹⁵ Χατζηγεωργίου 2001, 105.

⁹⁶ Αβδελά 1998, 16.

⁹⁷ Γιώτης 2012, 46-48.

⁹⁸ Βασιλίου 2009, 20.

τότε δεν υπήρχε καταρτισμένο κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα. Ουσιαστικά, αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι εκείνη τη στιγμή το μάθημα της Ιστορίας διδασκόταν μαζί με τα υπόλοιπα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος χωρίς να αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο⁹⁹. Βάσει του προγράμματος αυτού, η Ιστορία ορίζεται μαζί με τη θρησκεία και τη φύση ως οι τρεις μεγάλες πηγές των γνώσεων απ' τις οποίες αντλείται η μορφωτική ύλη. Σχετικά με το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου, θα μπορούσε να λεχθεί ότι κάποια χρόνια πριν, κατά την οθωνική περίοδο θεμελιώθηκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πήρε τα χαρακτηριστικά εκείνα που διατηρήθηκαν για έναν περίπου αιώνα¹⁰⁰. Ο γενικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας αποτέλεσε «η ηθική μόρφωση του παιδιού, ενώ επιμέρους στόχοι ήταν η ανάπτυξη εθνικού φρονήματος, και η συστηματοποίηση των ιστορικών γνώσεων που διδάσκονται»¹⁰¹. Αναφορικά με τη διδασκόμενη ύλη, αυτή περιλάμβανε ιστορικά γεγονότα από τους μυθικούς χρόνους έως και τη σύγχρονη Ιστορία¹⁰². Εν κατακλείδι, ιδιαίτερη μνεία πραγματοποιούταν στην φιλοπατρία η οποία καλλιεργούταν μέσω του μαθήματος της Ιστορίας, «σαν άγια και ιερή υποχρέωση κάθε πολίτη»¹⁰³.

Το επόμενο αναλυτικό πρόγραμμα καταρτίστηκε και δημοσιεύτηκε το 1890 και αποτέλεσε έργο του Χαρισίου Παπαμάρκου. Το αναλυτικό πρόγραμμα αυτού, δεν αποκλίνει ιδιαίτερα από τις ιδέες και στόχους εκείνου του 1881. Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο ορίζεται «η γνώση των περιπετειών του Έθνους, η «εξέγερσις» της αγάπης προς τα πάτρια, η αυτοθυσία και ο παραδειγματισμός»¹⁰⁴. Ακολούθως, το 1894 καταρτίζεται το τρίτο κατά σειρά πρόγραμμα. Ουσιαστικά όμως αποτελεί το το πρώτο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του που τέθηκε σε ισχύ κατά τον Βασιλείου¹⁰⁵. Πάραυτα, αξίζει να σημειωθεί η απουσία των στόχων στο παρόν πρόγραμμα. Το ίδιο συμβαίνει και στο πρόγραμμα της περιόδου 1913 – 1914¹⁰⁶. Η ύλη του μαθήματος της Ιστορίας ξεκινάει με πρώτο κεφάλαιο τις περιπέτειες του Ηρακλή ενώ το τελευταίο κεφάλαιο κάνει αναφορά στον

⁹⁹ Βασιλείου 2009, 21.

¹⁰⁰ Τζήκας 2011, 135.

¹⁰¹ Αβδελά 1998, 14.

¹⁰² Αβδελά 1998, 15.

¹⁰³ Βασιλείου 2009, 27.

¹⁰⁴ Βασιλείου 2009, 28.

¹⁰⁵ Βασιλείου 2009, 28.

¹⁰⁶ Αβδελά 1998, 18.

Καποδίστρια, τον Όθωνα, τον Γεώργιο, την Προσάρτηση της Επτανήσου και Θεσσαλίας και τους Εθνικούς Πόθους»¹⁰⁷.

Η πρόγραμμα του 1894, αντικαταστάθηκε αρκετά χρόνια αργότερα, την περίοδο 1913 - 1914. Βάσει το εν λόγω πρόγραμμα, η Ιστορία διδασκόταν στις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Όπως προαναφέρθηκε, το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν είχε στόχους. Αναφορικά με το περιεχόμενο του μαθήματος το πρώτο κεφάλαιο κάνει αναφορά στον Ηρακλή, ενώ το τελευταίο στην «Ελλάς επί Όθωνος και Γεωργίου Β΄»¹⁰⁸. Στο εξατάξιο πλέον σχολείο του 1913 το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται έως τη ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Αυτή η αλλαγή, προκάλεσε την ανακατανομή της ύλης. Συνεπώς, το ιστορικό αντικείμενο που διδάσκεται στη Γ΄ και στη Δ΄ τάξη είναι τα χρόνια της αρχαιότητας, στην Ε΄ τάξη η ρωμαϊκή εποχή καθώς επίσης και η βυζαντινή περίοδος ενώ στη ΣΤ΄ τάξη η περίοδος της τουρκοκρατίας, η ελληνική επανάσταση και η ζωή στη σύγχρονη και ανεξάρτητη Ελλάδα.

Μετά από αρκετά χρόνια, το 1964 λαμβάνει χώρα για πρώτη φορά στην Ελλάδα, η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας μέσα σε ένα πλαίσιο μιας συνολικής αναμόρφωση της παιδείας¹⁰⁹. Το 1969 συντάχθηκε από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, το Ανώτατο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαιδύσεως καθώς επίσης και με τη σύμφωνη γνώμη του Συμβουλίου της Επικρατείας σχεδίασε και δημοσίευσε ένα καινούριο Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο λόγω της δικτατορικής περιόδου θεωρείται ως ιδιαίτερος επηρεασμένο ιδεολογικά. Πιο συγκεκριμένα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1969 ουσιαστικά είναι η επιτομή της εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθούσε η κυβέρνηση της στρατιωτικής δικτατορίας του 1967¹¹⁰. Αναφορικά με το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας, στο παρόν Αναλυτικό Πρόγραμμα, το πρώτο κεφάλαιο φέρει τον τίτλο «Ηρακλής» όπως και τα περισσότερα προγενέστερα ενώ το τελευταίο κεφάλαιο τιτλοφορείται «Η Επανάσταση της 21ης Απριλίου». Αξίζει να αναφερθεί ότι στο εν λόγω Αναλυτικό Πρόγραμμα δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη του εθνικού φρονήματος των μαθητών. Ως εκ τούτου, ο βασικό σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας ήταν η ενίσχυση του εθνικού φρονήματος των μαθητών.

¹⁰⁷ Βασιλείου 2009, 29.

¹⁰⁸ Βασιλείου 2009, 30.

¹⁰⁹ Σκουλάτος 1988, 81.

¹¹⁰ Αβδελά 1998, 18.

Το αμέσως επόμενο αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της Ιστορίας συντάχθηκε το 1977 καθώς από το 1974 συντελέστηκε τροποποίηση στην εξουσία. Ως φυσικό επακόλουθο υπήρξε μια μεγάλη αλλαγή στην κατεύθυνση της στοχοθεσίας του προγράμματος της Ιστορίας. Στο νέο αυτό πρόγραμμα, γίνεται αντιληπτή μια σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με τα προηγούμενα λόγω της ενταξιακής πορείας της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Βάσει αυτού, ο σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας αποτελεί «η κατανόηση των πολιτικών γεγονότων και των πολιτιστικών στοιχείων που συνθέτουν το ιστορικό παρελθόν και παρόν του έθνους, την ανάπτυξη του αισθήματος της φιλοπατρίας καθώς και την προετοιμασία για ενσυνείδητη και ελεύθερη συμμετοχή στην ζωή του ελληνικού λαού και της ευρύτερης κοινότητας των λαών»¹¹¹.

Αναφορικά με το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις δομείται ως εξής: στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις μυθολογικές παραδόσεις για τον γενάρχη των Ελλήνων ενώ το τελευταίο κεφάλαιο πραγματεύεται τη δοκιμασία του Έθνους κατά την περίοδο 1944 - 1949 καθώς επίσης και τη σημασία της εθνικής ενότητας για την ανάπτυξη της χώρας¹¹².

Ακολούθως, το 1981 εκπονείται το επόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που εισήγαγε η νέα πολιτική ηγεσία μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Παρότι το στο πρόγραμμα παρουσιάζεται αλλαγή στους στόχους, επί της ουσίας, αποτελεί μία αναμόρφωση του προϋπάρχοντος προγράμματος. Βασικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας για το Δημοτικό σχολείο αποτελεί το «να γνωρίσουν τα παιδιά την Ιστορία του ελληνικού έθνους και της ιδιαίτερης πατρίδας τους καθώς και τα σημαντικότερα γεγονότα της παγκόσμιας ιστορίας». Επιμέρους στόχοι αποτελούν το «να αναπτύξουν οι μαθητές ιστορικό τρόπο σκέψης και να εξοικειωθούν με τις ιστορικές μεθόδους με σκοπό να ενδιαφερθούν για την ιστορική διερεύνηση», «να μάθουν να αξιολογούν σωστά και να φρονηματίζονται από το παρελθόν και συγχρόνως να αγαπήσουν την πατρίδα τους και τη δημοκρατία έτσι ώστε να γίνουν καλοί και ευυπόληπτοι πολίτες της κοινωνίας. Σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος, αυτό αρχίζει από τους μυθικούς χρόνους και φτάνει στο 1980¹¹³.

¹¹¹ Αβδελά 1998, 18.

¹¹² Βασιλείου 2009, 63.

¹¹³ Αβδελά 1998, 20.

Άλλη μια ακόμα προσπάθεια εκπόνησης νέου προγράμματος για την Ιστορία, εφαρμόστηκε από το σχολικό έτος 1989 – 1990 και παρέμεινε σε ισχύ στα ελληνικά σχολεία έως την έναρξη της ισχύος το Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών και των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Σχετικά με τη στοχοθεσία, αυτή είναι κοινή για όλες τις τάξεις. Η διαφορά έγκειται στο περιεχόμενο του μαθήματος για την κάθε τάξη. Ειδικότερα, η ύλη της Γ΄ Δημοτικού αποτελούνταν από έξι κεφάλαια, αρχίζοντας από τα προϊστορικά χρόνια και φτάνοντας έως τον Μινωικό και τον Μυκηναϊκό Πολιτισμό. Ακολούθως, στη δ΄ Δημοτικού, η ύλη χωρίζεται επίσης σε έξι κεφάλαια, αρχίζοντας ουσιαστικά με μια επανάληψη της ύλης της Γ΄ τάξης και τελειώνει στην Ρώμη και την καθημερινή ζωή στα χρόνια της ρωμαιοκρατίας. Συνεχίζοντας, στην Ε΄ Δημοτικού, η ύλη δομείται σε επτά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο τιτλοφορείται «Έλληνες και Ρωμαίοι» και τελευταίο το «Η πτώση του Βυζαντίου». Εν κατακλείδι, η ύλη της ΣΤ΄ τάξης αρχίζει από την επανάληψη της ύλης της Ε΄ και ολοκληρώνεται με την κάθοδο της Δικτατορίας το 1974¹¹⁴. Οι βασικοί σκοποί των εν λόγω Αναλυτικών Προγραμμάτων αφορούν όλες τις τάξεις του Δημοτικού συνοψίζεται ως εξής: Αρχικά, «να έρθουν οι μαθητές σε πρώτη γνωριμία με την ιστορική οντότητα του ελληνικού έθνους και της ιδιαίτερης πατρίδας τους, να αποκομίσουν μία γενική ιδέα για τα πιο σημαντικά γεγονότων της παγκόσμιας ιστορίας, εκείνων που συνδέονται με την ελληνική ή διαδραμάτισαν αποφασιστικό ρόλο για τις τύχες του κόσμου καθώς επίσης να κατανοήσουν την ιστορική συνέχεια του έθνους και την προσφορά του στην εξέλιξη του πολιτισμού». Ακόμα, αξιοσημείωτη είναι η πρόθεση του προγράμματος να άγει τους μαθητές στο να γίνουν κοινωνοί ενός ιστορικού τρόπου σκέψης καθώς επίσης στο να κατανοήσουν τις αιτιώδεις σχέσεις των ιστορικών φαινομένων και εν τέλει να καλλιεργήσουν μια θετική εικόνα απέναντι στην ιστορική μάθηση¹¹⁵.

Το 2000, ξεκίνησε ο σχεδιασμός ενός νέου Αναλυτικού προγράμματος. Υπεύθυνο για τη συγγραφή του ήταν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το πρόγραμμα αυτό, παρουσιάστηκε τον Σεπτέμβριο του 2002 από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και εν συνεχεία, τον Μάρτιο του 2003 δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως¹¹⁶. Βασικός σκοπός του εν λόγω προγράμματος, είναι «η ανάπτυξη

¹¹⁴ Πελαγίδης 1999, 30.

¹¹⁵ ΦΕΚ 16/6/1987, 19/10/1987, 23/11/1987, 6/10/1989

¹¹⁶ ΦΕΚ 303 ΚΑΙ 304 τεύχος Β΄, 13/03/2003

της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης». Συνεπώς, η βασική ιδέα του έγκειται στο ότι η γνώση του παρελθόντος συνεπικουρεί στην κατανόηση του παρόντος και το σχεδιασμό του μέλλοντος. Αναφορικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας της Ιστορίας αυτό ξεκινάει από τη Μυθολογία στη Γ΄ τάξη, συνεχίζει στη Δ΄ με τα γεωμετρικά χρόνια και καταλήγει σε κεφάλαιο- αναφορά στην τοπική Ιστορία, στην Ε΄ πραγματεύεται τη Βυζαντινή Ιστορία και εν τέλει στη ΣΤ΄ σημείο αναφοράς αποτελεί η Νεότερη-Σύγχρονη Ιστορία της Ελλάδας. Το πρόγραμμα αυτό, αποτελεί το ισχύον Αναλυτικό πρόγραμμα την παρούσα χρονική στιγμή για το μάθημα της Ιστορίας.

Καθώς, έχουν περάσει σχεδόν είκοσι χρόνια από την κατάρτιση των προγραμμάτων αυτών και ως εκ τούτου, έχουν συντελεστεί αλλαγές στις οι κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες και ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας, έχει καταστεί επιτακτική ανάγκη για την ανανέωσή τους. Κάτι τέτοιο έχει ήδη υλοποιηθεί από το 2021. Τα νέα προγράμματα σπουδών συμπεριλαμβάνουν και το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας και πρόκειται να τεθούν σε εφαρμογή από τον Σεπτέμβριο του 2023. Αξίζει να αναφερθεί και να υπογραμμιστεί ότι το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα έχει επηρεαστεί σημαντικά από την εκπαιδευτική πολιτική, από τη διάρθρωση της ύλης, τους επιδιωκόμενους στόχους καθώς επίσης και από τις οριζόμενες από τον νόμο ώρες διδασκαλίας τους κάθε γνωστικού αντικειμένου.

Κεφάλαιο 3^ο: Το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας

3.1 Η αξιοποίηση της θεατρικής αγωγής στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Η σύγχρονη παιδαγωγική, μετά τις επιρροές του κονστρουκτιβισμού, υποστηρίζει και προωθεί την ενεργητική κατάκτηση της γνώσης από τον μαθητή και προσδίδει τον ρόλο του διαμεσολαβητή στον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Αυτές οι σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική και τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, δημιουργούν την ανάγκη εύρεσης και χρήσης άλλων εκπαιδευτικών εργαλείων και τεχνικών σε σχέση με τα περασμένα χρόνια.

Το θεατρικό παιχνίδι, ως διδακτική τεχνική παρέχει τη δυνατότητα της αυτενέργειας και της δράσης του μαθητή για να κατακτήσει τη γνώση. Κατά τη Sebba, το θέατρο παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη πολλαπλών προοπτικών για την Ιστορία¹¹⁷. Ειδικότερα, η εμπλοκή των μαθητών σε θεατρικές δραστηριότητες, τους δημιουργεί την ευκαιρία να διαδραματίσουν ρόλους, να αναπτύξουν την αντίληψή τους και εν δυνάμει να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης και δράσης των ανθρώπων αλλά επίσης και η γνώση όρων που σχετίζονται με ένα ιστορικό γεγονός.

Το μάθημα της Ιστορίας προκειμένου να μην καταλήξει σε διδαχή, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες στρατηγικές προκειμένου να παρέχονται στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες για διάδραση. Κατά τον Κουργιαντάκη, η κατανόηση του παρελθόντος δεν έχει ιδιαίτερη σημασία αν δε συνδυάζεται με την κριτική και αποτελεσματική αντιμετώπιση των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα στο παρόν. Μια τέτοια διάδραση δύναται να επιτευχθεί όταν η Θεατρική αγωγή αποτελεί εργαλείο διδασκαλίας της Ιστορίας¹¹⁸. Αν αναλογιστούμε ότι η θεατρική αγωγή εφαρμόζεται ως τεχνική διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας, αντιλαμβανόμαστε πως οι μαθητές αποφεύγουν την πρόσληψη στείρας γνώσης και καλλιεργούν την ενσυναίσθηση η οποία αποτελεί μέσο μιας και δεν επιδιώκει καθαρά την αποκομμένη κατανόηση του παρελθόντος. Ο μαθητής μπαίνει στη θέση του ιστορικού προσώπου και μέσω της

¹¹⁷ Sebba 2000, 138.

¹¹⁸ Κόκκινος, Νάκου 2006, 454.

κριτικής την οποία ασκεί σε αυτό κατακτά την ιστορική γνώση και διαμορφώνει και τη δική του προσωπική στάση ζωής.

Η συμμετοχή των μαθητών σε μια θεατρική πράξη, τους εφοδιάζει με την ευκαιρία να αναπτύξουν διορατικότητα σχετικά με τα κίνητρα των ανθρώπων μια άλλης εποχής καθώς επίσης και για τις αιτίες και τις συνέπειες ενός ιστορικού γεγονότος. Κάτι τέτοιο, μπορεί να συνεπάγεται και τη δημιουργία μιας θεατρικής δραστηριότητας με λανθασμένη οπτική ή κατεύθυνση. Ακόμα όμως και αυτή η λανθασμένη κατεύθυνση παρέχει τη δυνατότητα για την παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους και συγκεκριμένα μπορεί να προσφέρει την οπτική στους μαθητές ότι η πορεία της Ιστορίας θα ήταν διαφορετική αν κατά καιρούς είχαν παρθεί λανθασμένες αποφάσεις¹¹⁹.

Επιπλέον, η χρήση θεατρικών συμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας, καλλιεργεί την αντίληψη στους μαθητές ότι τα ιστορικά πρόσωπα ήταν υπαρκτοί άνθρωποι με φιλοδοξίες, κίνητρα και συγκεκριμένο τρόπο σκέψης. Μέσω της τεχνικής της δραματοποίησης, ουσιαστικά επιτυγχάνεται το να μεταφερθούν στο σήμερα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι σε προγενέστερες χρονικά περιόδους. Αυτή η κατάσταση, συμβάλει στον προβληματισμό των μαθητών για το αν σήμερα αντιμετωπίζονται τέτοιους είδους προβλήματα. Έτσι, έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές να κατανοήσουν τον διαφορετικό τρόπο σκέψης και δράσης των ανθρώπων μιας άλλης εποχής έναντι του σήμερα. Κατά συνέπεια, οι μαθητές οδηγούνται στην αναγνώριση διαχρονικών αξιών και βαθύτερων μηνυμάτων¹²⁰.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι το θεατρικό παιχνίδι, μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης που αποτελεί τον κύριο σκοπό στο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Ιστορίας για το Δημοτικό σχολείο. Μέσω της μίμησης, οι μαθητές απομονώνουν ένα ιστορικό γεγονός, το συγκρίνουν με κάποιο άλλο και συνειδητοποιούν τη δική τους προσωπική εμπειρία μετά το γεγονός. Αυτό έχει ως συνέπεια την απομάκρυνση των μαθητών από τον εαυτό τους οι οποίοι απορροφώνται από μια αφήγηση που σχετίζεται με ιστορικά γεγονότα και έτσι, η εν λόγω αφήγηση αποκτά τη δική της δύναμη¹²¹.

¹¹⁹ Sebba 2000, 101.

¹²⁰ Κόκκινος, Νάκου 2006, 459.

¹²¹ Παπανικολάου 2016, 39.

Οι θεατρικές δραστηριότητες αποτελούν βοηθό στην προσπάθεια των μαθητών να προσεγγίσουν την πραγματική εμπειρία. Κατά τον Μουδατσάκι, «ερμηνεύω» σημαίνει «αισθάνομαι»¹²². Ο μαθητής αισθάνεται τις ιδέες και την κοσμοθεωρία του ήρωα τον οποίον υποδύεται και ενεργεί για να τις ενσαρκώσει. Αυτή λοιπόν, η μετατροπή του λεκτικού μηνύματος σε εικόνα, δίνει την εντύπωση ότι το δραματικό κείμενο επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες¹²³. Μέσω της δυνατότητας πολλαπλών ερμηνειών που παρέχεται στους μαθητές με την εμπλοκή τους σε θεατρικές δραστηριότητες, δύναται να καταστούν ικανοί όχι μόνο να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους αλλά και να τις μετασχηματίσουν. Κάτι τέτοιο συμβάλλει όχι απλά στο να κατανοήσουν τις πολλαπλές πτυχές ενός γεγονότος ή προσώπου αλλά και στο να προσδιορίσουν τον εαυτό τους.

Ακόμα μια ευεργετική προσφορά των θεατρικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της Ιστορίας έγκειται στο ότι αυτή προωθεί την αλληλεπίδραση των μαθητών και ενδυνάμει την καλλιέργεια της αλληλοαποδοχής. Ουσιαστικά, θα μπορούσε να λεχθεί ότι μέσω της θεατρικής αγωγής ως εργαλείο στη διδασκαλία, προωθείται η ομαδοσυνεργατικότητα η οποία αποτελεί μια απαίτηση θα λέγαμε των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών. Έτσι, δεν εκπληρώνονται μόνο οι σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας αλλά γενικότερα της εκπαίδευσης.

Στο σημείο ετούτο, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι κατά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της Ιστορίας, βασικός στόχος αποτελεί η κατανόηση του ιστορικού προσώπου ή γεγονότος και όχι η ταύτιση με αυτό. Μέσα από τις θεατρικές τεχνικές οι μαθητές μπορούν να αφενός να χρησιμοποιούν ορολογία σχετική με παλαιότερες χρονικές περιόδους και ιστορικά γεγονότα και αφετέρου να προβαίνουν στην ολιστική προσέγγιση της Ιστορίας σε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό κ.ά. πλαίσιο. Τέλος, τους παρέχεται η δυνατότητα να βιώσουν εμπειρικά το ιστορικό γεγονός και να εκφράζονται κριτικά απέναντι σε αυτό βοηθούμενοι με αυτόν τον τρόπο να δομήσουν την ιστορική τους σκέψη και συνείδηση¹²⁴.

Βάσει των παραπάνω, η παιδαγωγική αξία της θεατρικής αγωγής στο μάθημα της Ιστορίας έγκειται μεταξύ άλλων και στο γεγονός ότι οι θεατρικές δραστηριότητες ακυρώνουν τον μονόδρομο θρανία-έδρα και δίνουν τη δυνατότητα για αυτενέργεια στη μάθηση. Οι μαθητές, έχουν τη δυνατότητα λοιπόν να κατακτήσουν τη γνώση μέσω της

¹²² Μουδατσάκις 1994, 203.

¹²³ Κόκκινος, Νάκκου 2006, 480.

¹²⁴ Παπανικολάου 2016, 41.

αυτενέργειας, της κρίσης και της πληροφόρησης. Κατά τον Γραμματά, η τέχνη έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει κατ' εξοχήν μέσο αγωγής και παιδείας των μαθητών με απαραίτητη προϋπόθεση τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού ο οποίος ρυθμίζει αφενός την ελεύθερη αυτενεργούσα μόρφωση που προσφέρει απλόχερα η τέχνη σε συνδυασμό με την κριτική σκέψη και τα ιδανικά της δημοκρατίας που παρέχει η γνώση¹²⁵. Επιπροσθέτως, οι Woodhouse & Wilson, θέτουν τον ισχυρισμό ότι η ικανότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού να διατηρήσει τόσο τον ρόλο του εμπνευστή θεατρικών δραστηριοτήτων όσο και τον ρόλο του δασκάλου του μαθήματος της Ιστορίας, τότε οι μαθητές τους θα είναι σε θέση να ερμηνεύουν ιστορικά γεγονότα μέσω των ιστορικών πηγών που έχουν χρησιμοποιήσει και ως εκ τούτου, να μπορέσουν να κατανοήσουν πληρέστερα τις ιστορικές συγκυρίες μιας περιόδου. Επιπροσθέτως, υποστηρίζουν ότι μέσω αυτής της διαδικασίας, θα ενισχυθούν και οι διαπροσωπικές σχέσεις των συμμαθητών μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς τους¹²⁶.

Ενδεικτικά, στην Ιστορία της Γ' Δημοτικού όπου ο Προμηθέας Δεσμώτης αποτελεί μέρος της ύλης, θα μπορούσε να παρουσιαστεί στα παιδιά το έργο «Προμηθέας Δεσμώτης» του Αισχύλου. Μέσω της αφήγησης, στόχος είναι να μπει το βουνό στο οποίο έχει δεθεί ο Προμηθέας σε ρόλο αφηγητή και να μεταφέρει στο κοινό τα παθήματα του ήρωα. Κατά την Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, μπορεί να υλοποιηθούν δραστηριότητες όπως οι ακόλουθες:

Αρχικά, μετά το πέρας της αφήγησης του έργου, τα παιδιά ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό να φανταστούν και να περιγράψουν κάποια εξωτερικά χαρακτηριστικά, τη φωνή κάποιες χειρονομίες τόσο του Προμηθέα όσο και των άλλων ηρώων όπως του Ήφαιστου, του Κράτους ή της Βίας. Ακολούθως, καλούνται να επιχειρηματολογήσουν αναφορικά με την τιμωρία που επιβλήθηκε στον Προμηθέα διότι χάρισε στους ανθρώπους τη γνώση και την τεχνολογία. Εν συνέχεια, κάποιο παιδί δύναται να οριστεί ως μάντης και να προφητέψει γνωρίζοντας τα σύγχρονα δεδομένα, τις καταστροφές που θα προκληθούν από τον άνθρωπο καθώς αυτός αξιοποιεί την τεχνολογία που του χάρισε ο Προμηθέας.

Στη συνέχεια των δράσεων, μαθητές στον ρόλο βουνού θα μπορούν να προβούν σε έναν μονόλογο υπέρ την ανθρωπότητας τονίζοντας τις καλές πράξεις του ανθρώπου

¹²⁵ Γραμματάς 2004, 151.

¹²⁶ Παπανικολάου 2016, 42.

προς την κατεύθυνση εξάλειψης ασθενειών, την αύξηση του προσδόκιμου ζωής .
Ακόμα, θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα δυναμικό δίπολο από δύο μαθητές ή δύο ομάδες μαθητών όπου η καθεμιά να υποστηρίζει το καλό ή το κακό ασκούμενοι κατ' αυτόν τον τρόπο στην επιχειρηματολογία ως κειμενικό είδος, στη γλωσσική έκφραση αλλά και εν δυνάμει στη σεναριογραφία.

Μια ακόμα δράση θα μπορούσε να δημιουργηθεί καθώς η τάξη ως ομάδα επεξεργάζεται τη φράση του έργου «Γιατί όταν ο εγωισμός τυφλώσει τον άνθρωπο, μπορεί να φέρει την καταστροφή σε όλον τον κόσμο». Προκειμένου οι μαθητές να γίνουν κοινωνοί αυτού του διαχρονικού μηνύματος και να αντιληφθούν τις προεκτάσεις του στη σύγχρονη εποχή, δύναται να παρουσιαστούν στην τάξη εικόνες από τη Χιροσίμα, τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, την καταστροφή της Σμύρνης, την πτώση των Δίδυμων πύργων κ.ά.

Ο Ερμής, ως αγγελιαφόρος μπορεί να δώσει το έναυσμα για μια δραστηριότητα γραπτής έκφρασης ενός μικρού επεισοδίου αναπλαισίωσης και επέκτασης των νοημάτων που αναδύονται μέσα από το έργο Προμηθέας Δεσμώτης του Αισχύλου. Ακόμα, οι μαθητές θα μπορούσαν να μεταγράψουν τον μονόλογο του Ερμή ως διάλογο του ίδιου με τον ίδιο τον Αισχύλο μιας κι αυτός κρατάει την τύχη του Προμηθέα στα χέρια του ως δημιουργός του έργου. Η δραστηριότητα ετούτη, μπορεί να πραγματοποιηθεί ορίζοντας δύο παιδιά, ένα για την κάθε πλευρά Ερμή και Αισχύλου. Ο Αισχύλος, μέσα απ' τον διάλογο θα αναδειξεί την οπτική ότι κανείς άνθρωπος δεν αποφασίζει παρά μόνο η μοίρα.

Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ενθαρρύνει τα παιδιά να προβούν σε αυτοσχεδιασμούς χρησιμοποιώντας φράσεις του έργου όπως : «Μισώ όλους εκείνους τους θεούς που είδαν από μένα καλό και μόνο κακό μου κάνουν». Η φράση ετούτη, δημιουργεί την ανάγκη στον Ερμή να αναφωνήσει ότι ο Προμηθέας είναι τρελός. Ως προέκταση, θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να δώσουν έναν ορισμό της έννοιας «τρελός». Στόχος είναι η απομυθοποίηση λέξεων και νοοτροπιών μέσα από τον δραματουργικό λόγο.

Εν κατακλείδι, μια ακόμα δραστηριότητα που μπορεί να υλοποιηθεί και ουσιαστικά αποτελεί πρόκληση προς τα παιδιά για εξωτερίκευση και ταύτιση με τους ήρωες καλείται «το πηγάδι του εξαγνισμού». Αρχικά, τα παιδιά ενθαρρύνονται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους στιγμές από τη δική τους ζωή κατά τις οποίες

αναφώνησαν «Κοιτάξτε πόσο άδικα πάσχω» όπως και ο Προμηθέας. Ακολούθως, τα παιδιά καλούνται να μοιραστούν τις σκέψεις τους με την ομάδα προς αποφόρτιση. Στη συνέχεια, σε ένα φύλλο χαρτί τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράψουν για μια κατάσταση αδικίας στην κοινωνία ή στη δική τους ζωή που επιθυμούν να εξαλειφθεί. Μετά το πέρας αυτού, ο εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να κάνουν έναν κύκλο σας «συμβολικό πηγάδι» εξαγνισμού των παθημάτων του ανθρώπου και να ρίξουν μέσα σε αυτό όλες αυτές τις σκέψεις τους. Αυτό το «πηγάδι εξαγνισμού», μπορεί να αποτελέσει και μέρος μιας θεατρικής παράστασης ή μικρών δρωμένων¹²⁷.

Οι παραπάνω ενδεικτικές δραστηριότητες που αναφέρθηκαν, δημιουργούν τις συνθήκες έτσι ώστε οι μαθητές να μπουν στη θέση του μυθικού ήρωα, του Προμηθέα, κατανοώντας με βέλτιστο τρόπο το μυθολογικό γεγονός, βιώνοντας τα συναισθήματά του ήρωα και ενισχύοντας με τον τρόπο αυτόν την ενσυναίσθησή τους. Ακόμα, η επεξεργασία των εννοιών του καλού και του κακού ή άλλων φράσεων που αφορούν λόγου χάρη τον εγωισμό του ανθρώπου ή την λανθασμένη χρήση της τεχνογνωσίας που έδωσε ο Προμηθέας στον άνθρωπο, βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν τον κόσμο τους καλύτερα, τους προετοιμάζει συνάμα για την είσοδό τους στην κοινωνία ως ενεργά μέλη και τους δίνει τη δυνατότητα γνωρίζοντας τα λάθη του παρελθόντος να τα αποφύγουν στο μέλλον εξασφαλίζοντας βιώσιμες συνθήκες ζωής.

3.2 Εργαλεία του θεατρικού παιχνιδιού που μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της Ιστορίας

Η επίτευξη των στόχων των νέων προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας, δεν μπορεί πλέον να πραγματοποιηθεί με τα «παραδοσιακά» θα λέγαμε μέσα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαφοροποιήσουν τον τρόπο που επικοινωνούν με τους μαθητές τους. Επιπλέον, έχουν την υποχρέωση να προκαλέσουν την ενεργοποίησή τους αναφορικά με τα ιστορικά ζητήματα με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης τους.

Οι θεατρικές συμβάσεις-τεχνικές, όπως έχει προαναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, παρουσιάζουν ένα ιδιαιτέρως ευρύ φάσμα το οποίο σχετίζεται με διάφορους

¹²⁷ Παπαδοπούλου-Μανταδάκη 2017, 163-171.

παράγοντες όπως λόγου χάρη ο διδακτικός χρόνος, η ηλικιακή ομάδα των μαθητών, η διαρρύθμιση της αίθουσας, το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, οι προϋπάρχουσες σχετικές εμπειρίες των μαθητών αλλά και το προφίλ του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, για το μάθημα της Ιστορίας, θα παρουσιαστούν κάποιες θεατρικές συμβάσεις οι οποίες δύναται να προάγουν την κατανόηση ιστορικών προσώπων, γεγονότων κ.ά. στο πλαίσιο της αυτενεργούς μάθησης και γενικότερα του εποικοδομητισμού.

Οι θεατρικές συμβάσεις που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, αποτελούν αντικείμενο μελέτης της έρευνας του παρόντος πονήματος, μιας και οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί της Γ΄ Δημοτικού, κλήθηκαν να απαντήσουν αν και κατά πόσο τις χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίασή τους.

Μία θεατρική σύμβαση η οποία εκτιμάται ότι μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αποτελεί η «παγωμένη εικόνα». Στη διάρκεια της χρήσης της, οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους προκειμένου να παραστήσουν μια σκηνή από κάποια ιστορική πηγή ή κάποιο ιστορικό γεγονός. Σε αυτήν την «παγωμένη εικόνα» αποτυπώνονται τόσο η σιωπή, τα συναισθήματα όσο και οι σχέσεις και οι προθέσεις των υπό αναπαράσταση χαρακτήρων. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι είναι μια καθαρά απεικονιστική και αποστασιοποιητική τεχνική, όπου η δράση σταματά και ο χρόνος δίνει τη δυνατότητα στις λεπτομέρειες μιας ιστορίας να φωτιστούν. Αυτά τα «παγωμένα» στιγμιότυπα αφήνουν τις σκέψεις των χαρακτήρων να προβληθούν κι όλο αυτό δημιουργεί μια στατική μεν αλλά δυναμική δε, εικόνα¹²⁸. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εικόνα στην εν λόγω θεατρική συμβάλλει στο να γίνει το μάθημα πιο εύκολο τόσο στην κατανόηση όσο και στην απομνημόνευση μέσω της καλλιέργειας της ιστορικής ενσυναίσθησης.

Μια άλλη θεατρική σύμβαση που εφαρμόζεται σε συνδυασμό με την παγωμένη εικόνα αποτελεί η «ανίχνευση της σκέψης». Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός πλησιάζει τους ακίνητους μαθητές που αναπαριστούν χαρακτήρες κατά τη θεατρική σύμβαση της «παγωμένης εικόνας» και τους ζητάει μέσω ερωτήσεων να εκφράσουν τις εσωτερικές σκέψεις του ιστορικού προσώπου που αναπαριστούν. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν τη διαφορετική ιδέα και εν συνεχεία τη δυνατότητα μιας διαφορετικής εκδοχής. Έτσι, μέσα από τη δραστηριότητα ετούτη, οι μαθητές

¹²⁸ Παπαδόπουλος 2010, 247.

εισέρχονται σε μια ενεργητική θέαση των πραγμάτων συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στην κατανόηση της πολλαπλής ερμηνείας της Ιστορίας¹²⁹.

Ακόμα, μια θεατρική σύμβαση η οποία προσφέρεται για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας είναι η «Ανίχνευση σκέψεων». Κατά την εν λόγω θεατρική σύμβαση, οι μαθητές καλούνται να ζωντανέψουν τις σκέψεις ενός ιστορικού προσώπου το οποίο βρίσκεται σε δίλημμα ή καλείται να λάβει μια απόφαση. Οι μαθητές στέκουν σε δύο παράλληλες σειρές και δημιουργούν έναν διάδρομο. Διαμέσου του διαδρόμου, οδεύει ο μαθητής που υποδύεται το ιστορικό πρόσωπο. Οι υπόλοιποι μαθητές, ανακοινώνουν τις σκέψεις του που πολλές φορές δύναται να είναι και αντικρουόμενες. Μέσα από την παρούσα θεατρική σύμβαση, οι μαθητές ενδυναμώνουν την ιστορική τους σκέψη καθώς διατυπώνουν τις δικές τους σκέψεις για αποφάσεις που έχουν ήδη παρθεί. Κατανοούν με τον τρόπο αυτόν και τη δική τους ευθύνη ως άνθρωποι στη διαμόρφωση του ιστορικού γίνεσθαι¹³⁰.

Εν συνεχεία, ακόμα μία θεατρική σύμβαση η οποία χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας είναι η «καυτή καρέκλα». Κατά τη διάρκεια της εν λόγω θεατρικής σύμβασης, τοποθετείται μια καρέκλα στο κέντρο μιας ομάδας στην οποία κάθεται ο ανακρινόμενος χαρακτήρας. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας απευθύνουν στον χαρακτήρα αυτόν διάφορες ερωτήσεις για πρόσωπα, καταστάσεις και συναισθήματα με απώτερο σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού πλαισίου. Με τον τρόπο αυτόν, οι μαθητές βοηθιούνται στην κατανόηση των κινήτρων που οδήγησαν τα υποδύμενα πρόσωπα στις συγκεκριμένες συμπεριφορές¹³¹.

Μια επιπροσθέτως θεατρική σύμβαση που προσφέρεται να χρησιμοποιηθεί κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας, αποτελεί η «μιμητική παντομίμα». Οι μαθητές, καλούνται να αναπαραστήσουν μια κατάσταση, ένα γεγονός ή τη συμπεριφορά κάποιου προσώπου καθαρά μέσα από κινήσεις του σώματος και χειρονομίες. Στη σύμβαση αυτήν απουσιάζει παντελώς ο λόγος. Μπορεί να εφαρμοστεί είτε ατομικά, είτε ομαδικά. Κατά τον Μουδατσάκι, η παντομίμα αφορά μια έντεχνη κίνηση του σώματος που δε συντελείται για τις ανάγκες προσαρμογής στο περιβάλλον και αποτελεί κίνηση με δικό της ξεχωριστό παραστατικό κώδικα¹³². Θα μπορούσε να λεχθεί ότι μέσω της μιμητικής

¹²⁹ Παπαδόπουλος 2010, 252.

¹³⁰ Παπαδόπουλος 2010, 262.

¹³¹ Παπαδόπουλος 2010, 264.

¹³² Μουδατσάκις 1994, 47.

παντομίμας στο μάθημα της Ιστορίας, επιτυγχάνεται η πληρέστερη κατανόηση ιστορικών όρων, εννοιών, συμπεριφορών και καταστάσεων σε ορισμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια.

Εκτός από τη μιμητική παντομίμα, ως θεατρική σύμβαση χρησιμοποιείται και ο αυτοσχεδιασμός. Ουσιαστικά αποτελεί μια θεατρική δράση χωρίς κείμενο¹³³. Βασίζεται θα λέγαμε στον αυθορμητισμό του συναισθήματος και στην επινόηση της στιγμής. Κατά τη σύμβαση αυτή, οι μαθητές παρουσιάζουν αυθόρμητα μια δράση και μέσω αυτής εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, τα συναισθήματα και τις ιδέες τους. Βασικό στοιχείο αποτελεί η ανάγκη συντονισμού του αυτοσχεδιασμού από τον δάσκαλο. Μέσω της εν λόγω θεατρικής σύμβασης, οι μαθητές παίρνουν τον χρόνο που απαιτείται έτσι ώστε να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα που ερμηνεύουν¹³⁴.

Επίσης, η «συνέντευξη» αποτελεί μία ακόμα θεατρική σύμβαση η οποία δύναται να χρησιμοποιηθεί κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας. Πρόκειται για μια δραστηριότητα κατά την οποία ο υποδύομενος χαρακτήρας δίνει συνέντευξη σε κάποιο άλλο παιδί σε ρόλο ρεπόρτερ. Απώτερος σκοπός της παρούσας δράσης αποτελεί η διερεύνηση ακόμα και η αμφισβήτηση των κινήτρων, των αξιών και των πεποιθήσεων διάφορων ιστορικών προσώπων προκειμένου να αποσαφηνιστεί ακόμα περισσότερο ένα ιστορικό γεγονός. Οι ερωτήσεις που θα τεθούν θα πρέπει να είναι καλά δομημένες και εστιασμένες στις πληροφορίες που επιδιώκεται να εκμαιευθούν¹³⁵.

Ιδιαίτερος γνωστή είναι η θεατρική σύμβαση της «δραματοποίησης». Παρά τις αποκλείσεις στους ορισμούς της εν λόγω τεχνικής, μπορούμε να πούμε ότι η δραματοποίηση, προκύπτει με το παιχνίδι ρόλων, την παραστατική απεικόνιση των γεγονότων και την ενεργό οπτικοακουστική συμμετοχή των παιδιών¹³⁶. Η παιδαγωγική αξία της μεθόδου είναι καταφανής γιατί πρόκειται για μια καλλιτεχνική αλλά και παιδαγωγική διαδικασία μέσω της οποίας ο μαθητής διερευνά βιωματικά την ανθρώπινη εμπειρία με αποτέλεσμα να νοηματοδοτεί τον κόσμο αλλά και τη δική του θέση μέσα σε αυτόν.

¹³³ Μουδατσάκις 1994, 48.

¹³⁴ Μουδατσάκις 1994, 49.

¹³⁵ Παπαδόπουλος 2010, 266.

¹³⁶ Γραμματάς 1998, 462.

Επιπλέον, μια παρεμφερής σύμβαση, εκείνη της «δραματοποιημένης αφήγησης» ουσιαστικά συνδυάζει τη θεατρική δράση με την αφήγηση. Με τον τρόπο αυτόν μπορεί να συνδέσει πολλά ιστορικά γεγονότα χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ρόλων και την αφήγηση. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συγκρίνουν διάφορα στοιχεία αλλά και αναπαραστάσεις του κειμένου που αφηγούνται με τη δική τους κοσμοθεωρία και να προβούν σε επαναξιολογήσεις και αναθεωρήσεις των ιδεών τους¹³⁷.

Πέραν από τις συμβάσεις που έγκειται καθαρά στο θέατρο με την έννοια της δράσης, υπάρχει και η σύμβαση «γραφή και ανάγνωση σε ρόλο» όπου οι μαθητές ενισχύονται στη συγγραφή και στην ανάγνωση κειμένων. Κατά τον Παπαδόπουλο, η παρούσα θεατρική σύμβαση καλεί τους μαθητές να μπουν στη φανταστική κατάσταση, σε έναν κόσμο γεμάτο νοήματα που τους παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα ώστε να γράψουν¹³⁸. Κατά τον Booth, οι μαθητές όταν καλούνται να γράψουν έναν ρόλο επανεξετάζουν διάφορες πτυχές μέσω μιας νέας ματιάς που έχει εμπλουτιστεί από τη δραματική εμπειρία τους¹³⁹. Μετά το πέρας της γραφής, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα για επιπλέον επεξεργασίας των όσων έχουν γράψει μέσω της ανάγνωσης. Έτσι, τους προσφέρεται η δυνατότητα να παρατηρούν, να σκέπτονται και να επαναξιολογούν τους χαρακτήρες, τις μεταξύ τους σχέσεις και γενικότερα της καταστάσεις μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες.

Σε όλες τις παραπάνω θεατρικές συμβάσεις, ο εκπαιδευτικός είχε καθαρά τον ρόλο του διαμεσολαβητή, του εμπνευστή. Στη θεατρική σύμβαση «εκπαιδευτικός σε ρόλο», ο δάσκαλος λαμβάνει πιο ενεργή συμμετοχή αφού συμμετέχει στο θεατρικό περιβάλλον ενσαρκώνοντας κάποιον ρόλο. Μέσω αυτής της τεχνικής, ο εκπαιδευτικός κρατάει τον έλεγχο και αξιολογεί τη δραματική δραστηριότητα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει ουσιαστικά και κατευθύνει σύμφωνα με τους μαθησιακούς στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος, τη διερεύνηση των υπό εξέταση ζητημάτων¹⁴⁰.

Οι θεατρικές συμβάσεις-τεχνικές που αναφέρθηκαν, δύναται να δημιουργήσουν μια νέα προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας καλλιεργώντας την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης μέσω της κατανόησης και κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού πλαισίου της εκάστοτε εποχής, της σύγκρισης

¹³⁷ Παπανικολάου 2016, 69.

¹³⁸ Παπαδόπουλος 2010, 255.

¹³⁹ Booth 1994, 123.

¹⁴⁰ Παπανικολάου 2016, 59.

αξιών, αρχών και συναισθημάτων και του επαναπροσδιορισμού των αντιλήψεών του με απώτερο σκοπό καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Αν αναλογιστούμε πως τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας είναι υποβαθμισμένο¹⁴¹, η προσέγγιση της Ιστορίας μέσω των θεατρικών συμβάσεων δύναται να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και κατ' επέκταση την επιθυμία τους να εμβαθύνουν στην κατανόηση ιστορικών γεγονότων κι προσώπων.

3.3 Έρευνες σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας

Όπως έχει αναλυθεί και στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο της διδακτικής πράξης, έχει πολύ μεγάλη σημασία και αξία. Ειδικότερα, για το μάθημα της Ιστορίας όπου οι σύγχρονες παιδαγωγικές προτάσεις έχουν επιβάλλει μια νέα θεώρηση στη διδασκαλία, η οποία πλέον είναι απομακρυσμένη από την αποστήθιση και τη διδαχή, το θεατρικό παιχνίδι κρίνεται ως μια ιδιαίτερα αποτελεσματική τεχνική.

Κάνοντας μια ανασκόπηση σε έρευνες που έχουν υλοποιηθεί αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία, αυτές συγκλίνουν στη θετική επίδραση που αυτό έχει στο παιδί. Μέσω των ερευνών αυτών, επιβεβαιώνεται η σημασία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Κατά την Κοντογιάννη¹⁴², ορισμένες επιστημονικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό, επιβεβαιώνουν τα οφέλη της ενασχόλησης των μαθητών με το δράμα μιας και η ενασχόληση των μαθητών με το θεατρικό παιχνίδι επιδρά στην κατάκτηση υψηλού επιπέδου αντιληπτικών ικανοτήτων και στη βέλτιστη κατανόηση, ευαισθητοποιεί τα παιδιά στον κοινωνικό τομέα, συμβάλλει στην κατάκτηση γνώσεων, στην προαγωγή δεξιοτήτων και αξιών και σε γενικές γραμμές διευκολύνει τη μάθηση.

Αξίζει επιπροσθέτως να αναφερθούν στοιχεία των ερευνών Rodlozny με δεδομένα από Ηνωμένες Πολιτείες, Μεγάλη Βρετανία και Δανία. Τα αποτελέσματα αυτών καταδεικνύουν ότι η θεατρική αγωγή στο σχολείο υπό τη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού, συνδέεται θετικά με την ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας¹⁴³. Κάτι

¹⁴¹ Hertzberg 1985, 30.

¹⁴² Κοντογιάννη 2008, 244-245.

¹⁴³ Καραβέζη-Καραβεζύρογλου 2020, 84.

τέτοιο είναι προφανές μιας και η χρήση του λόγου αποτελεί αναγκαία συνθήκη κατά τη χρήση μεγάλου μέρους των θεατρικών συμβάσεων. Συνεπώς, η καλλιέργεια του λόγου και της γλωσσικής δεξιότητας είναι επιτεύξιμος στόχος.

Ακόμα μία έρευνα που υλοποιήθηκε στην Ελλάδα από την Ηλιοπούλου¹⁴⁴, αφορούσε τη διδασκαλία διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές στο φάσμα του αυτισμού με χρήση του θεατρικού παιχνιδιού. Μετά το πέρας αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, προέκυψε ως αποτέλεσμα η σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες του προφορικού λόγου των παιδιών.

Σύμφωνα με έρευνα της Peter¹⁴⁵, το δράμα αποτελεί παράδειγμα αισθητικής παιδαγωγικής: ένα ανθρωπιστικό αφηγηματικό μέσο εκμάθησης που προσφέρει στα παιδιά ένα μοναδικό αντανακλαστικό παράθυρο στις δικές τους και άλλες απαντήσεις στο παιχνίδι, για να μπορέσουν να κατανοήσουν τις συνέπειες της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτό μπορεί να δώσει ακόμη και στα παιδιά με τις πιο κοινωνικές προκλήσεις την ευκαιρία να αναπτύξουν μια κατανόηση της θέσης τους στον κόσμο και του τρόπου συμμετοχής σε μια ολόενα και πιο κοινωνική κοινωνία.

Η έρευνα που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας της Γκίρδα¹⁴⁶ που αφορούσε τις διδακτικές παρεμβάσεις στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού με σκοπό την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, κατέδειξε την αξία των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία αλλά και τον κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα των θεατρικών συμβάσεων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Ένα ακόμα συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει αφορά στο ότι η χρήση των θεατρικών τεχνικών, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και να αποτελέσει μια αξιόλογη ευκαιρία για την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών. Επιπρόσθετα, αναδύθηκε μέσω της εν λόγω έρευνας η αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας και τέλος, προέκυψε το συμπέρασμα η χρήση θεατρικών τεχνικών έδειξε ότι μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη της ιστορικής ενσυναίσθησης και άρα της ιστορικής κατανόησης, καθώς επίσης και να τροποποιήσει θετικά την αρνητική στάση και την επιφυλακτικότητα των μαθητών απέναντι στην Ιστορία.

¹⁴⁴ Ηλιοπούλου 2015, 513-521.

¹⁴⁵ Peter 2003, 23.

¹⁴⁶ Γκίρδα 2018, 147-152.

Όπως φαίνεται από την ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε σε σχετικές έρευνες, δεν υπάρχει πληθώρα ερευνών που να πραγματεύονται την αξία του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία συγκεκριμένα του μαθήματος της Ιστορίας πλην εκείνης της Γκίρδα που αναφέρθηκε παραπάνω. Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη υλοποίησης τέτοιων ερευνών έτσι ώστε να υπάρξουν επαρκή στοιχεία που θα υποστηρίζουν την ευεργετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού ως τεχνική διδασκαλίας για το μάθημα της Ιστορίας. Η παρούσα εργασία και η έρευνα που ακολουθεί, οδεύουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

3.4 Αντιλήψεις-στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρησιμότητα του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Μια πολύ σημαντική παράμετρος προκειμένου να υλοποιηθούν οι κατάλληλες δράσεις ώστε να αποτελέσει το θεατρικό παιχνίδι ένα εργαλείο στη διδακτική πρακτική, είναι οι υπάρχουσες απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξία του αλλά και οι θεωρήσεις τους σχετικά με τις δεξιότητές τους για να εφαρμόσουν την εν λόγω πρακτική στη διδασκαλία τους.

Η μελέτη του Ιωακειμίδη¹⁴⁷, κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν θετικές στάσεις απέναντι στις θεατρικές συμβάσεις και επιχειρούν συχνότερα στο πλαίσιο κυρίως της Γλώσσας και της Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής την εφαρμογή ασκήσεων Δραματοποίησης. Ένα ακόμα εύρημα της εν λόγω έρευνας αφορούσε τον χρόνο που οι εκπαιδευτικοί αφιέρωναν σε θεατρικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, να μην αφιέρωναν επαρκή χρόνο στην εφαρμογή των συγκεκριμένων μεθόδων αλλά δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην όλη διαδικασία. Τέλος, οι υπό μελέτη εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα θέματα των θεατρικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζαν αντλούνταν από τα κεφάλαια των σχολικών μαθημάτων.

Εν συνεχεία, αξίζει να αναφερθεί μια μελέτη του Τσιάρα¹⁴⁸ στην οποία συμμετείχαν 26 άνδρες και 49 γυναίκες με διδακτική εμπειρία από 10 μέχρι 25 έτη. Στην έρευνα αυτή, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι υπάρχουν δυσκολίες στη

¹⁴⁷ Ιωακειμίδης 2003, 288.

¹⁴⁸ Τσιάρας 2001, 63.

διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη. Οι δυσκολίες αυτές έγκεινται κυρίως στην έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και στον περιορισμένο χώρο της σχολικής αίθουσας. Ακόμα, καταδεικνύουν την έλλειψη χρόνου κρίνοντας υπεύθυνη για αυτό τη διάρθρωση των ωρολογίων προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η θέληση του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία αποτελεί ιδιαίτερος σημαντικό παράγοντα για τη χρήση του ή μη κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι στα ελληνικά δεδομένα, διακρίνονται οι ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε τομείς που οι ίδιοι θεωρούν ότι είτε δεν είναι τόσο καταρτισμένοι όσο θα επιθυμούσαν, είτε εκτιμούν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πρακτική. Πέραν όμως των ατομικών πρωτοβουλιών για επιμόρφωση κι ενώ έχει αποδειχθεί η αξία της θεατροπαιδαγωγικής ως τεχνικής στη διδασκαλία, οι πολιτικές του Υπουργείου παιδείας, δε δείχνουν να πείθονται για την θεσμοθέτησή της στις εκπαιδευτικές βαθμίδες παρά μόνο στην προσχολική αγωγή. Έτσι, οι απόφοιτοι των παιδαγωγικών τμημάτων λαμβάνουν ελάχιστη επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται της θεατροπαιδαγωγικής και αν αναφερθούμε στις καθηγητικές σχολές, η θεατροπαιδαγωγική είναι σχεδόν ανύπαρκτη¹⁴⁹.

Μέσα σε όλες τις έρευνες που κατά καιρούς υλοποιούνται σχετικά με την αξία του θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διδασκαλία στο Δημοτικό σχολείο, υπάρχει απουσία ερευνητικών δεδομένων για την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού συγκεκριμένα στο μάθημα της Ιστορίας. Συνήθως, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι έρευνες που έχουν υλοποιηθεί σχετίζονται με το Γλωσσικό μάθημα καθώς επίσης και με μαθήματα κοινωνικού περιεχομένου όπως η Κοινωνική και πολιτική αγωγή. Η απουσία αυτή καταδεικνύει και την ανάγκη της παρούσας μελέτης και έρευνας προκειμένου να συλλεχθούν και να ερμηνευτούν δεδομένα που σχετίζονται με τη μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Ως εκ τούτου, η έρευνα που εκπονείται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας χαρακτηρίζεται από αναγκαιότητα, αφού είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών προκειμένου να σχεδιαστούν από το αρμόδιο υπουργείο σχετικές δράσεις που θα προάγουν τη χρήση

¹⁴⁹ Λενακάκης, Χολέβα, Πίγκου-Ρεπούση 2021, 16.

του θεατρικού παιχνιδιού ως καινοτόμου εργαλείου κατά τη διδασκαλία και ειδικότερα κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας. Εκτός από την αναγκαιότητα, η έρευνα διέπεται από πρωτοτυπία μιας και δεν έχουν επιχειρηθεί ανάλογες έρευνες για το μάθημα της Ιστορίας αλλά και επικαιρότητα αφού στα νέα προγράμματα σπουδών που πρόκειται να τεθούν σε εφαρμογή από τον Σεπτέμβριο του 2023, το θεατρικό παιχνίδι προτείνεται ως τεχνική που συνεπικουρεί στην προώθηση των στόχων του μαθήματος της Ιστορίας. Συνεπώς, εκτιμάται ότι η αξία της έρευνας αυτής θα είναι ιδιαίτερος σημαντική και εν δυνάμει μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για περαιτέρω μελέτη της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αλλά και της κατανόησης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας έτσι ώστε να σχεδιαστεί ενδεχομένως από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας ένα σχέδιο άρσης των πιθανών δυσκολιών και προώθησης της εν λόγω πρακτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα εργασίας

Λαμβάνοντας υπόψη το ερευνητικό κενό που υπάρχει γύρω από το υπό μελέτη θέμα, σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία στη Γ΄ Δημοτικού αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά οι στόχοι της εργασίας:

- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή και την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία, γενικά.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή και την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού.
- Η διερεύνηση ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ της αξιοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού από τους εκπαιδευτικούς και των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών.
- Η διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά, και ειδικά στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού, ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας ήταν τα ακόλουθα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή και την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία, γενικά;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή και την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού;
- Η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού σχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών;
- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά, και ειδικά στη διδασκαλία της Ιστορίας στη

Γ' Δημοτικού, διαφοροποιούνται λαμβάνοντας υπόψη τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

4.2 Δείγμα έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα που κατά το σχολικό έτος 2022-2023 δίδασκαν Ιστορία στη Γ' Δημοτικού. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τη δειγματοληπτική μέθοδο που ακολουθήθηκε για τη συλλογή του δείγματος, να αναφερθεί ότι η ερευνήτρια ανάρτησε το ερωτηματολόγιο σε διάφορες ομάδες που αφορούσαν εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ζητώντας τους να συμπληρωθεί μόνο από εκπαιδευτικούς που κατά το σχολικό έτος 2022-2023 διδάσκουν Ιστορία στη Γ' Δημοτικού, καθώς επίσης, το προώθησε σε συναδέλφους της που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα. Επομένως, το δείγμα συλλέχθηκε μέσω δειγματοληψίας ευκολίας και χιονοστιβάδας.

Η αξιοποίηση μη πιθανοτικών δειγματοληπτικών μεθόδων διακρίνεται από μειονεκτήματα αλλά και πλεονεκτήματα. Αρχικά, σημαντικό περιορισμό των εν λόγω μεθόδων συνιστά το γεγονός ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του εξεταζόμενου πληθυσμού και δεν προέρχεται από ένα καθορισμένο δειγματοληπτικό πλαίσιο. Έτσι, η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων καθίσταται ανέφικτη. Παράλληλα, η αξιοποίηση των μεθόδων αυτών διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην έγκαιρη συλλογή των δεδομένων και την εύκολη συλλογή ενός μεγάλου μεγέθους δείγματος¹⁵⁰.

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Κατόπιν μελέτης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και λαμβάνοντας υπόψη τον χαρακτήρα των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, θεωρήθηκε δόκιμο ως ερευνητικό εργαλείο να αξιοποιηθεί το ερωτηματολόγιο. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, μολονότι υπάρχει πληθώρα ερευνών αναφορικά με την αξία του θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διδασκαλία στο Δημοτικό σχολείο, υπάρχει απουσία

¹⁵⁰ Emerson 2015, 164-8.

ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τη συμβολή του στο μάθημα της Ιστορίας. Έτσι, λοιπόν, κατόπιν αναζήτησης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για το εν λόγω θέμα, δεν ανευρέθηκε κάποιο έτοιμο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για τις ανάγκες της έρευνας. Ως εκ τούτου, θεωρήθηκε αναγκαίο να διαμορφωθεί ένα ερωτηματολόγιο από την ίδια την ερευνήτρια, με βάση τα ευρήματα που εντόπισε κατά τη διάρκεια μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας. Παράλληλα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου, που θα είναι συνοπτικό, περιεκτικό και ενδιαφέρον προς τον εν δυνάμει συμμετέχοντα, ούτως ώστε να συνδράμει στην άμεση και εύκολη συλλογή των δεδομένων και τη συγκέντρωση ενός ικανοποιητικού αριθμού συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από 54 ερωτήσεις, όπου 48 ήταν κλειστού τύπου, 2 ήταν ανοιχτού τύπου και 4 ήταν υβριδικές ερωτήσεις. Η επιλογή εισαγωγής κυρίως κλειστού τύπου ερωτήσεων ήταν αποτέλεσμα των πλεονεκτημάτων που παρέχουν, δίνοντας τη δυνατότητα για εύκολη ποσοτικοποίηση των δεδομένων. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι περιορίζουν τις αυθόρμητες απαντήσεις των συμμετεχόντων, εντάχθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και υβριδικές ερωτήσεις προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα και ενδεχομένως να φέρουν στο προσκήνιο πτυχές του θέματος που δεν ήταν γνωστές έως τώρα.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, περιλαμβάνονταν ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας και η προηγούμενη εκπαίδευση και οι σπουδές τους.

Ακολούθως, σκοπός της δεύτερης ενότητας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν χρησιμοποιούν το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία τους αλλά και αναφορικά με τις θεατρικές τεχνικές που ενδεχομένως χρησιμοποιούν. Ακόμα, ερωτήθηκαν σχετικά με τη συμβολή θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία και ειδικότερα, τη συμβολή του σε διάφορους τομείς που καθιστούν αποτελεσματική την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. προώθηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, της ενεργητικής κατάκτησης της γνώσης, της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, κ.α.).

Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού. Αρχικά, εισάχθηκαν ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού και τον σκοπό της, αλλά και τη σύνδεσή της με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν χρησιμοποιούν το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού και κλήθηκαν να αναφέρουν τον βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούν μια σειρά από θεατρικές τεχνικές κατά τη διδασκαλία της. Τέλος, στους εκπαιδευτικούς τέθηκαν δύο ερωτήσεις που αφορούσαν τις γενικότερες απόψεις τους αναφορικά με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού, ερωτώντας τους εάν θεωρούν ότι προάγει την καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου και ότι αποπροσανατολίζει τους μαθητές από την εκμάθηση ιστορικών γεγονότων.

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Πρώτο βήμα κατά την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που αφορούσε τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού γενικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικά, στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού. Κατόπιν, δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο βασιζόταν στα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα για το υπό μελέτη θέμα. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια έστειλε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο σε συναδέλφους της που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής, καθώς επίσης, το ανάρτησε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, σε ομάδες που αφορούσαν εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ζητώντας τους να συμπληρωθεί μόνο από εκπαιδευτικούς που κατά το σχολικό έτος 2022-2023 διδάσκουν Ιστορία στη Γ΄ Δημοτικού. Ακόμα, στο ερωτηματολόγιο αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας και ο εθελοντικός της χαρακτήρας, αλλά και η διασφάλιση της ανωνυμίας των προσωπικών τους στοιχείων και των απαντήσεών τους. Ο σύνδεσμος που στάλθηκε ήταν ο ακόλουθος: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeHfhEbMQJ4zxcnq10f8PYgA9I8qOjIR_EbUO9GzHyIVMoJTWA/closedform.

Συνεπώς, απορρέει ότι για τις ανάγκες της έρευνας, διεξήχθη συγχρονική ποσοτική έρευνα, προκειμένου να επιτευχθεί η συλλογή μεγάλου πλήθους δεδομένων και να

ποσοτικοποιηθούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων. Με την ποσοτική συγχρονική έρευνα, εξετάζονται οι απόψεις μιας ομάδας ατόμων σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, επιδιώκοντας την απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων με μετρήσιμο χαρακτήρα. Επίσης, καθώς επιπρόσθετος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού, διαφέρουν ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου κρίθηκε δόκιμη, αφού παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών ενδιαφέροντος¹⁵¹.

4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Στην τελευταία ενότητα του εν λόγω κεφαλαίου, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν οι τρόποι διασφάλισης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, ο όρος «εγκυρότητα» αναφέρεται στον βαθμό που ένα ερευνητικό εργαλείο μετράει την έννοια, που σχεδιάστηκε να μετράει¹⁵², ενώ ο όρος «αξιοπιστία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη σταθερότητα και τη συνέπεια των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την έρευνα, σε πολλές μετρήσεις στο συγκεκριμένο δείγμα, αλλά σε διαφορετικές χρονικές στιγμές¹⁵³.

Έτσι, αρχικά διερευνήθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου που συντάχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου αξιολογήθηκε μέσω της χρήσης του συντελεστή Cronbach alpha, με την τιμή του να θεωρείται αποδεκτή όταν είναι υψηλότερη από 0,7¹⁵⁴. Πραγματοποιώντας ανάλυση αξιοπιστίας για το εν λόγω ερωτηματολόγιο, διαφάνηκε ότι η τιμή του συντελεστή ήταν 0,93 για το σύνολό του. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την εξαιρετικά υψηλή αξιοπιστία του.

Τέλος, όσον αφορά την εγκυρότητά του, ας σημειωθεί ότι προτού διανεμηθεί το ερωτηματολόγιο στο τελικό δείγμα, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 15 εκπαιδευτικούς που δίδασκαν Ιστορία στη Γ' Δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2022-

¹⁵¹ Creswell 2009, 215-18.

¹⁵² Ουζούνη, Νακάκης 2019, 235.

¹⁵³ Ουζούνη, Νακάκης 2019, 232.

¹⁵⁴ Tavakol, Dennick 2011, 54.

2023. Κατά τη διεξαγωγή της, τα άτομα που έλαβαν μέρος δεν ανέφεραν στην ερευνητρια ερωτήσεις σχετικά με τη διατύπωση των ερωτήσεων ή σημεία με δυσνόητα νοήματα, ούτε έννοιες που να προκάλεσαν τον διχασμό τους¹⁵⁵. Επομένως, το ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται από υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα.

4.6 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το πακέτο IBM SPSS Statistics 26.0. Πιο αναλυτικά, μόλις συλλέχθηκε το δείγμα, τα δεδομένα εισήχθησαν στο SPSS και κωδικοποιήθηκαν. Ακολούθως, για τις διατάξιμες μεταβλητές υπολογίστηκαν η απόλυτη και η σχετική συχνότητα για κάθε κατηγορία τους, καθώς επίσης, η διάμεση τιμή και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος, δύο μεγέθη που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των μεταβλητών αυτών. Επίσης, οι κατηγορικές μεταβλητές περιγράφηκαν μέσω υπολογισμού των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων για κάθε επίπεδό τους.

Εν συνεχεία, διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του κύριου ερευνητικού μέρους και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Έτσι, για τη μελέτη της σχέσης δύο κατηγορικών μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Για τη μελέτη της σχέσης μιας διατάξιμης και μιας κατηγορικής μεταβλητής με δύο επίπεδα, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann - Whitney, ενώ για τη μελέτη της σχέσης μιας διατάξιμης και μιας κατηγορικής μεταβλητής με 2+ επίπεδα, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis. Να αναφερθεί ότι η χρήση των μη παραμετρικών ελέγχων ενδείκνυται όταν επιδιώκεται η διερεύνηση της σχέσης μιας διατακτικής μεταβλητής με μια άλλη διατακτική ή ονομαστική μεταβλητή. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν το 5%.

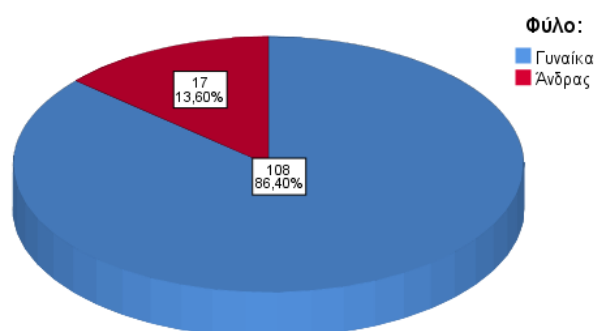
¹⁵⁵ Creswell 2009, 209-19.

Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα

5.1 Περιγραφική Στατιστική

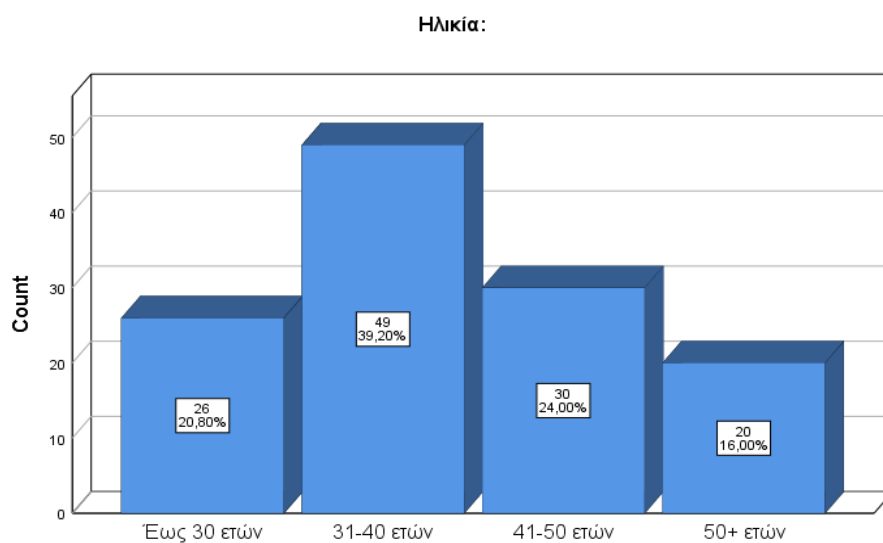
5.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην έρευνα συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 108 (86,40%) ήταν γυναίκες και 17 (13,60%) ήταν άνδρες (Διάγραμμα 1).



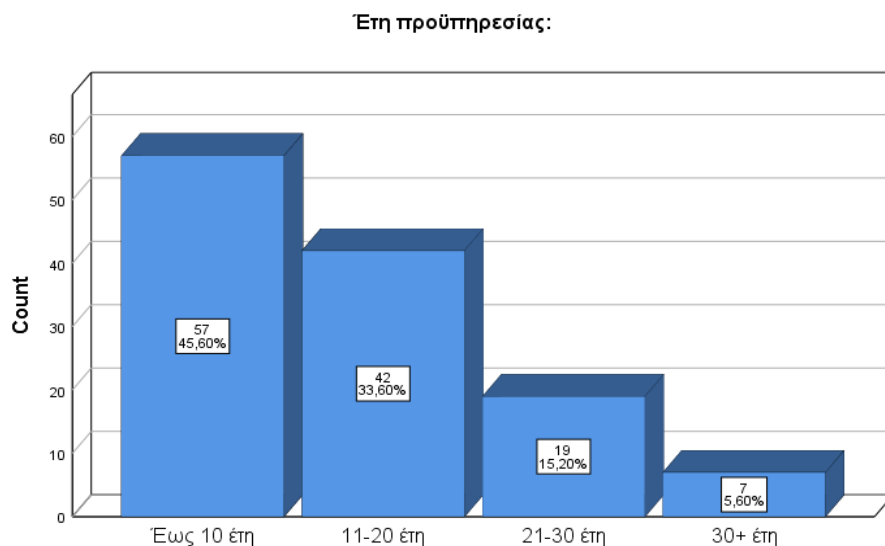
Διάγραμμα 1: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορίες του φύλου

Επίσης, όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 2, 49 (39,20%) εκπαιδευτικοί ήταν 31-40 ετών, 30 (24,00%) ήταν 41-50 ετών, 26 (20,80%) ήταν έως 30 ετών και 20 (16,00%) ήταν 50+ ετών.



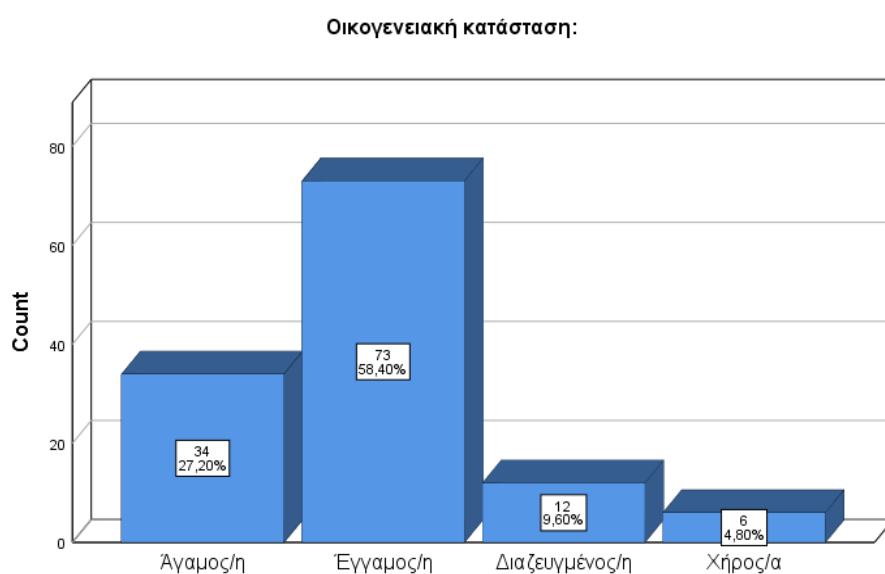
Διάγραμμα 2: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορίες της ηλικίας

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας τους, από το Διάγραμμα 3 διαφαίνεται ότι 57 (45,60%) εκπαιδευτικοί διέθεταν έως 10 έτη, 42 (33,60%) διέθεταν 11-20 έτη, 19 (15,20%) διέθεταν 21-30 έτη και 7 (5,60%) διέθεταν 30+ έτη.



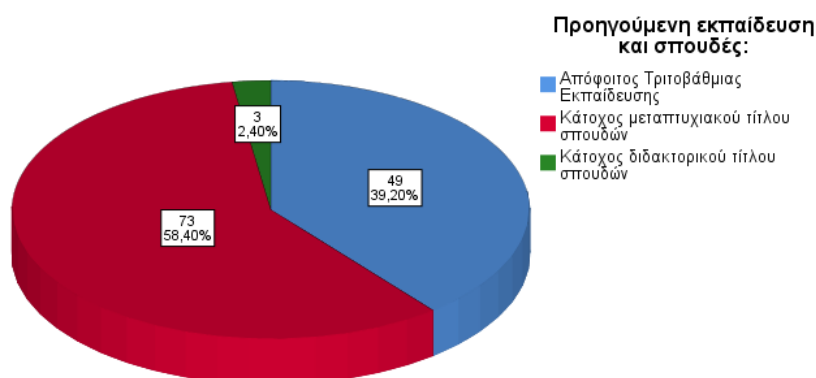
Διάγραμμα 3: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορίες των ετών προϋπηρεσίας

Επιπλέον, 73 (58,40%) εκπαιδευτικοί ήταν έγγαμοι, 34 (27,2%) ήταν άγαμοι, 12 (9,60%) ήταν διαζευγμένοι και 6 (4,80%) ήταν χήροι (Διάγραμμα 4).



Διάγραμμα 4: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορίες της οικογενειακής κατάστασης

Τέλος, στο Διάγραμμα 5 απεικονίζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την προηγούμενη εκπαίδευση και τις σπουδές που έχουν λάβει. Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα αυτό, 73 (58,40%) εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, 49 (39,20) ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και 3 (2,40%) κατείχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών.



Διάγραμμα 5: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορίες της προηγούμενης εκπαίδευσης και των σπουδών

5.1.2 Το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία. Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε ότι θεατρικό παιχνίδι στο πλαίσιο του σχολείου είναι ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο (51,2%) και αποτελεί μια σύγχρονη μορφή διδασκαλίας (84,8%). Ακόμα, το 67,2% του δείγματος δήλωσε ότι χρησιμοποιεί το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διδασκαλία του.

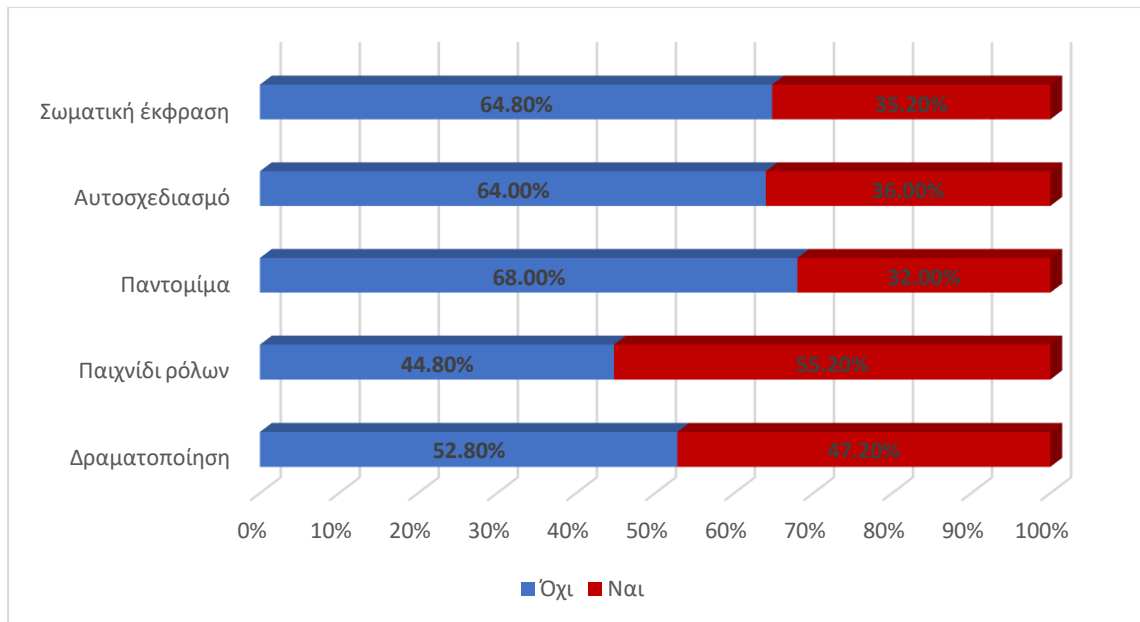
Πίνακας 1: Κατανομή απαντήσεων δείγματος σε ερωτήσεις σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	N	Ποσοστό %
-----------	------------	---	-----------

Το θεατρικό παιχνίδι στο πλαίσιο του σχολείου είναι ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο;	Όχι	61	48,8%
	Ναι	64	51,2%
Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια σύγχρονη μορφή διδασκαλίας;	Όχι	19	15,2%
	Ναι	106	84,8%
Χρησιμοποιείτε το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διδασκαλία σας;	Όχι	41	32,8%
	Ναι	84	67,2%

Ακολούθως, οι συμμετέχοντες που δε χρησιμοποιούν το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διδασκαλία τους, ερωτήθηκαν μέσω μιας ερώτησης ανοιχτού τύπου σχετικά με τους λόγους που δεν το αξιοποιούν. Οι κύριοι λόγοι που αναφέρθηκαν ήταν η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη επιμόρφωσης σχετικά με την αξιοποίησή του, ενώ σε μικρότερο αναφέρθηκε ότι η πίεση της διδακτέας ύλης και η μη συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επίσης, διερευνήθηκαν οι θεατρικές τεχνικές που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία τους. Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 6, οι τεχνικές που αναφέρθηκαν περισσότερο ήταν το παιχνίδι ρόλων (55,20%) και η δραματοποίηση (47,20%). Σε χαμηλό προς μέτριο βαθμό αναφέρθηκαν ο αυτοσχεδιασμός (36,00%), η σωματική έκφραση (35,20%) και η παντομίμα (32,00%).



Διάγραμμα 6: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορίες των θεατρικών τεχνικών που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν

Τέλος, στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται η κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σε ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο διδασκαλίας και τα περιγραφικά μέτρα αυτών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο διδασκαλίας μπορεί να προωθήσει σε πολύ υψηλό βαθμό την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, την κοινωνικότητα, την καλλιέργεια της φαντασίας και την ευχάριστη εμπλοκή του μαθητή στη διδασκαλία (Δ.Τ.=5). Ακόμα, σε υψηλό βαθμό μπορεί να προωθήσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την ενεργητική κατάκτηση της γνώσης, την ελάττωση της αδιαφορίας των μαθητών για το μάθημα, την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και την καλλιέργεια της νοημοσύνης (Δ.Τ.=4). Παράλληλα, σε υψηλό βαθμό μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης, την κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων, τη βελτίωση της αυτοεικόνας, την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στους άλλους και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Δ.Τ.=4), ενώ σε μέτριο βαθμό μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών (Δ.Τ.=3).

Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων δείγματος σε ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο διδασκαλίας και περιγραφικά μέτρα αυτών

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο διδασκαλίας μπορεί να προωθήσει:	Συχνότητα και Ποσοστό %										Δ.Τ. (E.E.)
	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		
Την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	1	0,8%	5	4,0%	8	6,4%	54	43,2%	57	45,6%	4 (1)
Την ενεργητική κατάκτηση της γνώσης	0	0,0%	6	4,8%	13	10,4%	54	43,2%	52	41,6%	4 (1)
Την ελάττωση της αδιαφορίας των μαθητών για το μάθημα	2	1,6%	8	6,4%	13	10,4%	46	36,8%	56	44,8%	4 (1)
Την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης	1	0,8%	7	5,6%	11	8,8%	52	41,6%	54	43,2%	4 (1)
Την καλλιέργεια της νοημοσύνης	3	2,4%	9	7,2%	18	14,4%	57	45,6%	38	30,4%	4 (1)
Την καλλιέργεια της δημιουργικότητας	0	0,0%	3	2,4%	10	8,0%	39	31,2%	73	58,4%	5 (1)
Την κοινωνικοποίηση	0	0,0%	6	4,8%	8	6,4%	42	33,6%	69	55,2%	5 (1)
Την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης	1	0,8%	8	6,4%	17	13,6%	50	40,0%	49	39,2%	4 (1)
Την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης	0	0,0%	3	2,4%	17	13,6%	52	41,6%	53	42,4%	4 (1)
Την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών	9	7,2%	17	13,6%	49	39,2%	34	27,2%	16	12,8%	3 (1)
Την κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων	1	0,8%	4	3,2%	23	18,4%	54	43,2%	43	34,4%	4 (1)
Την καλλιέργεια της φαντασίας	0	0,0%	4	3,2%	6	4,8%	30	24,0%	85	68,0%	5 (1)

Τη βελτίωση της αυτοεικόνας	1	0,8%	6	4,8%	22	17,6%	49	39,2%	47	37,6%	4 (1)
Την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στους άλλους	1	0,8%	5	4,0%	18	14,4%	58	46,4%	43	34,4%	4 (1)
Την ευχάριστη εμπλοκή του μαθητή στη διδασκαλία	0	0,0%	4	3,2%	11	8,8%	39	31,2%	71	56,8%	5 (1)
Την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού	2	1,6%	7	5,6%	10	8,0%	48	38,4%	58	46,4%	4 (1)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

5.1.3 Το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας

Εν συνεχεία, εξετάστηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3, η πλειονότητα του δείγματος ανέφερε ότι ο σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας δεν είναι καθαρά γνωστικός (78,4%), η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας δεν πραγματοποιείται καθαρά μέσα απ' τη μελέτη πηγών (79,2%) και ότι η διδασκαλία της Ιστορίας συνδέεται με άλλα γνωστικά αντικείμενα (89,6%).

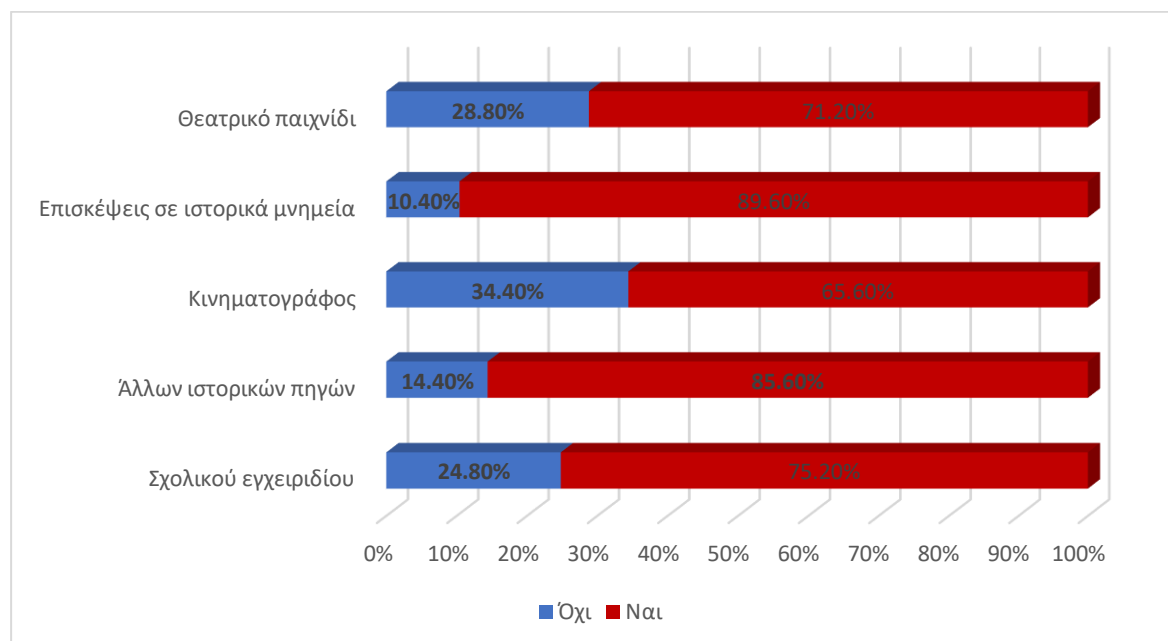
Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων δείγματος σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	N	Ποσοστό %
Ο σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι καθαρά γνωστικός;	Όχι	98	78,4%
	Ναι	27	21,6%
Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας πραγματοποιείται καθαρά μέσα απ' τη μελέτη πηγών;	Όχι	99	79,2%
	Ναι	26	20,8%
	Όχι	13	10,4%

Η διδασκαλία της Ιστορίας συνδέεται με άλλα γνωστικά αντικείμενα;	Ναι	112	89,6%
---	-----	-----	-------

Ακολούθως, όσοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η διδασκαλία της Ιστορίας συνδέεται με άλλα γνωστικά αντικείμενα, κλήθηκαν να τα προσδιορίσουν μέσω μιας ερώτησης ανοιχτού τύπου. Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στη Γλώσσα, τη Λογοτεχνία, τα Μαθηματικά, τη Θεατρική Αγωγή και τα Θρησκευτικά.

Επίσης, διερευνήθηκαν τα εργαλεία με τα οποία μπορεί η Ιστορία να διδαχθεί αποτελεσματικά. Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 7, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η Ιστορία μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά μέσω επισκέψεων σε ιστορικά μνημεία (89,6%), άλλων ιστορικών πηγών (85,6%), σχολικού εγχειριδίου (75,2%) και του θεατρικού παιχνιδιού (71,2%). Σε μικρότερο βαθμό αναδείχθηκε η συμβολή του κινηματογράφου στην αποτελεσματική διδασκαλία της Ιστορίας (65,6%).



Διάγραμμα 7: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις κατηγορίες των εργαλείων με τα οποία μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά η Ιστορία

Επιπλέον, διερευνήθηκε η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο διδασκαλίας της Ιστορίας. Έτσι, στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις αυτές και τα περιγραφικά μέτρα αυτών. Ειδικότερα, οι

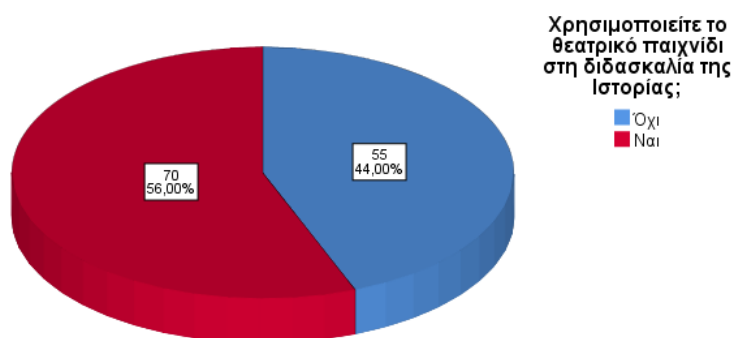
εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι συνδράμει σε εξαιρετικά υψηλό βαθμό στην ενεργητική μάθηση (Δ.Τ.=5). Παράλληλα, θεωρούν ότι συνδράμει σε υψηλό βαθμό στην ιστορική σκέψη, την ιστορική συνείδηση, την ενσυναίσθηση του παιδιού, την επικοινωνία του παρελθόντος με το παρόν, τις πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος, τον δημιουργικό διάλογο και την πολύπλευρη μελέτη ενός ιστορικού γεγονότος (Δ.Τ.=4).

Πίνακας 4: Κατανομή απαντήσεων δείγματος σε ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο διδασκαλίας της Ιστορίας και περιγραφικά μέτρα αυτών

Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο στο μάθημα της Ιστορίας καλλιεργείται:	Συχνότητα και Ποσοστό %										Δ.Τ. (Ε.Ε.)
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ						
Ιστορική σκέψη	5	4,0%	13	10,4%	30	24,0%	49	39,2%	28	22,4%	4 (1)
Ιστορική συνείδηση	5	4,0%	15	12,1%	26	21,0%	52	41,9%	26	21,0%	4 (1)
Ενσυναίσθηση του παιδιού καθώς μπαίνει στη θέση του ήρωα	2	1,6%	3	2,4%	14	11,2%	48	38,4%	58	46,4%	4 (1)
Επικοινωνία του παρελθόντος με το παρόν	5	4,0%	11	8,8%	17	13,6%	46	36,8%	46	36,8%	4 (2)
Πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος	9	7,2%	10	8,0%	22	17,6%	53	42,4%	31	24,8%	4 (2)
Ενεργητική μάθηση	2	1,6%	3	2,4%	16	12,8%	40	32,0%	64	51,2%	5 (1)
Δημιουργικός διάλογος	3	2,4%	7	5,6%	12	9,6%	46	36,8%	57	45,6%	4 (1)
Πολύπλευρη μελέτη ενός ιστορικού γεγονότος	6	4,8%	10	8,0%	19	15,2%	51	40,8%	39	31,2%	4 (2)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, Ε.Ε.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Διερωτώντας τους εκπαιδευτικούς εάν χρησιμοποιούν το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας, 70 (56,00%) απάντησαν θετικά και 55 (44,00%) απάντησαν αρνητικά (Διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 8: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας

Μελετώντας τους λόγους που τους αποθαρρύνουν στην αξιοποίησή του, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν κυρίως στην έλλειψη χρόνου, την υπέρογκη ύλη, την έλλειψη επιμόρφωσης ως προς την αξιοποίησή του και τη διαρρύθμιση της αίθουσας, ενώ σημαντικό ποσοστό αυτών δήλωσε ότι δε γνωρίζει εάν συμβάλλει κάπου.

Προχωρώντας στην αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών, από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται περισσότερο είναι η δραματοποίηση, η δραματοποιημένη αφήγηση και η μιμητική παντομίμα (Δ.Τ.=4). Εν τούτοις, η παγωμένη εικόνα, η συνέντευξη, ο αυτοσχεδιασμός, η γραφή και ανάγνωση σε ρόλο, η καυτή καρέκλα, ο διάδρομος αναστοχασμού, η ανίχνευση σκέψης και συναισθηματικής κατάστασης ιστορικού προσώπου και η/ο Δασκάλα/ος σε ρόλο, φαίνεται να αξιοποιούνται σε μέτριο βαθμό από το υπό μελέτη δείγμα (Δ.Τ.=3).

Πίνακας 5: Κατανομή απαντήσεων δείγματος σε ερωτήσεις σχετικά την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και περιγραφικά μέτρα αυτών

Αν ναι, σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τις ακόλουθες θεατρικές τεχνικές:	Συχνότητα και Ποσοστό %										Δ.Τ. (E.E.)
	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		
Παγωμένη εικόνα	20	24,1%	16	19,3%	33	39,8%	12	14,5%	2	2,4%	3 (1)
Δραματοποίηση	8	9,6%	4	4,8%	17	20,5%	35	42,2%	19	22,9%	4 (1)
Δραματοποιημένη Αφήγηση	4	4,8%	11	13,3%	17	20,5%	32	38,6%	19	22,9%	4 (1)
Συνέντευξη	20	24,1%	14	16,9%	25	30,1%	16	19,3%	8	9,6%	3 (2)
Αυτοσχεδιασμός	12	14,5%	8	9,6%	24	28,9%	29	34,9%	10	12,0%	3 (1)
Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο	14	16,9%	13	15,7%	22	26,5%	23	27,7%	11	13,3%	3 (2)
Μιμητική παντομίμα	12	14,5%	13	15,7%	15	18,1%	27	32,5%	16	19,3%	4 (2)
Καυτή καρτέκλα	31	37,3%	8	9,6%	24	28,9%	15	18,1%	5	6,0%	3 (2)
Διάδρομος αναστοχασμού	20	24,1%	17	20,5%	24	28,9%	17	20,5%	5	6,0%	3 (2)
Ανίχνευση σκέψης και συναισθηματικής κατάστασης ιστορικού προσώπου	12	14,5%	14	16,9%	23	27,7%	25	30,1%	9	10,8%	3 (2)
Δασκάλα/ος σε ρόλο	16	19,3%	14	16,9%	19	22,9%	25	30,1%	9	10,8%	3 (2)

*Δ.Τ.: Διάμεση τιμή, E.E.: Ενδοτεταρτημοριακό εύρος

Τέλος, παρατηρώντας τα αποτελέσματα του Πίνακα 6, προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο διδασκαλίας της Ιστορίας, προάγει την καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου (90,4%), ενώ δεν αποπροσανατολίζει τους μαθητές από την εκμάθηση ιστορικών γεγονότων (86,4%).

Πίνακας 6: Κατανομή απαντήσεων δείγματος σε ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο διδασκαλίας της Ιστορίας

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	N	Ποσοστό %
Η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο διδασκαλίας της Ιστορίας θεωρείτε ότι προάγει την καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου;	Όχι	12	9,6%
	Ναι	113	90,4%
Το θεατρικό παιχνίδι αποπροσανατολίζει τους μαθητές από την εκμάθηση ιστορικών γεγονότων;	Όχι	108	86,4%
	Ναι	17	13,6%

5.2 Επαγωγική Στατιστική

Ακολούθως, διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του κύριου ερευνητικού μέρους και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν. Να αναφερθεί ότι ο ρόλος του φύλου των εκπαιδευτικών δεν εξετάστηκε, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος αποτελούταν από γυναίκες (86,40%). Επιπλέον, λόγω της μικρής συμμετοχής εκπαιδευτικών με 30+ έτη στην έρευνα, η εν λόγω κατηγορία ομαδοποιήθηκε με την κατηγορία 21-30 έτη (5,60%). Ομοίως, οι συμμετέχοντες που διέθεταν διδακτορικό τίτλο σπουδών, εντάχθηκαν στην ίδια ομάδα με τους εκπαιδευτικούς που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, λόγω του μικρού ποσοστού συμμετοχής τους στην έρευνα (2,40%). Τέλος, για τους ίδιους λόγους, οι συμμετέχοντες που ήταν χήροι (4,80%) εντάχθηκαν στην ίδια ομάδα με τους εκπαιδευτικούς που ήταν διαζευγμένοι.

5.2.1 Χρήση θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας και δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια, εξετάστηκε εάν η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας σχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Έτσι,

στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τη μελέτη της σχέσης των προαναφερόμενων μεταβλητών. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα του πίνακα αυτού, η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας δε σχετίζεται με την ηλικία ($\chi^2(3) = 1,58, p = 0,664$), τα έτη προϋπηρεσίας ($\chi^2(2) = 0,07, p = 0,965$) και την προηγούμενη εκπαίδευση των συμμετεχόντων ($\chi^2(1) = 0,28, p = 0,595$). Εν τούτοις, ανευρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας και της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών ($\chi^2(2) = 6,83, p = 0,033$). Από τα επιμέρους ποσοστά, προκύπτει ότι από το σύνολο των άγαμων συμμετεχόντων, το 58,8% αυτών δε χρησιμοποιεί το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας, ενώ το 41,2% το χρησιμοποιεί. Αντιθέτως, από το σύνολο των έγγαμων συμμετεχόντων, το 34,2% δεν το χρησιμοποιεί και το 65,8% το χρησιμοποιεί. Επίσης, από το σύνολο των διαζευγμένων ή χήρων συμμετεχόντων, το 55,6% δε χρησιμοποιεί το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας και το 44,4% το χρησιμοποιεί. Συνεπώς, διαφαίνεται ότι το θεατρικό παιχνίδι αξιοποιείται στη διδασκαλία της Ιστορίας κυρίως από τους έγγαμους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ελέγχου ανεξαρτησίας ανάμεσα στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Δημογραφικό χαρακτηριστικό	Κατηγορίες	Χρήση θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας		χ^2	p
		Όχι	Ναι		
Ηλικία	Έως 30 ετών	14	12	1,58	0,664
		53,8%	46,2%		
	31-40 ετών	19	30		
		38,8%	61,2%		
	41-50 ετών	13	17		
43,3%		56,7%			
50+ ετών	9	11			
		45,0%	55,0%		

		20	14		
	Άγαμος/η	58,8%	41,2%		
Οικογενειακή κατάσταση:	Έγγαμος/η	25	48	6,83	0,033
		34,2%	65,8%		
	Διαζευγμένος-η/ Χήρος-α	10	8		
		55,6%	44,4%		
	Έως 10 έτη	25	32		
		43,9%	56,1%		
Έτη προϋπηρεσίας	11-20 έτη	18	24	0,07	0,965
		42,9%	57,1%		
	20+ έτη	12	14		
		46,2%	53,8%		
Προηγούμενη εκπαίδευση και σπουδές	Απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	23	26	0,28	0,595
		46,9%	53,1%		
	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	32	44		
		42,1%	57,9%		

5.2.2 Συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια, εξετάστηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία διαφέρουν ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Έτσι, στον Πίνακα 8, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και την ηλικία τους. Όπως φαίνεται, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού δε διέφεραν ανάλογα με την ηλικία τους ($p>0,05$).

Πίνακας 8: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και την ηλικία τους

Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο διδασκαλίας μπορεί να προωθήσει:	Έως 30 έτη 31-40 έτη 41-50 έτη 50+ έτη				χ^2 (3)	p
	M.T.	M.T.	M.T.	M.T.		
Την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	64,48	64,76	63,05	56,70	0,93	0,819
Την ενεργητική κατάκτηση της γνώσης	65,98	69,34	57,15	52,38	4,94	0,176
Την ελάττωση της αδιαφορίας των μαθητών για το μάθημα	68,6	64,88	58,45	57,95	1,88	0,598
Την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης	62,25	64,81	64,08	57,93	0,65	0,884
Την καλλιέργεια της νοημοσύνης	58,83	64,94	64,53	61,38	0,66	0,882
Την καλλιέργεια της δημιουργικότητας	61,96	65,8	63,93	56,1	1,37	0,711
Την κοινωνικοποίηση	65,06	63,76	65	55,48	1,33	0,721
Την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης	59,75	63,29	71,07	54,43	3,23	0,357
Την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης	62,77	65,07	67,22	51,9	2,88	0,411
Την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών	66,85	59,73	62,63	66,55	0,97	0,809
Την κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων	62,88	63,59	62,23	62,85	0,03	0,999
Την καλλιέργεια της φαντασίας	64,42	66,44	63,78	51,55	3,71	0,294
Τη βελτίωση της αυτοεικόνας	67,48	61,54	62,27	61,85	0,58	0,901
Την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στους άλλους	62,71	62,24	63,65	64,25	0,07	0,996

Την ευχάριστη εμπλοκή του μαθητή στη διδασκαλία	65,48	64,85	63,58	54,38	1,77	0,622
Την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού	70,4	58,04	66,08	60,9	2,71	0,438

Ακολούθως, στον Πίνακα 9, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και την οικογενειακή τους κατάσταση. Όπως φαίνεται, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού δε διέφεραν ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση ($p>0,05$).

Πίνακας 9: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και την οικογενειακή τους κατάσταση

Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο διδασκαλίας μπορεί να προωθήσει:	Άγαμοι	Έγγαμοι	Διαζευγμένοι/ Χήροι	χ^2 (2)	p
	M.T.	M.T.	M.T.		
Την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	58,88	66,77	55,47	2,44	0,296
Την ενεργητική κατάκτηση της γνώσης	65,37	65,08	50,08	3,16	0,206
Την ελάττωση της αδιαφορίας των μαθητών για το μάθημα	59,85	68,51	56,58	2,57	0,437
Την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης	58,68	67,22	54,06	3,04	0,219
Την καλλιέργεια της νοημοσύνης	60,15	67,26	51,11	3,61	0,164
Την καλλιέργεια της δημιουργικότητας	60,29	68,05	47,61	6,31	0,043

Την κοινωνικοποίηση	63,21	64,65	55,92	1,06	0,589
Την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης	64,00	63,38	59,56	0,22	0,893
Την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης	64,29	63,68	57,78	0,52	0,77
Την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών	63,35	65,92	50,50	2,86	0,239
Την κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων	59,44	66,53	55,39	2,08	0,353
Την καλλιέργεια της φαντασίας	64,74	64,62	53,17	2,31	0,316
Τη βελτίωση της αυτοεικόνας	59,35	68,32	48,33	5,52	0,063
Την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στους άλλους	56,49	68,34	53,64	4,54	0,103
Την ευχάριστη εμπλοκή του μαθητή στη διδασκαλία	62,43	65,31	54,72	1,58	0,453
Την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού	62,43	65,31	54,72	2,09	0,351

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Παρατηρείται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού δε διέφεραν ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους ($p>0,05$).

Πίνακας 10: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και τα έτη προϋπηρεσίας τους

Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο διδασκαλίας μπορεί να προωθήσει:	Έως 10 έτη	10-20 έτη	20+ έτη	$\chi^2 (2)$	p
	M.T.	M.T.	M.T.		
Την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	67,33	59,96	58,40	1,86	0,396
Την ενεργητική κατάκτηση της γνώσης	68,92	58,13	57,88	3,31	0,191
Την ελάττωση της αδιαφορίας των μαθητών για το μάθημα	68,26	57,68	60,06	2,66	0,265
Την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης	66,75	60,30	59,13	1,35	0,509
Την καλλιέργεια της νοημοσύνης	66,89	57,70	63,04	1,78	0,411
Την καλλιέργεια της δημιουργικότητας	66,54	60,44	59,38	1,31	0,519
Την κοινωνικοποίηση	66,04	61,10	59,40	0,98	0,614
Την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης	66,89	60,70	58,17	1,48	0,478
Την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης	69,43	56,92	58,73	3,93	0,140
Την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών	64,28	54,06	74,63	5,81	0,055
Την κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων	66,45	59,23	61,54	1,16	0,559
Την καλλιέργεια της φαντασίας	69,17	58,60	56,60	4,59	0,101
Τη βελτίωση της αυτοεικόνας	66,30	58,92	62,37	1,15	0,562
Την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στους άλλους	64,38	60,69	63,71	0,31	0,858
Την ευχάριστη εμπλοκή του μαθητή στη διδασκαλία	66,89	61,19	57,40	1,76	0,415

Την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού	69,75	53,83	63,00	5,54	0,063
------------------------------------	-------	-------	-------	------	-------

Τέλος, στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και την προηγούμενη εκπαίδευση – τις σπουδές τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών ανέφεραν σε υψηλότερο βαθμό ότι το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο διδασκαλίας μπορεί να προωθήσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ($U = 1326,5$, $p = 0,003$), την ενεργητική κατάκτηση της γνώσης ($U = 1481,5$, $p = 0,036$), την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ($U = 1466,0$, $p = 0,030$), την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ($U = 1409,5$, $p = 0,014$), την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης ($U = 1441,5$, $p = 0,021$), την κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων ($U = 1435,0$, $p = 0,021$) και την καλλιέργεια της φαντασίας ($U = 1413,0$, $p = 0,006$), απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 11: Αποτελέσματα Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία γενικά και την προηγούμενη εκπαίδευση – τις σπουδές τους

Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο διδασκαλίας μπορεί να προωθήσει:	Απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	U	p
	M.T.	M.T.		
Την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	52,07	70,05	1326,50	0,003
Την ενεργητική κατάκτηση της γνώσης	55,22	68,01	1481,00	0,036
Την ελάττωση της αδιαφορίας των μαθητών για το μάθημα	61,72	63,82	1799,50	0,733

Την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης	54,92	68,21	1466,00	0,030
Την καλλιέργεια της νοημοσύνης	56,79	67,01	1557,50	0,099
Την καλλιέργεια της δημιουργικότητας	57,82	66,34	1608,00	0,143
Την κοινωνικοποίηση	58,17	66,11	1625,50	0,179
Την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης	53,77	68,95	1409,50	0,014
Την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης	54,42	68,53	1441,50	0,021
Την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών	62,27	63,47	1826,00	0,849
Την κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων	54,29	68,62	1435,00	0,021
Την καλλιέργεια της φαντασίας	53,84	68,91	1413,00	0,006
Τη βελτίωση της αυτοεικόνας	58,29	66,04	1631,00	0,213
Την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στους άλλους	60,71	64,47	1750,00	0,541
Την ευχάριστη εμπλοκή του μαθητή στη διδασκαλία	60,10	64,87	1720,00	0,418
Την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού	59,84	65,04	1707,00	0,393

5.2.3 Συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού και δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Εν συνεχεία, εξετάστηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού διαφέρουν ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου, στον Πίνακα 12, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του

θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού και την ηλικία τους. Όπως διαφαίνεται από τα εν λόγω αποτελέσματα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού, δε διέφεραν ανάλογα με την ηλικία τους ($p>0,05$).

Πίνακας 12: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού και την ηλικία τους

Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο στο μάθημα της Ιστορίας καλλιεργείται:	Έως 30 έτη	31-40 έτη	41-50 έτη	50+ έτη	χ^2 (3)	p
	M.T.	M.T.	M.T.	M.T.		
Ιστορική σκέψη	60,56	63,62	65,73	60,55	0,43	0,934
Ιστορική συνείδηση	60,42	62,80	63,83	62,48	0,14	0,986
Ενσυναίσθηση του παιδιού καθώς μπαίνει στη θέση του ήρωα	63,54	63,38	66,60	55,98	1,26	0,739
Επικοινωνία του παρελθόντος με το παρόν	61,63	61,77	68,50	59,55	1,078	0,783
Πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος	64,10	64,71	62,15	58,65	0,49	0,922
Ενεργητική μάθηση	64,98	64,28	62,52	58,03	0,63	0,890
Δημιουργικός διάλογος	70,13	63,01	59,35	59,18	1,80	0,615
Πολύπλευρη μελέτη ενός ιστορικού γεγονότος	67,56	61,30	63,83	60,00	0,75	0,861

Επιπροσθέτως, στον Πίνακα 13, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού και την οικογενειακή τους κατάσταση. Όπως φαίνεται, οι απόψεις των

εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού, δε διέφεραν ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση ($p>0,05$).

Πίνακας 13: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού και την οικογενειακή τους κατάσταση

Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο στο μάθημα της Ιστορίας καλλιεργείται:	Άγαμοι	Έγγαμοι	Διαζευγμένοι/ Χήροι	χ^2 (2)	p
	M.T.	M.T.	M.T.		
Ιστορική σκέψη	57,60	67,84	53,58	3,58	0,167
Ιστορική συνείδηση	62,06	65,99	49,39	3,40	0,183
Ενσυναίσθηση του παιδιού καθώς μπαίνει στη θέση του ήρωα	63,90	64,55	55,03	1,22	0,544
Επικοινωνία του παρελθόντος με το παρόν	59,81	66,71	54,00	2,38	0,304
Πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος	56,31	68,82	52,03	5,20	0,074
Ενεργητική μάθηση	60,87	66,87	51,33	3,39	0,184
Δημιουργικός διάλογος	64,25	64,77	53,47	1,71	0,426
Πολύπλευρη μελέτη ενός ιστορικού γεγονότος	64,00	65,21	52,14	2,13	0,344

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Παρατηρείται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά

με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού δε διέφεραν ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους ($p>0,05$).

Πίνακας 14: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού και τα έτη προϋπηρεσίας τους

Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο στο μάθημα της Ιστορίας καλλιεργείται:	Έως 10 έτη	10-20 έτη	20+ έτη	χ^2 (2)	p
	M.T.	M.T.	M.T.		
Ιστορική σκέψη	64,65	60,55	63,35	0,34	0,843
Ιστορική συνείδηση	66,13	55,32	66,29	2,80	0,247
Ενσυναίσθηση του παιδιού καθώς μπαίνει στη θέση του ήρωα	68,76	56,26	61,25	3,51	0,173
Επικοινωνία του παρελθόντος με το παρόν	66,33	56,67	65,92	2,16	0,340
Πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος	66,46	58,65	62,42	1,25	0,534
Ενεργητική μάθηση	66,67	57,27	64,21	2,00	0,368
Δημιουργικός διάλογος	69,22	53,98	63,94	5,04	0,081
Πολύπλευρη μελέτη ενός ιστορικού γεγονότος	67,43	57,39	62,35	2,08	0,354

Επίσης, στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ΄ Δημοτικού και την προηγούμενη εκπαίδευση – τις σπουδές τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών ανέφεραν σε υψηλότερο βαθμό ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο στο μάθημα της Ιστορίας καλλιεργείται η ενεργητική μάθηση ($U = 1488,0$, p

= 0,038), απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα λοιπά αποτελέσματα που αναπαρίστανται στον Πίνακα 16 ήταν μη στατιστικά σημαντικά ($p > 0,05$).

Πίνακας 15: Αποτελέσματα Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού και την προηγούμενη εκπαίδευση – σπουδές τους

Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο στο μάθημα της Ιστορίας καλλιεργείται:	Απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	U	p
	M.T.	M.T.		
Ιστορική σκέψη	57,62	66,47	1598,5	0,163
Ιστορική συνείδηση	56,36	66,51	1536,5	0,106
Ενσυναίσθηση του παιδιού καθώς μπαίνει στη θέση του ήρωα	56,65	67,09	1551,0	0,087
Επικοινωνία του παρελθόντος με το παρόν	56,61	67,12	1549,0	0,095
Πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος	55,93	67,56	1515,5	0,065
Ενεργητική μάθηση	55,37	67,92	1488,0	0,038
Δημιουργικός διάλογος	57,76	66,38	1605,0	0,160
Πολύπλευρη μελέτη ενός ιστορικού γεγονότος	61,13	64,20	1770,5	0,625

Εν συνεχεία, εξετάστηκε εάν ο βαθμός αξιοποίησης μιας σειράς θεατρικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς διαφέρει ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Έτσι, στον Πίνακα 16, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον βαθμό αξιοποίησης μιας σειράς θεατρικών τεχνικών ανάλογα με την ηλικία τους. Όπως προκύπτει από τα εν λόγω αποτελέσματα, ο βαθμός αξιοποίησης των αναγραφόμενων θεατρικών τεχνικών δε διέφερε ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών ($p>0,05$).

Πίνακας 16: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον βαθμό αξιοποίησης μιας σειράς θεατρικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την ηλικία τους

Βαθμός αξιοποίησης των ακόλουθων θεατρικών τεχνικών:	Έως 30 έτη	31-40 έτη	41-50 έτη	50+ έτη	χ^2 (3)	p
	M.T.	M.T.	M.T.	M.T.		
Παγωμένη εικόνα	36,59	38,91	47,26	49,46	3,91	0,272
Δραματοποίηση	45,76	39,85	39,16	46,85	1,63	0,652
Δραματοποιημένη Αφήγηση	42,38	41,43	39,89	46,08	0,59	0,899
Συνέντευξη	44,12	39,54	41,84	45,88	0,87	0,833
Αυτοσχεδιασμός	42,32	40,09	42,37	46,04	0,63	0,889
Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο	46,12	37,56	41,61	48,81	2,84	0,418
Μιμητική παντομίμα	41,26	37,15	47,66	47,38	3,27	0,352
Καυτή καρέκλα	38,44	38,75	46,63	48,38	2,84	0,417
Διάδρομος αναστοχασμού	38,03	38,13	45,00	52,92	4,55	0,208
Ανίχνευση σκέψης και συναισθηματικής κατάστασης ιστορικού προσώπου	36,47	40,68	46,29	46,42	2,16	0,540
Δασκάλα/ος σε ρόλο	40,74	39,93	41,71	49,50	1,65	0,649

Στον Πίνακα 17, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον βαθμό αξιοποίησης μιας σειράς θεατρικών τεχνικών ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός αξιοποίησης των αναγραφόμενων θεατρικών τεχνικών δε διέφερε ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ($p>0,05$).

Πίνακας 17: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον βαθμό αξιοποίησης μιας σειράς θεατρικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση

Βαθμός αξιοποίησης των ακόλουθων θεατρικών τεχνικών:	Άγαμοι	Έγγαμοι	Διαζευγμένοι/ Χήροι	χ^2 (2)	p
	M.T.	M.T.	M.T.		
Παγωμένη εικόνα	40,17	41,74	47,83	0,72	0,699
Δραματοποίηση	39,48	43,42	39,50	0,57	0,753
Δραματοποιημένη Αφήγηση	41,90	42,25	40,78	0,03	0,984
Συνέντευξη	44,12	42,34	35,06	0,97	0,615
Αυτοσχεδιασμός	42,71	42,56	37,06	0,46	0,795
Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο	40,07	44,34	32,72	2,07	0,355
Μιμητική παντομίμα	35,31	43,75	47,33	2,47	0,291
Καυτή καρτέκλα	41,40	42,80	38,67	0,27	0,876
Διάδρομος αναστοχασμού	41,29	42,87	38,56	0,29	0,866
Ανίχνευση σκέψης και συναισθηματικής κατάστασης ιστορικού προσώπου	39,83	43,82	36,33	1,03	0,598
Δασκάλα/ος σε ρόλο	41,55	43,11	36,50	0,62	0,733

Επίσης, στον Πίνακα 18 αναπαρίστανται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον βαθμό αξιοποίησης μιας σειράς θεατρικών τεχνικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους. Παρατηρείται ότι ο βαθμός αξιοποίησης των αναγραφόμενων θεατρικών τεχνικών δε διέφερε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ($p>0,05$).

Πίνακας 18: Αποτελέσματα Kruskal – Wallis για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον βαθμό αξιοποίησης μιας σειράς θεατρικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους

Βαθμός αξιοποίησης των ακόλουθων θεατρικών τεχνικών:	Έως 10 έτη	10-20 έτη	20+ έτη	χ^2 (2)	p
	M.T.	M.T.	M.T.		
Παγωμένη εικόνα	41,05	41,50	45,03	0,38	0,829
Δραματοποίηση	43,62	38,52	43,21	0,83	0,661
Δραματοποιημένη Αφήγηση	43,44	35,46	48,15	3,36	0,186
Συνέντευξη	41,44	39,30	47,32	1,23	0,540
Αυτοσχεδιασμός	42,44	39,20	45,06	0,67	0,714
Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο	41,82	37,38	49,24	2,58	0,275
Μιμητική παντομίμα	39,71	41,54	48,21	1,59	0,451
Καυτή καρτέκλα	41,72	41,10	44,00	0,17	0,918
Διάδρομος αναστοχασμού	40,80	38,28	50,35	2,90	0,235
Ανίχνευση σκέψης και συναισθηματικής κατάστασης ιστορικού προσώπου	41,52	40,96	44,68	0,29	0,866
Δασκάλα/ος σε ρόλο	41,33	40,54	45,76	0,57	0,753

Τέλος, στον Πίνακα 19 αναπαρίστανται τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον βαθμό αξιοποίησης μιας σειράς θεατρικών τεχνικών ανάλογα με την προηγούμενη εκπαίδευση – τις σπουδές τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών φαίνεται να αξιοποιούν σε υψηλότερο βαθμό τη δραματοποίηση κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας ($U = 607,0$, $p = 0,040$), εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς που ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα λοιπά αποτελέσματα που αναπαρίστανται στον Πίνακα 19 ήταν μη στατιστικά σημαντικά ($p > 0,05$).

Πίνακας 19: Αποτελέσματα Mann - Whitney για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στον βαθμό αξιοποίησης μιας σειράς θεατρικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την προηγούμενη εκπαίδευση – τις σπουδές τους

Βαθμός αξιοποίησης των ακόλουθων θεατρικών τεχνικών:	Απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	Κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών	U	p
	M.T.	M.T.		
Παγωμένη εικόνα	40,17	43,15	757,5	0,567
Δραματοποίηση	35,47	46,10	607,0	0,040
Δραματοποιημένη Αφήγηση	36,98	45,15	655,5	0,117
Συνέντευξη	41,33	42,42	794,5	0,836
Αυτοσχεδιασμός	42,03	41,98	815,0	0,992
Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο	41,94	42,04	814,0	0,985
Μιμητική παντομίμα	39,86	43,34	747,5	0,510
Καυτή καρτέκλα	37,52	44,81	672,5	0,161
Διάδρομος αναστοχασμού	40,86	42,72	779,5	0,725

Ανίχνευση σκέψης και συναισθηματικής κατάστασης ιστορικού προσώπου	40,42	42,99	765,5	0,626
Δασκάλα/ος σε ρόλο	40,30	43,07	761,5	0,600

Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οι νέες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στη σύγχρονη εποχή, έχουν επηρεάσει σημαντικά και τον τομέα της εκπαίδευσης. Επιδιώκοντας την αποτελεσματική ανταπόκριση του σχολείου στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, έχουν επέλθει αλλαγές τόσο στη δομή, στις μεθόδους όσο και στο περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο, το οποίο έχει αλλάξει ριζικά προσανατολισμό, απομακρυνόμενο από την αποστήθιση και τη διδαχή, αλλά εστιάζοντας στην ενεργητική κατάκτηση της γνώσης από τον μαθητή, στοχεύοντας έτσι στην ουσιαστική καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

Στην προσπάθεια αυτή, επιστρατεύονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες φαίνεται να είναι ιδιαίτερος αποδοτικές. Μία εξ αυτών που προσφέρεται για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, είναι το θεατρικό παιχνίδι, μέσα από το οποίο, η διδασκαλία της Ιστορίας γίνεται πιο ελκυστική στους μαθητές και έτσι, επιτυγχάνονται αβίαστα οι στόχοι που έχουν τεθεί από την εκπαιδευτική πολιτική. Επιδιώκοντας την περαιτέρω προώθηση της εν λόγω τεχνικής στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση της, καθώς επίσης, και η ανάδειξη των προβληματισμών γύρω από αυτή, χρήζουν διερεύνησης.

Έτσι, λοιπόν, και λαμβάνοντας υπόψη το ερευνητικό κενό που υπάρχει γύρω από το υπό μελέτη θέμα, σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία στη Γ' Δημοτικού αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της. Στην έρευνα συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί που δίδασκαν Ιστορία στη Γ' Δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2022-2023, με την πλειοψηφία αυτών να είναι γυναίκες, ηλικίας 31-40 ετών, με έως 10 έτη προϋπηρεσίας, έγγαμες και κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Αρχικά, λοιπόν, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία. Η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε ότι το θεατρικό παιχνίδι στο πλαίσιο του σχολείου είναι ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο και αποτελεί μια σύγχρονη μορφή διδασκαλίας, ενώ περίπου τα 2/3 του δείγματος δήλωσαν ότι το χρησιμοποιούν ως εργαλείο στη διδασκαλία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι

πρόκειται για μια σύγχρονη μορφή διδασκαλίας, είναι ιδιαίτερος ενθαρρυντικό το γεγονός ότι αξιοποιείται από σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών σε ολόκληρη την Ελλάδα.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι λόγοι που αναφέρθηκαν για τη μη αξιοποίησή του ήταν η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη επιμόρφωσης σχετικά με την αξιοποίησή του, ενώ σε μικρότερο αναφέρθηκαν η πίεση της διδακτέας ύλης και η μη συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ομοίως, στην έρευνα μελέτη του Τσιάρα¹⁵⁶, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ύπαρξη δυσκολιών στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη, οι οποίες κυρίως αφορούσαν την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, την έλλειψη χρόνου και τον περιορισμένο χώρο της σχολικής αίθουσας.

Ακόμα, αναφορικά με τις θεατρικές τεχνικές που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία, παρατηρήθηκε ότι αυτές που αναφέρθηκαν περισσότερο ήταν το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση, ενώ σε χαμηλό προς μέτριο βαθμό αναφέρθηκαν ο αυτοσχεδιασμός, η σωματική έκφραση και η παντομίμα. Το εύρημα αυτό θεωρείται ενθαρρυντικό, καθώς καταδεικνύει την ενασχόληση των εκπαιδευτικών, έστω και σε μέτριο βαθμό, με έναν σημαντικό αριθμό διαφορετικών θεατρικών τεχνικών, που δύνανται να επωφελήσουν τους μαθητές με ποικίλους τρόπους. Εξάλλου, όπως αναφέρει και ο Τσιάρας, η Θεατρική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στοχεύει στην ενδυνάμωση των ικανοτήτων, της δημιουργικότητας και της εκφραστικότητας των μαθητών, ούτως ώστε να έχουν την ευχέρεια να επικοινωνούν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους με τους συμμαθητές τους¹⁵⁷.

Επίσης, όσον αφορά τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο διδασκαλίας μπορεί να προωθήσει σε πολύ υψηλό βαθμό την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, την κοινωνικότητα, την καλλιέργεια της φαντασίας και την ευχάριστη εμπλοκή του μαθητή στη διδασκαλία. Ακόμα, σε υψηλό βαθμό μπορεί να προωθήσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την ενεργητική κατάκτηση της γνώσης, την ελάττωση της αδιαφορίας των μαθητών για το μάθημα, την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, την

¹⁵⁶ Τσιάρας 2001, 63.

¹⁵⁷ Τσιάρας 2007, 11.

καλλιέργεια της νοημοσύνης, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης, την κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων, τη βελτίωση της αυτοεικόνας, την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στους άλλους και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορεί σε μέτριο βαθμό να προωθήσει την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Ιωακειμίδη¹⁵⁸, στην οποία διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις ως προς την αξιοποίηση των θεατρικών συμβάσεων.

Ακολούθως, εξετάστηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η πλειονότητα του δείγματος ανέφερε ότι ο σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας δεν είναι καθαρά γνωστικός, η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας δεν πραγματοποιείται καθαρά μέσα απ' τη μελέτη πηγών, καθώς επίσης, ότι η διδασκαλία της Ιστορίας συνδέεται με άλλα γνωστικά αντικείμενα και ειδικότερα με τη Γλώσσα, τη Λογοτεχνία, τα Μαθηματικά, τη Θεατρική Αγωγή και τα Θρησκευτικά.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν τα εργαλεία με τα οποία μπορεί η Ιστορία να διδαχθεί αποτελεσματικά. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η Ιστορία μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά μέσω επισκέψεων σε ιστορικά μνημεία, άλλων ιστορικών πηγών, σχολικού εγχειριδίου και του θεατρικού παιχνιδιού, ενώ σε μικρότερο βαθμό αναδείχθηκε η συμβολή του κινηματογράφου στην αποτελεσματική διδασκαλία της. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το θεατρικό παιχνίδι δε φαίνεται να αποτελεί την πρώτη επιλογή για την αποτελεσματική διδασκαλία της Ιστορίας, όπως πιο παραδοσιακά εργαλεία, όπως είναι οι επισκέψεις σε ιστορικά μνημεία και άλλες ιστορικές πηγές. Συνεπώς, μολονότι εντοπίζονται αλλαγές στη δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σύγχρονη εποχή, οι παραδοσιακές αντιλήψεις και επιλογές, φαίνεται να επικρατούν ακόμα σε σημαντικό βαθμό.

Επιπλέον, διερευνήθηκε η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο διδασκαλίας της Ιστορίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το θεατρικό παιχνίδι συνδράμει σε εξαιρετικά υψηλό βαθμό στην ενεργητική μάθηση και σε υψηλό βαθμό στην ιστορική σκέψη, την ιστορική συνείδηση, την ενσυναίσθηση του παιδιού,

¹⁵⁸ Ιωακειμίδης 2003, 288.

την επικοινωνία του παρελθόντος με το παρόν, τις πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος, τον δημιουργικό διάλογο και την πολύπλευρη μελέτη ενός ιστορικού γεγονότος. Αντιστοίχως, σύμφωνα με την Κοντογιάννη¹⁵⁹, ορισμένες επιστημονικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό, επιβεβαιώνουν τα οφέλη της ενασχόλησης των μαθητών με το δράμα μιας, καθώς ενισχύει την κατάκτηση υψηλού επιπέδου αντιληπτικών ικανοτήτων και την κατανόηση, συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση, την κατάκτηση γνώσεων, την προαγωγή δεξιοτήτων και αξιών. Διερωτώντας τους εκπαιδευτικούς εάν χρησιμοποιούν το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας, λίγο περισσότερο από το ήμισυ του δείγματος αποκρίθηκε θετικά. Ωστόσο, διερευνώντας τους λόγους που τους αποθαρρύνουν στην αξιοποίησή του, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν κυρίως στην έλλειψη χρόνου, την υπέρογκη ύλη, την έλλειψη επιμόρφωσης ως προς την αξιοποίησή του, τη διαρρύθμιση της αίθουσας και σημαντικό ποσοστό αυτών δήλωσε ότι δε γνωρίζει εάν συμβάλλει κάπου.

Αναφορικά με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών, παρατηρήθηκε ότι οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται περισσότερο είναι η δραματοποίηση, η δραματοποιημένη αφήγηση και η μιμητική παντομίμα, ενώ η παγωμένη εικόνα, η συνέντευξη, ο αυτοσχεδιασμός, η γραφή και ανάγνωση σε ρόλο, η καυτή καρτέλα, ο διάδρομος αναστοχασμού, η ανίχνευση σκέψης και συναισθηματικής κατάστασης ιστορικού προσώπου και η/ο Δασκάλα/ος σε ρόλο, αξιοποιούνται σε μέτριο βαθμό. Τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερος ενθαρρυντικός, καθώς η αξιοποίηση των τεχνικών του θεάτρου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, χαρακτηρίζεται ως ένα άριστο μέσο για την υπέρβαση των συναισθηματικών δυσκολιών και των ψυχολογικών αδιεξόδων, που συχνά αντιμετωπίζουν τα παιδιά¹⁶⁰. Ομοίως, στην έρευνα της Γκίρδα¹⁶¹ αναδείχθηκε η αξία των θεατρικών τεχνικών και ο κοινωνικοποιητικός χαρακτήρας των θεατρικών συμβάσεων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η χρήση των θεατρικών τεχνικών, μπορεί να συνδράμει σημαντικά στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Επίσης, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η χρήση των θεατρικών τεχνικών δύναται να αποτελέσει μια σημαντική ευκαιρία για την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών, αλλά και να συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη της ιστορικής

¹⁵⁹ Κοντογιάννη 2008, 244-245.

¹⁶⁰ Παπαδοπούλου 2012, 6.

¹⁶¹ Γκίρδα 2018, 147-152.

ενσυναίσθησης και άρα της ιστορικής τους κατανόησης, αλλά και να αναιρέσει την αρνητική στάση και την επιφυλακτικότητά τους απέναντι στην Ιστορία. Εξάλλου, μέσα από την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών, οι μαθητές μπορούν να αφενός να χρησιμοποιούν ορολογία σχετική με παλαιότερες χρονικές περιόδους και ιστορικά γεγονότα και αφετέρου να προβαίνουν στην ολιστική προσέγγιση της Ιστορίας σε κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, καθώς επίσης, να βιώσουν εμπειρικά το ιστορικό γεγονός, αλλά και να δομήσουν την ιστορική τους σκέψη και συνείδηση¹⁶².

Ολοκληρώνοντας με τα συμπεράσματα που εξήχθησαν μέσω Περιγραφικής Στατιστικής, αξίζει να επισημανθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο διδασκαλίας της Ιστορίας, προάγει την καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου και δεν αποπροσανατολίζει τους μαθητές από την εκμάθηση ιστορικών γεγονότων.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε εάν η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας σχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας δε σχετίζεται με την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και την προηγούμενη εκπαίδευση των συμμετεχόντων. Ωστόσο, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας και της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, με τους έγγαμους εκπαιδευτικούς να το αξιοποιούν σε υψηλότερο βαθμό. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι συνήθως οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί είναι και γονείς, γεγονός που τους καθιστά πιο εξοικειωμένους με τις εναλλακτικές μορφές μάθησης, απ' ό,τι είναι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί.

Έπειτα, εξετάστηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία διαφέρουν ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία, δε διέφεραν ανάλογα με την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Ωστόσο, διαφάνηκε ότι οι συμμετέχοντες που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών ανέφεραν σε υψηλότερο βαθμό ότι το θεατρικό παιχνίδι, ως εργαλείο διδασκαλίας, μπορεί να προωθήσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία,

¹⁶² Παπανικολάου 2016, 41.

την ενεργητική κατάκτηση της γνώσης, την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης, την κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων και την καλλιέργεια της φαντασίας, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, μπορούν καλύτερα να αντιληφθούν τα οφέλη που πηγάζουν από τις εναλλακτικές μορφές μάθησης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν ολοκληρώσει τις βασικές τους σπουδές.

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού διαφέρουν ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού, δε διέφεραν ανάλογα με την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Εν τούτοις, εξετάζοντας τον ρόλο της προηγούμενης εκπαίδευσης – των σπουδών, διαφάνηκε ότι οι συμμετέχοντες που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών ανέφεραν σε υψηλότερο βαθμό ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, ως εργαλείο στο μάθημα της Ιστορίας, καλλιεργείται η ενεργητική μάθηση, σε σχέση με εκείνους που ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, εξετάστηκε εάν ο βαθμός αξιοποίησης μιας σειράς θεατρικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς, διαφέρει ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι ο βαθμός αξιοποίησης των αναγραφόμενων θεατρικών τεχνικών δε διέφερε ανάλογα με την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Εν τούτοις, διερευνώντας τον ρόλο της προηγούμενης εκπαίδευσης – των σπουδών, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/ διδακτορικού τίτλου σπουδών φαίνεται να αξιοποιούν σε υψηλότερο βαθμό τη δραματοποίηση κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να είναι απόρροια του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, μπορούν καλύτερα να αντιληφθούν τα οφέλη που ανακύπτουν από τις εναλλακτικές μορφές μάθησης και είναι πιο πρόθυμοι να τις αξιοποιήσουν, απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει τις βασικές τους σπουδές.

Συμπερασματικά, τα προαναφερόμενα αποτελέσματα αναδεικνύουν την αδιαμφισβήτητη αξία της έρευνας, η οποία μπορεί να αποτελέσει εφελκτήριο για την περαιτέρω μελέτη της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, αλλά και της κατανόησης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίησή του. Βάσει αυτών, καθίσταται σαφές ότι το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας γενικά, πόσο μάλλον της διδασκαλίας της Ιστορίας, η οποία έως πρόσφατα, διδασκόταν με έναν τρόπο που προωθούσε την αποστήθιση. Έτσι, εκτιμάται ότι η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μπορεί να σχεδιάσει ένα πλάνο άρσης των πιθανών δυσκολιών και προώθησης της εν λόγω πρακτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία, ούτως ώστε να αλλάξει ριζικά ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της και να ενισχυθεί η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών.

6.1 Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα διακρίνεται από ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι κυρίως αφορούν το δείγμα της. Πιο αναλυτικά, όπως προαναφέρθηκε, το δείγμα που επιλέχθηκε ήταν μη τυχαίο αφού προέκυψε μέσα από την αξιοποίηση μη πιθανοτικών μεθόδων δειγματοληψίας. Παράλληλα, η συμμετοχή γυναικών κατά συντριπτική πλειοψηφία, ενισχύει την υπόθεση περί απουσίας αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος.

Επίσης, η σύντομη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας αποτελεί περιορισμό της, καθώς ενδεχομένως απέτρεψε τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής σε αυτή.

6.2 Προτάσεις περαιτέρω έρευνας

Αναφορικά με τις προτάσεις μελλοντικής έρευνας, αρχικά προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού, μέσω ενός δείγματος που θα προκύψει μέσω κάποιας πιθανοτικής δειγματοληπτικής μεθόδου.

Ακόμα, προτείνεται η συγκριτική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία ποικίλων μαθημάτων, όπως είναι η Ιστορία, τα Μαθηματικά, η Γεωγραφία κ.α., ούτως ώστε να διαφανεί σε ποια μαθήματα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως κατάλληλο εκπαιδευτικό εργαλείο για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας.

Ολοκληρώνοντας, η διερεύνηση της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, θα παρείχε σημαντικά συμπεράσματα προκειμένου να διαφανεί εάν αποτελεί μια κατάλληλη στρατηγική για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, αλλά και την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αβδελά, Ε. 1998. *Ιστορία και Σχολείο*,. Αθήνα: νήσος.
- Αντωνιάδης, Λ. 1995. *Η διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολόπουλος, Ν. χ.χ. *Όψεις της ιστορικής κουλτούρας και συνείδησης: Το παράδειγμα των φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Στο* https://www.pre.aegean.gr/wp-content/uploads/2017/02/10.Apostolopoulos_PTDE_PhD_2017.pdf.
- Baldwin, P. 2009. *Το δράμα στην εκπαίδευση-απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. 6^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Πρακτικά (94-104). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Βασιλείου, Σ. 2009. *Τα εγχειρίδια Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού 1979, 1997, 2006, Παρουσίαση – Ανάλυση*. Λευκωσία: Επιφανίου.
- Βερέμης, Θ. 2013. *Η κατανόηση του παρελθόντος*. Καθημερινή 22 Σεπτεμβρίου στο <https://www.kathimerini.gr/opinion/736926/i-katanoisi-toy-parelthontos/>.
- Βρεττός, Ι. 1995. *Αξιολόγηση του Αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας του Δημοτικού σχολείου*. στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, (37-38), 128-147.
- Bruner, J. 1960. *The process of education*. Cambridge. Harvard University Press.
- Γιάνναρης, Γ. 1995. *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιαννοπούλου, Ε. και Τσιάρας, Α. και Παπαϊωάννου, Θ. 2020. *Η θεατρική αγωγή ως μέσο καλλιέργειας της διερευνητικής μάθησης*. *Εκπαίδευση & Θέατρο* , 21, 72 – 80.
- Γιώτης, Γ. 2012. *Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914 και εξής*. Διδακτορική διατριβή. Στο <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/29311>.
- Γκίρδα, Ελ. 2018. *Εκπαιδευτικές και διδακτικές παρεμβάσεις στο μάθημα της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού, με τη χρήση θεατρικών τεχνικών για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στα παιδιά*. Αλεξανδρούπολη. Διπλωματική. Στο https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10977/1/GirdaE_%202018.pdf.

- Γκόβας, Ν. (επιμ.). 2002. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, πρακτικά της συνδιάσκεψης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Γούστερης, Σ. 1998. *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γραμματάς, Θ. 2004. *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. 2015. *Το θέατρο ως πολιτιστικό φαινόμενο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Γραμματάς, Θ. 2014. *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δερβίσης, Σ. 1998. *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Ηλιοπούλου, Μαρ. 2015. *Διδασκαλία διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω του θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό*. Στο <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4141>
- Ιωακειμίδης, Π. 2003. *Δραματοποίηση και Θεατρικό Παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στάσεις Εκπαιδευτικών και πλαίσιο εφαρμογής στη σχολική Τάξη*. Στο <https://elocus.lib.uoc.gr//dlib/4/3/4/attached-metadata-dlib-2003ioakeimidis/2003ioakeimidis.pdf> .
- Καραβέζη-Καραβεζύρογλου, Αλ. 2020. *Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική διδασκαλία*. Διπλωματική. Στο <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2895764/theFile>.
- Καψάλης, Α. και Νήμα Ε. 2015. *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόκκινος, Γ. 2002. *Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης*. *Τα Ιστορικά* 36, 165-200.
- Κόκκινος, Γ. 1998. *Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Προσεγγίσεις στην Ιστορία της ιστοριογραφίας, της επιστημολογίας και της διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. 2000. *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. 2008. *Μαύρη αγελάδα- Άσπρη αγελάδα: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

- Κουρετζής, Λ. 1991. *Το θεατρικό παιχνίδι (Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ. και Άλκηστις. 1993. *Θεατρική Αγωγή Ι. Βιβλίο για τον δάσκαλο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κουρετζής, Λ. 1997. *Το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία», Μέρους Έκφρασης και Δημιουργίας*. ΜΕΛΙΝΑ. Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Περιφερειακή Ανάπτυξη. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, 38-44.
- Κρίβας, Σ. 2002. *Παιδαγωγική Επιστήμη. Βασική Θεματική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ. 2002. *Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας: Από τον αφηγηματικό μονόλογο στις βιωματικές προσεγγίσεις, Σύγχρονη Εκπαίδευση* 123, 27-33.
- Μονιότ, Η. 2002. *Η διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουδατσάκις, Τ. 1994. *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Νάκου, Ε. 2000. *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ουζούνη, Χ. και Νακάκης, Κ. 2019. Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2): 231–39.
- Παπαγεωργίου, Ε. 2002. *Θεατρικό παιχνίδι Ι και ΙΙ*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
- Παπανικολάου, Γ. 2016. *Αποτίμηση της συμβολής των θεατρικών συμβάσεων στο* <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38457>.
- Παπανούτσος, Ε. 1976. *Η παιδεία μας το μέγαλός μας πρόβλημα*. Αθήνα. Δωδώνη.
- Παπαδόπουλος, Σ. 2007. *Με τη γλώσσα του θεάτρου: η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος Σ. 2010. *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδοπούλου, Σμ. και Κούλα, Γ. 2012. *Το θεατρικό παιχνίδι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ιωάννινα. Στο <https://www.academia.edu/33728113/%CE%A4%CE%9F%CE%98%CE%95%CE%91%CE%A4%CE%A1%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%A7%CE%9D%CE%99%CE%94%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%A4%CE>

[%99%CE%A3%CE%9C%CE%99%CE%9A%CE%97 %CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97](#)

Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σμ. 2017. *Αρχαίες ελληνικές τραγωδίες σε διασκευή για παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg.

Πελαγίδης, Σ. 1999. *Πώς θα διδάξω την Ιστορία στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Πολυκάρπου, Χ. 2013. *Θεατρική αγωγή: Εισαγωγή στο νέο πρόγραμμα σπουδών. Σεμινάρια επιμόρφωσης στη θεατρική αγωγή*. Λευκωσία: Π.Ι.Κ.

Sebba, J. 2000. *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκουλάτος, Β. 1988. *Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το μάθημα της Ιστορίας*. στο Π.Ε.Φ., *Το Μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Σεμινάριο 9. Αθήνα. 80-87.

Σκούρος, Τ. 1997. *Η Ιστορία και η διδακτική της*. Λεμεσός: Αυτοέκδοση.

Σεξτου, Π. 1998, Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμψυχωτή: Μέθοδος, εφαρμογές, ιδέες. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σεξτου, Π. 2005. *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τζήκας, Χ. 2011. *Η εκπαίδευση κατά την Οθωνική περίοδο (1833 – 1862)*. Στο Σ. Μπουζάκης, Σ. *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις*. Νεοελληνική εκπαίδευση (1821 – 2010). Αθήνα: Gutenberg. 135 - 136.

Τεγόπουλος-Φυτράκης. 1993. *ΕΛΛΗΝΙΚΟΝ ΛΕΞΙΚΟ*, λήμμα: θεώμαι, Αθήνα: Αρμονία.

Τσιάρας, Α. 2001. *Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο. Ποιοτική μελέτη*. Στο <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/1320/%CE%A4%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%A3-%CE%A0%CE%9F%CE%99%CE%9F%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%95%CE%A5%CE%9D%CE%91.pdf>.

Τσιάρας, Α. 2007. *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιάρας, Α. 2019-2020. *Σημειώσεις: Θεωρία και πράξη της διδακτικής του θεάτρου*. Στο <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS166/%CE%A3%CE%B7%CE%B>

[C%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20-%20%CE%97%20%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%CF%82%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CF%80%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf](#) .

Faure, G. και Lascar, S. 2001. *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

Φανουράκη, Κ. 2010. *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Πάτρα. Διδακτορική διατριβή. Στο <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19219>.

Φράγκου, Χ. 1995. *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα. Gutenberg.

Ξενογλώσση

Bolton, G. 1985. *Changes in thinking about drama in education*. Theory Into Practice, 24(3), 151–157. <https://doi.org/10.1080/00405848509543166>.

Booth, D. 1994. *Story Drama. Reading, writing and role playing across the curriculum*. Markham: Pembroke.

Brophy, J. and VanSledright, B. 1997. *Teaching and Learning History in Elementary Schools*, New York: Teachers College Press.

Collins C and Mangieri J (επιμ.), 1992. *Teaching thinking: An Agenda for the Twenty-First Century*, New Jersey (U.S.A.) : Lawrence Erlbaum Associates,.

Creswell, J.W. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Demchenko, O. and Kazmirchuk, N. and Zhovnych, O. and Stakhova, I. and Podorozhnyi, V. and Baranovska, I. (2022). Preparing students for the use of theater

activities for children's development soft skills: European context. *Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume I, 31-46.
from: <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6866>

Fleming, M. 2001. *Teaching drama in primary and secondary schools: an integrated approach*. London: David Fulton.

Ehrard, J. 1970. *L' idee de nature en France a l' aube des lumieres*. Paris: Ressau.

Emerson, R.W. 2015. *Convenience Sampling, Random Sampling, and Snowball Sampling: How Does Sampling Affect the Validity of Research?* *Journal of Visual Impairment & Blindness* 109 (2): 164–8. doi:10.1177/0145482X1510900215.

Hallam, R. (1970). *Piaget and Thinking in History*. Στο: Martin Ballard (Επιμ.), *New Movements in the study of Teaching of History*, London: Temple Smith.

Hertzberg H. W. (1985). *Students, Methods and of Instruction*. Στο: Downey M.T. (επιμ.), *History in the Schools*, (Nationals Council for the Social Studies), Bulletin 74, Washington: National Council for the Social Studies.

Jenkins, K. 1991. *Re-thniking history*. London: Routledge.

Lenakakis A. and Howard J. and Felekidou K. 2018. *Play and inclusive education Greek teacher's attitudes*. Vol.3 στο <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1243040>

Lipman, M. 1980. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

McCammon, L.A. and O'Farrell, L. & Saebø, A.B. & Heap, B. (2010). *Connecting with their inner beings: an international survey of drama/theatre teachers' perceptions of creative teaching and teaching for creative achievement*. *Youth Theatre Journal*, 24, 140–159. From: <https://doi.org/10.1080/08929092.2010.518907>.

Neelands, J. 1998. *Structuring Drama Work, a handbook of available forms in theatre and drama*. edited by Tony Goode. United Kingdom: Cambridge University Press.

Peter, M. (2003). *Drama, narrative and early learning*. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21–27. From https://www.researchgate.net/publication/229978490_Drama_narrative_and_early_learning.

Pluckrose, H. 1991. *Children Learning History*, England: Basil Blackwell Ltd.

Speer, D. 2019. *Developing effective use of presentational drama as a tool for teaching the history/social science curriculum in public schools* (ηλεκτρονική έκδοση).

California Polytechnic State University. From
<http://www.calpoly.edu/echin/ed589/stdmodell/speerpart.htm>.

Tavakol, M., and R. Dennick. 2011. *Making Sense of Cronbach's Alpha*. *International Journal of Medical Education* 2: 53–5. doi:10.5116/ijme.4dfb.8dfd.

Zaccaria A. 1978. *The Development of Historical Thinking: Implications for the Teaching of History*. *The History Teacher*, Vol 11 (No 3)

Προγράμματα Σπουδών

Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003. *Ιστορίας*. Στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> .

Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις. 2021.

ΙΕΠ

Στο <https://blogs.sch.gr/2dimagnilas/files/2022/04/%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CE%94%CE%A0%CE%A3.pdf> .

ΦΕΚ

ΦΕΚ 16/6/1987, 19/10/1987, 23/11/1987, 6/10/1989.

ΦΕΚ 303 ΚΑΙ 304 τεύχος Β', 13/03/2003Τ.

ΦΕΚ 1471/Β/22-11-2002.

ΦΕΚ.1963.14-05-2021.

ΦΕΚ 614/Β/9-2-2023.

Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, διεξάγω ποσοτική έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της συμβολής του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της. Επίσης, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των προσωπικών στοιχείων και απαντήσεών σας.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι προαιρετική και ο χρόνος συμπλήρωσης του ακόλουθου ερωτηματολογίου εκτιμάται ότι είναι περίπου δέκα λεπτά.

Για περαιτέρω διευκρινίσεις/ πληροφορίες, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο ακόλουθο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο: irene-filakouridis@hotmail.com.

Με εκτίμηση,

Φιλακουρίδη Ειρήνη - ΠΕ70

A) Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο:

- Γυναίκα
- Άνδρας

Ηλικία:

- Έως 30 ετών
- 31-40 ετών
- 41-50 ετών
- 50+ ετών

Έτη προϋπηρεσίας:

- Έως 10 έτη
- 11-20 έτη
- 21-30 έτη
- 30+ έτη

Οικογενειακή κατάσταση:

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α

Μορφωτικό επίπεδο:

- Απόφοιτος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
- Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου σπουδών
- Άλλο:.....

B) Το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία

Το θεατρικό παιχνίδι στο πλαίσιο του σχολείου είναι ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο;

- Ναι
- Όχι

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια σύγχρονη μορφή διδασκαλίας;

- Ναι
- Όχι

Χρησιμοποιείτε το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διδασκαλία σας;

- Ναι
- Όχι

Αν όχι, γιατί;.....

Αν ναι, ποια είδη θεατρικών τεχνικών χρησιμοποιείτε;

- Αυτοσχεδιασμό
- Σωματική έκφραση
- Δραματοποίηση
- Παιχνίδι ρόλων
- Παντομίμα
- Άλλο.....

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο διδασκαλίας μπορεί να προωθήσει:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία					
Την ενεργητική κατάκτηση της γνώσης					
Την ελάττωση της αδιαφορίας των μαθητών για το μάθημα					
Την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης					
Την καλλιέργεια της νοημοσύνης					
Την καλλιέργεια της δημιουργικότητας					
Την κοινωνικοποίηση					
Την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης					
Την καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης					
Την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών					
Την κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων					
Την καλλιέργεια της φαντασίας					
Τη βελτίωση της αυτοεικόνας					
Την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στους άλλους					
Την ευχάριστη εμπλοκή του μαθητή στη διδασκαλία					
Την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού					

Γ) Το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας

Σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας είναι καθαρά γνωστικός;

- Ναι

- Όχι

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας πραγματοποιείται καθαρά μέσα απ' τη μελέτη πηγών;

- Ναι
- Όχι

Μέσω ποιων εργαλείων μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά η Ιστορία;

- Σχολικού εγχειριδίου
- Άλλων ιστορικών πηγών
- Κινηματογράφος
- Επισκέψεις σε ιστορικά μνημεία
- Θεατρικό παιχνίδι

Η διδασκαλία της Ιστορίας συνδέεται με άλλα γνωστικά αντικείμενα;

- Ναι
- Όχι

Αν ναι, με ποιο/α;.....

Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο στο μάθημα της Ιστορίας καλλιεργείται:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Ιστορική σκέψη					
Ιστορική συνείδηση					
Ενσυναίσθηση του παιδιού καθώς μπαίνει στη θέση του ήρωα					
Επικοινωνία του παρελθόντος με το παρόν					
Πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος					
Ενεργητική μάθηση					
Δημιουργικός διάλογος					
Πολύπλευρη μελέτη ενός ιστορικού γεγονότος					

Χρησιμοποιείτε το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία της Ιστορίας;

- Ναι

- Όχι

Αν όχι, γιατί;

- Έλλειψη χρόνου
- Υπέρογκη ύλη
- Διαρρύθμιση αίθουσας
- Δε θεωρώ ότι βοηθάει
- Άλλο.....

Αν ναι, σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τις ακόλουθες θεατρικές τεχνικές:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Παγωμένη εικόνα (στιγμαία εικονική ή εκφραστική αναπαράσταση ιστορικού γεγονότος)					
Δραματοποίηση					
Δραματοποιημένη Αφήγηση					
Συνέντευξη					
Αυτοσχεδιασμός					
Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο					
Μιμητική παντομίμα					
Καυτή καρέκλα (υποβολή ερωτήσεων σε ιστορικό πρόσωπο)					
Διάδρομος αναστοχασμού (αναπαράσταση ιστορικού προσώπου από πολλές οπτικές)					
Ανίχνευση σκέψης και συναισθηματικής κατάστασης ιστορικού προσώπου					

Δασκάλα/ος σε ρόλο (ποικιλία εφαρμογών μέσω της αναπαράστασης ιστορικών προσώπων)					
---	--	--	--	--	--

Η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως εργαλείο διδασκαλίας της Ιστορίας θεωρείτε ότι προάγει την καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου;

- Ναι
- Όχι

Το θεατρικό παιχνίδι αποπροσανατολίζει τους μαθητές απ' την εκμάθηση ιστορικών γεγονότων;

- Ναι
- Όχι