



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong
Learning»**

**Το Θεατρικό Παιχνίδι ως εργαλείο βελτίωσης του
αυτοελέγχου σε μαθητές Δ' Δημοτικού Γενικής
Εκπαίδευσης: μια έρευνα - δράση**

Αναστασία Καΐτσα

A.M: 505220181012

Επιβλέπων Καθηγητής:

Κωνσταντίνος Μάγος

Συμβουλευτική Επιτροπή:

Αστέριος Τσιάρας

Αθανάσιος Κατσής

Ναύπλιο, 2020

ΠΡΟΛΟΓΟΣ – ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγκεκριμένη εργασία θα ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί αν δεν είχα την υποστήριξη και το ενδιαφέρον της τριμελούς επιτροπής, που παρακολούθησε την εξέλιξή της. Γι' αυτό το ενδιαφέρον εκφράζω τις ευχαριστίες μου προς τους κύριο Κωνσταντίνο Μάγο, κύριο Αστέριο Τσιάρα και κύριο Αθανάσιο Κατσή για τη στήριξή τους και την καθοδήγησή τους όλο αυτό το διάστημα. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω για την καίρια συμβολή τους τον επιβλέποντά μου κύριο Κωνσταντίνο Μάγο και τον Καθηγητή μου κύριο Αστέριο Τσιάρα για τα σχόλια και την κριτική τους που άσκησαν ιδιαίτερη επίδραση στην οργάνωση της έρευνάς μου, αφού με τις παρατηρήσεις τους επηρεάστηκε καθοριστικά ο επιστημονικός μου προσανατολισμός. Επίσης, ευχαριστώ θερμά την κυρία Άλκηστη Κοντογιάννη, Ομότιμη Καθηγήτρια του τμήματος Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου, για την εμπιστοσύνη με την οποία με περιέβαλε, την έμπνευση και την ανιδιοτελή συνεισφορά της, συμβάλλοντας καθοριστικά στη διαμόρφωση της εξέλιξής μου. Ευχαριστίες και προς όλους τους καθηγητές που δίδαξαν στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα για τον ουσιαστικό ρόλο τους ως προς μια πολύπλευρη απόκτηση γνώσεων. Ευχαριστίες ακόμα στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για τις υπηρεσίες και το χρήσιμο υλικό που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Ευχαριστώ επίσης την κυρία Μαίρη Καραγιάννη, την κυρία Βαλεντίνα Μιχαήλ καθώς και τον κύριο Άγγελο Γουναρά για την αμέριστη βοήθειά τους όποτε την χρειαζόμουν. Επιπροσθέτως, ευχαριστώ τους μαθητές μου για τη σημαντική συμβολή τους, αφού χωρίς αυτούς δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η έρευνα, όπως και τους συναδέλφους μου, που με διευκόλυναν με κάθε τρόπο. Ένα ακόμη ευχαριστώ θα ήθελα να πω στην οικογένειά μου για την υπομονή της και την ηθική της υποστήριξη όλο αυτόν τον καιρό. Κλείνοντας ευχαριστώ θερμά τον φίλο μου και παλαιότερο φοιτητή του μεταπτυχιακού, Χρήστο Θεοχαρόπουλο για την παρότρυνση να φοιτήσω σ' αυτό και για την ουσιαστική παρουσία του όλο αυτό το διάστημα, όπως και τις φίλες μου Αγγελική Καλλή και Μίνα Ασημακοπούλου για την ένθερμη υποστήριξή τους.

Ιούνιος 2020

Στη μητέρα μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ – ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	i
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	iii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
ABSTRACT	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο.....	3
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	3
1.1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	3
1.2. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	6
1.2.1. Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	7
1.2.2. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	8
1.2.3. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	12
1.2.4. ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	13
1.2.5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	16
1.3. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	20
1.3.1. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	22
1.3.2. ΟΙ ΦΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	23
1.3.3. ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	26
1.3.4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	29
1.4.1. Ο ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	43
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	43
2.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	43
2.2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	43
2.3. ΔΕΙΓΜΑ	45

2.4.ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	46
2.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	46
2.6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	47
2.7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	51
ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	51
3.1. ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	51
3.2. ΕΛΕΓΧΟΣ ΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	51
Πίνακας 1. Cronbach's Alpha	52
3.3. ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	52
Πίνακας 2. Shapiro- Wilk.....	53
Πίνακας 3. Πειραματική ομάδα(t-test).....	54
Πίνακας 4. Ομάδα ελέγχου(t- test).....	56
3.4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	58
Παρέμβαση 1η.....	59
Παρέμβαση 2η.....	60
Παρέμβαση 3η.....	62
Παρέμβαση 4η.....	64
Παρέμβαση 5η.....	66
Παρέμβαση 6η.....	67
Παρέμβαση 7η.....	68
Παρέμβαση 8η.....	70
Παρέμβαση 9η.....	71
Παρέμβαση 10η.....	72
Παρέμβαση 11η.....	74
Παρέμβαση 12η.....	76
3.5. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο	80
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	80
4.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	80
4.2.ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	83
4.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ.....	83
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	84

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	94
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	94
ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	96
ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ - ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	109
ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	117

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι να διερευνήσει τη σύνδεση του θεατρικού παιχνιδιού και του αυτοελέγχου στους μαθητές Δημοτικού σχολείου. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο επισημαίνεται η σημασία της θεατρικής αγωγής, της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και η σύνδεσή τους με το θεατρικό παιχνίδι. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εννοιολόγηση του θεατρικού παιχνιδιού, στα γνωρίσματά του, στις φάσεις του, στα οφέλη του αλλά και στον ρόλο του εκπαιδευτικού – εμπυχωτή, καθώς είναι σημαντικός για την επιτυχημένη εφαρμογή του. Επιπροσθέτως, παρουσιάζεται η έννοια του αυτοελέγχου και η σχέση του με το θεατρικό παιχνίδι. Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, αναλύεται η έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε παιδιά Δ' τάξης Δημοτικού σχολείου, με στόχο να διαφανεί αν αποκτούν τον αυτοέλεγχο μέσα από τις πρακτικές του θεατρικού παιχνιδιού. Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Η μέθοδος που εφαρμόστηκε δεν είναι αμιγής, καθώς για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά εργαλεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν ότι το θεατρικό παιχνίδι συνιστά ένα δημιουργικό και ευφάνταστο μέσο εξέλιξης του τρόπου σκέψης των μαθητών, οι οποίοι κατακτούν τη δεξιότητα του αυτοελέγχου σε σημαντικό βαθμό. Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας εκτίθενται τα συμπεράσματα αλλά και οι περιορισμοί της έρευνας.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

Θεατρικό Παιχνίδι, Δραματική Τέχνη, Αυτοέλεγχος, Εκπαιδευτικός – Εμπυχωτής

ABSTRACT

Goal of this project is to analyze the connection between the dramatic play and the self-possession of the elementary students. Initially, at the first chapter I descant on the significance of the dramatic class, on the dramatics in the education and on their connection with the dramatic play. Especially important is the expatiation of the dramatic play's acceptance, of its characteristics, its types, of its benefits, and in addition, of the role educator- animator, an important role for its application. Furthermore, I refer to acceptance of the self- possession and its relationship with the dramatic play. Afterwards, at the second chapter I cite the research, that was been actualized on students in fourth grade. Goal of this research is to prove the importance of the dramatic play for acquisition of self- possession. At the first chapter, i refer to the research's result. The methodological approach is mixed, as quantitative and qualitative tools are been used. The results of the research prove that the dramatic play is a creative and an imaginative expedient for the progress of the cast of mind for the students, who obtain the skill of self- possession to a considerable extent. At the fourth and final chapter, i descant on the conclusions and the restrictions of the research.

KEYWORDS

Dramatic play, Dramatics, Self-possassion, Instructor-animato

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα μία σημαντική πρόκληση είναι η παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης με τη χρήση νέων πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας. Ωστόσο, τα σχολεία παραμένουν προσκολλημένα στην παραδοσιακή διδασκαλία και στηρίζονται στην τυπική παράδοση των γνώσεων. Η διδασκαλία πολλές φορές είναι παθητική για τους μαθητές, οι οποίοι δεν συμμετέχουν ενεργά. Το παραδοσιακό μοντέλο έχει αμφισβητηθεί και έχουν προταθεί αλλαγές, ώστε να προάγεται η καινοτομία και η δημιουργικότητα. Κατά τον Piaget (1981) και τη θεωρία της μάθησης, τα παιδιά διδάσκονται αποτελεσματικότερα όταν χρησιμοποιούν την εμπειρία τους, την παρατήρηση και τη δημιουργικότητά τους (Piaget, 1981).

Στόχος της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσουν οι μαθητές τις ικανότητες και τα таланτά τους, ενώ παράλληλα να είναι δημιουργικοί, προκειμένου να αναδείξουν τα ιδιαίτερα talέντα τους. Η δημιουργικότητα είναι αναγκαία για τα παιδιά, επειδή τα βοηθάει να εκφραστούν και να συνδεθούν με τις τέχνες μέσα από τη φαντασία τους. Επίσης, μέσα από τη δημιουργικότητα αποκτούν την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις δύσκολες καταστάσεις, να διαχειρίζονται τα προβλήματά τους και να αντιδρούν σε προκλήσεις με θετικό τρόπο (Cheung, 2013: 134).

Η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί στους μαθητές, αρκεί να υπάρξουν οι σωστές συνθήκες και οι κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας, που θα χρησιμοποιούν βιωματικούς τρόπους μάθησης. Μέσα από τη θεατρική αγωγή μπορεί να διδαχθούν τους τρόπους για να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, τη συμπεριφορά τους αλλά και να εξελίσσουν τις ικανότητές τους. Αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για να βρεθούν σε δημιουργική αμοιβαιότητα οι μαθητές μεταξύ τους, μέσω της φαντασία και του συναίσθηματος, με το να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες, ασκήσεις και παιχνίδια. Συγκεκριμένα, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την προσωπική τους έκφραση και να αναδείξουν την προσωπικότητά τους (Cromptley, & Cromptley, 2008· Λενακάκης, 2013α).

Το θέατρο ως τέχνη συνδυάζεται με το παιχνίδι, που αποτελεί μέσο ψυχαγωγίας, παρέχοντας στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να αισθανθούν δημιουργικοί αλλά και ότι είναι ασφαλείς. Τα κέρδος αυτής της δράσης είναι μεγάλο με κορωνίδα το στοιχείο

του «αυτοελέγχου». Ο αυτοέλεγχος, αποτελεί μια βασική κοινωνική δεξιότητα, η οποία μπορεί να δημιουργήσει τη βάση για την ανάπτυξη υγιών προσωπικοτήτων (Crotley, & Crotley, 2008: 155-161).

Στόχος της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει σε ποιο βαθμό το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει τον αυτοέλεγχο των μαθητών της Δ' τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Νεμέας, που συμμετείχαν σε θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις το έτος 2019-2020. Μέσα από τις 12 θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ελέγχεται αν η ικανότητα του αυτοελέγχου διαφοροποιείται στην πειραματική ομάδα που την απαρτίζουν δεκαεννέα μαθητές και αν υπάρχει διαφορά συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Η προσέγγιση είναι συνδυαστική, αφού για τη συγκέντρωση των δεδομένων θα χρησιμοποιηθούν ποσοτικά αλλά και ποιοτικά εργαλεία. Το ποσοτικό εργαλείο μέτρησης θα αφορά ένα ερωτηματολόγιο αυτοελέγχου και το ποιοτικό θα αφορά στη χρήση της στοχευμένης συνέντευξης, των συμμετοχικών παρατηρήσεων και των βιντεοσκοπήσεων. Η εργασία θα αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια, στα οποία θα εμπεριέχονται η βιβλιογραφική επισκόπηση, η μεθοδολογία της έρευνας, η ανάλυση των δεδομένων και τα συμπεράσματα-συζήτηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η εισαγωγή των διδακτικών πρακτικών του θεάτρου στην εκπαίδευση έχει την αφετηρία της στις αρχές του 20ου αιώνα. Η «θεατρική αγωγή» είναι ένας πρόσφατος όρος, που σχετίζεται με τις θεατρικές δραστηριότητες που εντάσσονται στον εκπαιδευτικό τομέα τα τελευταία χρόνια. Αποτελεί ένα διδακτικό αντικείμενο που έχει στόχο να διδάξει τους μαθητές μέσα από τη δημιουργική τους απασχόληση. Μέσα από τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις που αναπτύχθηκαν στην Ευρώπη, θεωρήθηκε απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα μάθημα που θα δίνει έμφαση στη βιωματική διδασκαλία, τη δημιουργικότητα, την αυτενέργεια και την εμπειρία. Ο σκοπός ήταν να τροφοδοτηθεί η κριτική σκέψη και παράλληλα να βελτιωθούν οι ικανότητες των μαθητών με τη χρήση μεθόδων, που θα προάγουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα (Dewey, 1956· Παπαδόπουλος, 2010).

Σε αρκετές χώρες η θεατρική αγωγή έγινε μέρος της εκπαίδευσης με διάφορους τρόπους, αφού σημαντικοί παιδαγωγοί και ερευνητές μελέτησαν τη σημασία της αλλαγής της παραδοσιακής διδασκαλίας και την υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών στα σχολεία. Στην Ελλάδα, εμφανίστηκε με μία καθυστέρηση σε σχέση με τις χώρες της Ευρώπης, αφού μέχρι το 1970 δεν υπήρχαν θεατρικές διδακτικές πρακτικές στα ελληνικά σχολεία. Μετά τη μεταπολίτευση, το θέατρο άρχισε να αποκτά θέση στην εκπαίδευση και αρκετοί εκπαιδευτικοί εισήγαγαν στα μαθήματά τους την έννοια του θεάτρου (Κουρετζής, & Κοντογιάννη, 1993: 169).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα εντάχθηκε επίσημα το 1989 και οι πρώτες δραστηριότητες αφορούσαν το θεατρικό παιχνίδι που βασιζόταν κυρίως στον αυτοσχεδιασμό. Το 1993, εκδόθηκε βιβλίο για τους εκπαιδευτικούς που έδινε αναλυτικές πληροφορίες και μεθόδους για την ένταξη της Θεατρικής Αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο θεατρικό παιχνίδι και την ένταξή του στο Δημοτικό. Στόχος ήταν οι μαθητές να βιώσουν τη θεατρική τέχνη εντός του σχολικού πλαισίου (Κουρετζής, & Κοντογιάννη, 1993).

Σταδιακά, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθιερώθηκαν δραστηριότητες που βασίζονταν στο θέατρο, προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να εκφραστούν και να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους και τις εμπειρίες τους μέσα από τις εκφραστικές μορφές. Παράλληλα, αποτέλεσε έναν δημιουργικό τρόπο που θα βοηθούσε στην ανάπτυξη της ευαισθησίας απέναντι στην τέχνη (Παπαγεωργίου, 2002).

Στόχος της Θεατρικής Αγωγής είναι η ανάπτυξη των υγιών προσωπικοτήτων, η αισθητική καλλιέργεια, η αντιμετώπιση των συναισθημάτων και των σκέψεων, η βελτίωση της συμπεριφοράς και η μετάδοση αξιών μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να κάνουν κτήμα τους εκείνες τις γνώσεις που θα συμβάλλουν στην κατανόηση και αξιολόγηση των θεατρικών στοιχείων, τα οποία είναι εφικτό να χρησιμοποιήσουν ως μέσο έκφρασης (Παπαδόπουλος, 2010).

Επιπροσθέτως, οι μαθητές μέσω της θεατρικής τέχνης θα μπορέσουν να διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες ως προς τον πολιτισμό και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικότερα με το περιβάλλον γύρω τους. Τέλος, η υιοθέτηση των θεατρικών πρακτικών στη διδασκαλία βελτιώνει το ποιόν της εκπαίδευσης και καθιστά επιτυχημένο το έργο του σχολείου (Παπαγεωργίου, 2002).

Με τη Θεατρική Αγωγή οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τον ψυχολογικό, κοινωνικό, γνωστικό και συναισθηματικό τους τομέα. Ο παιδαγωγικός ρόλος του θεάτρου μπορεί να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους και να τους θέσει στο επίκεντρο της εκπαίδευσης μετατρέποντάς την σε μαθητοκεντρική. Επιδίωξη είναι να αναδειχθούν όλες οι ικανότητες και οι δεξιότητες, που μπορούν να χρησιμεύσουν σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους και όχι μόνο εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Κουρετζή, 2006).

Ωστόσο, για να πραγματοποιηθεί αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να κατέχει τις κατάλληλες γνώσεις και την απαραίτητη κατάρτιση που θα συνδράμουν ώστε να προσαρμόσει τις παιδαγωγικές του μεθόδους με γνώμονα τις ικανότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Η αποτελεσματική μεσολάβησή του θα επιτρέψει στους μαθητές να δημιουργήσουν θεατρική συνείδηση. Σύμφωνα με αυτή, θα αποκτήσουν εφόδια και αξίες, οι οποίες θα βασίζονται στον παιδαγωγικό σκοπό του θεάτρου και στους επιθυμητούς στόχους της εκπαίδευσης (Πανταζής, 2004: 48-65).

Με την ένταξη της θεατρικής αγωγής στο σχολείο οι μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν με τον εαυτό τους και τους γύρω, να κατανοήσουν το συναισθηματικό

τους κόσμο, να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να διαχειριστούν τις εσωτερικές τους διεργασίες. Παράλληλα, μπορούν να συμμετάσχουν με ενεργό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μην δέχονται παθητικά τις πληροφορίες του εκπαιδευτικού (Κοντογιάννη, 2012).

Η Θεατρική αγωγή λειτουργεί εμπνευστικά ως προς τους μαθητές και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη, αφού διαμορφώνει τον χαρακτήρα τους αλλά και τη σχέση που δημιουργούν με τα υπόλοιπα άτομα του σχολικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Ιδιαίτερα η σχέση που αναπτύσσεται με τον εκπαιδευτικό στηρίζεται σε πρακτικές όπως είναι το παιχνίδι, που συνιστά ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσο, που θα συμβάλει ώστε τα παιδιά να εξελιχθούν μαθησιακά και ψυχοσυναισθηματικά (Κοντογιάννη, 2012).

Τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται ελεύθερα, αποκτούν αυτοπεποίθηση και αναπτύσσουν χωρίς φόβο τις δικές τους στάσεις και αντιλήψεις. Μέσα από τις δράσεις, που καλούνται να ολοκληρώσουν, αναθεωρούν τη γνώμη τους και μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν θετικά με τους συμμαθητές τους. Οι ομαδικές δραστηριότητες και οι εργασίες βοηθούν στην εξέλιξη των γλωσσικών τους ικανοτήτων, όπως είναι η ομιλία, η επικοινωνία και η έκφραση, καθώς και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, στη δημιουργικότητα, στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και στην υιοθέτηση υγιών προτύπων. Επίσης, διδάσκονται αξίες, όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η ισότητα και η δικαιοσύνη, στοιχεία απαραίτητα για όλους τους τομείς της ζωής τους, αφού συμβάλλουν στην ισορροπημένη ένταξή τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Κουρετζής, & Κοντογιάννη, 1993).

1.2. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο όρος Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αφορά την ένταξη του «Δράματος» ως παιδαγωγική μέθοδο στο σχολικό περιβάλλον. Η λέξη «drama» («δράμα») στην αρχαία Ελλάδα εμφανίζεται με διαφορετική σημασία από αυτή που έχει επικρατήσει σήμερα, αφού για τους αρχαίους Έλληνες είχε τη σημασία του «να ζήσουν». Η σύνδεση της λέξης «drama» με τη Δραματική Τέχνη αλλά και τα οφέλη της προέκυψε μετέπειτα (Johnson, & O'Neil, 1991).

Η έννοια της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σχετίζεται με μία δραστηριότητα αυτοσχεδιαστική, στην οποία τα μέλη συμμετέχουν και έχουν έναν καθοδηγητή, για να γίνουν ικανά να ενεργήσουν και να χρησιμοποιήσουν τις εμπειρίες τους (Heinig, 1988). Ως μέσο μάθησης η έννοια του «Δράματος» αφορά στην αναζήτηση της γνώσης σε συνδυασμό με την κατανόηση και αξιολόγηση σύνθετων ζητημάτων, αφού τα παιδιά μέσα από τη δράση βιώνουν ξεχωριστές καταστάσεις και σχηματίζουν τη δική τους αντίληψη για τον κόσμο (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Έτσι, το «Δράμα» εντάχθηκε στο σχολικό πλαίσιο ως μέσο εκπαίδευσης, δημιουργώντας έναν νέο όρο τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

Ως παιδαγωγικό εργαλείο το «Δράμα» έχει δεχτεί πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς. Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2014), εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν οι μαθητές, να εκφράσουν τη σκέψη τους, να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους αλλά και να διαχειριστούν τη συμπεριφορά τους (Τσιάρας, 2014: 50-51). Μέσα από την ένταξή του στην εκπαίδευση, τα παιδιά μαθαίνουν να «βγάζουν» στην επιφάνεια αυτά που ήδη γνωρίζουν, αλλά δεν μπορούν να εκφράσουν (Wagner, 1976: 13).

Η Δραματική Τέχνη ενταγμένη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί μία οργανωμένη αναζήτηση που έχει στόχο να διδάξει την ανθρώπινη συμπεριφορά και την αυτοέκφραση. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται αφορούν την κίνηση, τον ήχο, τον λόγο, τον ρυθμό καθώς και το παιχνίδι. Ιδιαίτερα το παιχνίδι κατέχει ξεχωριστή θέση, αφού οι μαθητές μέσα από αυτό μπορούν να ανακαλύψουν τον εαυτό τους, να επικοινωνήσουν, να κατανοήσουν δύσκολες έννοιες και να υιοθετήσουν νέες τάσεις. Επίσης, με τη φαντασία τους μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους και να μάθουν να συνεργάζονται αποτελεσματικά. Συνεπώς, οι τεχνικές του δράματος βοηθούν στο να διευρύνουν τις εμπειρίες τους και τις σκέψεις τους σε συνδυασμό με τη μάθηση (Erickson, 1988: 17-18).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνιστά μία παιδαγωγική μέθοδο που συνδέει τις τεχνικές του θεάτρου με άλλες διδακτικές πρακτικές, που αφήνουν τους μαθητές να αυτοσχεδιάσουν και να επεκτείνουν την προσωπικότητά τους (Moore, 2004). Αφορά μια διαδικασία μάθησης που στηρίζεται στην επικοινωνία των μαθητών και τις εμπειρίες τους και απευθύνεται σε όλους, παρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους ή την προέλευση, τη θρησκεία, το φύλο και την κοινωνικο-οικονομική τους θέση. Τα αποτελέσματά της είναι σημαντικά κυρίως για την παιδική ηλικία, αφού αποτελεί μία ευαίσθητη περίοδο για την ωρίμανση των μαθητών, που μπορούν να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους (Κοντογιάννη, 2012: 16).

Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν ένα φανταστικό γεγονός ή ιστορία, που θα περιλαμβάνει ένα σενάριο, θα υποδύονται ρόλους, θα μοιράζονται τις απορίες τους, θα λαμβάνουν αποφάσεις και θα αξιολογούν τα γεγονότα. Θα μπορούν με αυτόν τον τρόπο να δημιουργούν το δικό τους κείμενο και να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Κοντογιάννη, 2008). Μέσα από τη Δραματική Τέχνη έχουν την ευκαιρία να διδαχθούν τη δραματική έκφραση και μεθοδολογία, να διεκδικούν τις ιδέες τους, να γνωρίσουν το θέατρο ως τέχνη και να συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες «παίζοντας» (Κοντογιάννη, 2012).

1.2.1. Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Η Δραματική Τέχνη έχει στόχο τη βίωση και την αναζήτηση νοήματος, ενισχύει την ατομική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και προωθεί την ευαισθητοποίηση για τα κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα (Δεδούλη, 2011: 148). Στηρίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης όπως και στο παιχνίδι, ως εργαλείο θεάτρου και δράματος (Τσιάρας, 2014: 26). Το παιχνίδι καθιερώθηκε στη Δραματική Τέχνη της Εκπαίδευσης μέσα από τις θεωρίες του Dewey (1980), ο οποίος έθεσε τις βάσεις για την αναγκαιότητα ύπαρξης ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής μέσω του παιχνιδιού κατακτά τη δυνατότητα να ενεργεί και να παίζει, ανακαλύπτοντας τον εαυτό του και τον κόσμο (Dewey, 1980).

Στο ίδιο καταλήγει και ο Piaget (1962), ο οποίος αναφέρει ότι το παιχνίδι σχετίζεται με τη σκέψη του παιδιού και τις γνωστικές διαδικασίες. Συμβάλλει στην

αφομοίωση των νέων γνώσεων και εμπειριών, κάνοντας τους μαθητές ικανούς να αλληλεπιδράσουν και να δημιουργήσουν σχέσεις (Piaget, 1962).

Επίσης, ο Vygotsky (2000) αναφέρεται στη σχέση του παιχνιδιού με τη γνωστική και συμπεριφορική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά ωριμάζουν και ξεπερνούν τα προβλήματά τους, αφού μαθαίνουν να τα διαχειρίζονται (Τσιάρας, 2014: 121). Ο Bruner (1990) κάνει λόγο για την «αισθητηριακή εμπειρία» μέσω της οποίας τα παιδιά κατανοούν τη θέση τους στον κόσμο χρησιμοποιώντας τα συναισθήματά τους, τη φαντασία τους αλλά και τις γνώσεις τους (Bruner, 1990). Συνεπώς, η χρήση του «δράματος» στη σχολική τάξη επεκτείνει την έννοια της κατανόησης και βοηθάει στη διαδικασία της αφομοίωσης (Παπαδόπουλος, 2010· Κοντογιάννη, 2012).

1.2.2. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η χρήση της Δραματικής Τέχνης ερευνήθηκε από πολλούς ειδικούς και μελετητές, οι οποίοι μέσα από τις δικές τους παιδαγωγικές προσεγγίσεις ανέφεραν τα οφέλη της στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Rogers (1983) μέσα από την ουμανιστική αντίληψη υποστήριξε ότι η Δραματική Τέχνη έχει στόχο να καλλιεργήσει στους μαθητές τη βιωματική μάθηση. Μέσα από αυτή μεταδίδονται αξίες, όπως η αποδοχή, η ελευθερία, η επικοινωνία, η επιλογή και η αυτενέργεια, ενώ παράλληλα δημιουργείται εμπιστοσύνη και σεβασμός, γεγονός που βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να αισθανθούν ίσοι στο σχολικό περιβάλλον. Το κλίμα που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη είναι θετικό και έτσι οι μαθητές μπορούν να αισθανθούν ασφάλεια και σιγουριά για τον εαυτό τους (Rogers, 1983). Η βιωματική μάθηση, σύμφωνα με τον Rogers (1983), βασίζεται στις ανάγκες των παιδιών και στα ενδιαφέροντά τους, αφού τους θέτει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, αποτελώντας τη βάση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Ο Freire (1993) συνέδεσε τη Δραματική Τέχνη με τη μετασχηματιστική παιδαγωγική. Η παραδοσιακή διδασκαλία καθιστά τους μαθητές αδύναμους να σκεφτούν και να ενεργήσουν, αφού τους μετατρέπει σε παθητικούς δέκτες, που χωρίς κριτική σκέψη αποδέχονται τις πληροφορίες που τους δίνονται. Αντίθετα, στόχος της μάθησης οφείλει να είναι η ανταλλαγή απόψεων και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών,

αφού όλα τα μέλη του σχολείου πρέπει να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να έχουν αμοιβαία οφέλη. Για να υλοποιηθεί όμως αυτό, θα πρέπει η παραδοσιακή διδασκαλία να μετατραπεί σε μία μορφή που θα προάγει τον ανοιχτό διάλογο, τις δημιουργικές ικανότητες των ατόμων, την ελεύθερη έκφραση και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Freire, 1993: 72).

Την ίδια άποψη είχε και ο Boal (2002), ο οποίος υποστήριξε ότι το θέατρο μπορεί να αποτελέσει πηγή γνώσης και δύναμης. Η ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο μετασχηματισμού των προσωπικοτήτων και συνεπώς, ολόκληρων κοινωνιών. Συγκεκριμένα στοιχεία που απαντώνται στο θέατρο, όπως η φαντασία, η δημιουργία, η δράση και η έκφραση συναισθημάτων, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικές διδακτικές τεχνικές (Boal, 2002: 18-28).

Η δημιουργική έκφραση των συναισθημάτων αποτελεί την εικόνα αυτών που σκέφτονται και νιώθουν τα άτομα, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και την παρατηρητικότητα τους, για όσα διαδραματίζονται μέσα τους, εκφράζονται χωρίς να φοβούνται. Αυτή η προσέγγιση καθιστά τα άτομα ικανά ώστε να μετατραπούν από παθητικά μέλη σε ενεργά, που μπορούν να σκεφτούν, να ενεργήσουν, να αισθανθούν, να αναλύσουν και να μετατρέψουν οτιδήποτε δεν τους αρέσει σε κάτι επιθυμητό, αλλάζοντας σταδιακά την καθημερινότητά τους (Κοντογιάννη, 2008· Τσιάρας, 2014· Σέξτου, 2007).

Στο ίδιο θεωρητικό υπόβαθρο κινήθηκαν και οι Hodgson και Richards (1966), οι οποίοι ανέφεραν ότι το θέατρο σε συνδυασμό με τον αυτοσχεδιασμό μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο της δραματικής διαδικασίας στην εκπαίδευση (Hodgson, & Richards, 1966).

Με βάση αυτές τις θεωρίες κρίθηκε σημαντικό να ενταχθεί το θέατρο και το δράμα στον χώρο της εκπαίδευσης. Στόχος ήταν οι μαθητές μέσα από τη θεατρική αγωγή να αποκτήσουν γνώσεις πολιτισμικές, ηθικές, κοινωνικές και πολιτικές. Έτσι, δημιουργήθηκε η βάση για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, η οποία εκτός από γνώσεις παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτυχθούν μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης (Παπαδόπουλος, 2010).

Καθοριστική ήταν και η μελέτη της Heathcote (2012), η οποία υποστήριξε ότι το «Δράμα» μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για να προσεγγιστούν όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος και πρότεινε να μελετηθεί συστηματικά η Δραματική Τέχνη στον χώρο της εκπαίδευσης. Η ίδια εισήγαγε δραστηριότητες χρήσιμες για τους μαθητές, που μπορούν να τους βοηθήσουν στον έλεγχο των ιδεών, των σκέψεων και

των συναισθημάτων τους μέσα από τη διαδικασία της αφομοίωσης, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget (Booth, 2012· Heathcote, 2012· Piaget, 1981).

Η διδασκαλία που πρότεινε βασιζόταν σε ένα δίκτυο αλληλεπιδράσεων, όπου σε αυτό οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές παράγουν νέες μορφές κατανόησης. Η ίδια υποστήριζε ότι ένας ιδανικός εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τον ρόλο του διαμεσολαβητή, αποφεύγοντας τις διακρίσεις και τα στερεότυπα και αφήνοντας πίσω του τον ρόλο του παραδοσιακού εκπαιδευτικού. Ο ίδιος συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και παροτρύνει τους μαθητές του να ξεπεράσουν τα όριά τους και να γνωρίσουν εις βάθος νέες αντιλήψεις και στάσεις (O'Neill, 2015· Τσιάρας, 2014: 51-54). Πρέπει να λαμβάνει αποφάσεις για τον τρόπο διδασκαλίας του, τις πρακτικές που θα ακολουθήσει, την απόσταση που θα κρατήσει, τη μέθοδο αξιολόγησης αλλά και για τις γνώσεις που θα προσφέρει στους μαθητές του (Wagner, 1976).

Το «Δράμα» σύμφωνα με τη Heathcote (2012) αποτελεί μια μορφή έκφρασης που βοηθάει τα άτομα να αλληλεπιδράσουν και να ελέγξουν τις συμπεριφορές τους μέσα από τη μελέτη στοιχείων του θεάτρου, που αναφέρονται σε ανθρώπινα διλήμματα και πρότυπα συμπεριφορών. Αυτή η διαδικασία είναι σημαντική για το σχολικό περιβάλλον, αφού έχει στόχο να προωθήσει μια ποιοτική εκπαίδευση και όχι ποσοτική. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με διάφορα κοινωνικά ή πολιτισμικά προβλήματα, να αναζητήσουν λύσεις, να εκφράσουν τη σκέψη τους και τα συναισθήματά τους αλλά και να κατανοήσουν τις διάφορες οπτικές των ζητημάτων. Δεν αποτελεί μια απλή δραστηριότητα που έχει σκοπό να διδάξει τους μαθητές, αλλά έχει ιδιαίτερη σημασία για την ατομική τους ανάπτυξη (Heathcote, 2012: 16-17).

Βασικό γνώρισμα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, κατά τη Heathcote (2012), είναι τα στοιχεία της καθημερινότητας, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία δραματοποίησης, ώστε οι συμμετέχοντες να τα καταλάβουν και να αποκτήσουν μία διαφορετική οπτική για την πραγματικότητα (Heathcote, 2012: 24· Wagner, 1976: 20-33). Η διαδικασία αυτή είναι ελεύθερη για τους μαθητές, αφού προωθεί την επαφή τους με τα στοιχεία του «Δράματος», την οργάνωση του μαθήματος, τις νέες διδακτικές πρακτικές και γνώσεις (Wagner, 1976: 60).

Η αξιολόγηση των εμπειριών γίνεται μέσα από λεκτικές και μη λεκτικές πληροφορίες, που χρησιμοποιούνται στο «Δράμα», όπως είναι οι ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις έχουν στόχο να διευρύνουν τα επίπεδα της ανθρώπινης εμπειρίας και συγκεκριμένα τη δράση, τη σκέψη, το κίνητρο και την προσδοκία. Οι εμπειρίες

συναρτώνται με τη στάση του ατόμου και τις πεποιθήσεις που έχει αναπτύξει. Το «Δράμα» με αυτόν τον τρόπο γίνεται μέσο για να κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές και να δημιουργήσουν ένα καλύτερο αύριο (Τριλίβα, Ξαρχή, & Σπινθάκη, 2012: 90).

Η προσέγγιση της Heathcote αναλύεται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο αφορά το εμπειρικό δράμα, που σύμφωνα με αυτό οι μαθητές αναλαμβάνουν κάποιους ρόλους εμπειρικά και καλούνται να τους σκεφτούν. Το δεύτερο επίπεδο σχετίζεται με τις απεικονίσεις και σε αυτό, οι μαθητές μέσα από τη δράση διευρύνουν τις γνώσεις και τις πληροφορίες που τους δίνονται. Τέλος, το τρίτο επίπεδο σχετίζεται με τον μανδύα του ειδικού (Heathcote, 2012). Οι μαθητές στο τρίτο επίπεδο αναλαμβάνουν την ευθύνη για συγκεκριμένες ενέργειες και συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (O'Neill, 2015: 3-5).

Υποστηρικτής αυτής της προσέγγισης ήταν ένας, επίσης, σημαντικός θεωρητικός, ο Bolton (1984), που υποστήριξε τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και συνεργαζόταν με τη Heathcote. Ο Bolton (1984) έθεσε τις βάσεις για μια νέα θεωρία που αποτελεί συνδυασμό του Piaget (1981) και του Vygotsky (2000). Στο βιβλίο του, διατυπώνει τη σχέση του παιχνιδιού με το «Δράμα», καθώς και τη χρήση του δράματος ως εργαλείου μετάδοσης της γνώσης. Μέσα από τις τεχνικές του δράματος πιστεύει ότι οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν βαθιά νοήματα που στηρίζονται στην πραγματικότητα, διερευνώντας τα μόνοι τους με τη συνδρομή του παιχνιδιού. Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι για να δημιουργήσουν μια φανταστική πραγματικότητα, που λειτουργεί με τους δικούς τους κανόνες (Bolton, 1984).

Σύμφωνα με τον Bolton (1984), το παιχνίδι βοηθάει κάθε παιδί να δημιουργήσει τη σύνδεσή του με τους άλλους αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία, αφού μαθαίνει να συμμορφώνεται σε κανόνες και σε συγκεκριμένους ρόλους. Είναι ένα βασικό στοιχείο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, αφού οι δεξιότητες που αναπτύσσονται συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και στην επίλυσή τους. Το «Δράμα» αποτελεί έτσι μία διεργασία που εξελίσσει τις ατομικές ικανότητες των μαθητών και ανοίγει τον δρόμο στη δημιουργικότητα (Τσιάρας, 2014: 68-74).

Αρκετοί παιδαγωγοί ερευνήσαν τις επιδράσεις του «Δράματος» στην εκπαίδευση, βασιζόμενοι στις θεωρίες της Heathcote (2012) και του Bolton (1984). Οι έννοιες αλληλεπίδραση και κριτική σκέψη θεωρήθηκαν βασικές για τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, με σκοπό οι μαθητές να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες για το μέλλον τους (Τσιάρας, 2014).

Ανάμεσα στους ερευνητές ξεχώρισαν ιδιαίτερα ο Booth και η O'Neill. Ο Booth (1995) επηρεάστηκε από τη θεωρία της Heathcote και εισήγαγε τη μέθοδο δραματοποίησης της Ιστορίας, που είχε στόχο να προσεγγίσει από μία νέα οπτική την ανάγνωση και κατανόηση των κειμένων. Με βάση αυτή, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί υλικό από οποιοδήποτε θέμα, προκειμένου να αρχίσει η δραματική εξερεύνηση. Η δομή του «Δράματος» πρέπει να στηρίζεται σε γεγονότα που αφορούν την αρχή ή το τέλος του κειμένου που είναι προς εξέταση, με σκοπό οι μαθητές να δουν τις διαφορετικές οπτικές της ιστορίας και να αναζητήσουν την πιθανή έκβασή της (Booth, 1995).

Η O'Neill (2015) αναφέρθηκε στο Διαδικαστικό Δράμα, που αφορά μια διδακτική μέθοδο, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους μαθητές, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα φανταστικό γεγονός. Το γεγονός αυτό στηρίζεται σε ένα κείμενο, που αναφέρει τις προϋποθέσεις των ενεργειών και οδηγεί στη διερεύνηση μιας κατάστασης σχετικής με το θέμα (O'Neill, 2015· Τσιάρας, 2014).

Οι μαθητές έχουν τον δικό τους ρόλο, αξιολογούν τις καταστάσεις και δημιουργούν διαφορετικές οπτικές. Σκοπός είναι μέσα από αυτή τη διαδικασία να κατανοήσουν τον τρόπο που λειτουργούν τα μέλη μιας κοινωνίας και να προτείνουν λύσεις, ώστε να βελτιωθούν. Οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με νέες γνώσεις τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Επίσης, διδάσκονται πως λειτουργεί ο άνθρωπος μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις αλλά και τις επιπτώσεις που έχει η συμπεριφορά του στα διάφορα περιβάλλοντα που ενεργεί (O'Neill, 2015· Τσιάρας, 2014).

1.2.3. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση άνθισε σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες είτε μέσα από το θεατρικό παιχνίδι είτε μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και ασκήσεις. Στην Ελλάδα, τη σύνδεση του θεάτρου και του σχολείου την επιχείρησε πρώτος ο Μ. Κουντουράς, που εισήγαγε τις πρώτες ομαδικές δραστηριότητες καθώς και το σχολικό θέατρο. Στόχος του ήταν να υπάρχουν δραστηριότητες που θα στηρίζονται στη δημιουργικότητα και στην καλλιέργεια της τέχνης. Επιπροσθέτως, εισήγαγε την έννοια της δραματοποίησης στα λογοτεχνικά έργα και τα σχολικά θεωρητικά μαθήματα. Οι δραστηριότητες των μαθητών σχετιζόνταν με τη συγγραφή θεατρικών αποσπασμάτων,

τα οποία όταν τα ολοκληρώναν, καλούνταν να τα διαβάσουν στην τάξη, να τα αξιολογήσουν, να τα σχολιάσουν και να προχωρήσουν στον σχεδιασμό της παράστασης (Γραμματάς, 2004: 147-165).

Στηριζόμενοι σε αυτό το πρότυπο αρκετοί εκπαιδευτικοί άρχισαν να δείχνουν ενδιαφέρον για τη θεατρική αγωγή, το θεατρικό παιχνίδι και τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, αφού θεωρήθηκαν ξεχωριστά και ενδιαφέροντα μέσα παιδαγωγικής αφύπνισης για την εκπαιδευτική διαδικασία (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Παπαδόπουλος, 2010· Σέξτου, 2007· Γραμματάς, 2004· Κουρετζής, 2008· Τσιάρας, 2014· Sextou, 2012).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να γνωρίσουν τον κόσμο μέσα από τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους. Το «Δράμα» ενταγμένο στο σχολείο συνδέεται άμεσα με τα δικαιώματα των παιδιών, την ισότητα, τη γνώση για τον πολιτισμό, τη συνεργασία, την κοινωνικοποίηση, την κριτική σκέψη καθώς και τη δημιουργικότητα (Σέξτου, 2007: 33-36).

Η μάθηση μετατρέπεται σε μία πολυσύνθετη διαδικασία που δίνει απάντηση στις ανάγκες όλων των μαθητών. Το «Δράμα» συνδέθηκε με την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τρία διαφορετικά μοντέλα μάθησης. Αρχικά, το πρώτο μοντέλο ονομάζεται δημιουργικό και στοχεύει στην αναζήτηση νέων τρόπων έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων. Το δεύτερο μοντέλο αφορά στις δεξιότητες. Σε αυτό το μοντέλο η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και η δημιουργία δραστηριοτήτων προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να πάρουν μέρος στη διαδικασία ενεργά και να βελτιώνουν τις ικανότητές τους. Τέλος, το τρίτο μοντέλο αφορά στην ενδοσκόπηση. Σε αυτό οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αναπαράσταση στην αίθουσα, διερευνούν τα χαρακτηριστικά του εαυτού τους και κατανοούν καλύτερα την ταυτότητά τους (Cattanach, 1996· Sextou, 2012).

1.2.4. ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Τα οφέλη των μαθητών από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι πολλά. Οι μαθητές διευρύνουν τις γνωστικές και συναισθηματικές τους ικανότητες, μαθαίνουν να εκφράζονται μέσα από την αναπαράσταση και τον διάλογο καθώς και να λειτουργούν ομαδικά σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο. Οι επικοινωνιακές τους ικανότητες

εξειλίσσονται, αφού οι ίδιοι ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τον χαρακτήρα τους, να κατανοήσουν τα μηνύματα που δέχονται και να χρησιμοποιήσουν τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά μέσα (Kempfe, 2008). Μέσα από το «Δράμα» επιτυγχάνεται η κοινωνική τους ενδυνάμωση και καταστέλλονται οι μορφές περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η φαντασία και η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (Schiller, 2008).

Μία βασική προϋπόθεση για να είναι επιτυχημένη η δραματική έκφραση είναι η σύμπραξη όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Οι μαθητές μέσα από τη δραματοποίηση μπορούν να έρθουν σε επαφή με τον λόγο και να δομήσουν τη δική τους εξήγηση και άποψη για όσα συμβαίνουν γύρω τους. Η συλλογικότητα και η δημιουργία ομάδων συνιστά μία σημαντική παιδαγωγική πρακτική, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν από τη μεταξύ τους επικοινωνία να αποδέχονται και να κατανοούν τη διαφορετικότητα αλλά και να τη σέβονται, αποκτώντας έτσι ενσυναίσθηση για τους γύρω τους (Sextou, 2012).

Τα παιδαγωγικά οφέλη του «Δράματος» προέρχονται από τη στάση του μαθητή προς το αντικείμενο που μελετά σε συνδυασμό με τη συνειδητοποίηση της γνώσης. Οι σκέψεις και οι δράσεις πραγματοποιούνται ταυτόχρονα, συνθέτοντας τη γνώση γύρω από το εκάστοτε θέμα. Η έκφραση των ιδεών μέσα από μία κριτική οπτική αλλά και η επίλυση των προβλημάτων οδηγούν στην υπευθυνότητα και τον αυτοέλεγχο. Οι έννοιες αυτές σχετίζονται με την ηθική κατανόηση, την ενσυναίσθηση, την ερμηνεία καθώς και την αλλαγή των υπάρχουσών στάσεων και πεποιθήσεων (Neelands, 2008: 9).

Οι μαθητές δομούν τις δικές τους εξηγήσεις για τον κόσμο, χωρίς να ανησυχούν ότι θα αποτύχουν ή θα κάνουν λάθος. Αυτή η ελευθερία τους βοηθά να κατακτήσουν τις γνώσεις σε βαθύτερο επίπεδο, ενώ παράλληλα να αποκτήσουν θάρρος ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Μαθαίνουν να ρισκάρουν, να πειραματίζονται και να αναλύουν ανθρώπινα ζητήματα, ενώ παράλληλα διδάσκονται τις συνέπειες των πράξεων και των συμπεριφορών, αποκτώντας την ικανότητα της κρίσης. Μέσα από τη συνεργασία, αποβάλλουν ρατσιστικές αντιλήψεις και αντιδρούν με σεβασμό απέναντι σε μαθητές που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, κατανοώντας ότι είναι όλοι ίσοι (McGregor, 2003).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μία θεραπευτική διαδικασία, απελευθερώνει τους μαθητές και τους βοηθάει να εκφραστούν, χωρίς να παραμένουν παθητικοί δέκτες της παραδοσιακής διδασκαλίας, αφού γίνονται δημιουργοί. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ευαισθητοποιούνται καλλιτεχνικά, κατακτούν τη βιωματική γνώση

και διευρύνουν τις γλωσσικές και εκφραστικές τους ικανότητες. Τέλος, είναι εξίσου σημαντικό ότι απολαμβάνουν τα σχολικά μαθήματα και νιώθουν ισότιμα μέλη του συνόλου (Κοντογιάννη, 2012: 17-18).

Σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007) το «Δράμα» στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδυάζει την τέχνη με την παιδαγωγική ιδιότητα, στοχεύοντας στην παροχή υψηλού επιπέδου γνώσεων μέσα από τη διαμόρφωση σημαντικών για τη ζωή νοημάτων. Οι μαθητές βιώνουν ένα γεγονός, διαμορφώνουν τις ιδέες τους πάνω σε αυτό, ανταλλάσσουν απόψεις και προχωρούν στην εις βάθος κατανόησή του μέσα από τη δημιουργία συγκεκριμένων νοημάτων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 51).

Στην ίδια άποψη καταλήγει και ο Παπαδόπουλος (2010), αφού υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική προσέγγιση του θεάτρου βελτιώνει την οπτική των μαθητών για τον κόσμο μέσα από τις τεχνικές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Η έκφραση συμβάλλει στην ανάπτυξη του γνωστικού τομέα και της ενσυναίσθησης, επιδρώντας θετικά στη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τη μάθηση. Το αισθητικό τους κριτήριο ενισχύεται και η από κοινού αναζήτηση των σημαντικών νοημάτων για τη ζωή καλλιεργεί τη συνοχή, τη δημοκρατική αντίληψη, τη συνεργασία και το θετικό κλίμα εντός της σχολικής τάξης (Παπαδόπουλος, 2010: 55-61).

Η εκπαίδευση αποκτά μια διαπολιτισμική διάσταση, αφού η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση αφορά ζητήματα κοινωνικά και πολιτισμικά, αντιμετωπίζοντας τις διακρίσεις. Κάθε μαθητής γίνεται αποδεκτός και μπορεί να συμμετέχει, χωρίς να παίζει ρόλο το κοινωνικό, οικονομικό, θρησκευτικό ή πολιτισμικό του υπόβαθρο. Η διαφορετικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως κάτι το απειλητικό ούτε το υποδεέστερο. Αντίθετα, γίνεται κατανοητή και αποδεκτή από τους μαθητές που έρχονται σε επαφή με τον «άλλο», βρίσκουν τις ομοιότητες και κατανοούν τις διαφορές. Οι τεχνικές του δράματος συμβάλλουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την καθιστούν μια θετική εμπειρία, που τοποθετεί τον ένα μαθητή στη θέση του άλλου. Όλοι είναι ελεύθεροι και μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα, ανεξαρτήτου των χαρακτηριστικών τους. Το διαπολιτισμικό μοντέλο, εξάλλου, μπορεί να εφαρμοσθεί επιτυχώς μόνο μέσα από δραστηριότητες που στοχεύουν στη συνεργασία, την ανταλλαγή και την αλληλογνωριμία των διαφορετικών πολιτισμών (Ζωνίου-Σιδέρη, 2000· Μάγος, 2013).

Το «Δράμα στην Εκπαίδευση» επηρεάζει τους μαθητές σε κάθε επίπεδο της ζωής τους. Η διαδικασία της κατανόησης και της εσωτερικής ενδοσκόπησης επιδρά με πολλούς τρόπους στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και προωθεί παράλληλα την κοινωνική τους ανάπτυξη. Έτσι, βελτιώνονται οι σχολικές τους επιδόσεις και

αρχίζουν να συμπεριφέρονται θετικά στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, καλλιεργείται η ιδιότητα της ενσυναίσθησης και ο μαθητής, πλέον, αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των άλλων, τις κατανοεί και τις σέβεται. Η συναισθηματική του νοημοσύνη αναπτύσσεται και μαθαίνει να συμπεριφέρεται με σεβασμό απέναντι στις διαφορετικές στάσεις των συμμαθητών του (Τσιάρας, 2014).

Συνεπώς, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι κάτι παραπάνω από μία διαδικασία ένταξης θεατρικών στοιχείων στη μαθησιακή διαδικασία, αφού καλείται παιδαγωγική της «ειρήνης». Μπορεί να εξαλείψει αρνητικές και βίαιες συμπεριφορές, να μειώσει τις ρατσιστικές αντιδράσεις, να αντιμετωπίσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και να προάγει, παράλληλα, τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, υγιή πρότυπα, σωστή διαχείριση των συναισθημάτων αλλά και του τρόπου έκφρασής τους. Τέλος, η ενσυναίσθηση οδηγεί με τη σειρά της στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων, που σχετίζονται με τον συναισθηματικό ψυχισμό των παιδιών αλλά και την επιτυχημένη μάθησή τους (Τσιάρας, 2014: 229-257).

1.2.5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η ένταξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συναντά κάποιες δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο. Αρχικά, ένα βασικό πρόβλημα δημιουργείται από το γεγονός ότι οι μαθητές πολλές φορές δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, αφού ενδέχεται να αναπτύξουν συγκρουσιακές συμπεριφορές. Γι' αυτό τον λόγο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις και κατάρτιση, προκειμένου να μπορέσει να διαχειριστεί τη σχολική τάξη, ειδικά στις πρώτες συναντήσεις τους (Τσιάρας, 2007).

Επίσης, ορισμένες δυσκολίες μπορεί να παρουσιαστούν και εξαιτίας της υλικοτεχνικής δομής και της έλλειψης κατάλληλου εξοπλισμού στο σχολικό περιβάλλον. Οι ελλείψεις που παρατηρούνται, δεν προσφέρουν τα απαραίτητα στους εκπαιδευτικούς, ώστε να δημιουργήσουν με τους μαθητές τους τις δραστηριότητες που επιθυμούν. Εξίσου πρόβλημα είναι και οι διαθέσιμες διδακτικές ώρες, αφού δεν επαρκούν τις περισσότερες φορές για την ανάπτυξη και εξέλιξη ενός ολοκληρωμένου

μαθήματος που θα χρησιμοποιεί τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης (Ιωακειμίδης, 2011: 64-68).

Επιπροσθέτως, η γλωσσική έκφραση των μαθητών που δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως ή η άρνησή τους να εκφραστούν ενώπιον των συμμαθητών τους δυσχεραίνουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιβάλλεται να σταθούν στο ύψος των αναγκών της σχολικής τάξης και να εισάγουν εκείνες τις τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες θα προωθούν τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Κοντογιάννη, 2008).

Κάθε νέα δραστηριότητα που πρόκειται να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, αφού η εφαρμογή της στηρίζεται στη σχέση που έχουν αναπτύξει με τους μαθητές τους αλλά και το πλαίσιο επικοινωνίας που χρησιμοποιούν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη απαιτείται να είναι ευέλικτος, αφού ως «εμπυχωτής» της μαθησιακής διαδικασίας πρέπει να ωθεί τους μαθητές του να κατακτήσουν τους επιδιωκόμενους στόχους, μέσα από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Κοντογιάννη, 2008).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να αποβεί ωφέλιμο εργαλείο για εκείνο τον εκπαιδευτικό, που επιθυμεί να εντάξει στη διδασκαλία του δράσεις ευνοϊκές ως προς τη μάθηση, που δεν διστάζει να αφήσει πίσω του τον παραδοσιακό του ρόλο και να υιοθετήσει τον ρόλο του «διευκολυντή» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της επικοινωνίας και της έκφρασης των συναισθημάτων και των ιδεών, απαλλαγμένος από την απλή μεταφορά της γνώσης (Τριλίβα, Ξαρλή, & Σπινθάκη, 2012).

Ο ιδανικός εκπαιδευτικός στη Δραματική Τέχνη δεν πρέπει να λειτουργεί ως αυθεντία που γνωρίζει τα πάντα, αλλά πρέπει να είναι αυτός που μοιράζεται τη γνώση του με τους μαθητές του, την αναζητά μαζί τους, διατυπώνει και ανταλλάσσει απόψεις και συμμετέχει και ο ίδιος στη διαδικασία ως ενεργό μέλος της (Wagner, 1976). Αποκτά τον ρόλο του μαθητευόμενου, αλληλεπιδρώντας με τα υπόλοιπα μέλη και καθοδηγώντας τα μέσα από την εμπειρία του, ως «διαμεσολαβητής» της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τριλίβα, Ξαρλή, & Σπινθάκη, 2012: 188-189).

Το «Δράμα» ενταγμένο στη σχολική καθημερινότητα μπορεί να αποκτήσει διάφορες μορφές, με βάση τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού και τις αρχές που ο ίδιος ακολουθεί. Έτσι, μπορεί να λειτουργήσει είτε ως αυτοσχέδια έκφραση σε κάποιο ερέθισμα, που έχει επιλέξει ο εκπαιδευτικός, είτε ως ελεύθερη έκφραση, χωρίς συγκεκριμένο ερέθισμα. Επιπροσθέτως, μπορεί να λάβει τη μορφή της ελεύθερης ή κατευθυνόμενης δραματοποίησης με τη βοήθεια ή όχι του εκπαιδευτικού, καθώς ο ίδιος μπορεί να επιλέξει να μην συμμετέχει στη διαδικασία ή να αναλάβει έναν ρόλο,

προκειμένου να ενθαρρύνει και να παρακινήσει τα μέλη της ομάδας να συνεχίσουν, για να κατακτήσουν τους επιδιωκόμενους στόχους (Κοντογιάννη, 2012).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως καθοδηγητής στις δραστηριότητες που θέτει, να εξηγεί και να ελέγχει τη διαδικασία, να στηρίζει τους μαθητές του και να τους παρέχει τρόπους έκφρασης. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να υπάρξει ανατροφοδότηση, ανάλυση και επικοινωνία μεταξύ τους και να δημιουργηθεί μια βαθιά σχέση, που θα δώσει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να γνωρίσει τους μαθητές του και να τους προσεγγίσει μέσα από μία ολιστική μέθοδο. Εξάλλου, χωρίς τον πολύτιμο ρόλο του εκπαιδευτικού, οι δραστηριότητες θα αφορούσαν περισσότερο ένα είδος ψυχαγωγίας, παρά μία διαδικασία μάθησης (Bolton, 1984· Καβαλιέρου, 2006).

Μία από τις μεγαλύτερες ευθύνες του είναι να δημιουργήσει ένα σταθερό επικοινωνιακό περιβάλλον, που θα στηρίζεται στον σεβασμό και την ειλικρίνεια. Ο ίδιος πρέπει να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα επικοινωνιακά μέσα, που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν έναν κριτικό τρόπο σκέψης. Οι τυπικές ερωτήσεις, που υποδεικνύουν στον μαθητή έναν καθορισμένο τρόπο σκέψης και έκφρασης, πρέπει να αποφεύγονται. Ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης, εξάλλου, είναι οι μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα και να μην φοβούνται να μιλήσουν γι' αυτά που αισθάνονται και σκέφτονται. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα στη σχολική τάξη, με σκοπό οι μαθητές να λειτουργούν συνεργατικά και να κατακτούν από κοινού τους εκπαιδευτικούς στόχους (Kemp, 2012: 9-10).

Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να εντάξουν τη Δραματική Τέχνη στη σχολική πραγματικότητα, ισχυρίζονται ότι το σχολείο δεν αποτελεί ένα περιβάλλον κατάλληλο για τη διδασκαλία των τεχνικών αυτών. Άλλοτε πάλι αντιμετωπίζουν με δυσπιστία τα προγράμματα, που στηρίζονται στις αρχές της Δραματικής Τέχνης, αφού αναφέρονται στον περιορισμένο χρόνο, την πίεση του αναλυτικού προγράμματος και την έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή του σχολείου που εργάζονται (Τριλίβα, Ξαρλή, & Σπινθάκη, 2012: 21-26).

Γι' αυτό τον λόγο, είναι αναγκαίο να επιμορφώνονται και να αποκτούν την απαραίτητη κατάρτιση, ώστε να προσαρμόζουν τις δραματικές τεχνικές στο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και στις ανάγκες των μαθητών τους. Μέσα από έρευνες έχει διαφανεί, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμόρφωση πάνω στη Δραματική Τέχνη μπορούν να αναγνωρίσουν με μεγαλύτερη ευκολία τα αποτελεσματικά οφέλη της στην εκπαίδευση, να αντιληφθούν την παιδαγωγική της διάσταση και να τη χρησιμοποιήσουν κατάλληλα για να βοηθήσουν τους μαθητές τους (Moore, 2004).

Ως εμπνευστής, ο εκπαιδευτικός που εισάγει τη Δραματική Τέχνη, μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Οι δεξιότητές του δεν αφορούν τόσο τις γνώσεις του, αλλά κυρίως τον ρόλο που υιοθετεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ένας ρόλος που πρέπει να διακατέχεται από υποστηρικτικές, καθοδηγητικές και ενθαρρυντικές ικανότητες, για να είναι επιτυχημένη η μαθησιακή διαδικασία (Λενακάκης, 2013β).

Οι τεχνικές του «Δράματος» χρησιμοποιούνται για να κινητοποιηθούν οι μαθητές και να κατανοήσουν νέες γνώσεις και πληροφορίες μέσα από μία ενδιαφέρουσα διαδικασία. Οι δραστηριότητες που εισάγει ο εκπαιδευτικός έχουν, τις περισσότερες φορές, μία συγκεκριμένη δομή, με σκοπό οι μαθητές σταδιακά να γνωρίσουν τη διαδικασία και να μπορέσουν να συμμετέχουν σε αυτή, χωρίς να υπάρχει σύγχυση (Παπαδόπουλος, 2010).

Αρχικά, οι πρώτες δραστηριότητες είναι εισαγωγικές και χρησιμοποιούνται για να πάρουν οι μαθητές μια ιδέα από το αντικείμενο που θα μελετήσουν, να δημιουργήσουν τις ομάδες τους και να προετοιμαστούν μέσα από μερικά χρήσιμα στοιχεία που τους δίνονται για το μάθημα. Στη συνέχεια, δημιουργούν ένα «εικονικό περιβάλλον», στο οποίο κάθε μαθητής έχει τον δικό του ρόλο. Ο χώρος έτσι προετοιμάζεται για το «Δράμα» και μέσα από το παιχνίδι εξελίσσεται η φαντασία τους. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται είναι περισσότερο διανοητικές και το νόημα δημιουργείται μέσα από τη συμβολική χρήση διαφόρων αντικειμένων, ενεργειών και δράσεων. Οι ρόλοι των μαθητών συνθέτουν την πλοκή της φανταστικής ιστορίας τους και μέσα από την επεξεργασία και την ανάλυση, κατανοούν το αντικείμενο που έχει τεθεί προς μελέτη (Σέξτου, 2007: 27-28).

Το περιβάλλον γύρω τους διαμορφώνεται από τους συμβολισμούς και η φαντασία χρησιμεύει στο να δημιουργήσουν εικόνες, καταστάσεις και γεγονότα. Παράλληλα, θέτουν διάφορα προβλήματα, τα αντιμετωπίζουν, τα ξεπερνούν και ολοκληρώνουν τους στόχους, που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός, μέσα από μία διαδικασία αμφισβήτησης, αποδοχής και κατανόησης (Duartepe, 2004).

Η δομή του μαθήματος μέσα από τις δραματικές τεχνικές κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και τους κρατά σε εγρήγορση, αφού όλοι συμμετέχουν στη διαδικασία και είναι εξίσου σημαντικοί για την έκβαση του μαθήματος. Οι μαθητές δομούν τις δικές τους ιδέες, επικοινωνούν με τα υπόλοιπα μέλη, επιχειρηματολογούν, διαφωνούν, συμφωνούν, συμβιβάζονται και ταυτίζονται μέσα από ένα δημοκρατικό πλαίσιο, που προωθεί τον διάλογο (Booth, 2012).

Στο τελευταίο μέρος των δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός συνοψίζει τα βασικά σημεία και τα αξιολογεί με τη συνδρομή των μαθητών. Οι πεποιθήσεις που έχουν διαμορφωθεί αλλά και οι γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές από τη διαδικασία ελέγχονται, προκειμένου να φανεί αν οι εκπαιδευτικοί στόχοι του μαθήματος κατακτήθηκαν (Κοντογιάννη, 2012). Η Δραματική Τέχνη θέτει στο επίκεντρο τον στοχασμό καθώς και τον επανακαθορισμό της υπάρχουσας γνώσης, με σκοπό να δομείται μία νέα εμπειρία για όλα τα μέλη που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Γραμματάς, 2004).

Μέσα από την ένταξη της Δραματικής Τέχνης στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές γνωρίζουν νέες πληροφορίες και αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με βάση την εμπειρία τους μεταδίδουν στους μαθητές τις αξίες αυτές, που θα τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη της ταυτότητάς τους και στην καλυτέρευση των ικανοτήτων τους. Τα θετικά αποτελέσματα των Δραματικών Τεχνικών φαίνονται στην πρόοδο των μαθητών και στην κατάκτηση ορισμένων στόχων, όπως είναι η επαφή με το περιεχόμενο του «Δράματος», η ανάπτυξη της φαντασίας, η λεκτική και μη λεκτική έκφραση καθώς και το στοιχείο της αισθητικής (Kemper, 2008: 81-85).

1.3. ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το θεατρικό παιχνίδι και οι τεχνικές δραματοποίησης συνιστούν νέες πρακτικές διδασκαλίας, που μπορούν να ενταχθούν στο σύγχρονο σχολείο, με σκοπό οι μαθητές να κερδίσουν τα σημαντικά οφέλη τους. Το θεατρικό παιχνίδι έχει χαρακτηριστεί ως πράξη δράσης, αυθορμητισμού και απελευθέρωσης των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτό. Ωστόσο, υπάρχει μια δυσκολία στο να διατυπωθεί με ακρίβεια ο ορισμός του, αφού οι έννοιες και οι σημασίες, που έχουν προκύψει, παρουσιάζουν διαφορές (Τσιάρας, 2007).

Ο Ryngeart (1977) αναφέρει ότι το θεατρικό παιχνίδι συνιστά μια μορφή δράσης και στοχεύει στην αλληλεπίδραση των ατόμων, στη μεταξύ τους συνεργασία και στη βελτίωσή τους σε ατομικό επίπεδο, ενώ, σύμφωνα με την Page (1983), ονομάζεται δραματικό παιχνίδι και αναφέρεται σε μια ομάδα ατόμων, που συμμετέχουν σε ένα συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού (Ryngeart, 1977: 6-7· Page, 1983: 16-20). Οι ομάδες δημιουργούν ένα θεατρικό δρώμενο, το οποίο παρουσιάζουν, σχολιάζουν και διατυπώνουν τις απόψεις τους κριτικά (Page, 1983).

Η Mellou (1996) συμφωνεί με την άποψη της Page και κάνει λόγο για τις κινητικές δραστηριότητες, ως προϋπόθεση ύπαρξης του δραματικού παιχνιδιού, το οποίο μπορεί να διεξαχθεί σε οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς περιορισμούς στον χρόνο και το χώρο. Οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν έναν ρόλο και μέσα από τη φαντασία τους μετασχηματίζουν τα υλικά και το περιβάλλον γύρω τους (Mellou, 1996).

Σύμφωνα με τους Smilansky και Shefatya (1990), είναι ένα είδος παιχνιδιού που βοηθάει τα παιδιά να πάρουν μέρος ενεργά στο μάθημα μέσα από την επικοινωνία, να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και με τη χρήση της φαντασίας τους να δημιουργούν και να εκφράζονται. Επίσης, μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν, να αναλαμβάνουν ρόλους και γίνονται παρατηρητές της διαδικασίας (Smilansky, & Shefatya, 1990: 84).

Επιπροσθέτως, η Koste (1995) χαρακτηρίζει το θεατρικό παιχνίδι ως μίμηση της πραγματικότητας και η Needles (1980) επισημαίνει ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό του είναι η βελτίωση της κριτικής σκέψης των μαθητών (Koste, 1995· Needles, 1980).

Η φαντασία είναι ένα απαραίτητο στοιχείο για τη δημιουργία του θεατρικού παιχνιδιού, αφού οι μαθητές μέσα από αυτή οδηγούνται στη δραματοποίηση και έρχονται σε επαφή με γνώσεις, που ως τότε δεν είχαν καταφέρει να διδαχθούν. Επιπροσθέτως, σχετίζεται με την ανάληψη ρόλων και τη δημιουργία γεγονότων, που τα παιδιά μπορούν να καταλάβουν και να αποδεχτούν (Courtney, 1989· Wohlking, & Gill, 1980).

Ο Bolton (1986) υποστηρίζει ότι πρέπει να διαχωριστεί από το συμβολικό παιχνίδι που αναφέρει ο Piaget, αφού πρέπει να υπάρχει ένας μεσολαβητής ή αλλιώς εμπυχωτής κατά την εξέλιξή του (Bolton, 1986). Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια παιδαγωγική δραστηριότητα, αφού μετατρέπει τη διδασκαλία σε μαθητοκεντρική, θέτοντας στο επίκεντρο τον μαθητή. Μερικά από τα βασικά γνωρίσματα του είναι η μίμηση, οι ρόλοι, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία (Bolton, 1986: 65).

Σύμφωνα με τη Σέξτου (1998), το θεατρικό παιχνίδι συνιστά μια ομαδική δραστηριότητα που στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό και στην αναπαράσταση με πρακτικές μίμησης. Στόχος του είναι να ψυχαγωγήσει και να διδάξει τα μέλη που συμμετέχουν σε αυτό μέσα από τα συναισθήματα, τον αυθορμητισμό, τη συνεργασία, τη λεκτική ή μη επικοινωνία και τη φαντασία (Σέξτου, 1998: 19). Επίσης, το θεατρικό παιχνίδι αφορά στη δημιουργική συμμετοχή της ομάδας, που πραγματοποιείται με τη χρήση διαφόρων μέσων και μεθόδων, τα οποία προάγουν τη βιωματική μάθηση (Μπακονικόλα–Γεωργοπούλου, 2002: 17).

Αποτελεί έναν τρόπο να δημιουργηθεί ένα σενάριο, μέσα από το οποίο μια ομάδα ανθρώπων αυτοσχεδιάζει, μαθαίνει και διασκεδάζει (Γραμματάς, 2004). Η δημιουργικότητα ενισχύεται και οι συμμετέχοντες εξωτερικεύουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους (Πανταζής, 2004). Επιπρόσθετα, οι Παπαθανασίου και Μπασκλαβάνη (2001) αναφέρουν ότι είναι μία εκπαιδευτική μέθοδος, που προάγει την πνευματική καλλιέργεια και την καλλιτεχνική αφύπνιση (Παπαθανασίου, & Μπασκλαβάνη, 2001).

Τέλος, έχει χαρακτηριστεί ως μοναδική έκφραση του εαυτού και των συναισθημάτων, με στόχο τη μάθηση και τη μετάδοση γνώσεων (Νικολούδη, 1994). Αποτελεί ένα είδος βιωματικής μάθησης, που στοχεύει στην κατάκτηση της γνώσης. Σύμφωνα με τη Χρυσάφη (1983), το θεατρικό παιχνίδι συνιστά ένα ευχάριστο μέσο, που βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τη φαντασία τους και την ενσυναίσθησή τους, όπως, επίσης, και την εκφραστικότητά τους (Χρυσάφη, 1983).

Ο Μαρούδας (2012) αναφέρει ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια οργανωμένη δραστηριότητα παιδαγωγικού χαρακτήρα που έχει ψυχαγωγικό κίνητρο, ενώ, παράλληλα, συμβάλλει στην επικοινωνία, την έκφραση, τη δημιουργία, την καλλιτεχνική αφύπνιση αλλά και στην αλληλεπίδραση. Μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από αυτοσχέδιες δραστηριότητες και μορφές έκφρασης, που βασίζονται σε καθορισμένα ερεθίσματα, ενώ άλλοτε μπορεί να μην υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο ερέθισμα, αλλά να αποτελεί προϊόν φαντασίας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, τα παιδιά μαθαίνουν να μιμούνται, να αναπαριστούν μορφές, να αξιολογούν, να σχολιάζουν, να εκφράζονται και να μοιράζονται τη σκέψη τους (Μαρούδας, 2012: 96).

1.3.1. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το θεατρικό παιχνίδι αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που έχουν αντληθεί τόσο από το θέατρο όσο και από το παιχνίδι. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά χρησιμοποιείται ως ένα μέσο μάθησης, που μπορεί να αποδειχθεί σημαντικό μέσο-εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς (Κοντογιάννη, 2012).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό είναι το στοιχείο της μίμησης. Μέσα από τη μίμηση τα παιδιά μιμούνται γεγονότα, πρόσωπα, καταστάσεις, κι έτσι οδηγούνται στην αυτογνωσία (Smilansky, & Shefatya, 1990: 109-110). Η σπουδαιότητα του θεατρικού παιχνιδιού αφορά σε μεγάλο βαθμό τη μίμηση, αφού, όπως έχει αναφέρει και ο

Αριστοτέλης «η μίμηση για τους ανθρώπους είναι μια έμφυτη ιδιότητα, που υπάρχει ήδη από την παιδική τους ηλικία, αφού οι πρώτες γνώσεις τους κατακτούνται μέσα από τη διαδικασία της μίμησης» (Αριστοτέλους, 1995: 5-9).

Επίσης, σημαντικά χαρακτηριστικά είναι η φαντασία, η δημιουργικότητα και ο αυθορμητισμός. Τα παιδιά μέσω του θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να μετασχηματίσουν διάφορα αντικείμενα, πράγματα και γεγονότα. Έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα φανταστικό γεγονός ή μια ιστορία, ακόμη κι αν δεν έχουν τα κατάλληλα αντικείμενα γύρω τους ή ο χώρος που βρίσκονται δεν είναι ο ενδεδειγμένος (Mellou, 1996).

Η ανάληψη των ρόλων είναι, εξίσου, ένα βασικό χαρακτηριστικό. Τα παιδιά υποδύονται ρόλους στα πλαίσια του θεατρικού παιχνιδιού αυθόρμητα, χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία, και συμμετέχουν στον αυτοσχεδιασμό (Κοντογιάννη, 2012).

Τέλος, ο μύθος, η υπόθεση και το σενάριο αποτελούν κι αυτά ορισμένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού. Μέσα από τη μυθοπλασία, τα παιδιά δημιουργούν το δικό τους σενάριο και αυτοσχεδιάζουν. Έτσι, κατασκευάζουν χαρακτήρες και υποδύονται ρόλους, κρίνουν, αξιολογούν, σκέφτονται, εκφράζονται και προσπαθούν να βρουν λύσεις στα προβλήματα της ιστορίας, με στόχο την προσωπική έκφραση (Μαρούδας, 2012: 109).

Τα παιδιά μπορούν να δημιουργούν τους δικούς τους κανόνες, να αναπτύσσουν τη φαντασία τους, να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, να εξελίσσουν τις ικανότητές τους και να σκέφτονται κριτικά. Μέσα από τους ρόλους που υποδύονται, ξεφεύγουν από την πραγματικότητα και δημιουργούν έναν δικό τους κόσμο, όπως τον θέλουν. Έτσι, αναπτύσσουν τη σκέψη τους, δυναμώνουν την εκφραστικότητά τους, εξελίσσουν τις ικανότητές τους και βελτιώνουν τις δεξιότητες που ήδη κατέχουν. Το θεατρικό παιχνίδι έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει τα παιδιά με την τέχνη, αφυπνίζοντάς τα καλλιτεχνικά (Παπαδόπουλος, 2010).

1.3.2. ΟΙ ΦΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Με βάση τη βιβλιογραφία υπάρχουν τρεις τύποι, που διαχωρίζεται το θεατρικό παιχνίδι. Στον πρώτο τύπο, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του εμπνευστή και οργανώνει το θεατρικό παιχνίδι για να καθοδηγήσει τα παιδιά. Στον δεύτερο τύπο, ο

εκπαιδευτικός συμμετέχει στο θεατρικό παιχνίδι μαζί με τα παιδιά και γίνεται μέρος της διαδικασίας, ενώ στον τρίτο και τελευταίο τύπο, τα παιδιά δημιουργούν μόνα τους το θεατρικό παιχνίδι. Συγκεκριμένα, σε αυτό τον τύπο ο εκπαιδευτικός αφήνει τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, ενώ ο ίδιος συμμετέχει μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις, δηλαδή, αν του το ζητήσουν τα παιδιά ή για βοηθητικό σκοπό (Παπαδόπουλος, 2010).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμπυχωτή είναι να παρατηρεί τη διαδικασία από μία απόσταση, ώστε να δίνει τον χρόνο και τον χώρο στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα. Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky (2000), το παιδί είναι ικανό να επιτύχει τη βελτίωση των ικανοτήτων του μέσα από την υποστήριξη των ενηλίκων και την επικοινωνία του με τους συνομηλικούς του, αλλά στην πραγματική ανάπτυξη φτάνει μόνο του, χωρίς βοήθεια. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας στηρίζεται και ο τρίτος τύπος, που θεωρείται ο σημαντικότερος στο θεατρικό παιχνίδι, αφού ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο βοηθητικό, υποστηρικτικό και διακριτικό. Τα παιδιά μαθαίνουν να βασίζονται στις δυνάμεις τους, να αυτοσχεδιάζουν, να οργανώνουν την εξέλιξη του παιχνιδιού και να εκφράζονται (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 25· Vygotsky, 2000: 144-145).

Επίσης, το θεατρικό παιχνίδι χαρακτηρίζεται από τέσσερις φάσεις ανάπτυξης. Η πρώτη φάση αναφέρεται ως φάση απελευθέρωσης. Μέσα από αυτή, ο στόχος είναι τα παιδιά να απομακρυνθούν από το άγχος, το φόβο ή τη συστολή τους, που τα αποτρέπει από το να παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες. Τα παιδιά μπορούν να νιώσουν σιγουριά για τον εαυτό τους, να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη. Οι δραστηριότητες τα βοηθούν να χρησιμοποιήσουν μια πληθώρα ερεθισμάτων, να έρθουν σε επαφή με ασκήσεις βιωματικού χαρακτήρα, να αλληλεπιδράσουν, να εκφραστούν σωματικά, να αισθανθούν και να χαλαρώσουν. Επίσης, με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, μπορούν να εξερευνήσουν, να ψυχαγωγηθούν και να διδαχθούν χρήσιμες γνώσεις για τη ζωή τους, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, που λειτουργεί ως εμπυχωτής στο συγκεκριμένο στάδιο (Παπαδόπουλος, 2010· Κουρετζής, 2008: 247).

Η δεύτερη φάση ονομάζεται φάση της αναπαραγωγής ρόλων. Σε αυτή τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους, αποδίδουν θεατρικά ήρωες, εξετάζουν διάφορα ζητήματα και προσπαθούν να επιλύσουν διάφορα προβλήματα. Τα παιδιά κατασκευάζουν ιστορίες και μύθους, οργανώνουν τους κανόνες και δίνουν τις πληροφορίες για το σενάριό τους. Ο εκπαιδευτικός βοηθάει στη διαδικασία, έχοντας τον ρόλο του εμπυχωτή – υποστηρικτή (Παπαδόπουλος, 2010· Κουρετζής, 2008: 247).

Η τρίτη φάση, στη συνέχεια, ονομάζεται φάση του σκηνικού αυτοσχεδιασμού. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο εκτελούν τα θεατρικά δρώμενα μέσα από τη μέθοδο του σκηνικού αυτοσχεδιασμού. Δημιουργούν ομάδες και φτιάχνουν τη βάση πάνω στην οποία θα εκτελεστεί το δρώμενο. Ως εργαλεία χρησιμοποιούν αυτοσχέδια κουστούμια και σκηνικά, ενώ οι ρόλοι είναι αυθόρμητοι και δεν υπάρχει συγκεκριμένη δράση. Ο εμπυχωτής δεν συμμετέχει στη διαδικασία, αφού ο στόχος της φάσης αυτής είναι τα παιδιά να δημιουργήσουν ελεύθερα, χωρίς να ανησυχούν μην κάνουν κάποιο λάθος. Μέσα από τη διαδικασία αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, χωρίς να ανησυχούν για το αποτέλεσμα (Παπαδόπουλος, 2010· Κουρετζής, 2008· Κοντογιάννη, 2012).

Η τέταρτη και τελευταία φάση ονομάζεται φάση της ανάλυσης, συζήτησης και αξιολόγησης. Το θεατρικό παιχνίδι δεν τελειώνει στην παρουσίαση του δρώμενου, αλλά θεωρείται σωστό να αναλυθεί και να διατυπωθούν απόψεις σχετικά με αυτό. Μέσα από τη συζήτηση, τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους, τις αμφιβολίες τους αλλά και τις απορίες τους. Επίσης, αναφέρονται διάφοροι τρόποι ανάπτυξης και υπόθεσης του θεατρικού δρώμενου (Παπαδόπουλος, 2010· Κουρετζής, 2008: 247 – 248· Κοντογιάννη, 2012).

Εκτός από τις παραπάνω φάσεις, που είναι οι ευρέως αποδεκτές, έχουν αναφερθεί και άλλες φάσεις που προτείνουν οι ερευνητές. Ο Μουδατσάκης (1994) αναφέρει ότι οι φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού είναι η προθέρμανση της ομάδας, η σύνθεση του σεναρίου, η εξεύρεση των αντικειμένων, η δράση και τέλος, η αξιολόγηση του σεναρίου (Μουδατσάκης, 1994: 53-54).

Επίσης, σύμφωνα με τους Γραμματά και Τζαμαριά (2004), οι φάσεις θα έπρεπε να διαχωρίζονται στην προετοιμασία, τις ασκήσεις προθέρμανσης, το παιχνίδι ρόλων, την ανάπτυξη του μύθου και την τελική αξιολόγηση (Γραμματάς, & Τζαμαργιάς, 2004).

Η Καλούρη - Αντωνοπούλου (1999) έχει προτείνει τα δικά της στάδια για το θεατρικό παιχνίδι, τα οποία αποτελούνται από τη φάση της αναπαραγωγής, κατά την οποία τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν ελεύθερα, τη φάση της αναγνώρισης, όπου τα παιδιά ερμηνεύουν τις καταστάσεις, τα πρόσωπα και τα γεγονότα, τη φάση της μεταμόρφωσης, η οποία αναφέρεται στα παιχνίδια αλληλεπίδρασης, και τέλος, τη φάση ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά δημιουργούν τους δικούς τους κανόνες και διατυπώνουν τις σκέψεις τους για όσα πραγματοποιήθηκαν (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999).

Ένας ακόμη διαχωρισμός προκύπτει από τον Γαλάντη (1991), ο οποίος αναφέρεται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη ονομάζεται χαλάρωση – προθέρμανση, η δεύτερη διατύπωση της ψυχικής φόρτισης μέσα από δραστηριότητες και η τρίτη αφορά στη σύνθεση σωματικών, πνευματικών και ψυχικών δυνάμεων μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς, τις μιμήσεις και τη φαντασία (Γαλάντης, 1991).

Ο Τσιάρας (2003) αναφέρεται, επίσης, σε τρεις φάσεις, στη φάση της απελευθέρωσης, στη φάση της αναπαραγωγής του αυτοσχεδιασμού και στη φάση της ανάλυσης (Τσιάρας, 2003: 51-52).

Τέλος, ο Ιωακειμίδης (2003) κάνει λόγο κι εκείνος για τρεις φάσεις, τις οποίες ονομάζει φάση της συγκέντρωσης και χαλάρωσης, της σωματικής άσκησης και έκφρασης και του αυτοσχεδιασμού – παιχνιδιού (Ιωακειμίδης, 2003: 77-80).

Οι φάσεις αυτές και τα στάδια του θεατρικού παιχνιδιού βοηθούν τα παιδιά να εκφράζονται σωματικά, αφού μέσα από την κίνηση και τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και ασκήσεις εκφράζουν τα συναισθήματά τους και δεν ανησυχούν για τη λεκτική επικοινωνία. Οι αυτοσχεδιασμοί συμβάλλουν στη βίωση της εμπειρίας και των φανταστικών γεγονότων, ενώ η δράση επιτυγχάνεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού – εμπνευστή και τα εργαλεία που εκείνος επιλέγει, όπως είναι η χρήση της μάσκας. Η μάσκα λειτουργεί αποτελεσματικά στην εκφραστική συμπεριφορά των παιδιών και επηρεάζει τον τρόπο που προσεγγίζουν τον ρόλο τους. Μέσα από τη μίμηση και την παντομίμα, τα παιδιά δίνουν βάση στο σώμα τους, τις κινήσεις τους και τη φαντασία τους. Τα φανταστικά πρόσωπα και ο φανταστικός κόσμος προετοιμάζει τα παιδιά για τη μίμηση και συμβάλλει στη συναισθηματική τους απελευθέρωση. Ο στόχος είναι η δημιουργία ενός κόσμου, όπως τον επιθυμούν τα παιδιά, μέσα από τη δική τους οπτική και τα δικά τους συναισθήματα (Γραμματάς, 2004).

1.3.3. ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το θεατρικό παιχνίδι συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο διδασκαλίας για το σχολείο, αφού είναι δυνατόν να αποτελέσει διδακτικό αντικείμενο ενταγμένο στη θεατρική αγωγή ή να εφαρμοσθεί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας για τη διδασκαλία άλλων σχολικών μαθημάτων. Όταν χρησιμοποιείται στα πλαίσια άλλων μαθημάτων μεταβάλλει τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας σε μία μοναδική εμπειρία,

στην οποία συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές, κάνοντας το μάθημα πιο ευχάριστο και δημιουργικό (Σέξτου, 1998).

Τα θετικά που προκύπτουν από το θεατρικό παιχνίδι είναι πολλά για την ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών. Μέσα από τις τεχνικές του ενισχύονται οι αξίες, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, ο σεβασμός, η αλληλεγγύη αλλά και το πνεύμα της ομαδικότητας. Τα παιδιά μαθαίνουν να εργάζονται συλλογικά, να δημιουργούν από κοινού, να κοινωνικοποιούνται και να καλλιεργούν τις ικανότητες και δεξιότητές τους. Γίνονται μέλη μιας ομάδας και δημιουργούν δεσμούς μεταξύ τους, χωρίς κανέναν να μένει εκτός της διαδικασίας, αντιμετωπίζοντας με αυτόν τον τρόπο την περιθωριοποίηση και τις διακρίσεις. Οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό της τάξης, αφού μαθαίνουν να στηρίζονται στον διάλογο για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους ή τις όποιες δυσκολίες τους. Έτσι, καλλιεργείται η πεποίθηση ότι είναι μέρος ενός συνόλου, στο οποίο κανένας δεν αποτελεί εξαίρεση (Γραμματάς, 2004). Ως αποτέλεσμα, όσα παιδιά βρίσκονται στο περιθώριο, εξαιτίας κοινωνικών, οικονομικών ή άλλων παραγόντων, αποκτούν αυτοπεποίθηση και πιστεύουν στον εαυτό τους (Baldwin, 2009: 96-97).

Σημαντική είναι και η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στον γλωσσικό τομέα. Οι μαθητές ανακαλύπτουν μέσα από αυτή τη διαδικασία νέο λεξιλόγιο, δημιουργούν δράσεις που βασίζονται στον λόγο, βελτιώνουν τις δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης αλλά και της προφορικής έκφρασης (Παπαγεωργίου, 2002).

Σύμφωνα με τη Heathcote (2012), το θεατρικό παιχνίδι δεν αφορά ιστορίες που απλά έχουν δράση. Οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες καταστάσεις που επιδρούν πάνω τους και τους αλλάζουν, ενδιαφέρονται να λύσουν τα προβλήματά τους και να δημιουργήσουν έναν κόσμο δικό τους (Heathcote, 2012: 48).

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ενθαρρύνεται, επίσης, η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αφού ευαισθητοποιούνται για διάφορα κοινωνικά ζητήματα και μπορούν να έρθουν σε επαφή με διάφορα θέματα, που αφορούν τις σύγχρονες κοινωνίες. Με την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους πλησιάζουν πιο κοντά στους συμμαθητές τους και μαθαίνουν την έννοια της συλλογικότητας (Σέξτου, 1998).

Μαζί με τη συναισθηματική ανάπτυξη τα παιδιά αναπτύσσουν και την ενσυναίσθησή τους. Οι μαθητές υποδύονται ρόλους και διεισδύουν στον ψυχισμό των προσώπων, με αποτέλεσμα να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τους τρόπους και τα διαθέσιμα μέσα για να εκφραστούν, ενώ, παράλληλα, διδάσκονται να αποδέχονται τα

συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων ανθρώπων όπως και να σέβονται τη γνώμη τους (Σέξτου, 2007).

Οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν ευκολότερα τις καταστάσεις, να απορρίψουν αρνητικές στάσεις και να υιοθετήσουν σωστές συμπεριφορές (Σέξτου, 2007). Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2008), οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να ακούνε τους συνομιλητές τους, να τους κατανοούν, να μπαίνουν στη θέση των άλλων, να δείχνουν τα συναισθήματά τους αλλά και να εξελίσσουν τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης (Κοντογιάννη, 2008).

Μέσα από αυτά, διαφαίνεται ότι το θεατρικό παιχνίδι έχει ένα χαρακτήρα διαπολιτισμικό. Οι μαθητές συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν, αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους και τα αποδέχονται. Όλα αυτά συντελούνται εντός ενός πλαισίου ελευθερίας που προσδίδει το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Λενακάκης, 2013α).

Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται ένας κοινός κώδικας αξιών και τρόπων συμπεριφοράς για όλους τους μαθητές, οι οποίοι γίνονται μέλη της ίδιας ομάδας (Τρίλιβα, Ξαρλή, & Σπινθάκη, 2012). Οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να σκεφτούν, να συζητήσουν, να διαφωνήσουν και με δική τους ευθύνη για τις αποφάσεις τους να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα (Δεδούλη, 2001).

Επιπλέον, με τον αυτοσχεδιασμό και τα αισθητηριακά μέσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εξωτερικεύσουν όσα νιώθουν και με τον τρόπο που θεωρούν εκείνα ότι πρέπει (Σέξτου, 1998). Οι ασκήσεις του θεατρικού παιχνιδιού συμβάλλουν στη σωματική τους έκφραση. Οι μαθητές γνωρίζουν νέες λειτουργίες του σώματός τους και αποκτούν τον έλεγχο της κινητικότητάς τους (Γραμματάς, 2004).

Σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού είναι να καθοδηγηθούν τα παιδιά, ώστε να κατακτήσουν την αυτογνωσία τους αλλά και να αποκτήσουν μια συνολική αντίληψη για τον κόσμο. Οι μαθητές ανακαλύπτουν στοιχεία του χαρακτήρα τους, τα οποία δεν θα είχαν την ευκαιρία να δουν μέσα από την παραδοσιακή διδασκαλία. Επίσης, δίνουν νέο νόημα και περιεχόμενο στα αντικείμενα και τον χώρο γύρω τους, γεγονός που τους βοηθάει να λάβουν κι εκείνοι μια διαφορετική θέση στο περιβάλλον (Παπαδόπουλος, 2010).

Οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού παράλληλα ψυχαγωγούν και διασκεδάζουν τα παιδιά, ενώ το θετικό κλίμα και το φιλικό περιβάλλον καθιστά το μάθημα πιο ευχάριστο. Οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις γίνονται εργαλεία χαλάρωσης για τους μαθητές σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Το αποτέλεσμα είναι να

συμμετέχουν με τη θέλησή τους, χωρίς να αναγκάζονται από τον εκπαιδευτικό (Παπαδόπουλος, 2010).

Η αποφόρτιση από την πίεση της καθημερινότητας και το θετικό κλίμα δρουν ως ένα είδος ψυχοθεραπείας για τα παιδιά, αφού εκτονώνονται με δημιουργικό τρόπο και καλλιεργούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Εκφράζουν ακόμη και τα αρνητικά τους συναισθήματα, όπως τις ανησυχίες και τους φόβους τους, γεγονός που τα φέρνει πιο κοντά μεταξύ τους. Επίσης, είναι σημαντικό ότι εντός της σχολικής τάξης δημιουργείται το στοιχείο της «έντασης». Η ένταση αυτή αφορά την εμφάνιση ενός προβλήματος και τη λύση που πρέπει να βρεθεί μέσα από τη δράση των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, δίνονται στους μαθητές «κίνητρα» που τους οδηγούν στη μάθηση. Συνεπώς, μέσα από τη βιωματική εμπειρία αναλαμβάνουν να βρουν λύσεις και να διαμορφώσουν την κρίση τους γι' αυτά που συμβαίνουν (Καραβόλτσου, 2010).

Τέλος, σημαντική κρίνεται και η ανάπτυξη των αισθητικών κριτηρίων, που επιτυγχάνεται μέσω των διαφορετικών καλλιτεχνικών τεχνικών, που χρησιμοποιούνται στο θεατρικό παιχνίδι. Τα παιδιά γνωρίζουν την τέχνη του θεάτρου και διδάσκονται να συμμετέχουν στη δράση (Κοντογιάννη, 2012). Η επικοινωνία και η ανταλλαγή απόψεων οδηγούν με τη σειρά τους στην κατάκτηση της γνώσης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Το θεατρικό παιχνίδι συνιστά μια μέθοδο διδασκαλίας που συνδέει τις τεχνικές του θεάτρου με τον αυτοσχεδιασμό, την ψυχαγωγία και την αναπαράσταση. Ο ρόλος της φαντασίας και της δημιουργικότητας είναι καθοριστικός στη διαδικασία εξέλιξής του και συμβάλλει στην επικοινωνία των μαθητών με τα υπόλοιπα άτομα. Τα παιδιά μαθαίνουν, διασκεδάζουν και απελευθερώνονται συναισθηματικά, αφού δεν λογοκρίνονται, ούτε νιώθουν ανασφάλεια μην απορριφθούν από τη διαδικασία. Έτσι, μπορούν να λάβουν όλα τα παιδαγωγικά οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού για την ανάπτυξη και εξέλιξή τους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 51).

1.3.4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, αφού αποτελεί τον βασικό συντελεστή για την έκβαση της διαδικασίας. Οι τεχνικές και οι δραστηριότητες που εφαρμόζει στη σχολική τάξη είναι σημαντικές για τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά

με το θεατρικό παιχνίδι (Ιωακειμίδης, 2003). Ο ρόλος του σαν «εμψυχωτής» της διαδικασίας στηρίζεται πρώτα σε ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις και μετέπειτα σε διδακτικές (Παπαδόπουλος, 2010). Σκοπός του δεν είναι μόνο να καλύψει τη διδακτέα ύλη, αλλά να εξελίξει και να αξιολογήσει τους μαθητές, να ενισχύσει τα ενδιαφέροντά τους, τη συμμετοχή τους, την εμπειρία τους αλλά και να βελτιώσει τις ικανότητές τους. Ως διαμεσολαβητής πρέπει να διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης και να αντιμετωπίζει τα παιδιά με κατανόηση (Παπαδόπουλος, 2010: 186-187).

Σύμφωνα με την Καγκελάρη (1983), ο εκπαιδευτικός – εμψυχωτής λειτουργεί μέσα από τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά τον ψυχολογικό τομέα και σχετίζεται με τα συναισθήματα ασφάλειας και απελευθέρωσης, το δεύτερο επίπεδο αφορά τον παιδαγωγικό τομέα και συνδέεται με τη μετάδοση γνώσεων και τέλος, το τρίτο επίπεδο, το ψυχοπαιδαγωγικό, σχετίζεται με την ένταξη των θεατρικών πρακτικών στη μαθησιακή διαδικασία (Καγκελάρη, 1983).

Ο εκπαιδευτικός ως εμψυχωτής είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, που θα δίνει στα παιδιά τον χώρο και τον χρόνο να εκφραστούν, χωρίς να νιώθουν λογοκρισία (Κοντογιάννη, 2012). Η σχολική τάξη πρέπει να διέπεται από αξίες, μερικές από τις οποίες είναι η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και ο σεβασμός (Μουδατσάκις, 1994: 55-56). Για να πραγματοποιηθούν όλες οι δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού, πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει εμψυχήσει στους μαθητές ένα πνεύμα δημιουργικότητας και φαντασίας, που θα συμβάλλει στην ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους. Συνεπώς, ως εμψυχωτής πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιήσει τακτικές που θα οδηγήσουν σε ένα νέο είδος μάθησης (Ιωακειμίδης, 2003: 94-95).

Επίσης, είναι σημαντικό να δημιουργεί στα παιδιά κίνητρα για να συμμετάσχουν στη διαδικασία με τη θέλησή τους. Οι δραστηριότητες που θα τους προτείνει αλλά και οι πρωτοβουλίες που θα αφήσει τους μαθητές να πάρουν, μπορούν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον τους και την ανάγκη τους για μάθηση (Μουδατσάκις, 1994: 93-94).

Επιπροσθέτως, πρέπει να θέτει τις βάσεις για να δημιουργεί ισορροπημένες σχέσεις με τους μαθητές του. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο αν προσεγγίζει κάθε παιδί με τρόπο που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του και στις ιδιαιτερότητές του. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να προτείνει διάφορες πρακτικές και μεθόδους, που θα χρησιμεύσουν για να κατανοήσει και να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του (Βασιλείου, & Σταθοπούλου, 1988).

Η θέση του εκπαιδευτικού ως εμψυχωτή της διαδικασίας είναι ένα δύσκολο έργο, αφού ο ίδιος οφείλει με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία του να παρεμβαίνει

αποτελεσματικά, όποτε το κρίνει, χωρίς να αποθαρρύνει τους μαθητές του. Επίσης, πρέπει να έχει την απαιτούμενη κατάρτιση, ώστε να εφαρμόζει τις ενδεδειγμένες τεχνικές, που θα ανταποκρίνονται σε όλους, χωρίς εξαιρέσεις. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με θεατρικές γνώσεις και συμμετέχουν επιτυχώς στις δραστηριότητες (Σέξτου, 2007).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει, επίσης, να έχει έναν συντονιστικό ρόλο. Η ομάδα πρέπει να καθοδηγείται από αυτόν μέχρι να αναπτύξει τη δυναμική της, που θα της επιτρέψει να αυτοδιευθύνεται (Γραμματάς, 2004). Γι' αυτό είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εξασφαλίζει τη συνοχή της και να υποστηρίζει τους μαθητές στις δράσεις τους. Για να συμβεί αυτό, θα πρέπει να στηρίζεται στην *«αρχή της πρόσθεσης και αφαίρεσης ιδεών»* καθώς και στην *«αρχή της ερώτησης και απάντησης»* (Μουδατσάκης, 1994: 94).

Με βάση την πρώτη, ο εμπνευστής πρέπει με διακριτικότητα να απομακρύνει τις γνώμες εκείνες των μαθητών που δεν σχετίζονται με το θέμα που διδάσκει και να τονίζει εκείνες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για το θεατρικό παιχνίδι. Σχετικά με τη δεύτερη αρχή, ο εμπνευστής πρέπει να ωθεί τους μαθητές σε έναν εποικοδομητικό διάλογο μέσα από ερωτήσεις και απαντήσεις, που θα τους οδηγήσουν στη σωστή πορεία του θέματος που μελετούν (Μουδατσάκης, 1994).

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να διαθέτει ευελιξία, να παρατηρεί και να αποφεύγει δραστηριότητες, που βλέπει ότι δεν εναρμονίζονται στις ανάγκες των μαθητών. Πρέπει να αποτελεί μέρος της δράσης, όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο, αλλά και να απέχει από τη διαδικασία, για να πράττουν οι μαθητές μόνοι τους. Μέσα από τη συμβολή του εκπαιδευτικού, οι μαθητές μπορούν να λάβουν τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού και να συμμετάσχουν με ενδιαφέρον στη δράση, να αμφισβητήσουν, να σκεφτούν, να εκφραστούν, να απαντήσουν σε διλήμματα, να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητές τους και να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 92).

Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός είναι εφικτό να ελέγχει, να καθοδηγεί, να υποστηρίζει, να αναλαμβάνει ρόλους, να δημιουργεί σχέσεις και να αξιολογεί κατάλληλα. Μπορεί να έχει ρόλο παρατηρητή, ακροατή, συμμετέχοντα, κριτή καθώς και συμβούλου. Επίσης, μπορεί να αναλάβει τον ρόλο του «διαιτητή» σε συγκρούσεις, αλλά και του αφηγητή ή συγγραφέα της δράσης, που επιλέγεται για να μελετηθεί (Jones, & Reynolds, 1992: 57-69).

Τέλος, ένας από τους σημαντικότερους ρόλους, που έχει για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού, είναι εκείνος του διευκολυντή. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να

προετοιμάζει τους μαθητές του για τη διαδικασία, να αξιοποιεί κατάλληλα τον χρόνο, να τονώνει την αυτοπεποίθησή τους, όπως και το αίσθημα ασφάλειας, να υποστηρίζει την προσπάθειά τους και να τους βοηθάει να οδηγηθούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Μαρούδας, 2012).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού είναι πολυσύνθετος. Οι υποχρεώσεις του είναι πολλές, αφού οι ρόλοι που πρέπει να αναλάβει είναι διαφορετικοί, προκειμένου να εξελιχθεί η διαδικασία όπως πρέπει. Σε κάθε περίπτωση, οφείλει να είναι προσεκτικός στη συμπεριφορά του ως προς τους μαθητές του αλλά και ως προς τις θεατρικές τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει, αφού μέσα από αυτές επηρεάζει τους συμμετέχοντες. Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στη μείωση του φόβου και αυξάνει παράλληλα τον αυτοέλεγχο, την αυτοκυριαρχία και την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό δημιουργείται σε μια νέα βάση, η οποία στηρίζεται στην εμπιστοσύνη, στην αμεσότητα και την ειλικρίνεια (Ιωακειμίδης, 2003: 97).

1.4. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Ο αυτοέλεγχος αναφέρεται στον έλεγχο που ασκεί ο καθένας στον εαυτό του. Είναι η ικανότητα να ελέγχει το άτομο τη συμπεριφορά του, τις πράξεις του και τα συναισθήματά του, τα οποία πολλές φορές το οδηγούν να χάσει τον έλεγχο και να παρουσιάσει συμπεριφορές, οι οποίες δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές (Gailliot, & Baumeister, 2007).

Ο αυτοέλεγχος αποτελεί το κλειδί για την εξέλιξη των ατόμων. Ανεξάρτητα από την ηλικία και το φύλο, είναι σημαντικό ο καθένας να μπορεί να ελέγχει τον εαυτό του και τις πράξεις του, με βάση τα κοινωνικά πρότυπα και τους κανόνες που υπάρχουν. Η σωστή συμπεριφορά είναι βασική προϋπόθεση για τις κοινωνίες και τις ανθρώπινες σχέσεις. Γι' αυτόν τον λόγο, ο αυτοέλεγχος έχει χρησιμοποιηθεί στις «γνωσιακές – συμπεριφοριστικές» πρακτικές που συνδέονται με τη σχολική πραγματικότητα, αφού έχει διαφανεί ότι μπορεί να αναβαθμίσει αποτελεσματικά το έργο των εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά, οι πρακτικές αυτές δεν χρησιμοποιούνται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς, αλλά μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις (Rotter, 1975: 56-57).

Κάθε άνθρωπος αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Τα άτομα δημιουργούν τις περιβαλλοντικές συνθήκες, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται. Το

αποτέλεσμα είναι ότι καθορίζουν και διαμορφώνουν τον τρόπο που σκέφτονται, τις προσδοκίες που έχουν, τις στάσεις που υιοθετούν καθώς και τις πεποιθήσεις τους. Ο άνθρωπος γίνεται ταυτόχρονα δημιουργός και αποδέκτης των περιβαλλοντικών επιδράσεων, δηλαδή, μπορεί να ορίζει τόσο τον εαυτό του όσο και τη συμπεριφορά του. Η υιοθέτηση μιας σωστής συμπεριφοράς σχετίζεται, κυρίως, με τους γνωστικούς παράγοντες (Bandura, 1978).

Η έννοια του αυτοελέγχου αφορά την ικανότητα ενός ατόμου να ελέγξει τη συμπεριφορά του και να επιτύχει τους στόχους του. Γι' αυτό, ο αυτοέλεγχος σχετίζεται με την αυτορρύθμιση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ενσυναίσθηση. Συγκεκριμένα, η αυτορρύθμιση αφορά τη ρύθμιση των κινήτρων, της σκέψης, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς. Η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά στις αντιλήψεις των ατόμων για τις ικανότητές τους και τα αποτελέσματα που παράγουν, αφού έχει διαφανεί πως όσο πιο ισχυρή είναι η αυτοαποτελεσματικότητά τους τόσο υψηλότεροι είναι και οι στόχοι τους. Τέλος, η ενσυναίσθηση αφορά στην κατανόηση και εκτίμηση της θέσης του άλλου, χωρίς όμως το άτομο να χάνει τον εαυτό του (Bandura, 1991: 248 - 287· Goehlich, 2003).

Οι μαθητές που θέλουν να κατακτήσουν τους στόχους τους και να επιτύχουν στο έργο τους πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα του αυτοελέγχου για να δημιουργήσουν υγιείς σχέσεις με τους γύρω τους αλλά και να νιώθουν ικανοποίηση από τον εαυτό τους. Μέσα από την ικανότητα του αυτοελέγχου μπορούν να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους, τις πράξεις τους και τις συμπεριφορές τους. Αντίθετα, η έλλειψη του αυτοελέγχου έχει συνδεθεί με αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξή τους, στις σχολικές επιδόσεις τους αλλά και στην κοινωνικοποίησή τους (Elliott et al., 2008).

Ο Kazdin (1994) μέσα από σχετική έρευνα αναφέρει ότι ο αυτοέλεγχος αφορά τη συμπεριφορά ενός ατόμου, που την υιοθετεί, επειδή επιθυμεί να κατακτήσει επιτυχώς τους στόχους του. Μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν να ελέγχουν τον εαυτό τους από μικρή ηλικία, αλλά και να εξελίξουν την ικανότητα αυτή, όσα ήδη την κατέχουν (Kazdin, 1994).

Σημαντικά είναι τα τρία συστατικά του αυτοελέγχου, που είναι η αυτο-παρατήρηση, η αυτο-αξιολόγηση και η αυτο-αντίδραση. Η λειτουργία για καθεμία ικανότητα από αυτές εξαρτάται άμεσα από το αν υπάρχει κάποιος στόχος. Ο στόχος αφορά την ύπαρξη μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς που το άτομο θέλει να υιοθετήσει, προκειμένου να πλησιάσει όσο πιο κοντά στην κατάκτηση αυτού του

στόχου. Ο στόχος λειτουργεί ως κίνητρο για την ύπαρξη του αυτοελέγχου (Bandura, 1991).

Σύμφωνα με τον Bandura (1991), κάθε άτομο μέσα από τον αυτοέλεγχο έρχεται σε επαφή με δύο επιμέρους διαστάσεις. Η πρώτη αφορά τους στόχους που θέτει, την αξιολόγησή τους και την κατάκτησή τους. Η δεύτερη σχετίζεται με τον σχεδιασμό της συμπεριφοράς του και των ενεργειών του, προκειμένου να ελέγχει την πρόοδό του. Οι ικανότητες της αυτο-παρατήρησης, της αυτο-αξιολόγησης και της αυτο-αντίδρασης επηρεάζουν εξίσου τη διαδικασία επίτευξης του στόχου (Bandura, 1991· Bandura, & Locke, 2003).

Η αυτο-παρατήρηση σχετίζεται με το ότι οι μαθητές παρατηρούν τη συμπεριφορά τους και τις πράξεις τους και υιοθετούν με αυτόν τον τρόπο μια στρατηγική που μπορεί να τους βοηθήσει να αλλάξουν τη στάση τους. Η αυτο-αξιολόγηση οδηγεί τα παιδιά στο να ανιχνεύσουν τον χαρακτήρα τους και να αξιολογήσουν τη διαδικασία της σκέψης τους. Είναι αναγκαίο οι μαθητές να έχουν κάποιο πρότυπο για τη διερεύνηση της συμπεριφοράς τους, το οποίο συνήθως το αντλούν από τη συμπεριφορά των σημαντικών ενηλίκων. Τέλος, η αυτο-αντίδραση αφορά μια διαδικασία στην οποία οι μαθητές ωθούνται σε μια δραστηριότητα που λειτουργεί ενισχυτικά γι' αυτούς. Ουσιαστικά, είναι ένα είδος ανταμοιβής μετά την ολοκλήρωση και κατάκτηση του στόχου τους (Zimmerman, 2008: 166-183).

Μέσα από τον αυτοέλεγχο, το άτομο δεν περιμένει να αντιμετωπίσει ένα γεγονός για να αντιδράσει σε αυτό ή να το αποδεχτεί, αλλά ορίζει μόνο του τις εξελίξεις, αφού έχει τον έλεγχο του εαυτού του και είναι αυτό που προκαλεί οποιαδήποτε αλλαγή στο περιβάλλον του, χωρίς να μένει παθητικός δέκτης σε όσα συμβαίνουν (Bandura, & Locke, 2003).

Ο αυτοέλεγχος μπορεί να κατακτηθεί από τη μικρή ηλικία των παιδιών και να εξελιχθεί ικανοποιητικά, επηρεάζοντας τόσο τον χαρακτήρα τους όσο και τη συμπεριφορά τους. Το αν κάποιο παιδί θα αποκτήσει την ικανότητα του αυτοελέγχου αφορά αρχικά το οικογενειακό του περιβάλλον και μετέπειτα το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν σημαντικό ρόλο σε αυτό, αφού μέσα από τη διδασκαλία τους και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στη σχολική τάξη είναι εφικτό να βοηθήσουν τους μαθητές στην κατάκτηση του αυτοελέγχου και στην εξέλιξή του (Kopp, 1991).

Σύμφωνα με τον Whitman (1990), ο αυτοέλεγχος επιδρά σε πολλές πλευρές της ζωής των παιδιών και έχει βασικό ρόλο στην εξέλιξη όλων των δεξιοτήτων που αφορούν τη μάθηση (Whitman, 1990: 347-362). Με βάση την κοινωνιογνωστική

θεωρία του αυτοελέγχου του Bandura (1978), οι μαθητές μπορούν να δημιουργούν τα δικά τους νοήματα, να θέτουν τους δικούς τους στόχους και να προτιμούν τις κατάλληλες στρατηγικές, προκειμένου να τους κατακτήσουν. Δεν είναι παθητικοί αποδέκτες των ερεθισμάτων που δέχονται από το περιβάλλον γύρω τους, αλλά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στις πληροφορίες που λαμβάνουν (Pintrich, 2004· Bandura, 1978).

Σχετικές έρευνες για τον αυτοέλεγχο και τις επιδόσεις των μαθητών έχουν αναφέρει ότι οι μαθητές μπορούν να καθορίζουν οι ίδιοι τον τρόπο που προσλαμβάνουν τις γνώσεις. Σύμφωνα με αυτές, ο αυτοέλεγχος αφορά εσωτερικές διαδικασίες που πραγματοποιούν οι μαθητές αυτόματα, χρησιμοποιώντας τις νοητικές τους δεξιότητες, ώστε να κατακτήσουν τους επιθυμητούς στόχους. Ουσιαστικά, συνιστά μια εσωτερική διεργασία, κατά την οποία ορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Το βασικό ζήτημα στον αυτοέλεγχο είναι ο μαθητής να μπορεί να παίρνει πρωτοβουλίες, να έχει επιμονή και να προσαρμόζεται με ευκολία. Αυτές οι ικανότητες ενεργοποιούν την εσωτερική του διεργασία, δημιουργούν τα κίνητρα καθώς και τις ανάλογες στρατηγικές (Schunk, & Zimmerman, 2007: 7-25).

Μέσα από έρευνες, που εξετάζουν την επίδραση του αυτοελέγχου στην ανάπτυξη των παιδιών, έχει διαφανεί πως ορισμένες στρατηγικές λειτουργούν αποτελεσματικά στην απόκτηση γνώσεων, αλλά οι μαθητές δεν τις χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό (Zimmerman, 2008).

Σημαντική ήταν η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την «American Educational Research Association», το 1986, η οποία συγκέντρωσε τις έρευνες που σχετίζονται με τις στρατηγικές μάθησης, τις ικανότητες των παιδιών και τον αυτοέλεγχο. Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας αφορούσε τον ορισμό του αυτοελέγχου, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μεταγνωστικές, βουλευτικές και συμπεριφορικές ικανότητες (Zimmerman, 2008).

Ο αυτοέλεγχος συνιστά μια διεργασία που προϋποθέτει την αλληλεπίδραση μεταξύ των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων και στηρίζεται στην ανάπτυξη στρατηγικών, που επιδρούν στη μάθηση. Τα άτομα που διαθέτουν αυτοέλεγχο έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν γνωστικές στρατηγικές, οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση, την επεξεργασία, την οργάνωση και την ανάκτηση πληροφοριών. Μπορούν να ελέγχουν τον χρόνο τους αλλά και τις προσπάθειες που χρειάζεται να καταβάλλουν,

για να πετύχουν τον στόχο τους. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται σε κάθε περιβάλλον που βρίσκονται (Boekaerts, & Corno, 2005: 199-231).

Οι μαθητές με αυτοέλεγχο είναι πιο προσηλωμένοι στις υποχρεώσεις τους και στους στόχους που θέτουν και δεν επηρεάζονται από παράγοντες που μπορεί να τους αποδιοργανώσουν. Σχετικές έρευνες για τον αυτοέλεγχο αναφέρονται σε τέσσερις κοινές αποδοχές. Σύμφωνα με την πρώτη, οι μαθητές δημιουργούν τους δικούς τους στόχους και τακτικές, για να αντλήσουν τις πληροφορίες από το περιβάλλον που βρίσκονται σε συνάρτηση με τις εσωτερικές τους σκέψεις. Με βάση τη δεύτερη και την τρίτη, όλοι οι μαθητές μπορούν να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τις γνωστικές τους λειτουργίες, να δημιουργούν κίνητρα και συμπεριφορές σε οποιαδήποτε κατάσταση. Τέλος, κατά την τέταρτη αποδοχή, οι μαθητές αξιολογούν τους στόχους τους βάσει ορισμένων κριτηρίων, ώστε να επιλέξουν τον τρόπο που θα συνεχίσουν την πορεία τους (Pintrich, 2004).

Ο Zimmerman (2000), προκειμένου να αναφερθεί στα οφέλη του αυτοελέγχου ανέπτυξε το κυκλικό μοντέλο, το οποίο κάνει λόγο για τις διεργασίες αυτοελέγχου. Σύμφωνα με αυτό, υπάρχουν τρεις φάσεις, η φάση του «σχεδιασμού», η φάση της «εκτέλεσης» και η φάση του «αναστοχασμού». Κάθε φάση αποτελείται από συγκεκριμένες διαδικασίες, οι οποίες επηρεάζουν με τη σειρά τους το επόμενο στάδιο. Το κυκλικό μοντέλο όταν ολοκληρωθεί, ουσιαστικά ξεκινάει ξανά από την αρχή, αφού ακόμη και στο τελευταίο στάδιο οι διαδικασίες του αναστοχασμού επηρεάζουν το πρώτο στάδιο, τον σχεδιασμό. Η κυκλική αυτή διαδικασία προσφέρει πολλά οφέλη, αφού οι εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές από προηγούμενες επιδόσεις δημιουργούν νέες προσπάθειες μάθησης (Zimmerman, 2000).

Συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση γίνεται λόγος για δύο έννοιες, την ανάλυση και την παρώθηση, η οποία στηρίζεται στα κίνητρα. Οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για να μπορέσουν να κατακτήσουν τον αυτοέλεγχο μέσα από την ανάλυση των συμπεριφορών τους αλλά και των κινήτρων που τους δίνουν (Locke, & Latham, 1990). Στόχος είναι οι μαθητές να κατακτούν κάθε φορά νέες δεξιότητες. Τα κίνητρα αφορούν τόσο την αυτο-αποτελεσματικότητα των ατόμων όσο και τις πεποιθήσεις τους για τις επιδόσεις τους (Bandura, 1978). Με βάση τις διαδικασίες της πρώτης φάσης, ο μαθητής αρχικά ενεργοποιεί τη γνώση που ήδη κατέχει σε συνδυασμό με τα κίνητρά του και στη συνέχεια, θέτει σε προτεραιότητα τους μαθησιακούς του στόχους, με τη βοήθεια των κατάλληλων στρατηγικών (Zimmerman, 2000).

Σε αυτή την προσπάθεια είναι απαραίτητη η βοήθεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να παρέχει στο μαθητή το κατάλληλο περιβάλλον, προκειμένου να κατακτήσει τους επιθυμητούς στόχους και να περάσει στη 2η φάση. Στη 2η φάση οι έννοιες που κυριαρχούν είναι ο αυτοέλεγχος και η αυτοπαρατήρηση. Ο αυτοέλεγχος αφορά την αυτοδιδασκαλία, αυτοαξιολόγηση και τη συγκέντρωση στο έργο. Η αυτοπαρατήρηση σχετίζεται με την αυτοκαταγραφή και παρακολούθηση της μάθησης (Locke, & Latham, 1990).

Σε αυτή τη φάση, ο μαθητής εκτελεί το μαθησιακό έργο, στο οποίο και εφαρμόζει τις δεξιότητες και ικανότητές του, προκειμένου να κατακτήσει τις γνώσεις. Μέσα από την αυτοκαθοδήγηση μπορεί να ελέγχει τις πληροφορίες που μαθαίνει και να αξιολογεί όσα έχει κατακτήσει. Έτσι, αλλάζει τις στρατηγικές του, όταν κρίνει ότι δεν είναι οι κατάλληλες και παράλληλα δημιουργεί νέα κίνητρα. Στη 2η αυτή φάση ο εκπαιδευτικός παρέχει την απαραίτητη βοήθεια στον μαθητή, αφού τον κατευθύνει στις διεργασίες του, αλλά κυρίως έχει ρόλο υποστηρικτικό (Locke, & Latham, 1990).

Τέλος, στην 3η φάση, ο αναστοχασμός συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση και την αυτοενίσχυση. Οι μαθητές αξιολογούν μόνοι τους την πρόδοό τους και αιτιολογούν την πορεία του έργου τους και των αποτελεσμάτων τους. Σε αυτό το στάδιο μπορούν να αντιδράσουν μόνοι τους και να βιώσουν τις θετικές ενισχύσεις που προκύπτουν από τα αποτελέσματα του έργου τους. Επίσης, με βάση την αυτοαντίδραση οι μαθητές μαθαίνουν να εφαρμόζουν τις γνώσεις που κατέκτησαν και σε άλλα περιβάλλοντα, εκτός του σχολικού (Zimmerman, 2000).

Στην 3η φάση, οι μαθητές καταλήγουν στα συμπεράσματα που προκύπτουν από την πορεία τους και με βάση αυτά είτε απολαμβάνουν τις θετικές συνέπειες είτε αλλάζουν ότι είναι αρνητικό. Ο εκπαιδευτικός στη φάση αυτή βρίσκεται κοντά στον μαθητή, τον καθοδηγεί και τον βοηθάει να αξιοποιήσει τις γνώσεις του σε κάθε πλαίσιο που βρίσκεται (Zimmerman, 2000).

Το κυκλικό μοντέλο του Zimmerman (2000) αφορά στην κατάκτηση του αυτοελέγχου κατά τη διαδικασία της μάθησης και επαναλαμβάνεται συνεχώς από τον μαθητή κατά τη διάρκεια του έργου του. Η κάθε φάση αφορά συγκεκριμένες πλευρές της μάθησης, που σχετίζονται με τις ανάλογες πρακτικές και κίνητρα. Με τη σειρά τους αυτά συνδέονται με συγκεκριμένες δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των παραπάνω φάσεων, που συμβάλλουν στην κατάκτηση του αυτοελέγχου (Ashabi, 2007: 199–207).

1.4.1. Ο ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Τη δεκαετία περίπου του 1920 οι ψυχαναλυτές άρχισαν να κατατάσσουν το παιχνίδι στα θεραπευτικά εργαλεία. Έτσι, η παιγνιοθεραπεία θεωρήθηκε μια αποτελεσματική μέθοδος, που βοηθάει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές τους κι άλλες δυσκολίες, καθώς χρησιμοποιεί ως εργαλείο το παιχνίδι, στοιχείο συνδεδεμένο με την ιδιοσυγκρασία των παιδιών (Randall, 1967: 35-39).

Συγκεκριμένα, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά στις δύσκολες καταστάσεις, αφού όπως έχει παρατηρηθεί στο σύνολο της σχολικής τάξης υπάρχει βελτίωση στις ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες. Ακόμη και τα ντροπαλά παιδιά γίνονται πιο εξωστρεφή και συμμετέχουν αποτελεσματικά στη σχολική διαδικασία. Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στον αυτοέλεγχο, αφού οι μαθητές μαθαίνουν τα όριά τους, βελτιώνονται, αναπτύσσονται και εξελίσσουν τις ικανότητες που ήδη έχουν κατακτήσει (Cattanach, 1996· Randall, 1967).

Οι Blacker, Watson και Beech (2008) σε άρθρο τους αναφέρουν ότι το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει πολλά οφέλη, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην εξωτερίκευση των σκέψεων και των συναισθημάτων των παιδιών. Μπορεί να γίνει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα σε συμπεριφορές και σε μεθόδους, οι οποίες βελτιώνουν τις κοινωνικές ικανότητες, όπως είναι ο αυτοέλεγχος (Blacker, Watson, & Beech, 2008: 129-137).

Στην έρευνα των Cetingoz και Canturk-Gunhan (2012), που πραγματοποιήθηκε σε ένα νηπιαγωγείο με δείγμα 19 μαθητές, αναφέρεται ότι το θεατρικό παιχνίδι έχει θετικές συνέπειες στις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα μπορούσαν να ελέγξουν αποτελεσματικότερα τον εαυτό τους και συγκεκριμένα τη στάση τους, τη συμπεριφορά τους και τις πράξεις τους (Cetingoz, & Canturk-Gunhan, 2012: 54-66).

Μία ακόμη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στο Βουκουρέστι, είχε στόχο να εξετάσει τον τρόπο και τον βαθμό που οι νέοι μαθητές, που αποτελούσαν ομάδες κινδύνου, είχαν τη δυνατότητα να επηρεαστούν από τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Με βάση τα πορίσματα αυτό ήταν εφικτό, αφού μετά την ολοκλήρωση της έρευνας οι μαθητές είχαν αυξήσει τον αυτοέλεγχό τους και είχαν μειωθεί σημαντικά οι αρνητικές τους συμπεριφορές (Folostina et al., 2015).

Επιπλέον, η έρευνα των Graves, Frabutt και Vigliano (2007), η οποία εξέταζε τη δυνατότητα να επιλυθούν οι συγκρούσεις μέσα από το θεατρικό παιχνίδι σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, έδειξε ότι μπορεί να υπάρξει αλλαγή στις αντιδράσεις των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις αφορούσαν στρατηγικές αυτοελέγχου, διαχείρισης συναισθημάτων, αντιμετώπισης προβλημάτων και επίλυσης δυσκολιών (Graves, Frabutt, & Vigliano, 2007: 57-79).

Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην έκφραση των σκέψεων, αφού τα παιδιά μπορούν να μιλήσουν ακόμη και για αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι η ντροπή, ο φόβος, το άγχος αλλά και να τα αντιμετωπίσουν. Το παιδί με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί και κατακτά τον κόσμο του, ενώ μέσα από το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσει νέες ικανότητες που ενισχύουν τον αυτοέλεγχο και την αυτοπεποίθησή του. Σταδιακά αποκτά ανθεκτικότητα και προετοιμάζεται για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις. Επίσης, μειώνεται το άγχος και βελτιώνεται η διάθεσή του (Κάππας, 2005).

Το άγχος και η πίεση που νιώθουν τα παιδιά μπορούν να μειωθούν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, επειδή το παιδί μαθαίνει να διαχειρίζεται δύσκολες και στρεσογόνες καταστάσεις και αποκτά αυτοέλεγχο. Μαθαίνει να δείχνει επιμονή και υπομονή, να αξιολογεί τις ικανότητές του, να πράττει και να αναλαμβάνει τις ευθύνες του. Μπορεί να αντιληφθεί καλύτερα τα όρια του χαρακτήρα του καθώς και το ποιες συμπεριφορές είναι κοινωνικά αποδεκτές. Μέσα από το παιχνίδι περιορίζεται η αρνητική ένταση που αισθάνεται όταν πρέπει κάτι να μάθει ή να αντεπεξέλθει σε μια νέα δραστηριότητα (Briere, & Runtzi, 1988).

Επιπροσθέτως, μπορεί να επεξεργάζεται καλύτερα τα συναισθηματικά γεγονότα της ημέρας και τις αντιδράσεις του. Μέσα από τις θεατρικές αναπαραστάσεις τα παιδιά μπορούν να προσεγγίσουν διαφορετικά μια κατάσταση ή ένα γεγονός, που τους είχε προκαλέσει κάποιο αρνητικό συναίσθημα, όπως φόβο ή θυμό, και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους αλλάζοντάς τα σε θετικά. Ουσιαστικά, οι ανησυχίες και οι φόβοι που μπορεί να βρίσκονται στον εσωτερικό κόσμο των παιδιών είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν, αφού μέσα από τη διαφορετική διαχείρισή τους μπορούν να μετασηματιστούν σε μια διαφορετική πηγή ενέργειας. Αυτή η διαδικασία, σύμφωνα με την επιστήμη της ψυχολογίας μπορεί να μετατρέψει κάποιο αρνητικό συναίσθημα σε μια νέα μορφή. Έτσι, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι οι φόβοι των παιδιών μπορούν να αντιμετωπιστούν και να μετασηματιστούν σε θετικές εμπειρίες (Briere, & Runtzi, 1988).

Το θεατρικό παιχνίδι, επίσης, συντελεί στην επίλυση των προβλημάτων, αφού οι μαθητές μπορούν να «θεραπευτούν» αποτελεσματικά μέσα από τις θεατρικές πρακτικές που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη. Τα παιδιά εκφράζουν είτε άμεσα τα προβλήματά τους, κάνοντας παράπονα, είτε έμμεσα μέσα από δυσκολίες που εμφανίζονται στον ύπνο, τη διατροφή και τη συμπεριφορά τους στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ένας έμμεσος τρόπος είναι και το παιχνίδι. Μέσα από αυτό μπορούν να αποκαλυφθούν προβλήματα ή ανησυχίες που έχουν ή ακόμη και τραυματικά γεγονότα που έχουν βιώσει (Browne, & Finkelkor, 1986: 66-77).

Συνεπώς, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο, που θα βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους και να θεραπευτούν. Μέσα από αυτό, μπορούν να ξεκλειδώσουν τις εσωτερικές τους συγκρούσεις και να ερμηνεύσουν διαφορετικά τον κόσμο (Briere, & Runtzi, 1988).

Το θεατρικό παιχνίδι οδηγεί στην αναβίωση των εμπειριών και βοηθάει το παιδί να μπορέσει να ζήσει με αυτές, εντός ενός θεραπευτικού πλαισίου. Η πρόσβαση σε αυτά που έχει «κρύψει» μέσα του είναι ευκολότερη και το ίδιο μπορεί να εκφραστεί, χωρίς να ανησυχεί για το παρελθόν (Browne, & Finkelkor, 1986).

Στην πραγματικότητα δεν μπορεί να υπάρξει παιδική ψυχοθεραπεία χωρίς το παιδί να συμμετέχει σε κάποιο παιχνίδι, επειδή μέσα από αυτό είναι εφικτό να φανούν συμπεριφορές και να ακουστούν σκέψεις, που σε άλλη περίπτωση θα δυσκολευόταν να εκφράσει. Επίσης, τα παιδιά πολλές φορές προτιμούν να σωπαίνουν, επειδή νιώθουν ότι αν μιλήσουν για όσα τους απασχολούν θα απογοητεύσουν τους άλλους. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και κυρίως, όταν υποδύονται άλλους ρόλους μπορούν να εκφράσουν όλα όσα καταπιέζουν μέσα τους (Elliott et al., 2008).

Ακόμη, τα παιδιά μπορούν να κοινωνικοποιηθούν ομαλότερα και μέσα από τον αυτοέλεγχο να υιοθετήσουν συμπεριφορές κοινωνικά αποδεκτές. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να φέρει τα παιδιά σε μεγαλύτερη επαφή με τον πολιτισμό και να μεταδώσει αξίες, που θα τους χρησιμεύσουν για να ελέγξουν τον εαυτό τους στο εκάστοτε περιβάλλον που βρίσκονται. Πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι έχει έναν προπαρασκευαστικό ρόλο στη μελλοντική ζωή των παιδιών, αφού τα βοηθάει να βιώσουν κοινωνικούς ρόλους, να υπακούνε σε κανόνες, να αφομοιώνουν τα σωστά πρότυπα συμπεριφοράς, να ασκούνται στη διαδικασία του κοινωνικού ελέγχου καθώς και να αλληλεπιδρούν σωστά με τους άλλους (Giddens, 2002).

Στη διάρκεια της εξέλιξής τους τα παιδιά βρίσκονται σε μια φάση εναλλαγής της πραγματικότητας και της φαντασίας. Αυτό φαίνεται και στο παιχνίδι ρόλων, όταν τα

παιδιά από τη μία επεξεργάζονται την πραγματικότητα και από την άλλη δημιουργούν με τη φαντασία τους διάφορους ρόλους. Όταν τα παιδιά παίζουν μιμούνται διαφορετικές προσωπικότητες, για να ανταποκριθούν στους ρόλους που έχουν αναλάβει. Έτσι, καταφέρνουν να έρθουν σε επαφή με νέα στοιχεία χαρακτήρων, συμπεριφορών και δράσεων, εκφράζοντας αυτά που νιώθουν για τα γεγονότα και τις καταστάσεις που βιώνουν (Piaget, 1981).

Επίσης, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ασκούν «εξουσία» κατά τη διάρκεια της αναπαράστασης των ρόλων αλλά και της αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους συμμετέχοντες. Έτσι, μπορούν να έχουν κάποιο ηγετικό ρόλο ή να συμμετέχουν ως απλά μέλη της ομάδας, γνωρίζοντας ότι σε μια άλλη ομάδα οι ρόλοι μπορεί να αντιστραφούν (Τριλίβα, Ξαρλή, & Σπινθάκη, 2012).

Με αυτόν τον τρόπο εισάγονται στην κοινωνική ζωή, γεγονός καθοριστικό για τη σωστή προσαρμογή τους. Για να μπορέσουν να ζήσουν χαρούμενα πρέπει να αποτελούν μέλη της κοινότητας που ζουν, να αλληλεπιδρούν ικανοποιητικά με τους γύρω τους, να σέβονται τους άλλους, να εκφράζουν τις απόψεις τους, να υπακούνε σε κανόνες και περιορισμούς καθώς και να δημιουργούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Το θεατρικό παιχνίδι, που έχει ως βασικό στοιχείο τη συνεργασία, διευκολύνει τα παιδιά να εξοικειωθούν με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα από φυσικούς τρόπους, καθώς προάγει τον αυθορμητισμό και την ελεύθερη βούληση, ενώ παράλληλα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τον αυτοέλεγχο (Γκάρανη, 2008).

Τα παιδιά μαθαίνουν ότι αν θέλουν να γίνουν αποδεκτά από την ομάδα τους, πρέπει να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και τις αντιδράσεις τους. Επίσης, οφείλουν να σέβονται τους συμμαθητές τους, να συνεργάζονται μαζί τους, να δείχνουν κατανόηση και αλληλεγγύη, να είναι υπεύθυνα αλλά και να δείχνουν αυτοπειθαρχία και υπομονή, ακούγοντας τις απόψεις των άλλων και αφήνοντάς τους να εκφραστούν, χωρίς να τους λογοκρίνουν. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι μαθαίνουν να τηρούν τις αξίες που διδάσκονται και να συμπεριφέρονται σωστά τόσο απέναντι στον εκπαιδευτικό τους όσο και απέναντι στους συμμαθητές τους (Polunsky, & Follete, 1995: 143-166).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο διδασκαλίας και διαπαιδαγώγησης, αφού μπορεί να μεταφέρει στο παιδί αξίες, που θα το βοηθήσουν στη μελλοντική κοινωνική ένταξη. Επιπλέον, συμβάλλει στην ικανότητα των παιδιών να συνεργάζονται και να συμβιώνουν με άλλα παιδιά, γνωρίζοντας τα όρια τα δικά τους και των γύρω τους (Κωστή, 2016).

Μέσα από την επικοινωνία και τη διαδικασία του παιχνιδιού μπορούν να εξασκηθούν σε διάφορες κοινωνικές ικανότητες, να αναλύουν και να ερμηνεύουν σωστά τα ερεθίσματα που δέχονται καθώς και να αποκτήσουν πίστη στις δυνάμεις τους. Οι κοινωνικές ικανότητες, όπως είναι ο διάλογος, η αλληλεγγύη, το μοίρασμα, ο σεβασμός και η πειθαρχία μπορούν να συμβάλλουν στον έλεγχο του εαυτού τους στις διαφορετικές καταστάσεις που βρίσκονται. Ο σεβασμός προς τους κανόνες και τα όρια που θέτει το εκάστοτε περιβάλλον λειτουργούν θετικά για την απόκτηση του αυτοελέγχου αλλά και για τις πεποιθήσεις που δημιουργούν για τον κόσμο (Κάππας, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Με τον όρο μεθοδολογία νοείται ο τομέας της λογικής, που παρέχει τη δυνατότητα επιστημονικής προσέγγισης της μεθόδου, με την οποία εξετάζεται ένα αντικείμενο. Επί της ουσίας, πρόκειται για την προσπάθεια απόκτησης της αναγκαίας γνώσης, μέσω της υιοθέτησης ενός συστήματος, που έγκειται στο πλαίσιο του λογικού τρόπου σκέψης (Λυδάκη, 2016: 61-62).

Στην προσπάθεια ανάλυσης του ανθρώπινου συνόλου από τους ερευνητές προκύπτουν θέματα, αναφορικά με τη μέθοδο ανάλυσης και μελέτης του ερευνητικού ζητήματος, αλλά και με την υιοθέτηση της κατάλληλης πρακτικής για τη διεξαγωγή της έρευνας (Λυδάκη, 2016: 5). Κατά συνέπεια, η ίδια η φύση της έρευνας είναι αυτή που καθορίζει την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, των επιστημονικών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν από την ερευνήτρια, η οποία καταβάλλει προσπάθειες επίτευξης σύμπνοιας ανάμεσα στη φύση της έρευνας και στην εφαρμογή των επιστημονικών μεθόδων, υποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο και το σκεπτικό της αναφορικά με το επιστημονικό αντικείμενο (Μάγος, 2005: 16).

Εν συνεχεία, θα αναφερθεί ο σκοπός και η αναγκαιότητα διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας, τα ερωτήματα προς διερεύνηση, η επιστημονική μέθοδος, η μέθοδος δειγματοληψίας, το στρατηγικό πλάνο της έρευνας, αλλά και τα εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας που πραγματοποιείται.

2.2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ανάδειξη της προσφοράς του θεατρικού παιχνιδιού στην απόκτηση αυτοελέγχου των παιδιών του Δημοτικού σχολείου, κάτι το οποίο συνδράμει καθοριστικά στην εξελικτική διαδικασία και στη διαμόρφωση ενός βελτιωμένου και άρτιου εκπαιδευτικού συστήματος. Αναλυτικότερα, θα παρουσιαστεί λεπτομερώς εκ νέου μία τοποθέτηση που να αφορά τη σχέση που συνδέει τον αυτοέλεγχο και την επιρροή του θεατρικού παιχνιδιού στην προσπάθεια

απόκτησής του, θα καλυφθεί κάθε ερευνητική ανεπάρκεια, καθώς ο αυτοέλεγχος και η σημασία του έχει μελετηθεί εις βάθος από ερευνητές ανά τον κόσμο σαν ένα κοινωνικό αντικείμενο, του οποίου οι προεκτάσεις έχουν επιδράσει τόσο στη λειτουργία της ίδιας της σχολικής μονάδας όσο και στα ίδια τα παιδιά που φοιτούν σε αυτήν. Αρκετοί είναι οι ερευνητές, οι οποίοι έχουν ασχοληθεί και αναλύσει τη σημασία του θεατρικού παιχνιδιού σε διάφορους τομείς. Ωστόσο, αυτό που αξίζει να μελετηθεί και να αναλυθεί είναι η σημασία της ανάπτυξης τεχνικών αυτοελέγχου, προκειμένου να επιτευχθεί η εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων και συνεπώς, η αναβάθμιση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναμφίβολα, το αντικείμενο μελέτης χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, καθώς επενδύει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων μελλοντικά. Επίσης, θα υπάρξει παρουσίαση σε θεωρητική βάση και ανάλυση σε εμπειρικό επίπεδο των απόψεων μιας ομάδας μαθητών της Δ' τάξης και συγκεκριμένα, της ηλικίας 9 έως 10 ετών, μιας ομάδας που αντιπροσωπεύει επάξια τη σχολική πραγματικότητα, καθώς κυμαίνεται στο μέσο όρο ηλικίας της σχολικής ζωής και τέλος, θα επιλεγεί το κατάλληλο δείγμα, αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, αφού η ηλικία διαδραματίζει σημαντικό παράγοντα στην αποκόμιση αξιόπιστων ευρημάτων και στην εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων.

Η αναγκαιότητα διεξαγωγής μιας έρευνας καθορίζεται από τους σκοπούς της, την επιστημονική προσέγγισή της και διενέργειά της αλλά και μέσω των εξαγόμενων συμπερασμάτων της. Σύμφωνα με αυτήν, αξιολογείται ο βαθμός σπουδαιότητας της ένταξης του θεατρικού παιχνιδιού και της υιοθέτησής του, ως εργαλείο καλλιέργειας τεχνικών αυτοελέγχου, ώστε να προσφερθεί μία άρτια κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στους μαθητές του Δημοτικού σχολείου.

Εξάλλου στην Ελλάδα, η οποία διαθέτει μακρά παράδοση της δραματικής τέχνης και αποτελεί χώρα-ορόσημο του πολιτισμού και της τέχνης του θεάτρου, κρίνεται επιτακτική η είσοδος του θεατρικού παιχνιδιού και της θεατρικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα και η υιοθέτησή του ως ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διαμόρφωση μελλοντικών ισορροπημένων προσωπικοτήτων. Από την ενεργό συμμετοχή του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία ανακύπτει μία πληθώρα γνώσεων και μεθόδων, ενώ ταυτόχρονα συνδράμει στην καλλιέργεια τεχνικών αυτοελέγχου, η ανάπτυξη του οποίου κρίνεται απαραίτητη για την επίτευξη μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.3. ΔΕΙΓΜΑ

Με τον όρο δείγμα νοείται το ακριβές υποσύνολο του πληθυσμού, που έχει επιλεγθεί για την εξυπηρέτηση των ερευνητικών σκοπών. Μία κατηγορία δειγματοληψίας η οποία απαντάται συχνά στις ερευνητικές διαδικασίες, στις περισσότερες περιπτώσεις των οποίων η δυνατότητα εισδοχής χαρακτηρίζεται από έντονες δυσκολίες, είναι η δειγματοληψία ευκολίας ή σκοπιμότητας (Ψαρρού, & Ζαφειρόπουλος, 2001: 76-208).

Το δείγμα ουσιαστικά αποτελείται από μία ανθρώπινη ομάδα εστίασης, η πρόσβαση στην οποία ήταν εύκολη από την ερευνήτρια και διευκόλυνε τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας.

Η ερευνητική διαδικασία έλαβε χώρα στο 1ο Δημοτικό Σχολείο της Νεμέας σε μαθητές της Δ' τάξης, η οποία αποτελείται από 39 μαθητές, εκ των οποίων τα 21 είναι αγόρια και τα 18 είναι κορίτσια. Στην πειραματική ομάδα συμμετέχουν 19 μαθητές και στην ομάδα ελέγχου 20 μαθητές.

Το δείγμα που επιλέχθηκε να αποτελείται από μαθητές της Δ' τάξης, κρίνεται ως μία αντιπροσωπευτική ομάδα μαθητών για τη διεξαγωγή της έρευνας, αφού η ηλικία τους κυμαίνεται στο μέσο όρο ηλικίας των μαθητών που φοιτούν σε δημοτικό σχολείο. Έχει διαπιστωθεί από τη θεωρητική μελέτη των γνωρισμάτων της αναπτυξιακής τους πορείας, πως οι μαθητές της Δ' τάξης βρίσκονται σε μία ηλικία, κατά την οποία πραγματοποιείται ουσιαστική καλλιέργεια και εξέλιξη της συναισθηματικής και κοινωνικής τους αγωγής, ενώ παράλληλα επεκτείνεται η αναγκαιότητα για ανάπτυξη τεχνικών αυτοελέγχου.

Επιπλέον, το δείγμα από τη συγκεκριμένη τάξη του Δημοτικού Σχολείου κρίνεται αξιόπιστο και αντιπροσωπευτικό για τη διεξαγωγή της έρευνας, αφού οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης βρίσκονται σε μία ηλικία, κατά την οποία οι πιθανότητες μη κατανόησης του σχετικού υλικού που εμπεριέχεται στις συμπληρωματικές παρεμβάσεις εκμηδενίζονται, ενώ ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες μη αντίληψης του περιεχομένου του ερωτηματολογίου που θα δοθεί προς συμπλήρωση.

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί πως το δείγμα προήλθε κατόπιν κλήρωσης, όπως και το ίδιο το σχολείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, καθώς η ερευνήτρια διδάσκει σε τρία σχολεία.

2.4. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας θα πραγματοποιηθεί μία έρευνα με χαρακτηριστικά έρευνας -δράσης, δηλαδή μία παρέμβαση χαμηλής κλίμακας στη ροή της πραγματικότητας και θα μελετηθεί εις βάθος η επίπτωση της συγκεκριμένης παρέμβασης (Cohen, & Manion, 1994). Η συγκεκριμένη πρακτική θεωρείται αρκετά δημοφιλής, καθώς έχει ενσωματωθεί σε αρκετές ερευνητικές διαδικασίες ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα και ειδικότερα, στον εκπαιδευτικό τομέα (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014: 4).

Ουσιαστικά, στόχος της διενέργειας της παρέμβασης είναι η επίτευξη της αλλαγής των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν (Τσιώλης, 2014: 51). Στο συγκεκριμένο, λοιπόν, σχολείο της Νεμέας, πραγματοποιήθηκαν παρεμβάσεις με τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού από τέλη Ιανουαρίου έως μέσα Μαρτίου. Η παρέμβαση πραγματοποιούνταν κάθε Τετάρτη την τρίτη και τέταρτη διδακτική ώρα και είχε διάρκεια μιάμιση ώρα. Σε αυτή την ώρα συγκεντρώθηκε χρήσιμο υλικό, προκειμένου να δικαιολογηθεί ο βαθμός αυτοελέγχου των μαθητών. Η ερευνήτρια κατά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων αυτών είχε το ρόλο του συμμετέχοντα ως παρατηρητή (Κυριαζή, 2011: 251). Με αυτόν τον ρόλο, η ερευνήτρια συμμετέχει μερικώς στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται, διατυπώνοντας ζητήματα προς προβληματισμό των συμμετεχόντων, αλλά κατά κύριο λόγο παρακολουθεί τις αντιδράσεις τους.

2.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στα πλαίσια διεξαγωγής της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας, συγκροτήθηκε το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα: Με ποιο τρόπο θα επηρεάσει η πραγματοποίηση του προγράμματος στην ανάπτυξη τεχνικών αυτοελέγχου;

Ειδικότερα, συγκροτήθηκε σε δεύτερη φάση και το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

- Η διεξαγωγή του προγράμματος θα επιδράσει με θετικό τρόπο στην ανάπτυξη τεχνικών αυτοελέγχου στην καθημερινή ζωή;

2.6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Στην προσπάθεια πραγματοποίησης της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας καταγράφηκε και η παρακάτω ερευνητική υπόθεση: Η διεξαγωγή του προγράμματος αναμένουμε να επιδράσει με θετικό τρόπο στην ανάπτυξη τεχνικών αυτοελέγχου.

Ειδικότερα, συγκροτήθηκε σε δεύτερη φάση και η παρακάτω ερευνητική υπόθεση:

- Η διεξαγωγή του προγράμματος θα επιδράσει με θετικό τρόπο στην ανάπτυξη τεχνικών αυτοελέγχου στην καθημερινή ζωή.

2.7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας - δράσης θεωρήθηκε απαραίτητη η χρήση, τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων, κατορθώνοντας ουσιαστικά μία τριγωνοποίηση, χρήση δηλαδή δύο ή περισσότερων πρακτικών συλλογής δεδομένων, κατά τη διαδικασία ανάλυσης των διαφόρων συμπεριφορών των ατόμων (Morrison, 2004: 189). Προκειμένου να πραγματοποιηθεί με άρτιο τρόπο η ερευνητική διαδικασία, δόθηκε προς συμπλήρωση ένα ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από 22 ερωτήσεις, το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές της Δ' τάξης, πριν την πραγματοποίηση της παρέμβασης και κατόπιν αυτής.

Κατά τη διεξαγωγή της παρέμβασης, η ερευνήτρια επέλεξε τον ρόλο του συμμετέχοντος - παρατηρητή, προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού (Nilsen, 2017: 11). Ουσιαστικά, επιτεύχθηκε η δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες και την ερευνήτρια, αφού η ερευνήτρια είναι και η εκπαιδευτικός που πραγματοποιεί το μάθημα της θεατρικής αγωγής στην ίδια τάξη. Η ερευνήτρια προχώρησε και στη συγκρότηση σχετικού ημερολογίου, προκειμένου να είναι εφικτή η καταγραφή όλων των λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών που έλαβαν χώρα κατά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων (Morrison, 2004: 320).

Παράλληλα, για τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε ένα ποιοτικό εργαλείο, αυτό των συνεντεύξεων, και ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν εστιασμένες συνεντεύξεις (Merton, & Kendall, 1946). Μέσω της χρήσης των συνεντεύξεων, ως μέθοδος συλλογής δεδομένων, επιτυγχάνεται η συλλογή πληροφοριακού υλικού που αφορά την προσωπική άποψη και οπτική του

συνεντευξιαζόμενου σχετικά με το θέμα που έχει τεθεί προς έρευνα (Cohen, & Manion, 1994). Ταυτόχρονα, το συγκεκριμένο ποιοτικό εργαλείο θεωρείται ως μία κατεξοχήν σπουδαία μέθοδος συλλογής δεδομένων για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των διαφόρων ανεπαρκειών αλλά και των αδυναμιών των μαθητών (Smith, 1982: 319). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στη δασκάλα της τάξης της πειραματικής ομάδας, στη δασκάλα των Αγγλικών και στον γυμναστή της τάξης.

Αναφορικά με τα ποσοτικά εργαλεία διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας, το ερωτηματολόγιο αυτοελέγχου προήλθε από την Carolyn Robbins, Δόκτορα της Κοινωνιολογίας, και ειδικότερα στη διατριβή της για το πανεπιστήμιο Emory στην Ατλάντα (Robbins, 2016), και εξετάστηκε κατά ενδελεχή τρόπο, ούτως ώστε να διασφαλιστεί πως θα είναι κατανοητό από τους μαθητές, στους οποίους θα δοθεί προς συμπλήρωση.

Η ερευνήτρια κατέβαλε σημαντικές προσπάθειες, προκειμένου οι ερωτήσεις που θα τεθούν προς απάντηση να μην εμπεριέχουν κάποιο εκφραστικό λάθος (Cohen, & Manion, 1994: 419) και προσπάθησε να αποφύγει κάθε πιθανή παρακίνηση για επιλογή συγκεκριμένης απάντησης, διατηρώντας το χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο σε επίπεδο αρκετά κατανοητό από τους μαθητές και διατυπώνοντας τα ερωτήματα προς απάντηση χρησιμοποιώντας λακωνικές και απλές ερωτήσεις (Κυριαζή, 2011: 130).

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς απάντηση μία εβδομάδα πριν την πραγματοποίηση των παρεμβάσεων και συμπληρώθηκε μέσα σε 40' περίπου στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για την επιλογή ενός ψευδωνύμου, προκειμένου να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και η αξιολόγησή του να πραγματοποιηθεί αδέκαστα, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί ξανά στην επόμενη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, κατόπιν της διεξαγωγής των παρεμβάσεων.

Αναφορικά με τη διεξαγωγή αυτής της μεθόδου συλλογής δεδομένων, αξίζει να αναφερθεί πως δεν σημειώθηκε καμία απουσία από οποιονδήποτε συμμετέχοντα την ώρα και τη μέρα που είχε οριστεί η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς επίσης και δεν διατυπώθηκε καμία απορία που να προκλήθηκε από τυχόν ασάφειες στη διατύπωση του ερωτηματολογίου.

Χαρακτηριστικά, μπορούμε να αναφέρουμε ορισμένες ερωτήσεις που τέθηκαν προς απάντηση από τους μαθητές της Δ' τάξης, όπως «μπορώ να αντιστέκομαι σε πειρασμούς;», «οι άνθρωποι μπορούν να υπολογίζουν σε μένα γιατί είμαι συνεπής;», «αλλάζω συχνά γνώμη;», «λέω όχι σε πράγματα που μπορούν να με βλάψουν;»,

«εύχομαι να είχα περισσότερη αυτοπειθαρχία;». Τα ερωτήματα απαντήθηκαν, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν μεταξύ των εξής απαντήσεων: καθόλου, λίγο, έτσι και έτσι, πολύ και πάρα πολύ. Με βάση αυτές τις πέντε πιθανές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση, μπορεί να διερευνηθεί ο βαθμός αυτοελέγχου του κάθε μαθητή και να εντοπισθεί οποιαδήποτε ζήτημα προς επίλυση, που αφορά τη δυνατότητα εφαρμογής τεχνικών αυτοελέγχου.

Οι ερωτήσεις ελέγχθηκαν ενδελεχώς, προκειμένου να διασφαλιστεί πως τα ερωτήματα που θα τεθούν στους συμμετέχοντες θα χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και πληρότητα και συνεπώς, τα ευρήματα θα είναι αξιόπιστα. Προτείνοντας τη χρήση ψευδώνυμου στους συμμετέχοντες επιτεύχθηκε η ανωνυμία, ούτως ώστε να αποφευχθεί η γνωστοποίηση οποιουδήποτε στοιχείου, που υποδεικνύει ποιο είναι το άτομο που συμπλήρωσε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ή οποιοδήποτε άλλο άτομο εμπλέκεται στο ερώτημα που έχει τεθεί προς απάντηση (Τσιώλης, 2014: 409).

Τα ερωτηματολόγια αυτά μοιράστηκαν εκ νέου κατόπιν της ολοκλήρωσης των παρεμβάσεων, που έλαβαν χώρα, και αυτή τη φορά οι ερωτήσεις καταγράφηκαν με διαφορετική σειρά, ούτως ώστε να αποφευχθεί οποιαδήποτε αστοχία στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν το ίδιο ψευδώνυμο, που είχαν συμπληρώσει και κατά τη διεξαγωγή του πρώτου ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες πιστοποίησαν την ταυτότητά τους, χωρίς κανένα πρόβλημα και πάλι δεν σημειώθηκε καμία απουσία κατά τη διεξαγωγή της συμπλήρωσης του δεύτερου ερωτηματολογίου.

Προκειμένου να εξάγουμε τα απαραίτητα συμπεράσματα, συγκροτήσαμε μία βάση δεδομένων για τους συμμετέχοντες, ούτως ώστε να ποσοτικοποιήσουμε τις απαντήσεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, συγκροτήθηκε η εξής κλίμακα: καθόλου, λίγο, έτσι και έτσι, πολύ, πάρα πολύ. Αυτή η μέθοδος απάντησης του ερωτηματολογίου αντιστοιχεί σε έναν αριθμό. Για κάθε απάντηση «καθόλου» των μαθητών δόθηκε συν 1, για κάθε απάντηση «λίγο» των μαθητών δόθηκε συν 2, για κάθε απάντηση των μαθητών «έτσι και έτσι» δόθηκε συν τρία, για κάθε απάντηση «πολύ» των μαθητών δόθηκε συν 4 και για κάθε απάντηση «πάρα πολύ» των μαθητών δόθηκε συν 5.

Έγινε χρήση, όμως, και ποιοτικών εργαλείων και πιο συγκεκριμένα, αυτό της συνέντευξης, αλλά και της παρατήρησης από την ίδια την ερευνήτρια. Κάτι το οποίο αξίζει να αναφερθεί είναι πως παρατηρώντας ο εκπαιδευτικός- ερευνητής τους μαθητές μιας τάξης, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, οι συμπεριφορές που καταγράφει

αποτελούν τα σπουδαιότερα ευρήματα για την εξαγωγή αξιόπιστων και έγκυρων αποτελεσμάτων (Nilsen, 2017: 10).

Στο πλαίσιο διεξαγωγής των παρεμβάσεων, η συμμετοχική παρατήρηση ακολουθούσε συγκεκριμένο και προκαθορισμένο πλαίσιο κανόνων και αρχών, ούτως ώστε να αποφευχθεί ο κλονισμός στις σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ των συμμετεχόντων και της ερευνήτριας. Οποιαδήποτε καταγραφή λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς των μαθητών σημειώθηκε κατόπιν της διεξαγωγής κάθε παρέμβασης, σε χώρο μακριά από τους μαθητές. Η ερευνήτρια κατέχοντας τον ρόλο του συμμετέχοντα παρατηρητή ήταν έτοιμη ανά πάσα στιγμή για τη σημείωση και αντιμετώπιση οποιασδήποτε έκρυθμης κατάστασης προέκυπτε (Cohen, & Manion, 1994: 521). Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, η ερευνήτρια είναι σε θέση να καταγράψει σημαντικά ευρήματα, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη λεκτική συμπεριφορά των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα παρέχεται η δυνατότητα καλλιέργειας άρρηκτων σχέσεων με τους μαθητές (Bailey, 1978).

Αναφορικά με τις συνεντεύξεις, δίδεται η δυνατότητα άντλησης πληροφοριών από τον συνεντευξιζόμενο, ενσωματώνοντας και τις δικές του προσωπικές πεποιθήσεις και αρχές, καθώς, επίσης, υποδεικνύεται ο τρόπος διαχείρισης διαφόρων ζητημάτων επηρεαζόμενος από την προσωπική του οπτική (Cohen, & Manion, 1994: 449). Η συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε ήταν εστιασμένη, μία μορφή συνέντευξης, η οποία παρέχει τη δυνατότητα άντλησης σπουδαίου πληροφοριακού υλικού από τους συνεντευξιζόμενους, αλλά και επανατοποθέτησή τους αναφορικά με τα δευτερεύοντα ερωτήματα που τυχόν προκύψουν.

Αυτό που καλούμαστε να διερευνήσουμε είναι ο βαθμός αυτοελέγχου των μαθητών, αλλά και ο βαθμός καλλιέργειας και ανάπτυξης των τεχνικών αυτοελέγχου που ανέπτυξαν κατά τη διεξαγωγή των διαφόρων παρεμβάσεων. Αξιοσημείωτη είναι η συνεισφορά των υπολοίπων εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς πρόσθεσαν μία πινελιά αντικειμενικότητας, καθώς δεν εμπλέκονταν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εντάχθηκαν στην ερευνητική διαδικασία θεωρούσαν απαραίτητη τη διατήρηση της ανωνυμίας τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

3.1. ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS. Κατόπιν, τέθηκαν σε σύγκριση οι αποκρίσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε δύο φορές, μία πριν ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις και μία κατόπιν της ολοκλήρωσής τους.

3.2. ΕΛΕΓΧΟΣ ΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑΣ

Ο δείκτης Cronbach's Alpha συνιστά έναν δείκτη, ο οποίος υποδεικνύει τον βαθμό αξιοπιστίας, ουσιαστικά δηλαδή, το βαθμό ομοιογένειας της κλίμακας μέτρησης που στη συγκεκριμένη έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο. Χαρακτηρίζεται και ως δείκτης μέτρησης του βαθμού αξιοπιστίας της εσωτερικής συνοχής (Wright, & Bonett, 2014). Ένας δείκτης αξιοπιστίας που κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα υποδεικνύει και υψηλή αξιοπιστία και κατ' επέκταση εσωτερική εγκυρότητα. Στην παρούσα ποσοτική έρευνα αυτό που μετράται μέσω του δείκτη αξιοπιστίας είναι ο βαθμός συσχέτισης των ερωτήσεων που έχουν διατυπωθεί στο ερωτηματολόγιο αλλά και ο βαθμός με τον οποίο συσχετίζονται οι ερωτήσεις και το αντικείμενο μελέτης της έρευνας (Μάρκος, 2012). Όταν οι τιμές του δείκτη είναι υψηλότερες του 0,70 υποδεικνύουν και υψηλή αξιοπιστία.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα στοιχεία που προέκυψαν από τον έλεγχο εγκυρότητας που πραγματοποιήθηκε.

Πίνακας 1. Cronbach's Alpha

Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
Συνήθειες και πειρασμοί	0,379	Συνήθειες και πειρασμοί	0.752
Αυτοέλεγχος στην καθημερινότητα	0,582	Αυτοέλεγχος στην καθημερινότητα	0.861
Αυτοέλεγχος ως στοιχείο Προσωπικότητας	0,683	Αυτοέλεγχος ως στοιχείο προσωπικότητας	0.702

Όπως συμπεραίνουμε και από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα 1, οι δείκτες αξιοπιστίας κυμάνθηκαν κάτω από το 0,7 για την πειραματική ομάδα, κάτι το οποίο υποδεικνύει πώς δεν κρίνονται αξιόπιστοι ενώ για την ομάδα ελέγχου οι δείκτες κυμάνθηκαν σε επίπεδο υψηλότερο του 0,7.

3.3. ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Αφού πραγματοποιήσουμε έλεγχο κανονικότητας, διαπιστώνουμε το βαθμό κατά τον οποίο κατανέμονται κανονικά οι παρατηρήσεις, με άλλα λόγια δηλαδή οι τιμές που αντιστοιχούν στους μαθητές που συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006).

Η ανάλυση της κανονικής κατανομής και των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη μελέτη της κρίνεται σπουδαία, καθώς μπορεί να ερμηνεύσει ικανοποιητικά ένα μεγάλο πλήθος μεταβλητών αλλά και να συνδράμει καθοριστικά στην εξαγωγή στατιστικών πορισμάτων (Παπαδόπουλος, 2016).

Επί της ουσίας, πρόκειται για μία «καμπάνα», η οποία συνιστά ένα διάγραμμα απεικόνισης συχνοτήτων (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006). Στη συγκεκριμένη ποσοτική έρευνα, το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της είναι σχετικά μικρό και συγκεκριμένα, μικρότερο του 50 και γι' αυτόν τον λόγο χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Shapiro – Wilk για τη διαπίστωση της ομοιογένειας. Το όριο κανονικότητας τέθηκε στο επίπεδο του 5%. Ακολουθεί σχετικός πίνακας:

Πίνακας 2. Shapiro- Wilk

Πειραματική ομάδα	Shapiro – Wilk	Ομάδα ελέγχου	Shapiro – Wilk
Συνήθειες και πειρασμοί	Sign=0,66>5%(Κανονική)	Συνήθειες και πειρασμοί	Sign=0.51>5%(Κανονική)
Αυτοέλεγχος στην καθημερινότητα	Sign=0.47>5%(Κανονική)	Αυτοέλεγχος στην καθημερινότητα	Sign=0.086>5%(Κανονική)
Αυτοέλεγχος ως στοιχείο Προσωπικότητας	Sign=0.045<5%(Μη κανονική)	Αυτοέλεγχος ως στοιχείο προσωπικότητας	Sign=0.52>5%(Κανονική)

Όπως συμπεραίνει κανείς από τον πίνακα 2, όλοι οι παράγοντες για την πειραματική ομάδα εμφανίζουν κανονική κατανομή, εκτός του παράγοντα «αυτοελέγχου ως στοιχείο προσωπικότητας». Επίσης, διαπιστώνεται πως για την ομάδα ελέγχου όλοι οι παράγοντες εμφανίζουν κανονική κατανομή.

Εν συνεχεία συγκρατήθηκαν οι υποθέσεις που ακολουθούν:

H₀: Δεν σημειώθηκε κάποια διαφοροποίηση στην εφαρμογή τεχνικών αυτοελέγχου, κατόπιν της πραγματοποίησης του προγράμματος.

H_E: Σημειώθηκε διαφοροποίηση στην εφαρμογή τεχνικών αυτοελέγχου, κατόπιν της πραγματοποίησης του προγράμματος.

Επιπροσθέτως, συγκροτήθηκαν και οι μηδενικές υποθέσεις που ακολουθούν:

- Η πραγματοποίηση του προγράμματος δεν επιδρά με θετικό τρόπο στην υιοθέτηση συνηθειών και στους πειρασμούς
- Η πραγματοποίηση του προγράμματος δεν επιδρά με θετικό τρόπο στην εφαρμογή τεχνικών αυτοελέγχου στην καθημερινότητα
- Η πραγματοποίηση του προγράμματος δεν επιδρά με θετικό τρόπο στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου, ως στοιχείο που απαρτίζει την προσωπικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα

Προκειμένου, να είναι δυνατή η απόρριψη των μηδενικών υποθέσεων που διατυπώθηκαν ανωτέρω θα πρέπει το επίπεδο σημαντικότητας που θα εξαχθεί να είναι σε χαμηλότερα επίπεδα από το 5% που ορίστηκε ως όριο σημαντικότητας ($p < 0.05$).

Αναφορικά με τους παράγοντες, οι οποίοι διαπιστώθηκαν πώς παρουσιάζουν κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε το t-test, ενώ για τους υπόλοιπους το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon. Τα στοιχεία που προέκυψαν παρουσιάζονται παρακάτω.

Πίνακας 3. Πειραματική ομάδα(t-test)

1. Συνήθειες και πειρασμοί

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig. (2 – tailed)
Αντίσταση σε πειρασμούς	19	2,58	1,346	,309	0.016
Λέω όχι σε βλαβερά πράγματα	19	2,63	1,257	,288	0.029
Ξοδεύω μεγάλα χρηματικά ποσά	19	2,47	1,389	,319	0.024
Έχω υγιεινές συνήθειες	19	3,11	1,560	,358	0.048
Δε μπορώ να με αποτρέψω από το να κάνω κάτι κακό	19	2,26	1,485	,341	0.032
Κάνω υπερβολές αναφορικά με κακές συνήθειες	19	2,63	1,422	,326	0.041

2. Ο αυτοέλεγχος στην καθημερινότητα

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Sig. (2 – tailed)
Μιλάω άσχημα	19	3,11	1,314	,307	0.026
Δε ξυπνάω εύκολα το πρωί	19	2,86	1,321	,305	0.044
Τα έχω όλα σε τάξη	19	2,57	1,341	,318	0.017
Παρασύρομαι από τα συναισθήματά μου	19	2,58	1,214	,278	0.028
Κάνω πολλά βιαστικά και αυθόρμητα	19	2,76	1,371	,311	0.019
Δουλεύω τελευταία στιγμή	19	3,57	1,378	,315	0.027
Δουλεύω αποτελεσματικά για τους στόχους μου	19	3,42	1,354	,303	0.039
Δε σκέφτομαι όλες τις εναλλακτικές	19	3,51	1,181	,257	0.032
Χάνω τη ψυχραιμία μου εύκολα	19	3,56	1,354	,312	0.025
Διακόπτω τους άλλους	19	3,19	1,463	,327	0.043

3. Ο αυτοέλεγχος ως στοιχείο προσωπικότητας

Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test

Summary

Total N	19
Test Statistic	65,500
Standard Error	19,095

Standardized Statistic	Test	-,131
Asymptotic Sig.(2-sided test)		,896

Πίνακας 4. Ομάδα ελέγχου(t- test)

1. Συνήθειες και πειρασμοί

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig. (2 – tailed
Αντίσταση πειρασμούς σε	20	2,79	1,357	,311	0.123
Λέω όχι σε βλαβερά πράγματα	20	2,79	1,357	,311	0.104
Ξοδεύω χρηματικά ποσά μεγάλα	20	2,74	1,558	,357	0.098
Έχω υγιεινές συνήθειες	20	3,00	1,563	,359	0.171
Δε μπορώ να με αποτρέψω από το να κάνω κάτι κακό	20	2,26	1,485	,341	0.089
Κάνω αναφορικά με κακές συνήθειες υπερβολές	20	2,58	1,387	,318	0.101

2. Ο αυτοέλεγχος στην καθημερινότητα

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig. (2 – tailed)
Μιλάω άσχημα	20	2,79	1,316	,302	0.016
Δε ξυπνώ εύκολα το πρωί	20	2,95	1,311	,301	0.044
Τα έχω όλα σε τάξη	20	2,68	1,376	,316	0.169
Παρασύρομαι από τα συναισθήματά μου	20	2,58	1,216	,279	0.032
Κάνω πολλά βιαστικά και αυθόρμητα	20	2,84	1,385	,318	0.0291
Δουλεύω τελευταία στιγμή	20	3,63	1,383	,317	0.025
Δουλεύω αποτελεσματικά για τους στόχους μου	20	3,21	1,316	,302	0.049
Δε σκέφτομαι όλες τις εναλλακτικές	20	3,47	1,172	,269	0.037
Χάνω τη ψυχραιμία μου εύκολα	20	3,32	1,376	,316	0.028
Διακόπτω τους άλλους	20	3,21	1,437	,330	0.041

3. Ο αυτοέλεγχος ως στοιχείο προσωπικότητας

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig. (2 – tailed)
Είμαι συνεπής	20	3,21	1,548	,355	0.124
Αλλάζω συχνά γνώμη	20	2,95	1,508	,346	0.981
Είμαι αυθόρμητος	20	2,89	1,370	,314	0.973
Είμαι αξιόπιστος/αξιόπιστη	20	3,26	1,447	,332	0.135
Δυσκολεύομαι να κρατήσω μυστικά	20	3,11	1,449	,332	0.128
Απογοητεύομαι δύσκολα	20	3,21	1,437	,330	0.123

Συμπερασματικά λοιπόν, παρατηρούμε πως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, μόνο για τους παράγοντες <<συνήθειες και πειρασμοί>> και ο <<ο αυτοέλεγχος στην καθημερινότητα>> για την πειραματική ομάδα, καθώς παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα της τάξης του 0.05. Άρα, μόνο οι εν λόγω παράγοντες επηρεάστηκαν από την πραγματοποίηση του προγράμματος.

3.4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα εργαλεία με τα οποία συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα του ποιοτικού ελέγχου της έρευνας – δράσης ήταν: ημερολόγιο, καταγραφές δηλαδή του ερευνητή σε ημερολογιακές σελίδες, βιντεοσκόπηση των δραστηριοτήτων των παιδιών, μαγνητοφώνηση των παρεμβάσεων και συνέντευξη με το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Οι καταγραφές της συμμετοχικής παρατήρησης της ερευνήτριας - εμπυχωτριάς έγιναν από την πλευρά της ερευνήτριας, τόσο κατά τη διάρκεια των συναντήσεων όσο και κατόπιν αυτών, σε οτιδήποτε έκρινε σημαντικό σε σχέση με τη

λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων χρησιμοποιήθηκε μια βιντεοκάμερα κι ένα μαγνητόφωνο, ώστε να καταγραφούν οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί και τα λεκτικά και μη παιχνίδια των συμμετεχόντων μαθητών. Με τη χρήση αυτών των μέσων συλλογής δεδομένων η μετέπειτα ανάλυση και η επεξεργασία τους συνέβαλε σε μια περιεκτικότερη προσέγγιση και λεπτομερέστατη αξιολόγηση των δραστηριοτήτων. Η χρήση πολλαπλών μέσων συλλογής δεδομένων διασφαλίζει μεγαλύτερη εγκυρότητα (Τσιάρας, 2007).

Ένα ακόμα εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συνέντευξη με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, το οποίο συμβαίνει να έχει μαθητές/τριες την πειραματική ομάδα της έρευνας.

Η χρονική διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν δύο διδακτικές ώρες και συγκεκριμένα πραγματοποιούνταν την 3η και την 4η διδακτική ώρα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα η ερευνήτρια τυγχάνει να είναι και η εκπαιδευτικός της τάξης στην οποία διδάσκει το μάθημα της θεατρικής αγωγής. Μέσα από τη διπλή αυτή ιδιότητα οι στόχοι της ερευνήτριας – εκπαιδευτικού ενισχύθηκαν και αποσαφηνίστηκαν με μεγαλύτερη ευχέρεια.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων στην τάξη υπήρχε εποπτικό υλικό και αντικείμενα, τα οποία οι μαθητές μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κατά τη βούλησή τους στους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς. Οι ασκήσεις προθέρμανσης και ενεργοποίησης υπήρχαν σ'όλες τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν και επιλέχθηκαν σύμφωνα με τη δράση που ήταν υπό εξέταση, καθώς ήταν απαραίτητες για την προετοιμασία των μαθητών/τριών, εστιάζοντας στην αυτοσυγκέντρωση και στη δημιουργία αυτοσχέδιας θεατρικής δράσης. Για διαφοροποίηση των φράσεων των μαθητών που ακούστηκαν στις παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκε το σύμβολο της μπάρας (/).

Παρέμβαση 1η

Στην 1η παρέμβαση, παρόλο που τα παιδιά γνωρίζονταν μεταξύ τους, θεωρήθηκε καλό να γνωριστούν πάλι από την αρχή. Με τα συγκεκριμένα παιχνίδια θα ενεργοποιούσαν περισσότερο την προσοχή τους, θα έβρισκαν κοινά σημεία μέσα από την ιστορία του ονόματός τους και θα την παρουσίαζαν ο ένας στον άλλο μέσα από το παιχνίδι ρόλων με ευχάριστο τρόπο λέγοντας και ακούγοντας το όνομά τους. Στόχος

ήταν μέσα από τις ασκήσεις - παιχνίδια γνωριμίας, η εξοικείωση και η αλληλεπίδραση να γίνει ουσιαστικότερη με αποτέλεσμα την καλύτερη μετέπειτα συνεργασία.

Στην πρώτη άσκηση, οι μαθητές σε κύκλο έλεγαν το όνομα του διπλανού τους συνοδευόμενο από ένα επίθετο που τους χαρακτηρίζει με θετική έννοια και αρχίζει από το αρχικό γράμμα του ονόματός τους.

«Κυρία δεν ξέρω, δεν βρίσκω! / Να σκεφτώ λίγο! / Δεν μου αρέσει αυτό το επίθετο!», ήταν κάποια από τα σχόλια που ακούστηκαν. Η άσκηση εκτελέστηκε με λίγη ενεργοποίηση της σκέψης τους. Στην επόμενη άσκηση 1.β όλα κύλησαν πιο γρήγορα με κέφι και ενθουσιασμό, αναφωνήματα και παροτρύνσεις, αλλά και μεγαλύτερη συγκέντρωση και πειθαρχία *«γρήγορα, γρήγορα μην σκάσει! / πέταξέ τη! / δώσε τη σε εμένα! / Αχ, παραλίγο!»*. Η χαρά που επικράτησε στην προηγούμενη άσκηση συνόδευσε και την επόμενη κινησιολογική δραστηριότητα με αποτέλεσμα οι εντολές να μην εισακούονται με την πρώτη φορά. Ο ενθουσιασμός και το κέφι κάποιων μαθητών δεν άφηναν να γίνουν οι αλλαγές σωστά παρά την επιμονή της εμπυχωτριάς με το τυμπανάκι. *«Κυρία ήταν τέλεια! / Μου αρέσουν αυτά τα περπατήματα! / Να κάνουμε σε όλα τα μαθήματα!»*, ήταν μερικά από τα σχόλια που ακούστηκαν. Με ανυπομονησία προχώρησαν στην επόμενη άσκηση και σε ζευγάρια αφηγήθηκαν την ιστορία του ονόματός τους ο ένας στον άλλο. Στην τελευταία άσκηση η εμπυχωτρία σε ρόλο παρουσιάστρι κάλεσε τους διαγωνιζόμενους να παρουσιάσουν το όνομα του συμπαίκτη τους. Οι μαθητές που δεν έπαιζαν αποτελούσαν την κριτική επιτροπή των παρουσιάσεων. Τα γέλια τους και τα ψιθυρίσματα διέκοπταν πολλές φορές τον εκάστοτε παίκτη. Παρόλα αυτά κάποιες μιμήσεις έγιναν με μεγάλη ακρίβεια και στο τέλος ψήφισαν με ανάταση του χεριού την καλύτερη.

«Κυρία έχουμε το όνομα της γιαγιάς μας! / Έχω όνομα από την ιστορία! / Έχουμε ίδιο όνομα αλλά γιορτάζουμε άλλες ημέρες! / Τον έκανε ίδιο μου άρεσαν οι εκφράσεις του! / Έχει πλάκα που ο ένας έκανε τον άλλο!».

Η πρώτη παρέμβαση έκλεισε με ένα ταμπλό βιβάν με τις εκφράσεις των συμπαικτών μας για λίγο ακόμα.

Παρέμβαση 2η

Η 2η παρέμβαση ξεκίνησε με ασκήσεις κινησιολογικές και μιμήσεις που τους ενεργοποίησαν γρήγορα και τους αύξησαν την περιέργεια για τη συνέχειά της. Το 1.α της πρώτης άσκησης έγινε μέσα σε κέφι και με γρήγορες εναλλαγές. Το 1.β της

άσκησης είχε τον όρο «*όποιος χάνει σταματάει και μπαίνει στον επόμενο γύρο*», στον οποίο όρο δεν υπάκουσαν και ενθουσιασμένοι συνέχισαν να εκτελούν την άσκηση και αυτοί που είχαν χάσει. Κάποιοι από τους μαθητές επέπλητταν αυτούς που έχαναν και η εμψυχώτρια επαναλάμβανε και πάλι τους όρους του παιχνιδιού. Μετά από κάποιες επαναλήψεις πέτυχε να εκτελεσθεί χωρίς τις αντιδράσεις «*Κυρία έχασε! / πείτε του να σταματήσει!*». Στο τέλος υπήρξε μεγάλος ενθουσιασμός, ιδιαίτερα για την εκδοχή της άσκησης 1.β. «*Θέλω να την παίζουμε πάλι! / Ήταν τέλεια ! / Σαν να κάνατε μαγικά! / Θα την παίζουμε στο διάλειμμα!*», ήταν κάποιες από τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών.

Στη συνέχεια με την άσκηση της ιδεοθύελλας στη λέξη «*αυτοέλεγχος*» ακούστηκαν οι παρακάτω λέξεις: «*σταματάω / ελέγχω εμένα / θέλω αλλά δεν πρέπει / ακούω και σταματάω*». Η λεκτική άσκηση που ακολούθησε τους φάνηκε δύσκολη. Άρχισαν τα «*δηλαδή;*» και ζητούσαν περισσότερες επεξηγήσεις. Η εμψυχώτρια λοιπόν, μοίρασε τα γράμματα της αλφαβήτου, ένα σε κάθε μαθητή/τρια που ήταν στο κύκλο, με αυτόν τον τρόπο γνώριζαν ποιο γράμμα αντιστοιχούσε σε καθένα μαθητή. Έτσι, διευκολύνθηκαν στο σύνολό τους. Σε κάποιους μαθητές έτυχε να δημιουργήσουν δύο προτάσεις. Ο πρώτος μαθητής άρχισε με το γράμμα «*ω*». Το κείμενο που δημιουργήθηκε ήταν γύρω από τα ψώνια και τις αγορές που έκαναν με τους γονείς τους. Σε κάποια σημεία δυσκολεύονταν ορισμένοι να συνεχίσουν. Η ομάδα τους βοηθούσε με ψιθύρους να πάει η άσκηση παρακάτω αλλά και κάποιοι μαθητές ήταν ανυπόμονοι και πετάγονταν, ενώ δεν ήταν η σειρά τους «*Σταμάτα δεν είναι η σειρά σου / εγώ μιλάω τώρα*», ήταν κάποιες φράσεις που προσπαθούσαν να επαναφέρουν τους συμμετέχοντες στη διαδικασία που είχαμε ορίσει. Σ' αυτό το σημείο, η εμψυχώτρια τους θύμισε ότι είναι ωραίο να είναι αυθόρμητοι, αλλά χρειάζεται και ο σεβασμός όταν προηγείται κάποιος άλλος. Δημιούργησαν την ακόλουθη ιστορία: «*Ωραία ήταν χθες / ψώνισα πολλά πράγματα / χθες ήρθε και ο μπαμπάς μου μαζί / φοβήθηκα λίγο // πειθαρχία δεν έχετε στα παγωτά / όμορφη κασετίνα ./.....μολύβια θα αγοράσω./...../ καπέλα με λουλούδια /.....βιβλία με ζωγραφιές / αυτοέλεγχο να έχεις, είπε η μαμά*».

Ενθουσιασμένοι με το αποτέλεσμα της ιστορίας που δημιούργησαν χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα έφτιαξε την ιστορία μιας οικογένειας, όπου τα παιδιά δεν είχαν κανένα αυτοέλεγχο στη διατροφή και συγκεκριμένα έτρωγαν γλυκά, παγωτά και σοκολάτες. Ακόμα και το σκυλάκι τους είχε αυτές τις συνήθειες. Στην ιστορία της άλλης ομάδας ήταν επίσης μια οικογένεια, όπου τα παιδιά δεν τηρούσαν τους κανόνες που είχαν οριστεί με τους γονείς τους και έπαιζαν ανεξέλεγκτα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Δεν είχαν καμιά πειθαρχία στο διάβασμα των μαθημάτων τους. Αρχικά υπήρξε μια μικρή διαφωνία ως προς τι ρόλο θα αναλάβει ο κάθε μαθητής της ομάδας αλλά λύθηκε σύντομα το πρόβλημα. Είχε προκαθοριστεί ένα χρονικό περιθώριο για τη δημιουργία των αυτοσχεδιασμών. Δυστυχώς κάποιοι μαθητές δεν το είχαν σαν προτεραιότητα στην άσκηση και οι υπόλοιποι της ομάδας έπρεπε να τους συνετίσουν. Μιλούσαν μεταξύ τους και σχολίαζαν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους το συγκεκριμένο περιθώριο χρόνου που τους είχε δοθεί. Στο άκουσμα του ήχου από το τυμπανάκι, έπρεπε να σταματήσουν να συζητούν και να πάρουν θέση για την παρουσίαση του θεατρικού αυτοσχεδιασμού τους. Η παρουσίαση ξεκίνησε και παρακολούθησαν η μία ομάδα την άλλη με μεγάλο ενδιαφέρον. Γέλασαν με την ομάδα που είχε τον αυτοέλεγχο και ιδιαίτερα με το σκυλάκι που έκλεβε τα σοκολατάκια και τα γλυκά. *«Κυρία είχε πλάκα το σκυλάκι / τα παιδιά ξυπνούσαν και έτρωγαν και τη νύχτα / καθάριζε και το περιτύλιγμα το σκυλάκι / και της γιαγιάς άρεσαν τα παγωτά»*, ήταν κάποιες αντιδράσεις μετά τη σκηνική παρουσίαση. Η ομάδα που ασχολήθηκε με την πειθαρχία έφερε τα εξής σχόλια: *«ακόμα και μέσα στον ύπνο έπαιζαν ηλεκτρονικά παιχνίδια / κυρία έπαθε το χέρι τους και δεν μπορούσαν να γράψουν / πάει έκαψαν το μυαλό τους»*. Ο αναστοχασμός έγινε με τα χάρτινα ανθρωπάκια που οι μαθητές/τριες χρωμάτισαν, όσοι ήθελαν και έγραψε ο καθένας σε τι δεν έχει πειθαρχία και αυτοέλεγχο.

Παρέμβαση 3η

Οι μαθητές/τριες σ' αυτή τη συνάντηση μπήκαν αμέσως σε κύκλο για να μην χάσουν χρόνο από τις δραστηριότητες που θα ακολουθούσαν. Η εμπυχωτρία τους εξήγησε την πρώτη άσκηση και τους επεσήμανε ότι πρέπει να είναι συγκεντρωμένοι και να μην μιλάνε μεταξύ τους για να ακούνε τις εναλλαγές της άσκησης. Ενθουσιασμένοι άρχισαν να κινούνται στον χώρο, πειράζοντας βέβαια πού και πού ο ένας το άλλον και μουρμούριζαν όποτε τους δινόταν η ευκαιρία. Με τον χτύπο της εμπυχωτριάς στο τυμπανάκι επανήλθαν στη διαδικασία της άσκησης. *«Μου άρεσε έτσι που περπατάγαμε σαν να είμαστε ένας / όπως το πρωί που περπατάνε πολλοί μαζί για το σχολείο / εγώ κοιτούσα λίγο πότε σταματούσαν οι άλλοι / έπρεπε να είμαι συγκεντρωμένος σε εμένα / όταν ήταν όλοι ήσυχοι ήταν καταπληκτικό / σαν ένας άνθρωπος»*, ήταν κάποια από τα σχόλια που ακούστηκαν στο τέλος της άσκησης.

Ακολούθησε η 2η άσκηση και γίνανε ζευγάρια. Ο ένας μαθητής/τρια εκτελούσε μια πράξη και ο άλλος τον διέκοπτε με λεκτικό ή μη τρόπο. Όρος της άσκησης ήταν: στο στοπ του εμψυχωτή και στον ήχο που θα ακουγόταν από το τυμπανάκι να μετρήσουν από μέσα τους ένα, δύο, τρία και να μείνουν ακίνητοι. Στόχος της άσκησης ήταν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν, να μάθουν το χρονικό περιθώριο μιας άσκησης, το πότε αρχίζει και πότε σταματάει μια δραστηριότητα. Να μάθουν να ελέγχουν το πότε σταματάμε μια δραστηριότητα και πότε περνάμε σε μια άλλη. Να μάθουν να μην μένουν στο σχολιασμό της προηγούμενης άσκησης, ενώ ο εμψυχωτής εξηγεί το επόμενο βήμα. Στο πρώτο σκέλος οι μαθητές ήταν ευρηματικοί και επινόησαν διάφορους τρόπους διακοπής για κάθε κατάσταση, όπως χτύπημα των χεριών, χτύπημα των ποδιών στο πάτωμα, τα χέρια χιαστί, οι παλάμες των χεριών κάθετα, σφύριγμα όπως σε αγώνα ποδοσφαίρου. Στο δεύτερο σκέλος τα ζευγάρια άλλαξαν θέσεις, αντιστράφηκαν οι ρόλοι των παικτών. Οι κινήσεις συνοδεύτηκαν και από συναισθηματικές καταστάσεις, όπως χαράς, λύπης, άγχους, θυμού, επιθετικότητας.

Ήταν μια άσκηση που τους άρεσε ιδιαίτερα και ενώ στο πρώτο σκέλος (2.α) ένα από τα ζευγάρια δεν σταμάτησε αμέσως στο στοπ της εμψυχωτριάς παρά γελούσε και μιλούσε, στο δεύτερο σκέλος (2.β) υπάκουσαν όλα τα ζευγάρια και έμειναν ακίνητα.

Οι μαθητές/τριες συνέχισαν την τρίτη άσκηση. Χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες. Η «Α ομάδα» επέλεξε να παίξει μια σκηνή από μια κωμική σειρά της τηλεόρασης, πολύ αγαπητή στα παιδιά και διέκοψε τη σκηνή την ώρα που έμπαινε ο σύζυγος και έμενε έκπληκτος με αυτά που διαδραματιζόνταν. Η «Β ομάδα» επίσης επέλεξε μια σκηνή από μία κωμική σειρά και η δράση σταμάτησε την ώρα που οι ηθοποιοί ήταν δεμένοι στις ράγες του τρένου, ενώ ακουγόταν το σφύριγμα του τρένου που πλησίαζε. Η «Γ ομάδα» διάλεξε μια σκηνή από ένα τηλεπαιχνίδι μαγειρικής, την οποία διέκοψε τη στιγμή που είχαν μαγειρέψει και κάποιος έπρεπε να αποχωρήσει. Η «ομάδα Δ» διάλεξε ένα παιχνίδι μουσικών ταλέντων και η σκηνή διακόπηκε όταν ένας από το ντουέτο που διαγωνιζόταν έχασε τα λόγια του. Στη διάρκεια των δρώμενων, ιδιαίτερα στην παρουσίαση των κωμικών σειρών, πολλές φορές οι μαθητές αναγνωρίζοντας αυτό που οι συμμαθητές τους παρουσίαζαν αντιδρούσαν είτε μιλώντας στον διπλανό τους, είτε προς όλη την τάξη λέγοντας τι θα συμβεί παρακάτω.

Αρκετές φορές οι μαθητές φώναζαν στους συμμαθητές που μιλούσαν *«ησυχία, / μην πετάγεσαι όλοι το ξέρουμε / άσε να δείξουν / σταμάτα να διακόπτεις»*. Οι ομάδες παρέμειναν με την ίδια σύνθεση μαθητών και προχώρησαν στην επιλογή της τελευταίας άσκησης, της ελλιπούς ιστορίας. Στους μαθητές/τριες δόθηκαν για αυτή την άσκηση

κείμενα που τους ήταν γνωστά καθώς η επιλογή τους έγινε από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού. Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες έπρεπε να αλλάξουν το τέλος της ιστορίας στα παρακάτω κείμενα: «Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος», «Η χελωνίτσα Καρέττα-Καρέττα και το παλιό Φολκσβάγκεν», «Ο ωραίος Δαρείος», «Δόνα Τεριδόνα». Οι ομάδες παρουσίασαν η μία μετά την άλλη το τέλος της δικής τους ιστορίας. Προσέφυγαν μέσα από την ανατροπή των ρόλων των ιστοριών σε διαφορετική έκβαση αυτών και έγινε αντιληπτή η διακοπή μιας ιστορίας μέσα από το παιχνίδι ρόλων.

Στον αναστοχασμό όλοι συμφώνησαν σ' αυτό: *«το να διακόπτεις κάποιον άλλον δεν είναι σωστό, γι' αυτό θα πρέπει να περιμένεις και να ελέγχεις τον αυθορμητισμό σου»*. Ακούστηκαν οι φράσεις: *«ο άλλος λέει κάτι σημαντικό και εσύ δεν το ακούς / μπορεί να ξεχάσει αυτό που σκέπτεται / πρέπει να ελέγχουμε το γέλιο μας / δεν το θέλω γίνεται ξαφνικά να μιλάω / μπορεί να αλλάξει κάτι όταν διακόπτουμε όπως στα κείμενα που μας δώσατε»*. Τα παιδιά έμοιαζαν να έχουν καταλάβει τον αυτέλεγκο που οφείλουμε να έχουμε στον λόγο μας και στην επιθυμία να εκφραστούμε.

Παρέμβαση 4η

Ξεκίνησε η 4η παρέμβαση με τα παιδιά να έχουν φτιάξει έναν κύκλο με ίσες αποστάσεις μεταξύ τους. Ανυπομονούσαν να συμμετέχουν σε νέες δραστηριότητες. Μετά την εκφώνηση το παιχνίδι ξεκίνησε. Οι μαθητές ήταν αφοσιωμένοι στην άσκηση μιας και έπρεπε να έχουν όλη την προσοχή τους σ' αυτή για να αντιδράσουν γρήγορα και άμεσα. Η 1η δραστηριότητα έφερε συγκέντρωση στην ομάδα και κέφι. Επίσης ενεργοποίησε και προετοίμασε την ομαδοποίηση, καθώς ήταν αναγκαία για την επιτυχή έκβαση της δεύτερης άσκησης.

Η 2η άσκηση είχε μια μεγαλύτερη δυσκολία καθώς η συγκέντρωση προσοχής, ο εσωτερικός ρυθμός, ο αυτοέλεγχος του καθενός έπρεπε να είναι σε διέγερση για να έχουμε αποτέλεσμα. Έγιναν αρκετές επαναλήψεις της άσκησης κατόπιν και προτροπής των ίδιων των μαθητών: *«ελάτε κυρία αυτή τη φορά θα την πετύχουμε / μία φορά ακόμα και τέλος»*, φώναζαν και προέτρεπαν την εμψυχώτρια για μία ακόμα φορά πιστεύοντας σε μια επιτυχή έκβαση. Δεν κατόρθωσαν να το πετύχουν, ρίχνοντας πολλές φορές το φταίξιμο για το αποτέλεσμα σε κάποιον από τους συμμαθητές τους. Η εμψυχώτρια τους καθησύχασε λέγοντάς τους ότι σπάνια φτάνει η ομάδα να το καταφέρει ακόμα και με μεγαλύτερους ηλικιακά παίκτες.

Προχώρησαν στην 3η άσκηση, μια άσκηση πάνω στην αφηγηματική τέχνη. Οι μαθητές/τριες σε ζευγάρια δημιούργησαν αυθόρμητα μικρές ιστορίες. Ο ένας μαθητής/τρια έκανε τις ερωτήσεις και ο άλλος απαντούσε με: «Ναι», «Όχι», «Ίσως», ανάλογα σε τι τελείωνε η ερώτηση. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω: «*A (μαθητής): Θέλεις να πάμε να κάνουμε ποδήλατο; B (μαθητής): Ναι. A (μαθητής): Να πάμε μετά το μάθημα των αγγλικών; B (μαθητής): Όχι. A (μαθητής): Γιατί δεν μπορείς, έχεις πρόβλημα; B (μαθητής): Ίσως. A (μαθητής): Δεν μπορείς να μιλήσεις; B (μαθητής): Όχι.*» Η άσκηση στην αρχή φάνηκε στους μαθητές/τριες δύσκολη και δεν θυμόντουσαν τις απαντήσεις. Μετά από διευκρινίσεις στον πίνακα για το πότε χρησιμοποιούμε το καθένα, προχώρησε με ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Στο τέλος, ενθουσιάστηκαν με τις ιστορίες που δημιουργήθηκαν μέσα από αυτή την αυθόρμητη διαδικασία. Οι ιστορίες αυτές ήταν διαφορετικές, ευφάνταστες και κάποιες με χιούμορ. «*A (μαθητής): Δικό σου είναι το σκυλάκι; B (μαθητής): Ναι. A (μαθητής): Το πουλάς; B (μαθητής): Όχι. A (μαθητής): Είναι μικρόσωμο; B (μαθητής): Ναι. A (μαθητής): Κάνει ζημιές; B (μαθητής): Όχι. A (μαθητής): Γαβγίζει τη νύχτα; B (μαθητής): Ίσως. A (μαθητής): Κοιμάσαι βαριά; B (μαθητής): Ίσως.*»

Πέρασε αρκετός χρόνος, καθώς τα ζευγάρια σχολίαζαν τις ιστορίες που δημιούργησαν, αφού δεν ήταν εύκολο να τα σταματήσει κανείς και να τα επαναφέρει στην τάξη. Γελούσαν και σχολίαζαν ιδίως τις ιστορίες με χιούμορ. Χρησιμοποιήθηκε το τυμπανάκι και ένα σήμα με τα χέρια που σήμαινε: «*είμαστε έτοιμοι, πάμε παρακάτω*». Γρήγορα πήραν θέσεις για την επόμενη άσκηση. Άκουσαν την εκφώνηση και τους δόθηκε χρόνος δέκα λεπτών να την ετοιμάσουν. Οι συνεντεύξεις έπρεπε να είναι σύντομες και περιεκτικές. Ο δημοσιογράφος θα έκανε τρεις ερωτήσεις σε κάθε συγγραφέα και αυτός θα διάβαζε ένα μικρό απόσπασμα του έργου του. Έφτιαξαν τον σκηνικό χώρο της ραδιοφωνικής εκπομπής και οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν. Κάποιες από αυτές είχαν ένα ενδιαφέρον, αλλά οι μαθητές δεν μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν σωστά το χρονικό περιθώριο με τη δημοσιογραφική εκμείευση από τον συνεντευξιαζόμενο. Παρατίθεται μια συνέντευξη: «*Τι γράφετε τώρα; / Έγραψα ένα ποίημα / Ωραία, θα μας το διαβάσετε; / Την αρχή μόνο, έχει ακόμα δουλειά / Τι τίτλο έχει; / Η ωραία καπελού*».

Ακολούθησε ο αναστοχασμός των δραματικών εμπειριών και συζήτηση για το πώς χρησιμοποιούμε τον αυθορμητισμό μας και την προηγούμενη γνώση δημιουργώντας αφηγηματικές ιστορίες ελέγχοντας τη σκέψη μας. Έκλεισαν με το παιχνίδι: «*ένα, δύο, τρία χα!*»

Παρέμβαση 5η

Η 5η συνάντηση άρχισε με μουσική και κίνηση στον χώρο. Τα παιδιά χαρούμενα εκτέλεσαν την πρώτη άσκηση με μεγαλύτερη πειθαρχία στις παρορμήσεις τους σε σχέση με τις προηγούμενες παρεμβάσεις. Χαιρετίστηκαν με διάφορους μη λεκτικούς τρόπους και προχώρησαν στο δεύτερο σκέλος της. Τα ζευγάρια που είχαν δημιουργηθεί από την προηγούμενη άσκηση των χαιρετισμών προσπαθούσαν να επικοινωνήσουν μέσω της άγνωστης γλώσσας και της χρήσης της παντομίμας. Η διευκρίνιση που είχε δοθεί ήταν οι ιστορίες τους, αυτά που ήθελαν να επικοινωνήσουν, να είναι απλές. Τα ζευγάρια που το τήρησαν επικοινωνήσαν με επιτυχία. Μερικοί από τους μαθητές/τριες έριξαν το φταίξιμο στους συμμαθητές τους που δεν τους καταλάβαιναν. Μέσα στους ήχους της μουσικής περπάτησαν πάλι στον χώρο και στο σταμάτημά της έγιναν ζευγάρι με αυτόν που βρισκόταν κοντά τους και ξεκίνησε η 2η άσκηση. Η εξήγηση που δόθηκε για την άσκηση 2.α ήταν ότι *«χρησιμοποιούμε τον αυθορμητισμό μας αλλά ελέγχουμε και τη σκέψη μας»*. Οι μαθητές/τριες χρειάστηκαν κάποιον χρόνο για να φτιάξουν τους διαλόγους, ενώ κάποιιοι από αυτούς δεν παρουσίαζαν λογικό ειρμό. Παρατίθεται ο διάλογος: *«A: Πάμε μια βόλτα με το ποδήλατό σου; B: Ναι, αλλά έχει σκασμένο λάστιχο. A: Πάμε να το φτιάξεις; B: Ναι, αλλά δεν έχω χρήματα. A: Θα σου δώσω εγώ χρήματα. B: Ναι, αλλά περιμένω να έλθει ο μπαμπάς μου. A: Πάμε μαζί στα αγγλικά; B: Ναι, αλλά έχω κανονίσει με την Ελένη. A: Πάμε και οι τρεις μαζί; B: Ναι, αλλά περιμένω τον αδελφό μου από το μπάσκετ»*. Ακολούθησε το δεύτερο σκέλος της άσκησης με αλλαγή του μαθητή A που κάνει τις ερωτήσεις σε B που απαντάει και το αντίστροφο. Οι απαντήσεις τώρα δίνονται χωρίς σκέψη με ότι τους έλθει αυθόρμητα. Οι μαθητές σ' αυτό το σκέλος αντέδρασαν γρήγορα με διασκεδαστικούς διαλόγους: *«A: Έχεις γάτα; B: Ναι, αλλά πρέπει να φύγω. A: Πήρες τη κασετίνα μου; B: Ναι, αλλά πήγα για μπάνιο»*. Τα παιδιά γέλασαν πολύ με τους διαλόγους που δημιουργήθηκαν: *«Κυρία είναι πολύ αστείο / τι γίνεται όταν δεν σκεπτόμαστε / όπως στις κωμωδίες / σαν να είναι κουφός αυτός που απαντάει»*, ήταν μερικές από τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών.

Η 3η και η 4η άσκηση, που ακολούθησαν έφεραν ενθουσιασμό στην ομάδα που γρήγορα άρχισε να συνθέτει τους στίχους της. Έχοντας την προηγούμενη άσκηση στο μυαλό τους, οι μελλοντικοί στιχουργοί πλημμύριζαν από ιδέες. Το αυθόρμητο κομμάτι χωρίς σκέψη, ήταν εκείνο που προκαλούσε τους περισσότερους. Με τη συμβολή και τη συνεργασία όλων δημιουργήθηκαν στίχοι σε όλες τις ομάδες και η μουσική σκηνή άνοιξε με γέλια. Ακούστηκαν στίχοι με ραπ υπόκρουση, πάνω σε λαϊκά τραγούδια και με όπερα. Η πειραματική παρέμβαση συνέβαλε στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές

μέσα από ευχάριστο τρόπο με τα λεκτικά παιχνίδια πώς χρησιμοποιούμε τον αυτοέλεγχο στον λόγο μας και στην αλληλεπίδρασή μας με τους άλλους.

Παρέμβαση 6η

Η 6η παρέμβαση ξεκίνησε με το παιχνίδι των κρυφών αντικειμένων: *«ποιος είναι ο κάτοχος του αντικειμένου και ποιο το όνομα αυτού που το δίνει»*. Η εκφώνηση της άσκησης και η απόκρυψη του αντικειμένου από τους συμμαθητές τους έβαλε τα παιδιά σε διαδικασία εγρήγορσης και προσμονής. Ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να πάρουν από την τσάντα τους ένα αντικείμενο που να χωράει στην παλάμη του χεριού τους. Το αντικείμενο που θα κρατούσαν στο χέρι τους δεν θα έπρεπε να το αποκαλύψουν στους συμμαθητές τους. Μετά από τις οδηγίες που δόθηκαν από την εμψυχώτρια το παιχνίδι ξεκίνησε ενθουσιάζοντας τους μαθητές. Στη διάρκεια του παιχνιδιού υπήρχαν ψίθυροι συνεννόησης μεταξύ τους, γιατί ήδη από τη δεύτερη ανταλλαγή είχαν ξεχάσει τίνος ήταν το αντικείμενο που τους έδωσε ο συμμαθητής τους. Όταν η εμψυχώτρια σήμανε το τέλος, άρχισαν να επιρρίπτουν τις ευθύνες ο ένας στον άλλον για το τι πήγε λάθος. Δόθηκε η εξήγηση ότι αυτό μπορεί να συμβεί σε όλους μας, εάν χάσουμε την αυτοσυγκέντρωσή μας. Ζήτησαν να επαναλάβουν την άσκηση άλλη μία φορά και πράγματι αυτή τη φορά έφτασε στο τέλος με επιτυχία.

Η δεύτερη άσκηση πραγματοποιήθηκε σε έναν χώρο που η εμψυχώτρια είχε δημιουργήσει με τα υφάσματα και κάποιο ξύλινο παραβάν από γιορτή που υπήρχε στην τάξη. Το ονόμασε το δωμάτιο των μυστικών και ένας - ένας μαθητής έμπαινε σ' αυτόν τον χώρο και στο μαγνητόφωνο αποκάλυπτε το δικό του μυστικό. Υπήρχε μεγάλη περιέργεια τι θα γινόταν παρακάτω. *«Κυρία θα ακούσουμε αυτά που είπαμε / μην το πείτε στον αδελφό μου / είναι πολύ αστείο αυτό που είπα / θα γελάσετε όλοι όταν το ακούσετε»*, ήταν κάποιες αντιδράσεις για το μυστικό που μοιράστηκαν στο μαγνητόφωνο.

Το επόμενο βήμα ήταν η αφήγηση του παραμυθιού *«Κάποτε ριζώνουν και τα λόγια»*, από την εμψυχώτρια. Μερικοί μαθητές γνώριζαν ήδη το παραμύθι με άλλη εκδοχή και αντέδρασαν χαρούμενα θέλοντας να το μεταφέρουν στους συμμαθητές τους. Είχαν καταλάβει ότι αυτή η παρέμβαση αφορούσε «τα μυστικά». Μετά τη διαδικασία της αφόρμησης με το παραμύθι οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες και η κάθε μια δημιούργησε τη δική της αυτοσχέδια ιστορία, που είχε σχέση με κάποιο μυστικό, με σκοπό να την παρουσιάσει στην άλλη. Υπήρξε μια μικρή ένταση ανάμεσα στα μέλη της μιας ομάδας, για την επιλογή της ιδέας που θα διαπραγματεύονταν. Με

την καθοδήγηση της εμψυχώτριας η ομάδα έκανε έναν συγκερασμό των ιδεών όλων των μελών της. Κατάλαβαν τελικά τα μέλη της ότι όλες οι ιδέες χωράνε, όταν αφήνουν χώρο και στους άλλους και μάλιστα το αποτέλεσμα είναι καλύτερο. Μοίρασαν μεταξύ τους ρόλους και απέτρεπαν την εμψυχώτρια από τη βοήθεια που προθυμοποιήθηκε να προσφέρει. Οι σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί είχαν ποικιλία θεμάτων: από το μυστικό μεταξύ δύο φιλενάδων που διαδόθηκε από τη μία, ένας μυστικός ποδοσφαιρικός αγώνας, μαθητές που μυστικά μεγάλωναν ένα σκυλάκι στον χώρο του σχολείου και ένας από την παρέα πρόδωσε το μυστικό. Τα παιδιά χάρηκαν με τις ιστορίες που έφτιαζαν αλλά και με τους ρόλους που ανέλαβαν μέσα σ' αυτές. Στον αναστοχασμό και στη συζήτηση που ακολούθησε κυριάρχησε η άποψη ότι *«πρέπει να έχουμε αυτοέλεγχο και να μην λέμε το μυστικό του άλλου όσο κι αν επιθυμούμε να το μοιραστούμε»*. Με ανυπομονησία η ομάδα έγινε μια μικρή κουκίδα και από το μαγνητόφωνο άρχισαν να διαρρέουν τα μυστικά. Η παρέμβαση έκλεισε μέσα σε γέλια για τα μυστικά που είπαν αλλά και γέλια για τη φωνή τους, με το πώς δηλαδή αυτή ακουγόταν.

Παρέμβαση 7η

Η ομάδα μπήκε σε κύκλο *«Ελάτε κυρία τι θα παίζουμε σήμερα / να έχει κίνηση θέλω / να παίζουμε ιστορίες»*. Οι μαθητές υποδέχθηκαν την εμψυχώτρια ενθουσιασμένοι. Αυτή τους εξήγησε την πρώτη άσκηση και εκείνοι απλώθηκαν σε όλο τον χώρο. Η αίθουσα σε λίγο γέμισε από σφυρίγματα, νιαουρίσματα, στίχους από τραγούδια. Οι μαθητές προσπαθούσαν να βρουν το ταίρι τους στην άσκηση μέσα από τον μυστικό ήχο. Παρόλο που στην εκφώνηση τονίστηκε ότι δεν υπάρχει λόγος να βιαστούν να βρουν το ταίρι τους γιατί η άσκηση θα τελείωνε όταν όλοι θα γίνονταν ζευγάρια, οι περισσότεροι βιάστηκαν, ανοιγόκλειναν τα μάτια, πλησίαζαν να βρουν γρήγορα το ζευγάρι τους και όταν το έβρισκαν φώναζαν *«κυρία το βρήκα!»*. Η εμψυχώτρια τους εξήγησε πάλι ορισμένα σημεία της άσκησης και τα ζευγάρια επανέλαβαν την άσκηση μέσα από νέους μυστικούς ήχους. Η κατάσταση ήταν καλύτερη, αλλά μερικοί μαθητές συνέχισαν να πέφτουν πάνω στους φίλους τους δήθεν τυχαία ή να ανοιγοκλείνουν τα μάτια. Ορισμένοι που ακολούθησαν τις οδηγίες στο τέλος αναφώνησαν: *«ήταν υπέροχα / στην αρχή δεν τον άκουγα / φοβόμουνα μην πέσω επάνω σε κάποιο συμμαθητή μου με τα μάτια κλειστά»*.

Οι μαθητές/τριες έκαναν κύκλο και συνέχισαν με το *«σπασμένο τηλέφωνο»*. Πολλά παιδιά γνώριζαν το παιχνίδι. *«Χρειάζεται ησυχία, γιατί αυτό που ακούτε λέγεται*

μόνο μία φορά», τους επεσήμανε η εμπυυχώτρια. Γέλια πολλά καθώς την πρώτη φορά έφτασε στο τέλος κάτι τελειώς διαφορετικό από αυτό που ειπώθηκε στην αρχή. Τη δεύτερη φορά έφτασε λίγο παραπονημένο *«Άλλη μία φορά κυρία θα είναι το τέλειο!»*

Έπαιξαν πάλι το παιχνίδι και πράγματι έφτασε σωστή η φράση στο τέλος. Ακολούθησε η 3η άσκηση, αφού χρειάστηκε να χτυπήσει η εμπυυχώτρια το τυμπανάκι και με τα χέρια της να δείξει ότι είναι έτοιμοι να πάνε σε άλλη δραστηριότητα. Σταμάτησαν τις συζητήσεις για το ποιος παραποιούσε τις λέξεις στο προηγούμενο παιχνίδι και τους δόθηκε το θέμα του αυτοσχεδιασμού που θα δούλευαν. Εξηγήθηκε το πρώτο μέρος του αυτοσχεδιασμού και σε ζευγάρια άρχισαν να δουλεύουν. Οι περισσότεροι μαθητές στη συζήτηση των αντιπαραθέσεων εξέφρασαν την άποψη ότι *«ο μαθητής δεν έπρεπε να πει το μυστικό του φίλου του»*. Πολλοί που μπήκαν στη θέση του μαθητή Α, δεν θα τους άρεσε να διαρρεύσει αντίστοιχα ένα δικό τους μυστικό. Ακούστηκαν τα παρακάτω: *«χάνεις έτσι την εμπιστοσύνη σου / δεν μπορείς να λες μετά έχω φίλο / πρέπει να σκεπτόμαστε τα αποτελέσματα όταν μιλάμε / μπορεί να γίνει μεγάλο πρόβλημα / να μάθουμε να εξετάζουμε τι πρέπει να λέμε και τι δεν πρέπει»*.

Αναφέρθηκαν και σ' αυτόν που αντέγραψε ότι δημιούργησε προβλήματα και ίσως να το καταλάβαινε και η δασκάλα τους. *«Ας έγραφε όσα ήξερε, δεν έγινε και κάτι φοβερό!»*, ήταν η λεκτική αντίδραση μαθητή. Από την προηγούμενη άσκηση κράτησαν μια λέξη που τους αντιπροσώπευε, την έγραψαν σε ένα χαρτάκι και την έριξαν σε ένα καπέλο που λειτούργησε ως κληρωτίδα. Χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και δημιούργησαν ιστορίες με ένα μυστικό που συνέβη στο σχολικό περιβάλλον και ενσωμάτωσαν στις ιστορίες τους λέξεις που είχαν τοποθετήσει στην κληρωτίδα. Οι μαθητές/τριες των ομάδων συνεργάστηκαν και εισακούστηκε η γνώμη όλων μέχρι να καταλήξουν σ' αυτό που θα παρουσίαζαν. Έγινε υπενθύμιση του χρόνου που είχαν για να ετοιμάσουν το θεατρικό τους αυτοσχεδιασμό, καθώς ήταν δύσκολο να έχουν αυτοέλεγχο πάνω στο χρονικό περιθώριο που τους δινόταν. Ο αυτοσχεδιασμός της μίας ομάδας αφορούσε το μυστικό μαθητών/τριων που με τη δασκάλα τους αποφάσισαν να βοηθήσουν οικονομικά ένα κορίτσι από την τάξη τους που είχε πρόβλημα και το μυστικό δεν προδόθηκε από κανέναν ποτέ. Ειπώθηκαν: *«νιώθαμε περήφανοι με αυτή την πράξη μας / ήμασταν όλοι υπεύθυνοι / δεν μας ξέφυγε ποτέ καμιά κουβέντα γι' αυτό / ελέγγαμε τις κουβέντες μας για να μην μαθευτεί και αισθάνεται άσχημα / όταν κάτι είναι μυστικό δεν μιλάμε»*. Η άλλη ομάδα δημιούργησε έναν σκηνικό αυτοσχεδιασμό όπου η ιστορία είχε πάλι μαθητές και τη δασκάλα τους, αλλά το μυστικό αφορούσε τους μαθητές και δεν έπρεπε να το μάθει η δασκάλα.

Ένας μαθητής από την ομάδα αυτή δυστυχώς είπε το μυστικό χωρίς να το θέλει. Του ξέφυγε, όπως είπε, η λέξη που χρησιμοποίησε συγκεκριμένα στον αυτοσχεδιασμό, με αποτέλεσμα να μείνουν όλοι στο διάλειμμα μέσα στην τάξη. Στην τρίτη ομάδα το θεατρικό αποτέλεσμα είχε χιουμοριστικές σκηνές, καθώς το μυστικό είχε σχέση με ένα σκυλάκι που το φρόντιζε μυστικά στα διαλείμματα μια ομάδα μαθητριών. Το σκυλάκι μια μέρα ακολούθησε μία από τις μαθήτριες και έφτασε στην τάξη. Αυτή προσπάθησε να αποποιηθεί την ευθύνη λέγοντας στη δασκάλα ότι δεν ήταν δικό της αλλά αυτό την ακολούθησε, όμως ένας συμμαθητής πρόδωσε το μυστικό τους φοβούμενος τις συνέπειες. Οι μαθητές/τριες γέλασαν με τις ιστορίες που παίχτηκαν, αλλά και ομολόγησαν: *«το μυστικό δεν το λέμε για να υπολογίζουν οι άλλοι σε εμάς / πρέπει να ελέγχουμε τα λόγια μας και να λέμε μέχρι ενός σημείου»*. Στον αναστοχασμό οι λέξεις, φράσεις που ειπώθηκαν ήταν: *«δεν λέω / μέχρι εδώ θα πω / κρύβω / μην επιμένεις είναι φίλη και δεν το μαρτυράω / είναι το μυστικό του άλλου / σέβομαι το μυστικό του / ξέρω να λέω στοπ»*. Η παρέμβαση έκλεισε με το τραγούδι: *«Έχω ένα μυστικό»*.

Παρέμβαση 8η

Η παρέμβαση σήμερα ξεκίνησε με χορευτική διάθεση. Μέσα από μουσική υπόκρουση οι μαθητές μαζί με την εμψυχώτρια εκτέλεσαν την πρώτη άσκηση. Όλοι πέρασαν από τη διαδικασία του οδηγού της άσκησης *«κάνε ό,τι κάνω»*. Κινήθηκαν ακόμα λίγο σε χορευτικούς ρυθμούς μέσα από τις οδηγίες που τους δίνονταν. Η άσκηση έφερε χαρά και δημιουργήσε κέφι στους μαθητές. Όταν σταμάτησε η μουσική και μπήκαν στον κύκλο γεμάτοι περιέργεια με την εισαγωγή που προηγήθηκε, αλλά και αδημονία, άκουσαν το θέμα που θα διαπραγματεύονταν. Σε ζευγάρια ανέλαβαν ρόλους: *«η Α μαθήτρια, μητέρα και ο Β μαθητής/τρια, παιδί»*. Τα παιδιά άρχισαν να συζητάνε πάνω στον τίτλο του αυτοσχεδιασμού και να σχεδιάζουν τους ρόλους τους. Ένα από τα ζευγάρια είχε πρόβλημα και ήθελε περισσότερες εξηγήσεις. Οι αυτοσχεδιασμοί έφεραν διάφορες καταστάσεις ως προς τον τίτλο του αυτοσχεδιασμού. Μερικοί απ' αυτούς ήταν: *«δεν θα φας γλυκό στο πάρτι γιατί παίρνεις αντιβίωση / δεν θα φας γλυκό γιατί αύριο θα κάνεις εμβόλιο / δεν θα φας γιατί έχεις αλλεργία στο αυγό / δεν θα φάω γιατί έχω διαβήτη»*. Τα παιδιά συνειδητοποίησαν την αποχή και την εγκράτεια που οφείλουμε να δείξουμε όταν κάτι είναι επιζήμιο για την υγεία μας. Η επόμενη άσκηση πραγματοποιήθηκε με το σύνολο των μαθητών να μπαίνουν στην ίδια κατάσταση. Ακουστήκαν τα ερωτήματα μέσα από τους μονολόγους: *«θα τα καταφέρω να μην φάω /*

μήπως δεν πρέπει να πάω / μου αρέσουν πολύ τα γλυκά πώς θα αντέξω / θα κάνω ότι δεν υπάρχουν γλυκά / θα ζηλεύω που οι υπόλοιποι θα τρώνε / θα κρατηθώ μια μέρα είναι / άλλα παιδιά δεν μπορούν να φάνε ποτέ καμιά φορά».

Το 3.2 σκέλος πραγματοποιήθηκε με την τάξη να χωρίζεται σε δύο μεγάλες ομάδες. Κάθε ομάδα έπαιξε μια συγκεκριμένη στιγμή από το πάρτι. Τα παιδιά διάλεξαν ρόλους: η μαθήτρια που διοργανώνει το πάρτι, η μαθήτρια που δεν επιτρέπεται να φάει γλυκό, ο μαθητής που βάζει μουσική. Δημιούργησαν δύο σκηνικά δρώμενα και οι δύο ομάδες παρουσίασαν τη στιγμή της κοπής της τούρτας. Στη μία ομάδα η μαθήτρια που είχε τον ρόλο που δεν έπρεπε να φάει γλυκό έκανε γνωστό στους συμμαθητές της το πρόβλημά της την ώρα της κοπής της τούρτας. Μπορεί και ζει με αυτό και η φράση που χρησιμοποίησε ήταν «*Η ζάχαρη δεν κάνει καλό!*». Η άλλη ομάδα είχε ακριβώς το αντίθετο. Ο μαθητής που δεν έπρεπε να φάει γλυκό δεν συγκρατήθηκε. Έφαγε, αρρώστησε και έφυγε από το πάρτι. «*Δεν ξέραμε ότι δεν έπρεπε να φάει / ο καθένας πρέπει να ξέρει τι του κάνει κακό / πρέπει να μάθουμε να κρατιόμαστε*», ειπώθηκαν στη διάρκεια του θεατρικού αυτοσχεδιασμού.

Στον αναστοχασμό εκφράστηκαν προσωπικές μαρτυρίες. Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τις απόψεις τους και μίλησαν για μια προσωπική στιγμή τους που παρασύρθηκαν είτε από τους ίδιους είτε από τους άλλους σε κάτι που δεν επιτρεπόταν να φάνε.

Παρέμβαση 9η

Μία έκπληξη περίμενε τους μαθητές/τριες στην 9η παρέμβαση. Όταν μπήκαν στην τάξη, η εμψυχώτρια δεν τους περίμενε στον κύκλο για να ξεκινήσουν με παιχνίδι όπως τις περισσότερες φορές, αλλά η αρχή της παρέμβασης έγινε χρησιμοποιώντας ως εποπτικό μέσο το βίντεο και την παρουσίαση animation μέσα από το ίντερνετ. Στα παιδιά άρεσε αυτή η αλλαγή και το θέμα του animation τους αποκάλυψε το θέμα της παρέμβασης. Στο επόμενο βήμα της παρέμβασης οι μαθητές/τριες διάλεξαν από μια φωτογραφία. Οι φωτογραφίες ήταν έτσι τοποθετημένες ώστε να μην φαίνεται τι απεικονίζουν. Ένας - ένας μαθητής/τρια διάλεγε μία φωτογραφία που δεν έπρεπε να τη δείξει στους συμμαθητές του, γιατί σύμφωνα με την άσκηση, το θέμα της φωτογραφίας έπρεπε να το παρουσιάσει στην τάξη με παντομίμα. Τέθηκε ο όρος να μην μιλούν και να μην πετάγονται κατά τη διάρκεια που κάποιος από τους μαθητές παρουσιάζει, ακόμα κι αν έχουν μαντέψει το θέμα της φωτογραφίας. Οι παντομίμες ξεκίνησαν, αλλά

δυστυχώς δεν μπόρεσε να τηρηθεί το να μην πετάγονται ή να μην σιγοπιθουρίζουν. Η εμπυχωτρία προσπάθησε να τους εξηγήσει ότι κάποιος που δείχνει πρέπει να είναι συγκεντρωμένος και οι υπόλοιποι χρειάζεται να ελέγχουν τον αυθορμητισμό τους. Η κατάσταση βελτιώθηκε αρκετά αλλά όχι τελείως. Το παιχνίδι της παντομίμας χαροποίησε τους μαθητές και δημιούργησε το κατάλληλο περιβάλλον για να πάνε στην επόμενη άσκηση: Διαφημίσεις-αντιδιαφημίσεις.

Οι μαθητές/τριες, σε πρώτη φάση, διάλεξαν τα προϊόντα με τα οποία ήθελαν να ασχοληθούν. Επέλεξαν προϊόντα που ενδιέφεραν τους ίδιους. Οι ομάδες ανέλαβαν τη διαφήμιση μπισκότων, παγωτών και ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Υπήρξε μια διαφωνία, γιατί τα περισσότερα αγόρια ήθελαν να είναι στην ίδια ομάδα. Όταν αυτό λύθηκε, δημιουργήθηκαν τρεις μεγάλες ομάδες από μαθητές. Οι μισοί μαθητές από αυτές τις ομάδες ασχολήθηκαν με τα θετικά και οι άλλοι μισοί με τα αρνητικά στοιχεία ενός προϊόντος. Οι διαφημίσεις και οι αντιδιαφημίσεις είχαν χιούμορ και κωμικά στοιχεία οι περισσότερες. Παρατίθενται φράσεις που ακούστηκαν: *«μπισκοτάκια γλυκά κάνουν τα παιδάκια χαρωπά / τα δοντάκια σου χαλάς μπισκοτάκια πολλά εάν φας / Παίζετε παιχνίδια ηλεκτρονικά για να περνάτε καλά / ο χρόνος περνάει και το μυαλό σου το σταματάει / δεν μπορώ να σταματήσω τα ηλεκτρονικά παιχνίδια όταν αρχίσω / παγωτό, παγωτό δροσερό λαχταριστό / κατεβάζεις μια μπαλίτσα κι άλλη μια κι άλλη μια, δεν μπορείς να σταματάς / μπαλίτσα μπαλίτσα και έκανες φουσκωτή κοιλίτσα, δεν θα μπορείς να τρέχεις, να πηδάς, σαν το στραγάλι θα κυλάς»*. Η παρέμβαση έκλεισε και οι μαθητές/τριες ανέλαβαν τον ρόλο διατροφολόγων, γυμναστών, γιατρών και μέσα από τον ρόλο ειδικού παρουσίασαν τη γνώμη τους για τις υγιεινές συνήθειες που πρέπει να υιοθετούμε στη ζωή μας και τα όρια που οφείλουμε να θέτουμε στις καθημερινές απολαύσεις. Συνειδητοποίησαν, πως όταν χάνεται ο έλεγχος, η απόλαυση γίνεται κίνδυνος για τις διατροφικές και μη συνήθειες.

Παρέμβαση 10η

Η παρέμβαση αυτή όπως και οι άλλες δύο που ακολούθησαν έγιναν μέσα από τηλεδιάσκεψη. Στην αρχή η εμπυχωτρία έκανε μία σύνδεση και αναφορά στις παρεμβάσεις που είχαν προηγηθεί και τα παιδιά θυμήθηκαν παιχνίδια και αυτοσχδιασμούς που είχαν δουλέψει. Τους εξήγησε πως στις συναντήσεις που ακολουθούν οι ασκήσεις τους και τα παιχνίδια τους θα ήταν λεκτικά και προχώρησαν στην πρώτη άσκηση. Τους πρότεινε να σκεφτούν ότι θα συμμετείχαν σε παιχνίδι

τηλεοπτικό με εκείνη στον ρόλο του παρουσιαστή. Το παιχνίδι θα είχε τρία στάδια για να έχουν στο τέλος ζευγάρι νικητών. Στο ζευγάρι ο ένας παίκτης ο «Α» θα έκανε την ερώτηση και ο άλλος ο «Β» θα απαντούσε με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Ο ρόλος του «Α» και του «Β» θα αντιστρέφονταν στη διάρκεια του παιχνιδιού. Οι βαθμοί θα έμπαιναν στα ζευγάρια ανάλογα με τις σωστές απαντήσεις που θα ολοκλήρωναν. Το χρονικό περιθώριο που θα είχαν για να ολοκληρώσουν τις ερωτήσεις - απαντήσεις θα ήταν μέσα από μέτρημα που θα γινόταν από την εμψυχώτρια – παρουσιάστρια. Τα παιδιά ξεκίνησαν και οι απαντήσεις στο πρώτο σκέλος ήταν με άρνηση και έτσι κύλησε γρήγορα. Στο δεύτερο σκέλος που αντιστράφηκαν οι ρόλοι, ο «Β» είχε μια μεγαλύτερη δυσκολία και δόθηκαν λιγότερες σωστές απαντήσεις. Το ίδιο συνέβη και όταν παίχτηκε το τρίτο σκέλος. Το παιχνίδι αποκτούσε μια πρόσθετη δυσκολία καθώς πραγματοποιείτο μέσα από την τηλεδιάσκεψη. Η βλεμματική επαφή, η αμεσότητα, η αλληλεπίδραση της τάξης δεν μπορούσαν να υφίστανται το ίδιο. Προβλήματα ήχου ή και εικόνας έκαναν τα παιδιά να χάνουν την προσοχή τους και τον ειρμό της σκέψης τους.

Η άσκηση ολοκληρώθηκε και τα παιδιά χάρηκαν με το αποτέλεσμα που κατάφεραν *«Να την κάνουμε και όταν βρεθούμε από κοντά / μου άρεσε είναι σαν να ήμασταν σε παιχνίδι στην τηλεόραση»*, ήταν κάποιες αντιδράσεις από μερικούς μαθητές. Συνέχισαν με τη δεύτερη άσκηση. Ο αυτοσχεδιασμός σε αυτή την άσκηση έγινε μέσα από συζήτηση που έκαναν οι μαθητές που είχαν τον ρόλο των γονιών και μετέπειτα με παρέμβαση του μαθητή που έκανε το παιδί. Στον πρώτο αυτοσχεδιασμό οι γονείς ήταν αυστηροί *«Δύο ημέρες δεν θα συμμετέχει σε παιχνίδια»*, ήταν η απόφασή τους. Σε ένα άλλο ζευγάρι οι γονείς ήταν ελαστικοί. Κατανόησαν την πράξη του παιδιού τους, μιας και δεν είχε γίνει άλλη φορά. Οι μαθητές που είχαν τον ρόλο του παιδιού αντέδρασαν με διάφορους τρόπους: κάποιος είπε ότι ξεχάστηκε, ένας άλλος ότι είχε μεγάλη ανάγκη το παιχνίδι, κάποιος επίσης ανέφερε ότι είχε πιεστεί τελευταία με τα μαθήματα, γιατί έγραφαν τεστ κάθε μέρα. Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με μικρά προβλήματα που δημιουργήθηκαν και είχαν σχέση με τα μικρόφωνα. Όταν διευθετήθηκε αυτή η τεχνική λεπτομέρεια και με την εμψυχώτρια να δίνει αυτή τον λόγο σε ποιο ζευγάρι – γονείς θα μιλήσει και ακολούθως ποιος μαθητής – παιδί, όλα κύλησαν ομαλά. Το επόμενο σκέλος 2.2 της άσκησης ήταν περισσότερο διαχειρίσιμο μιας και οι μαθητές είχαν να επεξεργαστούν σε μονόλογο *«τι σκέπτεται ο μαθητής στον ρόλο του παιδιού στο δωμάτιό του»*. Οι μαθητές αντέδρασαν γρήγορα σε αυτή την εκδοχή του αυτοσχεδιασμού μιας και δεν υπήρχε συνεργασία με κάποιο συμμαθητή τους.

Στους μονολόγους ακούστηκαν: *«δεν έπρεπε να το κάνω αλλά είχα ανάγκη να παίζω / νιώθω πιεσμένη καμιά φορά με τα μαθήματα αλλά έπρεπε να το συζητήσω με τους γονείς μου πρώτα / ίσως να καταλάβω πώς το είχα ανάγκη / ωραία περνάω και στο σχολείο αλλά ξεχάστηκα χθες / φοβήθηκα λίγο τους γονείς μου με αυτό που έκανα, σκέφτομαι να μην ξαναγίνει / θα φτιάχνω αλλιώς το πρόγραμμά μου / μου αρέσει να παίζω πιο πολλές ώρες»*. Τα παιδιά ήταν χαρούμενα που συμμετείχαν και κατόρθωναν να δημιουργήσουν αυτοσχέδιες δράσεις μέσα από τηλεδιάσκεψη. Συνέχισαν με την 3η άσκηση. Οι μαθητές έγιναν ζευγάρια και άρχισαν οι τηλεφωνικές συνδιαλέξεις. Ξεκίνησαν και όταν ο ένας τελείωνε ότι είχε να πει, τότε άρχιζε ο άλλος. Ζητήθηκε από τους υπόλοιπους που περίμεναν τη σειρά τους να έχουν κλειστά τα μικρόφωνα για να μην δημιουργούνται προβλήματα. Υπήρξαν και κάποιοι μαθητές που εξαιτίας της ανυπομονησίας τους ενοχλούσαν αυτούς που συμμετείχαν στη δράση. Με υπενθύμιση από την εμψυχώτρια για τον σεβασμό και την υπομονή που χρειάζεται να δείχνουν, όταν ένας συμμαθητής τους σκέφτεται τι θα πει, η άσκηση πραγματοποιήθηκε. Ενδεικτικά στις συνδιαλέξεις ακούστηκε: *«κρίμα που δεν ήρθες παίξαμε άλλα παιχνίδια στη θεατρική αγωγή / στο διάλειμμα κερδίσαμε στο ποδόσφαιρο / η Άννα είχε γενέθλια και φάγαμε παγωτόνια / κάναμε μάθημα έξω στην αυλή / οι ιστορίες που φτιάξαμε είχαν πολύ γέλιο»*. Στον αναστοχασμό έγινε συζήτηση για τη συγκεκριμένη παρέμβαση και τις συνθήκες εντός των οποίων πραγματοποιήθηκε. Τα παιδιά κατάλαβαν πως *«όταν υπάρχει αυτοέλεγχος στις πράξεις των ανθρώπων όλα γίνονται»*. Σε ένα χαρτάκι post-it γράψανε μια λέξη που κράτησαν από τις δραστηριότητες που έγιναν.

Παρέμβαση 11η

Η δεύτερη τηλεδιάσκεψη ξεκίνησε χαιρετώντας ο ένας τον άλλο με ένα παλαμάκι. Το παλαμάκι ξεκίνησε από την εμψυχώτρια και επεκτάθηκε σε όλα τα μέλη της ομάδας. Φαντάστηκαν ότι βρίσκονταν σε κύκλο και δόθηκαν θέσεις ποιος ακολουθεί ποιον. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τη διαδικασία του ξεκινήματος, γιατί όπως είπαν τους θύμισε τις ασκήσεις στην τάξη. Μία από τις μαθήτριες μοιράστηκε μαζί τους πως χρειάστηκε να είναι περισσότερο προσεκτική για να μην συμπέσει το παλαμάκι της με του επόμενου. Ακόμα ειπώθηκαν: *«ήταν σαν να χαιρετιόμαστε από κοντά / είχε πλάκα πως ακουγόταν όταν το ένα ακολουθούσε αμέσως το επόμενο»*.

Η επόμενη άσκηση «ο τροχός» δεν ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί και αντικαταστάθηκε με την άσκηση «το μέτρημα». Όταν δόθηκαν οι οδηγίες η

εμφυχώτρια άρχισε πρώτη λέγοντας τον αριθμό ένα. Παίχτηκε τρεις φορές και την τέταρτη έφτασαν να την πετύχουν. Επιφωνήματα χαράς ακολούθησαν την επιτυχή προσπάθεια. Λέχθηκαν φράσεις όπως: *«κυρία κρατιόμουνα, γιατί σκεπτόμουν μήπως μιλήσει κάποιος άλλος εκείνη τη στιγμή / κοιτούσα τους άλλους να δω θα πατήσουν το κουμπί του ήχου / κοίταξα τους άλλους συνέχεια τι κάνουν»*.

Η 3.1 άσκηση πραγματοποιήθηκε όχι κινησιολογικά στον χώρο αλλά στις οθόνες τους. Αντέδρασαν με εκφράσεις και συναίσθημα στο άκουσμα της μουσικής. Σχόλια όπως «τσίρκο, λούνα πάρκ», ακούστηκαν. Η άσκηση που προηγήθηκε οδήγησε τα παιδιά στο επόμενο στάδιο της παρέμβασης και όταν δόθηκαν οι ανάλογες επεξηγήσεις μοιράστηκαν ρόλους σε ομάδες των τριών. Μιλούσε ένας ένας μέσα από την κάμερά του και όταν τελείωνε ακολουθούσε ο επόμενος από την ομάδα των τριών. Όταν και οι τρεις είχαν μιλήσει, τότε πάλι μπορούσαν να πάρουν τον λόγο. Αυτή η διαδικασία δεν τηρήθηκε στην αρχή, γιατί κάποιος από την ομάδα κάτι είχε ξεχάσει να πει και άνοιξε πάλι το μικρόφωνο *«Θέλω κάτι να συμπληρώσω!»*, ακούστηκε. Μετά από υπενθύμιση στη διαδικασία για το πώς θα έπαιρναν τον λόγο, η άσκηση πραγματοποιήθηκε. Ειπώθηκαν σχεδόν από όλη την ομάδα δικαιολογίες παρόμοιες. Παρατίθενται μερικές από αυτές: *«θα πω ότι είχαν τελειώσει οι εφημερίδες / έχασα τα χρήματα κύλησαν και δεν είδα πού πήγαν / η καθηγήτρια των αγγλικών αρρώστησε / ήταν άρρωστο το παιδί της και δεν ήρθε στο μάθημα / δεν είχε το σούπερ μάρκετ αυτά τα πράγματα / μάλλον μου έπεσαν τα χρήματα στο δρόμο»*.

Το σκέλος 3.2 της άσκησης το έδειξαν στην οθόνη χωρίς να σηκωθούν και για κάθε έναν που συμμετείχε οι υπόλοιποι μάντευαν τι έδειχνε. Οι μαθητές/τριες μέσα στον ενθουσιασμό τους όταν το έβρισκαν μιλούσαν όλοι μαζί. Διευκρινίστηκε στους μαθητές/τριες ότι τον λόγο θα έπαιρνε αυτός που θα σήκωνε πρώτος το χέρι. Έδειξαν διάφορα παιχνίδια από το λούνα παρκ που τους είναι αγαπητά και σχολίασαν την τελευταία φορά που πήγαν. Στο τρίτο σκέλος της άσκησης οι μαθητές/τριες μπήκαν στον ρόλο του παιδιού που επέστρεφε στο σπίτι και μέσα από μονόλογο παρουσίασαν τη σκέψη τους για την απόκρυψη της επίσκεψης τους στο λούνα πάρκ. Ακούστηκαν στους μονολόγους: *«ωραία περάσαμε τώρα τι κάνουμε / δεν έπρεπε να παρασυρθώ και να πάω / τι θα πω στη μητέρα μου για τα χρήματα, θα πω ότι έφαγα παγωτό / έπρεπε να αγοράσω την εφημερίδα και να πάω μετά στο λούνα πάρκ / ίσως με τιμωρήσουν δεν θα μου έχουν εμπιστοσύνη / μήπως η κυρία των αγγλικών τηλεφώνησε στη μαμά μου τι θα πω τότε»*.

Στη διάρκεια του αναστοχασμού όλοι οι μαθητές/τριες ανέφεραν μια ανάλογη περιπέτεια στην οποία είχαν παρασυρθεί ευτυχώς χωρίς σοβαρές συνέπειες. Εξέφρασαν τη σκέψη τους πως τελικά *«είναι απαραίτητο να αντιστέκονται σε διάφορους μικρούς πειρασμούς οι οποίοι μπορούν να εκπληρωθούν άλλη ώρα και χωρίς να αποβούν σε δυσάρεστα αποτελέσματα για εκείνους»*. Τέλος εξέφρασαν τη χαρά τους για την επιτυχή τηλεδιάσκεψη.

Παρέμβαση 12η

Η 12^η παρέμβαση ξεκίνησε με κάποια μικρά προβλήματα με τις κάμερες. Όταν όλα τακτοποιήθηκαν η εμψυχώτρια ξεκίνησε το παιχνίδι στον ρόλο *«Του Πέτρου που λέει»*. Στην αρχή του παιχνιδιού έγιναν τα πρώτα λάθη και ορισμένοι μαθητές τέθηκαν εκτός δραστηριότητας. Αντέδρασαν λέγοντας *«κυρία δεν ακούγαμε καλά / έχει πρόβλημα η σύνδεση γι' αυτό έκανα λάθος»*. Υπήρξε κατανόηση απ' την πλευρά της εμψυχώτριας παρόλο που ήταν εμφανές ότι δεν ήταν το πρόβλημα στη σύνδεση. Απλά δεν ήταν συγκεντρωμένοι. Στο παράγγελμα *«ο Πέτρος λέει»*, γνώριζαν ότι η εμψυχώτρια θα ανέφερε και το όνομα του μαθητή/τριας που έπρεπε να κάνει κάτι. Οι εντολές που δόθηκαν ήταν: *«ο Πέτρος λέει η Μνα γελάσει δυνατά ή να χτυπήσει παλαμάκια ή να κάνει ότι τρώει παγωτό ή να κάνει ότι κρυώνει κ.τ.λ.»*.

Η ομάδα ενεργοποιήθηκε και μπήκε γρήγορα σε αυτοσυγκέντρωση *«Ωραία είναι κυρία, πλάκα έχει»*, ήταν το σχόλιο μιας μαθήτριας. Μέσα σ' αυτή την ευχάριστη ατμόσφαιρα προχώρησαν στη δραστηριότητα 2.2. Εδώ οι μαθητές καλέστηκαν να δημιουργήσουν ο καθένας μόνος του, λόγω τηλεδιάσκεψης, μια σύντομη ιστορία χωρίς λόγο. Στην ιστορία τους μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ήχους. Με έκφραση, ήχους και έχοντας την ανάλογη συναισθηματική κατάσταση τα παιδιά δημιούργησαν μικρές ιστορίες με αρχή, μέση και τέλος. Η άσκηση έπρεπε να διαδραματιστεί όλη μπροστά στην κάμερα του καθενός και προϋπόθεση ήταν ότι όταν κάποιος παρουσίαζε την ιστορία του, οι υπόλοιποι θα παρακολουθούσαν με απόλυτη ησυχία, ώστε να ακούγονται οι ήχοι που χρησιμοποιούσε. Χρειάστηκε να γίνει παρατήρηση σε δύο αγόρια από την ομάδα, τα οποία άνοιγαν και έκλειναν τα μικρόφωνα τους δημιουργώντας μικρο-θορύβους και ένταση στην ομάδα. Μετά από αυτό ο ένας μετά τον άλλον έπαιξαν την αυτοσχέδια θεατρική σκηνή τους. Ενδεικτικά αναφέρεται η ιστορία σε κάποιες από αυτές: *γυναίκα που καλεί εκνευρισμένη το γκαρσόνι (ήχοι: παλαμάκια, χτύπημα στο τραπέζι, σφύριγμα), / γυναίκα που πλένει τα πιάτα και χτυπάει το*

τηλέφωνο (ήχοι: τηλέφωνο, νερό βρύσης, πιάτο που σπάει), / άνδρας που διαβάζει την εφημερίδα του στο πάρκο (ήχοι: τιτιβίσματα πουλιών, γάβγισμα σκύλων, σειρήνα ασθενοφόρου) / ένα κορίτσι που κοιμάται και ξυπνάει απότομα (ήχοι: κουδούνι εξώπορτας, κομπρεσέρ, σειρήνα πυροσβεστικής).

Η άσκηση δίχως λόγια άρεσε ιδιαίτερα στα παιδιά και ενώ μερικοί μαθητές αυθόρμητα έκαναν στην αρχή τους ήχους μαζί με αυτόν που έπαιζε, στην πορεία σταμάτησαν. Η 3η άσκηση δεν μπορούσε να διεξαχθεί σε κύκλο λόγω της τηλεδιάσκεψης. Πραγματοποιήθηκε ανά τέσσερις μαθητές, καθώς προκαθορίστηκαν εκείνοι στους οποίους θα απευθύνονταν οι ερωτήσεις. Με απλές ερωτήσεις μαθηματικές, τραγούδια ή ποιήματα και μίμηση ολοκληρώθηκε η άσκηση υπερφόρτωσης των αισθήσεων. Η τελευταία άσκηση αυτού του κύκλου των παρεμβάσεων δεν θα μπορούσε να έχει καλύτερο τέλος από τη δημιουργία ενός ποιήματος του αυτοέλεγχου. Έγιναν ποιητές και ο καθένας μέσα από το παράθυρό του έλεγε έναν στίχο που του ερχόταν στο μυαλό. Η εμπυχωτρία κατέγραφε τις ιδέες όλων και στο τέλος όλοι μαζί αφαιρώντας ή προσθέτοντας δημιούργησαν το δικό τους ποίημα για τον αυτοέλεγχο. Ενδεικτικά αναφέρονται οι στίχοι: *«Αυτοέλεγχο έχω εγώ και τη σκέψη μου πιο καλά οδηγώ / Μέσα από όχι και μη έχω πιο υγιεινή διατροφή / Από μέσα μου μετρώ και τον λόγο ελέγχω εγώ / Μιλώ, μιλάς και όταν πρέπει σταματάς / Αυτοέλεγχο σαν έχεις πιο καλά το μέλλον έχεις / Σαν τη γλώσσα σου ελέγχεις μέλλον πιο καλό θα έχεις / Αυτοέλεγχο όταν έχεις όριο στα παιχνίδια θέτεις»*. Στον αναστοχασμό ένας ένας οι μαθητές/τριες πήραν τον λόγο και αναφέρθηκαν σε κάτι που τους άρεσε από όλες αυτές τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Τους ευχαρίστησα και ευχήθηκα γρήγορα να συναντηθούμε απο κοντά.

3.5. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Το επόμενο στάδιο της ποιοτικής ανάλυσης που ακολουθεί, μετά την επεξεργασία του βιντεοσκοπημένου και ηχογραφημένου υλικού, είναι οι στοχεύμενες συνεντεύξεις. Σε αυτές καταγράφεται η γνώμη των εκπαιδευτικών που δίδαξαν στην πειραματική ομάδα το συγκεκριμένο έτος. Οι συνεντεύξεις παρουσιάζονται σε μορφή έκθεσης και έγιναν μέσα από τηλεφωνική συνδιάλεξη. Έγινε σεβαστή η επιθυμία της ανώνυμης παρουσίασης των περιγραφών των εκπαιδευτικών.

Αρχικά ζητήθηκε η γνώμη της δασκάλου της τάξης σχετικά με την εικόνα που παρουσίαζαν οι μαθητές στο εξεταζόμενο θέμα της έρευνας κατά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των παρεμβάσεων. Η εκπαιδευτικός του τμήματος ανέφερε, πως οι μαθητές τους πρώτους μήνες της σχολικής χρονιάς, συχνά διέκοπταν είτε την ίδια είτε κάποιον συμμαθητή τους που είχε τον λόγο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, προκειμένου να εκφράσουν την άποψή τους. Συχνά και κατά τη διάρκεια επίλυσης ενός προβλήματος ή άσκησης δεν έλεγχαν το χρονικό περιθώριο που τους δινόταν. Σπαταλούσαν την ώρα τους μιλώντας μεταξύ τους, επιλύοντας αρκετές φορές διαφωνίες που προέκυπταν την ώρα του διαλείμματος. Διέκοπταν το μάθημα με κάτι που έβρισκαν αστείο γελώντας και σχολιάζοντας, χωρίς να μπορεί εύκολα να τους σταματήσει. Καθώς οι παρεμβάσεις συνεχίζονταν, άρχισε να παρατηρεί μια αλλαγή πάνω σε αυτές τις δεδομένες καταστάσεις. Κυρίως στα μέσα Φεβρουαρίου και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, διέκρινε διαφορά καθώς ο χρόνος ολοκλήρωσης μιας άσκησης από τους μαθητές ταυτιζόταν με αυτόν που είχε οριστεί ως χρόνος τερματισμού της. Άρχισαν να είναι πιο συγκρατημένοι και δεν διέκοπταν το μάθημα με την πρώτη ευκαιρία που τους δινόταν για συζήτηση. Σε κάποιο αστείο περιστατικό αντιδρούσαν αυθόρμητα αλλά γρήγορα επανέρχονταν στη διαδικασία του μαθήματος. Ακόμα και μαθητές που εκφράζονταν με παρορμητικό τρόπο είχαν αλλαγή στη συμπεριφορά τους. Στη διάρκεια των μαθημάτων που ακολούθησαν διαπίστωσε πολλές φορές τον αυτοέλεγχο που οι μαθητές είχαν αναπτύξει στη διατύπωση του λόγου και στην επίλυση προβλημάτων ή ακόμα προβληματικών καταστάσεων.

Η συνεργασία μεταξύ τους έγινε καλύτερη, αφού ο ένας έδινε στον άλλον χρόνο και χώρο. Συγκεκριμένα στις ομαδοσυνεργατικές εργασίες ακούγονταν οι απόψεις όλων των μαθητών που έπαιρναν μέρος και εκτελούσαν αυτή την άποψη που ταίριαζε καλύτερα στο προς επίλυση θέμα που τους είχε δοθεί χωρίς θυμό και επιθετικότητα. Άφηναν τον μαθητή που είχε τον λόγο να ολοκληρώσει τη σκέψη του περιμένοντας υπομονετικά. Στη διάρκεια μάλιστα των μαθημάτων μέσα από την τηλεδιάσκεψη, αυτό έγινε περισσότερο εμφανές, καθώς προϋπόθεση για την πραγματοποίησή της είναι ο αυτοέλεγχος των συμμετεχόντων. Η διαχείριση των οπτικοακουστικών μέσων απαιτούσε αυτοέλεγχο από τους χρήστες, για να υπάρξει αρμονική συνεργασία και αποτέλεσμα. Δεν μιλούσαν όλοι μαζί, άκουγαν τους συμμαθητές τους, έπαιρναν τον λόγο όταν η δασκάλα τους τον έδινε, αλληλοσυμπλήρωναν ο ένας τον άλλον περιμένοντας τη σειρά τους με υπομονή. Δεν διέκοπταν τη δασκάλα τους ανατρέχοντας σε προσωπικές τους αναφορές, κάτι που όπως ανέφερε εκείνη, γινόταν συχνά στην

αρχή των πρώτων μηνών του σχολικού έτους «Αποτελεί σημαντικό παράγοντα, η απόκτηση της δεξιότητας του αυτοελέγχου από τους μαθητές της Δ΄τάξης, για τη μετέπειτα εξέλιξή τους», επεσήμανε η εκπαιδευτικός της τάξης.

Την ίδια θετική εκτίμηση, ως προς την απόκτηση του κοινωνικού αυτοελέγχου από τους μαθητές, είχε και η εκπαιδευτικός του μαθήματος της ξένης γλώσσας, των Αγγλικών. Κατά τους πρώτους μήνες του σχολικού έτους, σύμφωνα με αυτά που ανέφερε, αντιμετώπισε μαθητές που μιλούσαν όλοι μαζί με τη δικαιολογία πως γνώριζαν την απάντηση. Προσπάθησε να αντιμετωπίσει με διάφορους τρόπους την κατάσταση, χωρίς όμως αποτέλεσμα, αφού σταματούσαν για λίγο και πάλι επανέρχονταν και μιλούσαν δύο ή και τρεις μαζί. Επίσης πολλές φορές δεν είχαν προλάβει να ολοκληρώσουν τις εργασίες που τους ανέθετε, με τη δικαιολογία του περιορισμένου χρόνου.

Στη διάρκεια των παρεμβάσεων διαπίστωσε μια αλλαγή, ιδιαίτερα στο να μην διακόπτουν αυτόν που μιλάει, να περιμένουν τη σειρά τους και να μην πετάγονται, να αφήνουν αυτόν που μιλάει να ολοκληρώσει. Μέσα από τα μαθήματα της τηλεδιάσκεψης αυτό φάνηκε καλύτερα, καθώς υπήρχαν δυσκολίες τεχνικές και έπρεπε να μιλούν ένας ένας. Επιπλέον, ήταν συνεπείς στις ασκήσεις που τους έδινε και διαχειρίζονταν τον χρόνο τους σωστά. Στο μάθημα επίσης της γυμναστικής, ο εκπαιδευτικός διαπίστωσε αλλαγές ως προς τον τρόπο που έπαιζαν οι μαθητές τα παιχνίδια. Ο ανταγωνισμός στα παιχνίδια ήταν έντονος και εξίσου εύκολα έχαναν οι μαθητές τον έλεγχο της κατάστασης με συνέπεια τους τσακωμούς. Το χρονικό διάστημα των παρεμβάσεων έδειχναν περισσότερο πειθαρχημένοι στις εντολές που τους έδινε. Παρέμεναν, όπως είπε, αυθόρμητοι, αλλά ήταν λιγότερο παρορμητικοί. Δεν μάλωναν μεταξύ τους για το ποιος θα παίξει πρώτος και η συνεργασία τους είχε λιγότερες προστριβές.

Επιπροσθέτως, δεν έριχναν ευθύνες ο ένας στον άλλον εάν κάτι πήγαινε λάθος, κάτι που στην αρχή του σχολικού έτους γινόταν συχνά. Διαπίστωσε αυτή την αλλαγή επίσης και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, καθώς ο ίδιος βρισκόταν διαρκώς στον εξωτερικό χώρο του σχολικού κτηρίου. Πριν τις παρεμβάσεις, στα διαλείμματα, χάνοντας συχνά τον αυτοέλεγχό τους, μάλωναν αφού προέκυπταν αρκετές συγκρούσεις μεταξύ τους και δυσκολεύονταν ως προς την επίλυσή τους. Τέλος, η διαπίστωση της αλλαγής της συμπεριφοράς των μαθητών και η κατάκτηση της δεξιότητας του αυτοελέγχου ήταν εμφανής, καθώς στο μάθημά του επικρατούσε το παιχνίδι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Απώτερος σκοπός της διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να εντοπιστεί εάν με τη συνδρομή 12 παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν μπορεί να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν τεχνικές αυτοελέγχου από τους μαθητές της Δ' τάξης Δημοτικού. Όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, το θεατρικό παιχνίδι συνέβαλε καθοριστικά και καταλυτικά στην ανάπτυξη τεχνικών αυτοελέγχου, αναφορικά με την υιοθέτηση συνηθειών, αλλά και τη διαχείριση διαφόρων προκύπτων πειρασμών. Παράλληλα, ανέδειξε το θεατρικό παιχνίδι ως έναν σπουδαίο τρόπο καλλιέργειας τεχνικών αυτοελέγχου, η εφαρμογή των οποίων κρίνεται απαραίτητη στην καθημερινότητα των μαθητών, αλλά και η ανάπτυξή του ως στοιχείο της προσωπικότητας των συμμετεχόντων.

Ταυτόχρονα, και τα πορίσματα από τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας υποδεικνύουν την ίδια διαπίστωση, ότι δηλαδή το θεατρικό παιχνίδι συντελεί καθοριστικό παράγοντα για την εξελικτική πορεία της κατοχής τεχνικών αυτοελέγχου από τους μαθητές του Δημοτικού.

Τα συμπεράσματα από τη μελέτη των στοιχείων που καταγράφηκαν στο ημερολόγιο, από την παρακολούθηση των βίντεο που τραβήχτηκαν κατά τις παρεμβάσεις, από την ηχογράφηση των παρεμβάσεων των θεατρικών παιχνιδιών και από την ανάλυση των πορισμάτων από τις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν, υποδεικνύουν πως το θεατρικό παιχνίδι κατέχει ισχύοντα ρόλο στην προσπάθεια ανάπτυξης και εφαρμογής τεχνικών αυτοελέγχου από τους μαθητές του Δημοτικού. Άξιο αναφοράς συνιστά και το γεγονός πως υπήρξαν αρκετοί περιορισμοί, οι οποίοι παρεμπόδισαν ως ένα σημείο την εύρυθμη διεξαγωγή της έρευνας.

Η βασική ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε, επαληθεύθηκε και αντιστοιχίζεται πλήρως με τη βιβλιογραφία, καθώς το θεατρικό παιχνίδι και οι παρεμβάσεις που διεξήχθησαν στο πλαίσιο αυτού επέδρασαν στην άνοδο των ποσοστών αυτοελέγχου από τους μαθητές που συμμετείχαν. Το πόρισμα αυτό διαπιστώθηκε τόσο μέσω του εργαλείου της ποσοτικής έρευνας που χρησιμοποιήθηκε

(ερωτηματολόγιο), όσο και μέσω των εργαλείων της ποιοτικής έρευνας, των παρεμβάσεων και των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν. Αργότερα όπως διαπιστώθηκε, το θεατρικό παιχνίδι συντέλεσε καθοριστικό παράγοντα στην υιοθέτηση από τα παιδιά υγιεινών συνθηκών και αποφυγής πειρασμών, ενώ ταυτόχρονα συνέδραμε στη χρήση του αυτοελέγχου ως ένα εργαλείο επίτευξης μιας εύρυθμης καθημερινότητας αλλά και ως ένα μέσο ολοκλήρωσης και εξέλιξης της προσωπικότητάς τους. Οι μαθητές μέσω της απόκτησης αυτοελέγχου κατόρθωσαν να δημιουργήσουν σχέσεις συνεργασίας, αλληλοκατανόησης και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ τους, ενώ και οι μαθητικές τους επιδόσεις σημείωσαν ιδιαίτερη άνοδο. Εξάλλου, ο αυτοέλεγχος και οι προεκτάσεις του επιδρούν καταλυτικά στην επίτευξη μιας ουσιαστικής εξελικτικής πορείας των παιδιών, τόσο ως προς τη μαθησιακή πρόοδό τους, όσο και ως προς την εξέλιξη της προσωπικότητας και του χαρακτήρα τους.

Επί της ουσίας, μέσα από διασκεδαστικές δραστηριότητες οι οποίες γεμίζουν χαρά και προκαλούν την άμεση εκδήλωση ενδιαφέροντος από τα παιδιά, επιτυγχάνεται η επίτευξη συνεργασίας, η δημιουργία ενός κλίματος ομαδικότητας, η επίλυση των συγκρούσεων με διάλογο, η υιοθέτηση υγιεινών συνθηκών και η γενικότερη εξέλιξη της προσωπικότητας των παιδιών. Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει τη δυνατότητα διαφυγής των παιδιών από την πραγματικότητα, ψυχαγωγώντας τα παράλληλα και καλλιεργώντας τη δεξιότητα του αυτοελέγχου. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η ένταξη της δραματικής τέχνης από τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη υψηλών ποσοστών αυτοελέγχου των μαθητών και κατά συνέπεια, για τη συγκρότηση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν το θεατρικό παιχνίδι ως ένα ιδιαίτερος αξιόλογο εργαλείο ενίσχυσης του αυτοελέγχου, στο πλαίσιο μάλιστα της προσπάθειας εξέλιξης και ανάπτυξης των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

Το θεατρικό παιχνίδι, αναμφισβήτητα, συνιστά ένα δημιουργικό και ευφάνταστο μέσο εξέλιξης του τρόπου σκέψης των μαθητών, αλλά και μέσο πρόκλησης προβληματισμού στο πλαίσιο προσπάθειας απόκτησης της δεξιότητας του αυτοελέγχου. Οι συμμετέχοντες κατάφεραν να εξοικειωθούν με τεχνικές αυτοελέγχου, να αναγνωρίσουν τα μελανά σημεία που προκαλούνται από την έλλειψη αυτών των τεχνικών και ουσιαστικά, να οδηγηθούν στην καθολική παραδοχή της σημασίας που κατέχει ο αυτοέλεγχος για την προσωπική τους εξέλιξη και τη μαθησιακή τους πρόοδο. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων αυτών κατάφεραν να βιώσουν θετικά συναισθήματα, να ενδυναμώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις και να ενισχύσουν το αίσθημα ομαδικότητας και συνεργασίας, αλλά και να εξελίξουν τον τρόπο διαχείρισής τους ως προς τους

πειρασμούς και τον ανθυγιεινό τρόπο ζωής. Μέσω της ολοένα και αυξανόμενης κατανόησης των οδηγιών που τους δίνονταν και της συμμόρφωσής τους με τους κανόνες, διαπιστώθηκε η κατάκτηση της δεξιότητας του αυτοελέγχου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, αφού τα παιδιά όπως αποδείχθηκε μέσα από το θεατρικό παιχνίδι μαθαίνουν να εκφράζονται ελεύθερα, να αποκτούν αυτοπεποίθηση και να αναπτύσσουν χωρίς φόβο τις δικές τους στάσεις και αντιλήψεις. Οι δεξιότητες του αυτοελέγχου μπορούν να κατακτηθούν, καθώς μέσα από τις δράσεις του παιχνιδιού οι μαθητές αναθεωρούν τις απόψεις τους, αλληλεπιδρούν θετικά με τους συμμαθητές τους, εξελίσσουν τις ικανότητές τους, διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους, γίνονται δημιουργικοί, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και υιοθετούν υγιή πρότυπα. Επίσης, μέσα από τις διαφορετικές φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού, μαθαίνουν να συνεργάζονται αποτελεσματικά μεταξύ τους, να κατανοούν τα όρια τα δικά τους και των άλλων, να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και τα προβλήματά τους αλλά και να βρίσκουν λύσεις σε αυτά. Τέλος, όπως διαφάνηκε από τη βιβλιογραφία αλλά και από την έρευνα, διδάσκονται σημαντικές αξίες για τη ζωή τους που είναι απαραίτητες για την καθημερινότητά τους και την ομαλή προσαρμογή τους, τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο. Όλοι οι παραπάνω λόγοι φαίνεται πως ενισχύουν την αξία του ρόλου του εκπαιδευτικού, αφού μέσω αυτού του ρόλου προσφέρονται εμπειρίες και γνώσεις στους μαθητές, ικανές να συνδράμουν στην εξέλιξη των παιδιών και στη συγκρότηση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Αναμφίβολα, η ερευνητική διαδικασία αποτέλεσε μία αξέχαστη και σπουδαία εμπειρία για την ερευνήτρια, καθώς διεύρυνε τις γνώσεις και την οπτική της, στο πλαίσιο προσπάθειας εξέλιξης και προόδου των μαθητών.

4.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, το δείγμα που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί στην ερευνητική διαδικασία προέκυψε, κατόπιν «βολικής» δειγματοληψίας, για αυτό το λόγο δε μπορεί να πραγματοποιηθεί καμία είδους γενίκευση των πορισμάτων που προέκυψαν από αυτή (Cohen, & Manion, 1994). Παράλληλα, η ανάλυση των πορισμάτων της ποιοτικής έρευνας μπορεί να αποτελέσει παράγοντα περιορισμού του ερευνητικού πεδίου και να προκαλέσει προκατάληψη στην ερευνήτρια, αναφορικά με την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας (Robson, 2011). Οι συνεντεύξεις εστιασμένου χαρακτήρα που διεξήχθησαν έγκειται δικών τους περιορισμών, καθώς δεν έχει πιστοποιηθεί εάν η έκφραση άποψης τους χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και εγκυρότητα, εξαιτίας της υποκειμενικότητας των όσων ειπώθηκαν (Κυριαζή, 2011). Επιπροσθέτως ο μικρός αριθμός παρεμβάσεων και το μικρό χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκαν θέτει περιορισμούς στην έρευνα.

Τέλος, ο σπουδαιότερος περιορισμός διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας αποτέλεσε η εμφάνιση και η ραγδαία εξάπλωση της πανδημίας του κορονοϊού γεγονός το οποίο παρεμπόδισε την ομαλή πραγματοποίηση και ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, αλλά και τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

4.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Στο μέλλον, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν έρευνες που να συνδέουν το θεατρικό παιχνίδι με την ανάπτυξη τεχνικών αυτοέλεγχου και η δειγματοληψία να υλοποιηθεί με συστηματικό τρόπο, ούτως ώστε να είναι εφικτή η γενίκευση των πορισμάτων. Θα ήταν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί έρευνα και σε διαφορετικό ηλικιακό επίπεδο. Καθώς επίσης μέσα από μία μακροχρόνια έρευνα θα προέκυπταν σημαντικά πορίσματα. Αναμφίβολα, το παρόν θέμα της εργασίας αποτελεί ένα ανεξερεύνητο πεδίο μελέτης και ανάλυσης και οι επιστήμονες κρίνεται απαραίτητο να το διερευνήσουν, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή, αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία μέσω των 12 παρεμβάσεων-θεατρικών δραστηριοτήτων εξέτασε, αν το θεατρικό παιχνίδι συνδράμει στην ανάπτυξη τεχνικών αυτοελέγχου από τους μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού. Στα θεατρικά εργαστήρια που έλαβαν χώρα, τα παιδιά μέσω των δραστηριοτήτων άρχισαν να αναπτύσσουν με γοργό ρυθμό τη δεξιότητα του αυτοελέγχου, να προβαίνουν σε συμπεράσματα μέσω της συνεργασίας που ανέπτυξαν, και κατά συνέπεια να είναι σε θέση να διαχειριστούν σωστά οποιαδήποτε συνθήκη της καθημερινότητας, μη χάνοντας τον αυτοέλεγχο του εαυτού τους. Ουσιαστικά, τα παιδιά συνιστούν ένα ικανό σύνολο για τη διεξαγωγή έρευνας, αφού μέσω της περιέργειας που τα χαρακτηρίζει για καθετί καινούριο και ανεξερεύνητο, μπορούν να εξελιχθούν και να δομήσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Εξάλλου, το Θεατρικό Παιχνίδι και γενικότερα η Δραματική Τέχνη συνιστά ένα ιδιαιτέρως αξιόλογο μέσο ανάπτυξης και καλλιέργειας της δεξιότητας του αυτοελέγχου και κατ'έκταση της εξέλιξης της προσωπικότητας των μαθητών της Δ' τάξης του Δημοτικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αριστοτέλους. (1995). *Περί Ποιητικής, 1148b*. (Μεταφρ. Νικολούδης) Αθήνα: Κάκτος.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλείου, Ε., & Σταθοπούλου, Ξ. (1988). Θεατρική Εμπειρία σαν Μέσο Μάθησης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. *Ανοιχτό σχολείο, 18*, 17-18.
- Γαλάντης, Γ. (1991). Παιχνίδι και Δράμα: Εφαρμογές και Εκδοχές της Σύζευξης. Στο *Ε.Π.Α* (Τόμ. 6, σσ. 163-169). Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.
- Γκαράνη, Σ. (2008). *Αυτισμός και Παιχνίδι – Μια Πιλοτική Έρευνα της Καταγραφής και Διερεύνησης των Απόψεων Εκπαιδευτικών, Εκπροσώπων Ειδικοτήτων και Γονέων για τη Χρήση του Παιχνιδιού στην Εκπαίδευση και Θεραπεία των Παιδιών με Αυτισμό*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για Ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο: Ασκήσεις, Παιχνίδια, Τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. Α. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο: Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες Αξιοποίησης της στην Ευέλικτη Ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6*, 145-159.
- Εμβλωτής, Α., Κατσης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Α' εκδ.). Ιωάννινα.
- Ζωνίου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα: Η Εκπαιδευτική και Πολιτική Διάσταση της Ένταξης Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωακειμίδης, Π. (2003). *Δραματοποίηση και Θεατρικό Παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις Εκπαιδευτικών και Πλαίσιο Εφαρμογής στη Σχολική Τάξη*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ιωακειμίδης, Π. Β. (2011). *Η Θεατρική Αγωγή στο Προαιρετικό Ολοήμερο Σχολείο. Εμπειρική Διερεύνηση στα Δημοτικά Σχολεία της Κρήτης*. Διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Καβαλιέρου, Μ. (2006). Η Δραματοποίηση ως Διδακτική Πρακτική και η Χρήση της στη Διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 20 ου Αιώνα* (σσ. 472-495). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καγκελάρη, Ν. (1983). Το θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο. *Πρακτικά σεμιναρίων θεατρικής παιδείας* (σσ. 68 –72). Σπέτσες: ΥΠΕΠΘ –Ι.Ν.Γ.Α.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ν. (1999). *Αισθητική Αγωγή*. Αθήνα: Έλλην.
- Κάππας, Χ. (2005). *Ο Ρόλος του Παιχνιδιού στην Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καραβόλτσου, Α. (2010). Ο Ρόλος της μη Κατευθυντικής Μάθησης στο Εκπαιδευτικό Δράμα. *Πρακτικά Του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Με Θέμα «Μαθαίνω Πώς Να Μαθαίνω»*. Αθήνα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρετζή, Μ. (2006). Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Μέσο Αφύπνισης του Κριτικού Στοχασμού και της Δημιουργικής Φαντασίας. Στο Μ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας & Αν. Μερκούρη (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^ο αιώνα* (σσ.32-40). Πρακτικά από την 5η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι Διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ., & Κοντογιάννη, Α. (1993). *Θεατρική Αγωγή 1: Βιβλίο Για το Δάσκαλο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωστή, Α. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η Θεατροπαιδαγωγική στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Στάσεις. μια Έρευνα με Αφορμή τα Σενάρια για τη Συνέντευξη των Υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο, 6-7*, 1-12.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα "Θαλής"* (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

- Λυδάκη, Α. (2016). *Αναζητώντας το Χαμένο Παράδειγμα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μάγος, Κ. (2013). Η Συμβίωση σε μια Πολυπολιτισμική Κοινωνία»: Τα Σχέδια Εργασίας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σσ. 199-222). Αθήνα: Gutenberg.
- Μάγος, Κ. (2005). *Συνέντευξη ή Παρατήρηση: Η Έρευνα στη Σχολική Τάξη*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10, 5-19.
- Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS*. Ανάκτηση Μάιος 20, 2020, από <http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf>
- Μαρούδας, Η. (2012). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και η Επίδρασή του στις Διαμαθητικές Σχέσεις στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μουδατσάκис, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στην Σχολική Τάξη: Το Θεατρικό Παιχνίδι, Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Προσέγγισης των Αφηγηματικών Κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Θέατρο και Σχολείο. Η Θεατρική Σχολική Δημιουργία* (Τόμ. ΙΙ). Αθήνα: Γ. Γ. Νέας Γενιάς & Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Νικολούδη, Τ. (1994). Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Κατανόηση των Προμαθηματικών Εννοιών. *Ανοιχτό Σχολείο*, 46, 32-37.
- Πανταζής, Σ. (2004). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι – Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαγεωργίου, Ε. (2002). *Θεατρικό Παιχνίδι Ι & ΙΙ*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων του ΑΠΘ.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2016). *Εργαστήριο Μαθηματικών & Στατιστικής*. Ανάκτηση Μάιος 20, 2020, από Εργαστήριο Μαθηματικών & Στατιστικής: https://www.aua.gr/gpapadopoulos/files/7contin_distri16.pdf
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παπαθανασίου, Α., & Μπασκλαβάνη, Ο. (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση: Το Βιβλίο του Παιδαγωγού Εμπυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τριλίβα, Σ., Ξαρλή, Π., & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας Ταυτότητες: Από τη Μαθητεία στη Διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.

- Τσιάρας, Α. (2007). *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Χρυσάφη, Μ. (1983). Ο Αυτοσχεδιασμός. *Πρακτικά Σεμιναρίων Θεατρικής Παιδείας* (σσ. 36-47). Σπέτσες: ΥΠΕΠΘ-Υ.Ν.Γ.Α.
- Ψαρρού, Μ. Κ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Τεχνικές Δειγματοληψίας* (Τόμ. Γ'). Αθήνα.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. (Λ. Πολενάκης, Μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Elliott, S., Kratochwill, R. T., Littlefield-Cook, J., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. (Μτφρ. Μ. Solman, Ε. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. (Μτφρ. Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική Διάσταση στη Μάθηση. Ανοιχτό Σχολείο, Εναλλακτικό Σχολείο, Σχολείο της Κοινωνίας, Σχολείο του Reggio*. (Ε. Νούσια, Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Johnstone, K. (2011). *Impro: Ο Αυτοσχεδιασμός στο Θέατρο*. (Μτφρ. Α. Γαρεφαλάκη). Αθήνα: Οκτώ.
- Kempe, A. (2008). Παίζοντας με τα θεατρικά έργα (Επιμ. Ν. Τσενέ). *Εκπαίδευση και θέατρο*, 9, 97-103.
- Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία* (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg-Ψυχολογία.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199–207.
- Bailey, K. D. (1978). *Methods of Social Research*. New York: NY: Free Press.

- Baldwin, P. (2009). *School Improvement through Drama: A Creative Whole Class, Whole School Approach*. London, New York: Network Continuum.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 48-287.
- Bandura, A. (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*, 33 (4), 344-358.
- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Blacker, J., Watson, A., & Beech, A. R. (2008). A Combined Drama Based and CBT Approach to Working With Self-Reported Anger Aggression. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 18(2), 129-137.
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment And Intervention. *Applied Psychology: An international review*, 54, 199-231.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1986). *Selected Writings on Drama in Education*. London: Longman.
- Booth, D. (1995). Imaginary Gardens with Real Toads: Reading and Drama in Education. *Theory into Practice*, 24 (3), 193-197.
- Briere, J., & Runtzi, M. (1988). *Multivariate Correlates of Childhood Psychological and Physical Maltreatment Among University Women*. Ανάκτηση Μάιος 20, 2020, από <https://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0302-mcpherson.html>.
- Browne, A., & Finkelkor, D. (1986). Impact of Child Sexual Abuse: A Review of the Research. *Psychological Bulletin*, 99 (1), 66-77.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for People with Special Needs*. London: A & C Black.
- Cetingoz, D., & Canturk-Gunhan, B. (2012). The Effects of Creative Drama Activities on Social Skills Acquisition of Children Aged Six. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 41 (2), 54-66.
- Cheung, H. (2013). Exploring The Use of the Pedagogical Framework for Creative Practice in Preschool Settings: A Phenomenological Approach. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 133-142.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- Courtney, R. (1989). *Play, Drama & Thought*. Toronto, Canada: Simon & Pierre.
- Cropley, D., & Cropley, A. (2008). Elements of A Universal Aesthetic of Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 2, 55-161.
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum: And the School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Duatepe, A. (2004). *The Effects of Drama Based Instruction on Seventh Grade Students' Geometry Achievement, Van Hiele Geometric Thinking Levels, Attitude Toward Mathematics and Geometry*. Turkey: Middle East Technical University.
- Erickson, K. (1988). Building Castles in the Classroom. *Language Art*, 65 (1), 14-19.
- Folostina, R., Tudorache, L., Michel, T., Erzebet, B., & Duta, N. (2015). Using Drama Therapy and Storytelling in Developing Social Competences in Adults With Intellectual Disabilities Of Residential Centers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1268-1274.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Opressed*. New York: Continuum.
- Gailliot, M., & Baumeister, R. (2007). The Physiology of Willpower: Linking Blood Glucose To Self-Control. *Personality and Social Psychology Review*, 11(4), 303-327.
- Graves, K. N., Frabutt, J. M., & Vigliano, D. (2007). Teaching Conflict Resolution Skills to Middle and High School Students Through Interactive Drama and Role Play. *Journal of School Violence*, 6(4), 57-79.
- Heathcote, D. (2012). The Fight for Drama - The Fight for Education. *The Journal for Drama in Education (special supplement)*, 48.
- Heinig, R. B. (1988). *Creative Drama for the Classroom Teacher*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hodgson, J., & Richards, E. (1966). *Improvisation*. London: England.
- Johnson, L., & O'Neil, C. (1991). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Evaston, Illinois: Northwestern University Press.
- Jones, E., & Reynolds, D. (1992). *The Play's, the Thing: Teachers roles in children's play*. New York: Teachers College Press.
- Kazdin, A. (1994). *Behavior Modification In Applied Settings* (5 th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer.
- Kempe, A. (2012). Superteachers, Saints and Solitaires: An Investigation into Advanced Skills Teachers of Drama. *Drama Research*, 3 (1), ISSN 2040-2228

- Kopp, C. (1991). Young Children's Progression to Self-Regulation. In M. Bullock (Ed.), *The development of intentional action: Cognitive, motivational, and interactive processes: Contribution to human development* (pp. 38-54). Basel: Kager.
- Koste, V. (1995). *Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for life*. Portsmouth: Heinemann.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- McGregor, G. (2003). Drama Pedagogy for Diverse Middle Level Student Populations. *Current Issues in Middle Level Education*, 9(1), 37-45.
- Mellou, E. (1996). Dramatic Play is the Appropriate Name. *Early Child Development and Care*, 118, 103-112.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), 541-557
- Moore, M. (2004). Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students. *Senior Honors Theses*, 113, <https://commons.emich.edu/honors/113>.
- Morrison, J. (2004). Understanding Others by Understanding the Self: Neurobiological Models of Empathy and Their Relevance to Personality Disorders (Vol. 3). *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 13(3), 68-73.
- Needles, D. (1980). Dramatic Play in Early Childhood. In P. F. Wilkinson (Ed.), *In celebration of play: An integrated approach to play and child development* (pp. 181-190). London: Croom Helm.
- Neelands, J. (2008). Drama: The Subject That Dare not to Speak its Name. *ITE Readings for Discussion*, Amherst, MA.
- Nilsen, B. (2017). *Week by Week: Plans for Documenting Children's Development*. Boston: MA: Cengage Learning.
- O'Neill, C. (2015). *Dorothy Heathcote in Education and Drama: Essential Writings*. London: Routledge.
- Page, A. (1983). *Children's Story Comprehension as a Result of Storytelling and Story Dramatization: A Study of the Child as Spectator and as Participant*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst, MA.
- Pedersen, E. R., LaBrie, J. W., & Lac, A. (2008). Assessment of Perceived and Actual Alcohol Norms in Varying Contexts: Exploring Social Impact Theory among College Students. *Addictive Behaviors*, 33(4), 552-564.

- Piaget, J. (1981). *Intelligence and Affectivity: Their Relationship during Child Development*. Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: Opmental Psychology, W.W. Norton.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Aassessing Motivation and Selfregulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Polunsky, M., & Follete, V. (1995). Long-Term Correlates of Child Sexual Abuse: Theory and Review of the Empirical Literature. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 143-166.
- Randall, G. (1967). Creative Drama: Origins and Use. *Opinion*, 11 (3), 35-39.
- Robbins, C. (2016). *Health-Related Behaviours And Psycho-Social Characteristics of 18 Year-Old Australians*. Emory University.
- Robson, C. (2011). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for The 80's* . Columbus, Ohio: CE Merrill Pub. Co.
- Rotter, J. (1975). Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal Versus External Control Of Reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43 (1), 56-57.
- Ryngaert, J. (1977). *Le Jeu Dramatique en Millieu Scolaire*. Paris: CEDIC.
- Schiller, J. (2008). *Drama for At- Risk Students: A Strategy for Improving Academic and Social Skills among Public Middle School Students*, Unpublised Masters Degree Thesis, Dominican University of California.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7 -25.
- Sextou, P. (2012). Devising Monologues On Domestic Violence for the Development of Community Support Services. *Drama Research Journal*, 3(1), 1-16.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-emotional, and Academic Development in Young Children*. Gaithersburg, MD: Psychological & Educational Publications.
- Smith, M. J. (1982). *Instructor's Manual to Accompany Child and Family: Concepts of Nursing Practice*. New York: NY: McGraw-Hill.

Wagner, B. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama As a Learning Medium*. Washington: National Education Association.

Whitman, T. (1990). Self-regulation and Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 347-362.

Wohlking, W., & Gill, P. J. (1980). *Role Playing*. New Jersey: Educational Technology.

Wright, T. A., & Bonett, D. G. (2014). Cronbach's Alpha Reliability: Interval Estimation, Hypothesis Testing and Sample Size Planning. *Journal of Organizational Behavior*, 36 (1), 3-15.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press,

Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background Methodological Developments and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από ερωτήσεις που σχετίζονται με η δεξιότητα του αυτοελέγχου. Δεν αποτελεί κάποιου είδους εξέταση και ούτε υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Συμπληρώστε τις παρακάτω πληροφορίες, πριν προχωρήσετε στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

- Είσα: 1) Αγόρι 2) Κορίτσι
- Ημερομηνία γέννησης:

ΟΔΗΓΙΕΣ

Διαβάστε προσεκτικά τις ερωτήσεις και απαντήστε με απόλυτη ειλικρίνεια. Βάλτε σε κύκλο την απάντηση που θεωρείτε πως σας αντιπροσωπεύει.

Συμπεριφορές	Καθόλου	Λίγο	Έτσι και έτσι	Πολύ	Πάρα πολύ
Αντιστέκομαι σε πειρασμούς	1	2	3	4	5
Μιλώ άσχημα	1	2	3	4	5
Οι άνθρωποι υπολογίζουν σε μένα γιατί είμαι συνεπής	1	2	3	4	5
Δυσκολεύομαι να ξυπνήσω το πρωί	1	2	3	4	5
Αλλάζω γνώμη συχνά	1	2	3	4	5
Κάποιοι θα με χαρακτήριζαν αυθόρμητο	1	2	3	4	5
Λέω όχι σε βλαβερά πράγματα	1	2	3	4	5

Ξοδεύω πολλά χρήματα	1	2	3	4	5
Κρατάω τα πάντα σε τάξη	1	2	3	4	5
Είμαι αξιόπιστος/η	1	2	3	4	5
Παρασύρομαι από τα συναισθήματά μου	1	2	3	4	5
Κάνω πολλά βιαστικά και αυθόρμητα	1	2	3	4	5
Δυσκολεύομαι να κρατήσω μυστικά	1	2	3	4	5
Έχω δουλέψει(διαβάσει) όλο το βράδυ για να παραδώσω τελευταία στιγμή	1	2	3	4	5
Δύσκολα απογοητεύομαι	1	2	3	4	5
Έχω υγιεινές συνήθειες	1	2	3	4	5
Δουλεύω αποτελεσματικά για να πετύχω τους στόχους μου	1	2	3	4	5
Μερικές φορές δε μπορώ να σταματήσω τον εαυτό μου από το να κάνω κάτι κακό	1	2	3	4	5
Συχνά κάνω πράγματα, δίχως να σκεφτώ όλες τις εναλλακτικές επιλογές	1	2	3	4	5

Χάνω τη ψυχραιμία μου πολύ εύκολα	1	2	3	4	5
Στις συζητήσεις συχνά διακόπτω τους άλλους	1	2	3	4	5
Μερικές φορές σε ανθυγιεινές συνήθειες κάνω υπερβολές	1	2	3	4	5

ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Ασκήσεις – παιχνίδια που στελέχωσαν τις παρεμβάσεις είναι απο την βιβλιογραφία που ακολουθεί:

Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: δραματική τέχνη στηνεκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος

Τσιάρας, Α. (2016). *Η Αυτοσχέδια θεατρική Έκφραση Στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τσιάρας, Α. (2007). *Η Θεατρική Αγωγή Στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Johnstone, K. (2011) *Impro : Ο Αυτοσχεδιασμός στο Θέατρο*. (Α. Γαρεφαλάκη, Μτφρ.). Αθήνα: Οκτώ.

Παρέμβαση 1η

Α΄ Φάση «Απελευθέρωσης»

Άσκηση 1^η

Στόχοι: Γνωριμία, Ενεργοποίηση, δημιουργία ομάδας, συγκέντρωση προσοχής

1α. Το όνομα με επίθετο

Η ομάδα σε κύκλο. Λέω το όνομα του διπλανού μου και ένα επίθετο με θετική έννοια που τον χαρακτηρίζει και αρχίζει από το αρχικό του ονόματός του.

1β. Όνομα - μπόμπα

Σε κύκλο ο Α μαθητής πετάει ένα υφασμάτινο μπαλάκι, που υποτίθεται ότι είναι μια μπόμπα στο Β μαθητή και λέει δυνατά ταυτόχρονα το όνομα του. Ο Β μαθητής το πετάει αμέσως σε κάποιον άλλο για να μην εκραγεί στα χέρια του. Χάνει όποιος καθυστερεί ή όποιος πει λάθος όνομα.

Άσκηση 2^η

Στόχοι: Ενεργοποίηση του σώματος, ενεργητική ακρόαση, πειθαρχία

Περπάτημα στο χώρο

2.1α Περπάτημα στο χώρο χαλαρά αλλάζοντας κατευθύνσεις

2.1β Σε διάφορους ρυθμούς που παράγει το τυμπανάκι

2.1γ Περπάτημα με στόχο ένα αντικείμενο

2.2 Περπάτημα στο χώρο σε ζευγάρια

2.2α Περπάτημα στο χώρο με κολλημένο αγκώνα

2.2 β Περπάτημα στο χώρο με κολλημένο μέτωπο

2.2γ Περπάτημα στο χώρο με κολλημένη πλάτη.

Β΄ Φάση «Αναπαραγωγής»

Άσκηση 3^η

Η ιστορία του ονόματός μου

Στόχοι: Γνωριμία του άλλου και της ομάδας, απελευθέρωση

Ο μαθητής Α λέει την ιστορία του ονόματός του στο μαθητή Β και αντίστροφα. Οι μαθητές οφείλουν να θυμούνται την ιστορία αλλά και τις εκφράσεις και τις κινήσεις που ο καθένας χρησιμοποίησε κατά την διάρκεια της αφήγησης.

Γ΄ Φάση «Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός»

Άσκηση 4^η

Στόχοι: Επικοινωνιακή τεχνική μέσα από το θεατρικό παιχνίδι

Τηλεοπτικό παιχνίδι

Σε συνέχεια της προηγούμενης άσκησης η ομάδα συμμετέχει σε τηλεοπτικό παιχνίδι. Οι παίκτες/μαθητές καλούνται να μιμηθούν τον τρόπο παρουσίασης της ιστορίας του ονόματος του ζευγαριού τους με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια στη φωνή, στις κινήσεις, στην έκφραση.

Δ΄ Φάση « Ανάλυση - Αναστοχασμός»

Κλείσιμο /Αναστοχασμός

Οι μαθητές/τριες κρατάνε μια κίνηση, κάτι από την έκφραση ή τη συναισθηματική κατάσταση του ονόματος του συμπαίκτη τους και όλη η ομάδα των μαθητών δημιουργεί ένα ταμπλό βιβάν, μια φωτογραφία.

Παρέμβαση 2η

Α΄ Φάση «Απελευθέρωσης»

Άσκηση 1^η

Στόχοι: Προθέρμανση, ενεργοποίηση, συγκέντρωση

1.α Κάνε ό,τι κάνω!

Ο εμπυχωτής κάνει μια κίνηση και οι μαθητές κάνουν ότι κάνει.

1.β Κάνε ό,τι κάνω ..παρά μία, με λέξη! (Αλάτι - πιπέρι)

Ο εμπυχωτής κάνει κινήσεις, η ομάδα τις κάνει μόνο όταν ακούγεται η λέξη αλάτι.

Όταν ο εμπυχωτής λέει τη λέξη πιπέρι δεν πρέπει να την κάνουν. Αυτός που κάνει λάθος σταματάει να παίζει και μπαίνει πάλι στην άσκηση - παιχνίδι όταν η εμπυχωτριά ξεκινάει από την αρχή την διαδικασία της άσκησης.

1.γ Κάνε ό,τι κάνω.. παρά μία!

Ο εμπυχωτής κάνει κινήσεις και η ομάδα των μαθητών κάνει μόνο τη δεύτερη.

Β΄ Φάση: «Αναπαραγωγής»

Άσκηση 2^η

Ιδεοθύελλα. Η εμπυχωτριά γράφει τη λέξη «αυτοέλεγχος» στον πίνακα της τάξης. Οι μαθητές αναφέρουν λέξεις που έρχονται στο μυαλό τους στο άκουσμα αυτής της λέξης.

Άσκηση 3^η

Στόχοι: Ενεργητική ακρόαση, επιλεκτική προσοχή, λεκτική αλληλεπίδραση,

Ο κύκλος του αλφάβητου

Δημιουργία ιστορίας από 24 λεκτικές προτάσεις που φτιάχνουν συνεκτική ιστορία. Η πρώτη πρόταση ξεκινάει με το τελευταίο γράμμα της αλφαβήτου. Ο επόμενος παίκτης/μαθητής αρχίζει την πρόταση με το γράμμα «ψ» και συνεχίζουν να φτιάχνουν προτάσεις οι μαθητές έως να καλυφθούν όλα τα γράμματα της αλφαβήτου. Τίθεται ο όρος όταν φτάσουν στο γράμμα «Π» η πρόταση που θα δημιουργήσουν να περιέχει τη λέξη «πειθαρχία». Επίσης το ίδιο ισχύει και όταν φτάσουν στο γράμμα «Α» η πρόταση να περιλαμβάνει τη λέξη «αυτοέλεγχος».

Γ΄ Φάση: «Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός»

Άσκηση 4^η

Στόχοι: Καλλιέργεια δεξιοτήτων θεατρικής έκφρασης

Αυτοσχεδιασμός

Δημιουργία δύο ομάδων. Βάση της ιστορίας που δημιουργήθηκε με την 2^η άσκηση δημιουργούνται δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα δημιουργεί μια ιστορία με την λέξη αυτοέλεγχος και η δεύτερη με την λέξη πειθαρχία. Παρουσίαση των σκηνικών αυτοσχεδιασμών, η μία ομάδα στην άλλη.

Δ΄ Φάση «Ανάλυση - Αναστοχασμός»

Κλείσιμο/ αναστοχασμός

Δίνεται στους μαθητές ένα σκίτσο με ανθρωπάκι. Μπορούν να το ζωγραφίσουν και μέσα σ' αυτό τους ζητείται να γράψουν σε τι δεν έχουν οι ίδιοι αυτοέλεγχος. Το κολλάνε στο παραβάν της τάξης.

Παρέμβαση 3η

Α Φάση «Απελευθέρωσης»

Άσκηση 1^η

Στόχοι: Προθέρμανση, συνεργασία, αυτοσυγκέντρωση, ομαδικότητα

1. Όλοι μαζί ή ένας ένας

1.α Όλοι μαζί περπατάμε στο χώρο. Με το στοπ του εμπνευστή σταματάμε.

Περπατάμε και αλλάζουμε διευθύνσεις. Περπατάμε έχοντας ένα αντικείμενο στόχο.

1.β Περπατάμε όλοι μαζί – μαζί ξεκινάμε.

Όταν ένας παίκτης σταματήσει σταματάμε όλοι μαζί, συγχρόνως με αυτόν. Χωρίς να δώσει κάποιος από τους παίκτες σήμα ξεκινάμε. Βήματα εμπρός, βήματα πίσω σαν ένας άνθρωπος.

1.γ Περπατάμε και ένας μόνο μπορεί να σταματήσει.

1.δ Ένας μόνο μπορεί να κινείται.

Άσκηση 2^η

Στόχοι: Υπευθυνότητα, όρια «Ξεκινώ– σταματώ»

2.1 Σήματα παύσης

Σε διάφορες καταστάσεις όπως α) συνομιλία στο τηλέφωνο, β) σε ένα γεύμα γ) σε παιχνίδια δ) στην εργασία στον ηλεκτρονικό υπολογιστή ε) στον περίπατο. Ένας μαθητής της ομάδας εφευρίσκει σήματα λεκτικά ή μη λεκτικά για να σταματήσει τη δραστηριότητα του συμπαίκτη του.

2.2 Σήματα παύσης με συναισθηματική κατάσταση.

Όρος της άσκησης 2.1 και 2.2 είναι στο στοπ του εμψυχωτή ή στο ηχητικό σήμα από το τυμπανάκι οι μαθητές/τριες - παίκτες μετρούν από μέσα τους ένα, δύο, τρία και μένουν ακίνητοι, παγωμένοι στη θέση που βρίσκονται.

Β΄ Φάση «Αναπαραγωγής»

Άσκηση 3^η

Στόχοι: Επικοινωνιακή τεχνική μέσα από το θεατρικό παιχνίδι

Τηλεόραση

Σε ζευγάρια ή μεγαλύτερες ομάδες ετοιμάζουν αυτοσχεδιασμό από μια διαφήμιση, από ένα σήριαλ, από μια συνέντευξη ή από ένα τηλεοπτικό παιχνίδι το οποίο διακόπτεται απότομα σε μια σημαντική στιγμή αγωνίας.

Γ΄ Φάση «Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός»

Άσκηση 4^η

Θεατρικός αυτοσχεδιασμός: η ελλιπής ιστορία

Σε υποομάδες οι μαθητές αναλαμβάνουν την ανάγνωση μιας ιστορίας ή ενός λογοτεχνικού κειμένου για τη διαδικασία ενός θεατρικού αυτοσχεδιασμού. Οι μαθητές/τριες πρέπει ν' αντικαταστήσουν το τέλος της ιστορίας με μια νέα κατάληξη.

Δ΄Φάση «Ανάλυση - Αναστοχασμός»

Κλείσιμο/αναστοχασμός

Σε κύκλο συζήτησης, μετα- αντίληψη της δραματικής εμπειρίας. Η άποψη όλων των μαθητών πάνω στο πώς νιώθει κάποιος όταν τον διακόπτουν όταν μιλάει. Πως νιώθει καθένας από εμάς όταν τον διακόπτουν σε μια στιγμή που παρουσιάζει ή αφηγείται ή εξηγεί κάτι σημαντικό.

Παρέμβαση 4η

Α΄Φάση «Απελευθέρωσης»

Άσκηση 1^η

Στόχοι: Συγκέντρωση προσοχής, ενεργοποίηση

Όποιος προλάβει να πει το όνομα του.

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Ένας μαθητής/τρια βρίσκεται στο κέντρο και στόχος του είναι να φωνάξει το όνομα ενός μαθητή/τριας από τον κύκλο τρεις φορές, για να πάρει αυτός τη θέση του στο κέντρο. Όποιος ακούσει το όνομά του πρέπει να προλάβει πριν ολοκληρωθούν οι τρεις φορές να πει το όνομα αυτού που είναι στο κέντρο. Αν δεν προλάβει, τότε μπαίνει αυτός στο κέντρο και το παιχνίδι συνεχίζεται.

Άσκηση 2^η

Στόχοι: Αυτοέλεγχος, συγχρονισμός, άσκηση ρυθμού

Μετρώντας φωναχτά και από μέσα

Η ομάδα προσπαθεί να μετρήσει μέχρι το είκοσι. Ξεκινάνε όλοι μαζί μέχρι το τέσσερα και συνεχίζουν το μέτρημα από μέσα τους. Είναι επιτυχία όταν συμπέσουν στο είκοσι.

Β΄Φάση «Αναπαραγωγής»

Άσκηση 3^η

Στόχοι: Αφηγηματική τέχνη, αυθορμητισμός, συνεργασία, αυτοέλεγχος

Φτιάξε μια ιστορία

Μέσα από ερωτήσεις και απαντήσεις δημιουργείται μια ιστορία. Οι απαντήσεις είναι με «Ναι», «Όχι», «Ίσως». Σε κάθε ερώτηση που τελειώνει με φωνήεν απαντώ «Ναι». Σε κάθε ερώτηση που τελειώνει σε σύμφωνο απαντώ «Όχι». Σε κάθε ερώτηση που τελειώνει με το γράμμα «α» απαντώ με το «Ίσως».

Γ΄Φάση «Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός»

Άσκηση 4^η

Στόχοι: Καλλιέργεια δεξιοτήτων θεατρικής έκφρασης

Ραδιοφωνική εκπομπή

Μέσα από τις ιστορίες που δημιουργήθηκαν στην προηγούμενη άσκηση τα ζευγάρια καλούνται να τις παρουσιάσουν μέσα από τη ραδιοφωνική εκπομπή. Ο ένας μαθητής/τρια σε ρόλο δημοσιογράφου και ο άλλος σε ρόλο ενός διάσημου συγγραφέα. Οι συγγραφείς καλούνται να μιλήσουν για το τελευταίο τους έργο και να διαβάσουν αποσπάσματα.

Δ΄Φάση «Ανάλυση - Αναστοχασμός»

Κλείσιμο/αναστοχασμός

Σε κύκλο συζήτηση ανατροφοδότησης για τον αυθορμητισμό και τον λεκτικό αυτοέλεγχο.

Παιχνίδι στο κύκλο όλοι μαζί οι μαθητές μετρούν από μέσα τους "ένα, δύο, τρία, χα'!

Παρέμβαση 5η

Α΄Φάση «Απελευθέρωσης»

Άσκηση 1^η

Στόχοι: Ομαδοποίηση, καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοσχέδιας θεατρικής έκφρασης

Κίνηση στο χώρο πάνω σε μουσική.

1.α Οι μαθητές/τριες χαιρετάνε ο ένας τον άλλον με διάφορους μη λεκτικούς χαιρετισμούς που γνωρίζουν.

1.β Οι παίκτες γίνονται ζευγάρια και αρχίζουν να επικοινωνούν σε μια φανταστική γλώσσα «αλαμπουρνέζικα».

Β΄Φάση «Αναπαραγωγής»

Άσκηση 2^η

Στόχοι: Αυθορμητισμός, καλλιέργεια αυτοσχέδιας θεατρικής έκφρασης

Παιχνίδι αποδοχής - παρεμπόδισης

2.1Η ομάδα σε ζευγάρια. Ο μαθητής Α κάνει ερωτήσεις στις οποίες ο Β μπορεί να απαντήσει «Ναι». Ο Β λέει τότε «Ναι, αλλά.....και συνεχίζει με ό,τι του έλθει στο μυαλό (ορθολογική - λογική πλευρά, έλεγχος του νου).

2.2 Ο μαθητής Α κάνει ρωτήσεις και ο μαθητής Β απαντάει με «Ναι, αλλά...» και συνεχίζει αυθόρμητα, με ενθουσιασμό με ό,τι του έλθει στο κεφάλι (αυθόρμητη εκδοχή).

Γ΄ Φάση «Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός»

Άσκηση 3^η

Στόχοι: Καλλιέργεια θεατρικών δεξιοτήτων, λεκτική αλληλεπίδραση

Η ομάδα χωρίζεται σε υποομάδες των τεσσάρων ατόμων. Τους ζητάτε να γράψουν σε στίχο, με δυο στροφές, ποίημα που η μία στροφή να είναι γραμμένη με αυθόρμητο τρόπο και η άλλη να έχει βασιστεί στην ορθολογική πλευρά.

Άσκηση 4^η

Στόχοι: Καλλιέργεια θεατρικών δεξιοτήτων

Μουσική σκηνή

Οι ομάδες μελοποιούν τους στίχους τους υιοθετώντας όποιο είδος μουσικής θέλουν π.χ. παραδοσιακή, ραπ, τζαζ κ.τ.λ. και καλούνται να το παρουσιάσουν στη μουσική σκηνή.

Δ΄ Φάση «Ανάλυση - Αναστοχασμός»

Κλείσιμο/αναστοχασμός

Σε κύκλο η ομάδα σε συζήτηση ανατροφοδότησης μετα-δραματικής εμπειρίας.

Παρέμβαση 6η

Α΄ Φάση «Απελευθέρωσης»

Άσκηση 1^η

Στόχοι: Συγκέντρωση προσοχής

Ανταλλαγή αντικειμένων και όνομα

Οι μαθητές/τριες κρατάνε στο χέρι τους ένα αντικείμενό τους. Το αντικείμενο αυτό δεν πρέπει να το αποκαλύψουν στους συμμαθητές τους. Οι διαστάσεις του αντικείμενου πρέπει να είναι μικρές ώστε να μην γίνεται εμφανές στους συμμετέχοντες στην άσκηση. Με το σήμα, ήχος από το τυμπανάκι που δίνει ο εμπυχωτής αρχίζουν να περπατάνε οι μαθητές στο χώρο χαιρετώντας ευγενικά ο ένας τον άλλον. Όταν ο εμπυχωτής χτυπήσει πάλι το τυμπανάκι σταματούν. Ο εμπυχωτής λέει τη λέξη «ανταλλαγή» τότε με τον πλησιέστερο συμμαθητή/τρια τους ανταλλάσσουν το αντικείμενό τους λέγοντας το όνομά τους και το όνομα αυτού στον οποίο ανήκει το αντικείμενο. Όλη η διαδικασία της ανταλλαγής γίνεται χαμηλόφωνα. Με σήμα πάλι από το τυμπανάκι του εμπυχωτή

συνεχίζετε η κίνηση στο χώρο. Στο επόμενο σταμάτημα και κατά την ανταλλαγή οι παίκτες ανταλλάσσουν τα αντικείμενα που κρατάνε λέγοντας το όνομά τους και το όνομα του παίκτη στον οποίο ανήκει το αντικείμενο. Όταν πραγματοποιηθούν ορισμένες ανταλλαγές, μπαίνουμε σε κύκλο και ανταλλάσσουμε τα αντικείμενα που κρατάμε με το δικό μας.

Β΄ Φάση «Αναπαραγωγής»

Άσκηση 2^η

Μαγνητοφωνημένο στιγμιότυπο.

Στην τάξη, σ' ένα χώρο κατάλληλα διαμορφωμένο, ζητάμε από τους μαθητές/τριες να έλθει ένας ένας στο μαγνητόφωνο να μας πει ένα μυστικό του.

Άσκηση 3^η

Αφόρμιση

Ο εμψυχωτής αφηγείται το παραμύθι «κάποτε ριζώνουν και τα λόγια»

Γ΄ Φάση «Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός»

Άσκηση 4^η

Στόχοι: Καλλιέργεια δεξιοτήτων θεατρικής έκφρασης

Η ομάδα χωρίζεται σε τρεις υποομάδες. Κάθε υποομάδα θα δημιουργήσει τη δική της ιστορία με θέμα «το μυστικό». Οι ομάδες των μαθητών/τριών θα παίξουν τις αυτοσχέδιες ιστορίες τη μία μετά την άλλη.

Δ΄ Φάση «Ανάλυση - Αναστοχασμός»

Κλείσιμο / αναστοχασμός

Σε κύκλο συζήτηση - ανατροφοδότηση της δραματικής εμπειρίας.

Απομαγνητοφώνηση μυστικών: Ο κύκλος κλείνει γίνεται μια κουκίδα και τα μυστικά που ηχογραφήσαμε αποκαλύπτονται.

Παραμύθι «**Κάποτε ριζώνουν και τα λόγια**» από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Ε΄ & ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού: Με Λογισμό και μ' όνειρο. Χρησιμοποιήθηκε στην 6^η παρέμβαση

«Κάποτε ριζώνουν και τα λόγια»

Μια φορά και έναν καιρό σε μια χώρα μακρινή ήταν ένας βασιλιάς που κυβερνούσε την πολιτεία. Ο βασιλιάς ήταν πολύ καλός και όλοι τον αγαπούσαν και τον σέβονταν. Όλοι ζούσαν ευτυχισμένοι και αγαπημένοι. Ο βασιλιάς εμπιστευόταν τους κατοίκους της πολιτείας και αυτοί το βασιλιά. Δεν υπήρχαν μεταξύ τους μυστικά, μίση, κακίες. Ξαφνικά ένα σύννεφο κακού έπεσε στην πολιτεία.

Ο βασιλιάς έπαψε να βγαίνει. Απομονώθηκε στο παλάτι. Ήταν θλιμμένος, κακόκεφος χωρίς διάθεση για κουβέντες και γιορτές.

Τα βράδια δεν κοιμόταν και δεν ήξερε πώς να κρύψει αυτό που τον βρήκε!

Ένα κερατάκι είχε βγει στο κεφάλι του! Προσπαθούσε να το κρύψει με το στέμμα του, προσπαθούσε με καπέλα, κατέβασε βιβλία με συνταγές και βότανα φαρμακευτικά μα τίποτα!

Το κρατούσε κρυφό από όλους, αλλά από τον κουρέα του πώς να το κρύψει! Έπρεπε να κόψει τα μαλλιά του, ο κουρέας θα το έβλεπε, πώς να το κρύψει απ' αυτόν; Τι να κάνει αναγκάστηκε να φοβίσει τον κουρέα ότι θα του κόψει το κεφάλι εάν το πει σε κανέναν.

Ο κουρέας δεν μπορούσε να κρατήσει το μυστικό!

Ήθελε να το μοιραστεί με κάποιον. Μετά άλλαζε γνώμη και σκεφτόταν τι θα γινόταν εάν το μάθαιναν στη πολιτεία.

Μια μέρα εκεί που πήγαινε βλέπει ένα πηγάδι, τρέχει λοιπόν σκύβει και λέει το μυστικό του βασιλιά: ο βασιλιάς έχει κερατάκι, ο βασιλιάς έχει κερατάκι.....

Ύστερα από λίγο καιρό το πηγάδι ξεράθηκε και μια καλαμιά φύτρωσε μέσα. Μια μέρα περνούσε ένας τσοπάνης κόβει την καλαμιά και την κάνει φλογέρα. Έπαιζε την φλογέρα και η φλογέρα έλεγε: μπι, μπι, ο βασιλιάς έχει κερατάκι, ο βασιλιάς έχει κερατάκι.

Το άκουσε ο ένας, το άκουσε ο άλλος, το έμαθε όλη η πολιτεία.

Ο βασιλιάς στεναχωρημένος αποφάσισε να μιλήσει και να απολογηθεί στο λαό του. Ήταν κάτι εντελώς προσωπικό. Δεν μου αρέσει να κρατώ εσάς το λαό μου στην άγνοια και στη μυστικότητα. Θέλω να έχω πάλι την αγάπη σας και την εμπιστοσύνη σας.

Οι κάτοικοι της πολιτείας μπήκαν στη θέση του βασιλιά και σκέφτηκαν ότι όλοι έχουμε δικαίωμα να κρατάμε κάτι για το εαυτόν μας.

Και έζησαν όλοι καλά και οι πολίτες της πολιτείας καλύτερα.

Παρέμβαση 7η

Α΄ Φάση «Απελευθέρωση»

Άσκηση 1^η

Στόχοι: Αυτοσυγκέντρωση, συνεργασία, αυτοέλεγχο

Ο μυστικός ήχος ή ένας ήχος μας ενώνει.

Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι μυστικά συμφωνεί για ένα κοινό χαρακτηριστικό ήχο π.χ σφύριγμα πουλιού, μελωδία κ.τ.λ., ο ο ήχος αυτός θα είναι το μέσον για να αναγνωρίσουν τον συμμαθητή τους και να τον πλησιάσουν για να γίνουν πάλι ζευγάρι.. Κλείνουν όλοι τα μάτια και κινούνται στο χώρο. Κατόπιν με τη βοήθεια του ήχου προσπαθούν να βρουν το ταίρι τους. Ανοίγουν τα μάτια μόλις βρεθούν όλοι.

Άσκηση 2^η

Στόχοι: Αυτοέλεγχος – Συγκέντρωση προσοχής

Σπασμένο τηλέφωνο

Σε κύκλο ο εμπυχωτής λέει μυστικά στον μαθητή που είναι δίπλα του μια λέξη ή μια πρόταση. Τη λέει μόνο μία φορά. Η πρόταση πηγαινει από παίκτη σε παίκτη και ο τελευταίος τη λέει δυνατά. Πολλές φορές η πρόταση φτάνει και είναι τελείως διαφορετική από την αρχική.

Β΄ Φάση «Αναπαραγωγής»

Άσκηση 3^η

Στόχοι: Συνεργασία, λεκτική αλληλεπίδραση

Αυτοσχεδιασμός «Το διαγώνισμα»

Κατάσταση: Ο μαθητής «Α» εκμυστηρεύεται στο μαθητή «Β» ότι ο μαθητής «Γ» αντέγραψε στο διαγώνισμα από το γραπτό του. Ο μαθητής «Β» διαδίδει το μυστικό του μαθητή «Α». Πως αντιδρούν οι μαθητές; Είναι βέβαιοι ότι ο μαθητής «Γ» αντέγραψε; Έπρεπε να το μαρτυρήσει ο μαθητής «Β»; Θα το αποκαλύψουν στον δάσκαλό τους εάν υπάρξει πρόβλημα;

Αντιπαραθέσεις απόψεων

Σε ζευγάρια συζητούν με επιχειρήματα και εκφράζουν αντίθετες απόψεις.

Γ΄ Φάση «Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός»

Άσκηση 4^η

Στόχοι: Αυτοπειθαρχία, καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοσχέδιας θεατρικής έκφρασης Εκμετάλλευση του τυχαίου. Σε ένα χαρτάκι οι μαθητές γράφουν μια λέξη που έχει

σχέση με το μυστικό, που έμαθαν από τον συμμαθητή τους. Τα χαρτάκια των μαθητών μπαίνουν σ' ένα καπέλο που λειτουργεί ως κληρωτίδα.

Θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί με κατάσταση «το μυστικό». Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Δημιουργούν αυτοσχέδιες ιστορίες. Στους αυτοσχεδιασμούς τους θα εντάξουν και τις λέξεις που η κάθε ομάδα θα πάρει τυχαία από το καπέλο κληρωτίδα.

Παρουσίαση αυτοσχεδιασμών η μία ομάδα μετά την άλλη.

Δ' Φάση «Ανάλυση – Αναστοχασμός»

Κλείσιμο/αναστοχασμός

Η ομάδα σε κύκλο ο ένας μετά τον άλλο μοιράζονται μια λέξη που κρατάνε από την σημερινή παρέμβαση. Το κλείσιμο έγινε με την ομάδα να τραγουδάει το τραγούδι «Έχω ένα μυστικό».

Παρέμβαση 8η

Α' Φάση «Απελευθέρωσης»

Άσκηση 1^η

Στόχοι: Συγκέντρωση προσοχής, ενεργοποίηση, σωματική έκφραση

Κάνε ότι κάνω...

Μουσική χαρούμενη, χορευτική. Οι μαθητές μπαίνουν στην τάξη και κινούνται μέσαστο ρυθμό της μουσικής. Ο εμψυχωτής κινείται, χορεύοντας μαζί τους. Μέσα από κινήσεις χορευτικές κάνουν ότι κάνει ο εμψυχωτής. Στη συνέχεια κάνουν ότι κάνει ο μαθητής που έπεται του εμψυχωτή. Όλοι οι μαθητές γίνονται με τη σειρά τους αυτοί που οδηγούν τη χορευτική ομάδα.

Δημιουργούν ζευγάρια και συνεχίζουν για λίγο ακόμα τον χορό ακολουθώντας τις οδηγίες του εμψυχωτή: χορεύω πάνω σε πάγο, σε καυτή άμμο, σε λάσπη, σε γιαούρτι, σε μέλι, σε μια τούρτα από σοκολάτα.

Β' Φάση «Αναπαραγωγής»

Άσκηση 2^η

Αυτοσχεδιασμοί

Κατάσταση: «Δεν πρέπει να φας γλυκό στο πάρτι»

Παιχνίδι ρόλων: Η Α μαθήτρια στο ζευγάρι είναι μητέρα και ο Β μαθητής/τρια είναι παιδί. Διάλογος των δύο ρόλων όπου τίθεται το πρόβλημα.

Γ΄ Φάση «Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός»

Άσκηση 3^η

3.1 Κατάσταση: «Το πάρτι»

Όλοι οι μαθητές/τριες μπαίνουν σε μορφή σύντομου μονολόγου στον ρόλο του μαθητή/τριας που «Δεν πρέπει να φάει γλυκό στο πάρτι».

3.2 Κατάσταση «Σκηνές από το πάρτι»

Οι μαθητές/τριες σε δύο ομάδες αναπαριστούν στιγμιότυπα, σκηνές από το πάρτι και τις παρουσιάζουν στους υπόλοιπους της ομάδας.

Δ΄ Φάση «Ανάλυση - Αναστοχασμός»

Κλείσιμο/ αναστοχασμός

Συζήτηση πάνω στις δραστηριότητες. Ερωτήματα: έχει συμβεί και σε εμάς να μην επιτρέπεται να φάμε κάτι; πώς αντιδράμε σε αυτό; Ελέγχουμε τον εαυτό μας ή παρασυρόμαστε; Πως αισθανόμαστε εκείνη τη στιγμή;

Παρέμβαση 9η

Α΄ Φάση «Απελευθέρωσης»

Άσκηση 1^η

Προβολή animation Υγιεινή Διατροφή

<https://www.youtube.com/watch?v=8pDeHQ86lpo>

Β΄ Φάση «Αναπαραγωγής»

Άσκηση 2^η

Στόχοι: Σωματική έκφραση, μη λεκτική επικοινωνία

Παντομίμα: Με αφορμή μια φωτογραφία

Φωτογραφικό υλικό μοιράζεται στους μαθητές. Ένας ένας μαθητής δείχνει με κίνηση και έκφραση, παντομίμα, τι δείχνει η φωτογραφία που τους δόθηκε. Οι υπόλοιποι μαντεύουν. Οι φωτογραφίες είναι πάνω στις υγιεινές συνήθειες. Ακολουθεί συζήτηση και γίνονται σχόλια πάνω στην παντομίμα και το φωτογραφικό υλικό που τους δόθηκε.

Γ΄Φάση «Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός»

Άσκηση 3^η

Στόχοι: Επικοινωνιακή τεχνική μέσα από το θεατρικό παιχνίδι

Διαφημίσεις – αντιδιαφημίσεις

Η μισή ομάδα δημιουργεί διαφημίσεις που προβάλλουν το θετικά οφέλη ενός προϊόντος και η άλλη μισή ομάδα δημιουργεί διαφημίσεις όπου επισημαίνουν τις αρνητικές επιπτώσεις αυτών των προϊόντων. Οι μαθητές/τριες επιλέγουν τα προϊόντα που θα ασχοληθούν και δημιουργούν ομάδες εργασίας.

Δ΄Φάση «Ανάλυση – Αναστοχασμός»

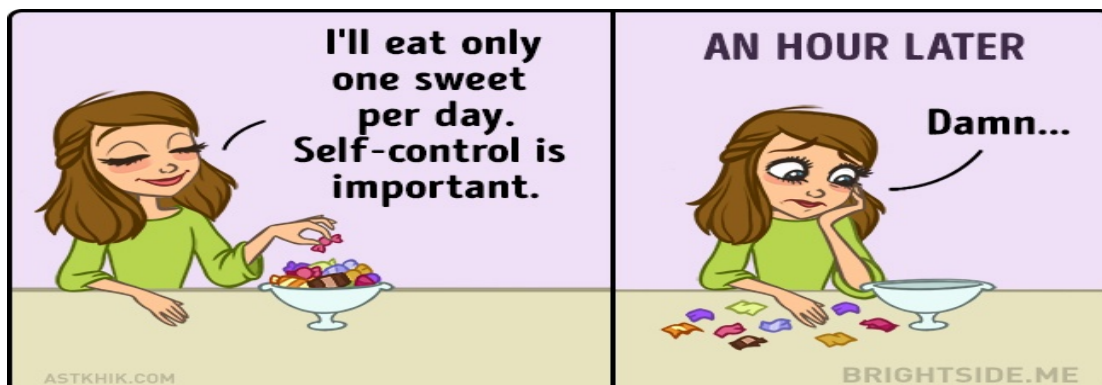
Κλείσιμο/ αναστοχασμός

Στρογγυλό τραπέζι

Ανάδειξη του θέματος από διάφορες πλευρές και ειδικότητες. Επιστημόνων, διατροφολόγων, γυμναστών. Οι μαθητές/τριες μπαίνουν σε ρόλων ειδικών και εκφράζουν τις απόψεις τους για τις υγιεινές συνήθειες.

ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ – ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ

Υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την 9η παρέμβαση:







Παρέμβαση 10η

Α΄Φάση «Απελευθέρωσης»

Άσκηση 1^η

Στόχοι: Συνεργασία, λεκτική επικοινωνία

Το παιχνίδι με το: «Όχι», «Ναι ,αλλά...», «Ναι και...»

Σε ζευγάρια , ο Α μαθητής/τρια προτείνει και ο Β αρνείται με τις παραπάνω εκδοχές.

Β΄Φάση «Αναπαραγωγής»

Άσκηση 2^η

Στόχοι: Καλλιέργεια δεξιοτήτων θεατρικής έκφρασης

2.1 Αυτοσχεδιασμός

Κατάσταση: Ο μαθητής/τρια Α έπαιξε και αμέλησε να μελετήσει τα μαθήματά του και γι' αυτό το λόγο δεν πήγε στο σχολείο. Οι μαθητές Β και Γ είναι οι γονείς του μαθητή Α.

2.2 Κατάσταση: «Το παιδί στο δωμάτιό του»

Σύντομος μονόλογος όλων των μαθητών της ομάδας στον ρόλο του μαθητή που έπαιξε και δεν ήταν συνεπής στα μαθήματά του.

Γ΄Φάση «Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός»

Άσκηση 3^η

Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις

Κατάσταση: Ο μαθητής/τρια «Α» διαδραματίζει το ρόλο ενός μαθητή/τριας που πέρασε μια εξαιρετική ημέρα στο σχολείο και λέει τις εμπειρίες του στο μαθητή/τρια «Β» που δεν πήγε στο σχολείο προσποιούμενος τον άρρωστο, ενώ στην πραγματικότητα δεν είχε διαβάσει.

Δ΄Φάση «Ανάλυση – Αναστοχασμός»

Κλείσιμο/αναστοχασμός

Οι μαθητές/τριες σε post-it γράφουν μια πρόταση ή μια λέξη που κρατάνε από τη σημερινή παρέμβαση και το κολλάνε στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

Παρέμβαση 11η

Α΄Φάση «Απελευθέρωσης»

Άσκηση 1^η

Στόχοι: Ομαδοποίηση, εναρμόνιση με τους άλλους μέσα από ρυθμό

Δώσε ένα κλάπ στο διπλανό σου

Η ομάδα και ο εμψυχωτής σε κύκλο. Δίνει ο εμψυχωτής ένα παλαμάκι στο διπλανό του στον κύκλο. Το παλαμάκι ταξιδεύει σ' όλη την ομάδα και σιγά σιγά αποκτάει ρυθμό.

Άσκηση 2^η

Στόχοι: Εγρήγορση, συνεργασία, αυτοέλεγχος, ομαδικότητα,

Ο Τροχός με τα χέρια

Η ομάδα και ο εμψυχωτής σε κύκλο. Ο εμψυχωτής σηκώνει το αριστερό του χέρι ψηλά και αμέσως ο μαθητής που βρίσκεται αριστερά του σηκώνει το δεξί του χέρι. Μετά από δευτερόλεπτα το δεξί χέρι του μαθητή κατεβαίνει και ανεβαίνει το αριστερό του. Η κίνηση παρασύρει το χέρι του επόμενου μαθητή. Όταν οι ανατάσεις γίνουν σωστά και γρήγορα δημιουργείται η εικόνα ενός τροχού.

Άσκηση 2^η (εναλλακτική)

Στόχοι: Αυτοέλεγχος, ομαδικότητα, συγκέντρωση προσοχής

Η ομάδα μετράει δυνατά. Ένας ένας συνεχίζει την αρίθμηση προσθέτοντας τον επόμενο αριθμό, προσπαθώντας να μην συμπέσει με κάποιον άλλο. Κάθε φορά μόνο μια φωνή

(αριθμός) μπορεί να ακούγεται. Όταν συμπέσουν δύο φωνές, η αρίθμηση αρχίζει από την αρχή.

Β΄ Φάση «Αναπαραγωγής»

Άσκηση 3^η

Στόχοι: Ενεργοποίηση, σωματική και κινησιολογική έκφραση, έκφραση συναισθημάτων, απόδοση καταστάσεων

3.1 Μουσική Nino Rota – 8 ½ Fellini. Οι μαθητές κινούνται στον χώρο πάνω στη μουσική. Χορεύουν ελεύθερα αυτοσχεδιάζοντας επηρεασμένοι από τη μουσική.

Ο εμπυρωτής τους δίνει εντολές περπατάμε και χορεύουμε σαν γίγαντες, σαν στρατιώτες, σαν να είμαστε ζογκλέρ.

3.2 Έκφραση συναισθημάτων μέσα από τη μουσική.

Γ΄ Φάση «Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός»

Άσκηση 3^η

Στόχοι: Καλλιέργεια δεξιοτήτων θεατρικής έκφρασης

Αυτοσχεδιασμός

3.1 Κατάσταση: «Το λούνα πάρκ».

Ο πατέρας του μαθητή/τριας Α του δίνει χρήματα για να πάει να του αγοράσει εφημερίδα. Η μητέρα της μαθητή/τριας Β του δίνει χρήματα για να αγοράσει τρόφιμα στο σούπερ μάρκετ. Ο μαθητής Γ πηγαίνει στο μάθημα των αγγλικών. Συναντιούνται στον δρόμο και αποφασίζουν να πάνε στο λούνα πάρκ.

3.2 Λούνα πάρκ

Παντομίμα ένας ένας δείχνει με παντομίμα παιχνίδια στο λούνα πάρκ.

3.3. Κατάσταση: «Έξω από το σπίτι»

Μονόλογος σύντομος των μαθητών/τριών λίγο πριν πάνε στο σπίτι.

Δ΄ Φάση «Ανάλυση – Αναστοχασμός»

Κλείσιμο/ αναστοχασμός

Σε κύκλο οι μαθητές/τριες αναφέρουν μια δική τους ανάλογη ιστορία. Έχουν παρασυρθεί από μια παρόμοια κατάσταση;

Παρέμβαση 12η

Α΄ Φάση «Απελευθέρωσης»

Άσκηση 1^η

Στόχοι: Προθέρμανση, αυτοσυγκέντρωση

Ο Πέτρος λέει

Ο εμπυχωτής υποδύεται ένα πρόσωπο, τον Πέτρο. Στη συνέχεια παροτρύνει τους μαθητές/τριες να κάνουν ακριβώς ότι τους λέει ο Πέτρος, αλλά μόνο εάν η πρόταση που εκφωνεί αρχίζει με τη φράση «Ο Πέτρος λέει». Εάν κάποιος μαθητής/τρια κάνει ότι του λέει ο Πέτρος χωρίς να έχει προηγηθεί αυτή η φράση, βγαίνει από το παιχνίδι.

Άσκηση 2^η

Στόχοι Αυτοπειθαρχία – Εξάσκηση δεξιοτήτων θεατρικής έκφρασης

Δίχως Λόγια

Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν μια σύντομη αυτοσχέδια θεατρική σκηνή, στην οποία οι μαθητές δεν επιτρέπεται να μιλήσουν.

Επιτρέπεται μόνο η δημιουργία ήχων, όπως για παράδειγμα το χτύπημα της πόρτας, το νερό που τρέχει, το κελιάδισμα των πουλιών, η αντήχηση των βημάτων κ.ο.κ.

Β΄ Φάση «Αναπαραγωγής»

Άσκηση 3^η

Στόχοι: Επιλεκτική προσοχή – Ενεργητική ακρόαση

Υπερφόρτωση των αισθήσεων

Για την υλοποίηση της άσκησης απαιτούνται τέσσερις μαθητές. Ο ένας από αυτούς στέκεται στο κέντρο και πρέπει να απαντήσει 1) στο μαθητή αριστερά του σε απλές αριθμητικές ερωτήσεις 2) στον μαθητή δεξιά του τραγουδώντας του δυο στίχους από ένα τραγούδι ή απαγγέλλοντας δυο στίχους από ένα ποίημα 3) να μιμηθεί τις κινήσεις του μαθητή που είναι απέναντι του στο κύκλο. Εάν ο μαθητής - παίκτης κάνει κάποιο λάθος ο μαθητής που δεν είναι επόμενος στη σειρά φωνάζει «Μπιπ» έως η ερώτηση ή η κίνηση γίνει σωστά. Οι μαθητές - παίκτες αλλάζουν θέσεις και περνούν όλοι από την διαδικασία.

Γ΄ Φάση «Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός»

Άσκηση 4^η

Στόχοι: Αυτοπειθαρχία - Καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοσχεδίας θεατρικής έκφρασης

Διαγωνισμός ποίησης

Οι μαθητές/τριες γίνονται ποιητές δημιουργούν από ένα τετράστιχο για να συμμετάσχουν σε διαγωνισμό ποίησης. Οι συμμετέχοντες στο διαγωνισμό γράφουν ποίημα με τίτλο «Αυτοέλεγχο σαν έχω...»

Παρουσίαση των ποιημάτων.

Δ΄Φάση «Ανάλυση - Αναστοχασμός»

Κλείσιμο/αναστοχασμός

Συζήτηση πάνω στη δραματική εμπειρία. Ένας ένας οι μαθητές/τριες χαιρετούν την ομάδα με μια χαρακτηριστική κίνηση και με μια λέξη που θα τους ακολουθεί από τις παρεμβάσεις.

Τα ζωγραφισμένα ανθρωπάκια των μαθητών από τον αναστοχασμό της 2^{ης} παρέμβασης



ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Η συνέντευξη με την εκπαιδευτικό, τη δασκάλα της τάξης της πειραματικής ομάδας έγινε μέσα από τηλεφωνική συνδιάλεξη.

Ερευνήτρια: *Θα μπορούσες να μου μιλήσεις για τη συμπεριφορά των μαθητών σου στην αρχή του σχολικού έτους; Πώς ήταν μέσα στην τάξη;*

Δασκάλα: Στην αρχή της σχολικής χρονιάς...τι να σου πω, ήταν ακόμα σε κατάσταση διακοπών, με διάθεση κάνω ό,τι μου έρχεται στο κεφάλι μου, λίγο χάος...

Ερευνήτρια: *Δηλαδή;*

Δασκάλα: Αυτό το διάστημα ήταν πραγματικά δύσκολο. Οι μαθητές δεν μπορούσαν να τηρήσουν εξ αρχής όλους τους κανόνες της τάξης που είχαμε μαζί ορίσει.

Ερευνήτρια: *Εξήγησέ μου τι ακριβώς γινόταν;*

Δασκάλα: Πολύ συχνά, μετά το διάλειμμα, δεν ήταν εύκολο να ξεκινήσει το μάθημα από τα ψιθυρίσματα κάποιων μαθητών που προσπαθούσαν να επιλύσουν διαφωνίες του διαλείμματος. Παρ' όλο που εξηγούσα πως είμαστε στο μάθημα, άρχιζαν τα μου πες είπες και έπαιρνε αρκετή ώρα να ησυχάσουν και να πάμε παρακάτω. Αφιέρωνα αρκετό χρόνο για να επιλυθεί το πρόβλημα που τους απασχολούσε. Επίσης καθώς εξηγούσα μια άσκηση ή κάτι στο μάθημα της Γλώσσας, με διέκοπταν για να πουν τη δική τους άποψη ή ό,τι τους ερχόταν εκείνη τη στιγμή στο μυαλό κάνοντας μάλιστα πολύ συχνά αναφορές σε άσχετα με το μάθημα γεγονότα. Δεν περίμεναν να τελειώσω και μετά να μιλήσουν. Πετάγονταν και έλεγε ο καθένας το δικό του χωρίς να τους δίνω τον λόγο και αλληλοσυμπλήρωνε ο ένας τον άλλον. Επίσης το ίδιο γινόταν και όταν ένας συμμαθητής τους είχε τον λόγο. Και δεν ήταν μόνο αυτό. Κάθε μικροαστείο που λεγόταν ή γινόταν στην τάξη, έπαιρνε τεράστιες διαστάσεις, αφού όλοι οι μαθητές για αρκετή ώρα εξέφραζαν σκέψεις που περιστρέφονταν γύρω από αυτό και γελούσαν έντονα.

Ερευνήτρια: Πώς αντέδρασε σ' αυτό;

Δασκάλα: Προσπαθούσα να τους μιλήσω, να τους εξηγήσω, να τους θυμίσω τους κανόνες που χρειάζεται να τηρούμε στη σχολική τάξη, ώστε να αξιοποιείται ο χρόνος μας δημιουργικά, ευχάριστα και εποικοδομητικά. Αφιέρωνα πολύτιμο χρόνο γι' αυτό, με προσωρινά όμως αποτελέσματα. Για λίγη μόνο ώρα υπήρχε κάποια αυτοσυγκράτηση από μέρους τους. Στη συνέχεια επαναλαμβανόταν η ίδια συμπεριφορά. Ο μαθητής Α....(μαθητής) πεταγόταν συνεχώς και οι υπόλοιποι μετά απ' αυτό ξεκινούσαν. Τους κοιτούσα τότε επίμονα δείχνοντάς τους τη δυσανασχέτησή μου, όμως αυτοί συνέχιζαν. Αποφάσισα λοιπόν να είμαι περισσότερο αυστηρή μαζί τους και έθεσα χρονικό περιθώριο για την επίλυση των ασκήσεων για να μην χαζεύουν και αρχίζουν να ρίχνουν ευθύνες ο ένας στον άλλον.

Ερευνήτρια: Είχε κάποιο αποτέλεσμα;

Δασκάλα: Προ στιγμήν μερικές μαθήτριες αντέδρασαν θετικά. Κάθε φορά όμως, που τους δινόταν η ευκαιρία χάνονταν στις συζητήσεις τους. Κάτι οι καλοκαιρινές διακοπές που αποσυντονίζουν τα παιδιά, κάτι η έλλειψη ορίων...άργησαν λίγο να μουν σε μια σειρά. Για να καταλάβεις, η Κ.... (μαθήτρια), όταν έδινε τον λόγο σε μια συμμαθήτριά της να πει την άσκηση, σήκωνε το χέρι της και φώναζε: «Κυρία, κυρία, την ξέρω». Με αποτέλεσμα να μην μπορεί να συγκεντρωθεί αυτή που είχε τον λόγο. Πολλές φορές υπενθύμιζα πως σεβόμαστε και προσέχουμε τον ομιλητή και περιμένουμε τη σειρά μας για να μιλήσουμε.

Ερευνήτρια: Υπήρξε αλλαγή στη συμπεριφορά τους;

Δασκάλα: Κάπου εκεί στα μέσα Φεβρουαρίου η κατάσταση άρχισε να διαφοροποιείται. Χρησιμοποιούσαν το σήκωμα του χεριού όταν ήθελαν κάτι να πουν, δεν διέκοπταν ούτε εμένα, ούτε τους συμμαθητές τους με τη συχνότητα που γινόταν τους πρώτους μήνες της χρονιάς. Ακόμα και οι μαθητές Α.... και Χ.... άρχισαν να ελέγχουν εν μέρει την έντονη παρορμητικότητά τους. Πηγαίναμε πολύ καλά. Οι ομαδικές εργασίες γίνονταν με αλληλοσεβασμό ακούγοντας ο ένας τη γνώμη του άλλου. Όπως μου ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων που διδάσκουν στην τάξη μου είχαν διαπιστώσει και αυτοί την αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών μου, μέχρι που σταματήσαμε.

Ερευνήτρια: Πώς αντέδρασαν μετά το κλείσιμο του σχολείου; Πώς ήταν η συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Δασκάλα: Είναι αλήθεια ότι δεν περίμενα αυτή την ανταπόκριση. Συμμετείχαν οι περισσότεροι μαθητές. Η ανησυχία που είχα ήταν πώς θα λειτουργούσαν μέσα από την τηλεδιάσκεψη και εάν θα τηρούσαν τους κανόνες που ήταν απαραίτητοι για να πραγματοποιείται το μάθημα. Πράγματι σε μεγάλο βαθμό και σχεδόν όλοι είχαν συμπεριφορά ανάλογη των δεξιοτήτων που είχαν κατακτήσει στο σχολείο. Περίμεναν δηλαδή υπομονετικά τη σειρά τους, άκουγαν αυτά που έλεγαν οι συμμαθητές τους, σχολίαζαν και έπαιρναν τον λόγο σηκώνοντας το χέρι τους. Εντάξει καμιά φορά έπαιζαν με το μικρόφωνο αλλά γρήγορα επανέρχονταν στη διαδικασία του μαθήματος. Μερικές φορές μιλούσαν δύο μαζί εξ αιτίας του ενθουσιασμού τους. Τελικά συνεργάστηκαν πάρα πολύ καλά. Η απόκτηση δεξιοτήτων, ιδιαίτερα του αυτοελέγχου είναι πολύ σημαντική για τη μετέπειτα εξέλιξη των μαθητών.

Ερευνήτρια: *Σ' ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που μου διέθεσες.*