



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και
Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in
Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε)**

Μεταπτυχιακή διατριβή

Η επινόηση ιστοριών μέσα από τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος ως
μέσο καλλιέργειας της δημιουργικότητας σε μαθητές δέκα ετών

Βιδάλη Ευαγγελία

A.M. 5052202001004

Επιβλέπων Καθηγητής: Τσιάρας Αστέριος

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής: Κατσής Αθανάσιος

Κωστή Αικατερίνη

Ναύπλιο 2022

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κ. Τσιάρα Αστέριο. Η υποστήριξη μέσα από την συμβουλευτική ξεκινάει από την φοίτησή μου στο προπτυχιακό τμήμα Θεατρικών Σπουδών στο Ναύπλιο και ακολουθεί όλη μου την επαγγελματική πορεία, φτάνοντας μέχρι την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Ευχαριστώ, επίσης, τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, κ. Αθανάσιο Κατσή και την κα Κωστή Αικατερίνη. Η παρούσα εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην ερευνά και την μετέτρεψαν σε μία συγκινητική εμπειρία ζωής. Οφείλω να ευχαριστήσω και τους γονείς αυτών για την αμέριστη εμπιστοσύνη τους. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και κυρίως τον σύζυγό μου για την κατανόηση και την συμπαράσταση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Σε αυτόν είναι αφιερωμένη η παρούσα διπλωματική εργασία.

“Στάσου και κοίταξε τον κόσμο. Διάλεξε τη δική σου θέαση... Τον κόσμο μπορείς να τον κοιτάξεις από το ύψος ενός ανθρώπου αλλά και από εκείνο ενός σύννεφου. Στην πραγματικότητα, μπορείς να μπεις από την κεντρική πόρτα ή να χωθείς -είναι πιο διασκεδαστικό- από ένα παραθυράκι”.

Τζάνι Ροντάρι.

Περιεχόμενα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	v
Περίληψη.....	vi
Abstract	viii
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1 ^ο : Εκπαιδευτικό Δράμα.....	3
1.1 Η φύση του εκπαιδευτικού δράματος.....	3
1.2 Ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού δράματος.....	6
1.3 Τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαίδευση	8
Κεφάλαιο 2 ^ο : Δημιουργικότητα και επινόηση ιστοριών.....	11
2.1 Δημιουργικότητα και παιδί	11
2.2 Δημιουργικότητα και επινόηση ιστοριών	14
Κεφάλαιο 3 ^ο : Δημιουργικότητα και εκπαιδευτικό δράμα	16
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας	19
4.1 Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικές υποθέσεις	19
4.2 Πληθυσμός στόχος- δείγμα.....	21
4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων	22
4.4 Ερευνητική διαδικασία και μέθοδοι ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων	24
Κεφάλαιο 5 ^ο : Αποτελέσματα έρευνας	26
5.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας.....	26
5.2 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας.....	30
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συμπεράσματα- Συζήτηση	40
Βιβλιογραφία.....	43
Παράρτημα.....	50

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Τιμές μέτρησης των παραγόντων των εξαρτημένων μεταβλητών Πνευματική ευελιξία- ευχέρεια, Νεοτερισμός- Πρωτοτυπία, Χρησιμότητα, Πολυπλοκότητα και Μετασχηματισμός της πειραματικής ομάδας.....28

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Τιμές μέτρησης των παραγόντων των εξαρτημένων μεταβλητών Πνευματική ευελιξία- ευχέρεια, Νεοτερισμός- Πρωτοτυπία, Χρησιμότητα, Πολυπλοκότητα και Μετασχηματισμός της ομάδας ελέγχου.....29

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθεί η θετική επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στη δημιουργικότητα των μαθητών μέσα από την επινόηση ιστοριών. Η έρευνα στηρίχθηκε στη μέθοδο της έρευνας δράσης και πραγματοποιήθηκε σε μαθητές δέκα ετών. Το εκπαιδευτικό δράμα συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, διότι τους προσφέρει τη δυνατότητα μέσα από τη βιωματική μάθηση να έρθουν σε επαφή με τη δημιουργία ιστοριών. Οι ιστορίες αυτές ενισχύουν την κατανόηση και την αντίληψη των μαθητών, με αποτέλεσμα να καθίσταται ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Η εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη, όπου το κάθε μέρος περιλαμβάνει τα αντίστοιχα υποκεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, περιλαμβάνονται δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναλύει την έννοια του εκπαιδευτικού δράματος και τα σημαντικά οφέλη που δύναται αυτό να προσφέρει στους μαθητές. Επίσης, αναλύεται ο ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός, ως δάσκαλος-εμπυχωτής και η προσέγγιση που διαθέτει, αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό δράμα ως χρήσιμο εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, διερευνάται η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ενίσχυση του λόγου των μαθητών, αλλά και του λεξιλογίου.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της δημιουργικότητας και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Κατ' επέκταση διερευνάται ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος, του φυσικού περιβάλλοντος και των εκπαιδευτικών στην προώθηση αυτής, ενώ παρουσιάζονται και τα στάδια πραγμάτωσης του δημιουργικού προϊόντος. Η επινόηση ιστοριών, ως παραγόμενο δημιουργικό προϊόν αξιοποιεί τη φαντασία, και προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές, να ανακαλύπτουν νέες λύσεις και να προσεγγίζουν με έναν πιο δημιουργικό τρόπο τα καθημερινά τους προβλήματα. Τέλος, εξετάζεται με ποιον τρόπο συμβάλει η επινόηση, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να αναδιατυπώσουν τις εμπειρίες τους και να τις παρουσιάσουν με έναν δημιουργικό τρόπο.

Το τρίτο κεφάλαιο που ακολουθεί διερευνά τη συσχέτιση της δημιουργικότητας και του εκπαιδευτικού δράματος. Πιο συγκεκριμένα αναζητούνται και παρουσιάζονται οι δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα από τη δημιουργικότητα

στην οποία στηρίζεται το εκπαιδευτικό δράμα, συσχετιζόμενες με όλες τις πτυχές της προσωπικότητας των μαθητών.

Ολοκληρώνοντας τα ανωτέρω, ακολουθεί το δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, όπου παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα αυτής, καθώς και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τα αποτελέσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ο σκοπός της έρευνας, οι ερευνητικές υποθέσεις, το δείγμα του πληθυσμού που συμμετείχε στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν και τα αποτελέσματα από αυτές.

Στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα μοιράστηκαν ερωτηματολόγια για τη μέτρηση της δημιουργικότητας στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν εκ νέου στους μαθητές με το πέρας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ώστε να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα σχετικά με τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος. Μετά το πέρας και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν και σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αφορούσαν τα οφέλη που αποκόμισαν από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ώστε να είμαστε σε θέση να διερευνήσουμε ακόμα καλύτερα τις απόψεις τους σχετικά με το εκπαιδευτικό δράμα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι στην πειραματική ομάδα η δημιουργικότητα παρουσίασε σημαντική ενίσχυση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Συμπερασματικά, οι μαθητές δήλωσαν απόλυτα ικανοποιημένοι από την επαφή τους με το εκπαιδευτικό δράμα. Η ενίσχυση της δημιουργικότητας, έπειτα από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ήταν εμφανής μέσα από τις απαντήσεις που λάβαμε από τα ερωτηματολόγια. Γίνεται πασιφανές ότι το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Δραματική τέχνη - Δράμα στην Εκπαίδευση - δημιουργικότητα φαντασία- επιπόνηση ιστοριών- εμπνευστής - δάσκαλος - σχολείο -ρόλος

Abstract

The present work aims to investigate the positive effect of the Educational drama on students' creativity through the invention of stories. The research was based on the method of action research and was conducted on pupils of the elementary school. Educational Drama is an important tool for teachers, because it offers them the opportunity to bring students in contact with stories, through experiential learning. These stories then enhance students' understanding and perception of texts which, as a result, become an important educational tool.

The work is divided into two parts, each one including the corresponding subchapters. More specifically, the first part - the theoretical one - includes two chapters. The first chapter analyzes the concept of the teacher and the important benefits that this can provide to the students. It also analyzes both the role of the teacher, as a teacher- animator, as well as the approach they need to have, in order to be able to include the educational drama in the educational process. Furthermore, the contribution of the educational drama to the reinforcement of the students' speech, and vocabulary is investigated.

Then, in the second chapter, the concept of creativity and the factors that shape it are approached. Additionally, the role of the school environment, the natural environment and the teachers in its promotion is investigated, while the stages of realization of the creative product are presented. Storytelling, as a creative product, utilizes the imagination, and offers students the opportunity to discover new solutions and approach their daily problems in a more creative way. Furthermore, it is examined how the invention and formulation of stories contribute, so that students are able to restate their experiences and present them in a creative way.

The third chapter that follows explores the relationship between creativity and educational drama. More specifically, the skills that are developed through the creativity on which the educational dramas are based are sought and presented, skills that are related to all aspects of the students' personality.

Then follows the second part of the work, the research, which presents in detail the research methodology, its results, as well as the conclusions that we come to based on the theoretical framework and the results of the research. More specifically, the purpose of the research and the research hypotheses created for its realization are

presented, the sample of the population that participated in the educational interventions that we implemented and their outcomes. Questionnaires for measuring creativity were distributed to the students who participated in the research in order to determine the level of difficulty they may encounter in the theoretical lessons and in the development of creativity. The questionnaires were distributed again to the students at the end of the educational interventions, in order to determine the results regarding the contribution of the educational drama. Upon completion of the educational interventions, the students also answered open-ended questions regarding the benefits they obtained from the educational interventions, so that we could explore their views on the educational drama even further.

The outcomes of the research showed that in the research team, creativity was significantly enhanced. In addition, due to the enhancement of creativity and based on the answers of the students who participated in the educational interventions, who expressed their satisfaction concerning the educational drama and the benefits, it is concluded that it can become an important educational tool.

KEYWORDS: Dramatic art, Drama in Education, creativity Imagination, storytelling, animator, teacher, school, role

Εισαγωγή

Η θεραπευτική αξία του θεάτρου και τα οφέλη που δύνανται να αποκτήσουν τα άτομα μέσω αυτού, συνιστά μια διαπίστωση που πραγματώθηκε χιλιάδες χρόνια πριν (Jones, 2003). Οι φιλοσοφικές αναζητήσεις των τραγικών της αρχαιότητας γύρω από τον τρόπο με τον οποίο ενισχύουν τους θεατές, αποτελούσαν βασικό στοιχείο της δημιουργίας τους. Η διαπίστωση αυτή, σχετικά με την αξία του θεάτρου στην ενίσχυση της κατανόησης και της αντίληψης των θεατών, αλλά και στην ευαισθητοποίηση τους, διαπιστώνεται και σε άλλους πολιτισμούς, όπως ο Ρωμαϊκός (Τσιάρας, 2016). Στη σύγχρονη εποχή το δράμα αναδεικνύεται σε ένα σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο, καθώς οι μαθητές όλων των ηλικιών, μπορούν να εξελιχθούν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι (Τσιάρας, 2014· Παπαδόπουλος 2010).

Με δεδομένη, τη συμβολή του δράματος στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και λόγω της νέας μορφής που έχει λάβει το σύγχρονο σχολείο, καλείται «να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Ν. 1566/1985 ΦΕΚ Α', Κεφάλαιο Α', άρθρο 1: 1), διαπιστώνεται ότι οι τεχνικές του δράματος κρίνονται πλέον απαραίτητες.

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να ενισχύσει τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Η εξέλιξή της προσφέρει στους ίδιους τη δυνατότητα να βρίσκουν λύσεις και απαντήσεις σε προβλήματα της καθημερινότητας (De Bono, 2012). Το σχολείο μέσω των εκπαιδευτικών μεθόδων που αξιοποιεί, συμβάλει στην ανάπτυξη και την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης παρέχοντάς τους γνώσεις που προκαλούν τους μαθητές να διερευνήσουν καθημερινά ζητήματα με έναν διαφορετικό και δημιουργικό τρόπο (Cramond, Kim, & VanTassel-Baska, 2010). Επιπλέον, η προσέγγιση των καθημερινών ζητημάτων πραγματώνεται σε ένα προστατευμένο περιβάλλον μάθησης καθοδηγούμενο από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι μαθητές να είναι σε θέση να προσεγγίσουν τα προβλήματα ποικιλοτρόπως (Fisher, 2004).

Το εκπαιδευτικό δράμα ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών με συνέπεια να έχει συμπεριληφθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Υλοποιείται είτε ως ξεχωριστό μάθημα, είτε ως αυτοτελής εκπαιδευτική μέθοδος. Συνάμα, ως

εκπαιδευτική προσέγγιση θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο και τον εκπαιδευτικό στον ρόλο του εμπυχωτή, ώστε ο μαθητής να προσεγγίσει τα διάφορα ζητήματα με καθοδήγηση και φροντίδα (Πίγκου- Ρεπούση, 2019). Το εκπαιδευτικό δράμα, ωθεί τους μαθητές να σκεφτούν διαφορετικές λύσεις, με όποιον τρόπο επιθυμούν, καθώς στηρίζεται στην άποψη, ότι δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση. Έτσι, μπορούν να αναζητήσουν διαφορετικές οπτικές, ακόμα και εάν αυτές αποκλίνουν μεταξύ τους και να αναζητήσουν νέες λύσεις (Baldwin, 2008).

Με βάση, λοιπόν, τη σύνδεση αυτή του εκπαιδευτικού δράματος με τη δημιουργικότητα και την ενίσχυση αυτής, σκοπός της παρούσας εργασίας, συνιστά η δημιουργία εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε μαθητές δέκα ετών. Μέσω των παρεμβάσεων αυτών επιχειρείται να διαπιστωθεί ο βαθμός ενίσχυσης της δημιουργικότητάς τους.

Κεφάλαιο 1^ο: Εκπαιδευτικό Δράμα

1.1 Η φύση του εκπαιδευτικού δράματος

Το Εκπαιδευτικό Δράμα συνιστά μια μορφή τέχνης που έχει την ευχέρεια να προσφέρει σημαντικές συναισθηματικές εμπειρίες στους εμπλεκόμενους, στα παιδιά δηλαδή και στους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, μέσω των θεατρικών δράσεων, διαμορφώνεται ένα πλαίσιο σύζευξης του φανταστικού και του πραγματικού. Μέσα από τη σύζευξη αυτή, οι εμπλεκόμενοι δύνανται να τροποποιήσουν, να μετασχηματίσουν και να διερευνήσουν τις ήδη υπάρχουσες ιδέες τους. Εν συνεχεία, ο μετασχηματισμός αυτός προσφέρει τη δυνατότητα να ανακαλυφθούν νέες ιδέες και να δημιουργηθούν νέες έννοιες (Winston, 1998). Πλάθεται έτσι ένας γνωστός κόσμος μέσα στον άγνωστο (Gortais, 2003) που προφέρει ως επιστήμη τη γνώση απόλυτα συσχετιζόμενη με την κοινωνία (Davis, 2003).

Για τον λόγο αυτό, η χρήση του δράματος προτείνεται σαν εκπαιδευτική μέθοδος κατά την εκπαιδευτική πράξη, στοχεύοντας στη διερεύνηση, στην ενίσχυση και στη βελτίωση των νοητικών δεξιοτήτων, της επινόησης και της δημιουργικότητας (Τσιάρας, 2014: 145). Η Winifred Ward (1930) αποτέλεσε ένα πρόσωπο που αντιλήφθηκε τη χρησιμότητα του δράματος για την εκπαίδευση των παιδιών, και άρχισε να εκμεταλλεύεται τα εργαλεία της δραματικής τέχνης για να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα ήδη από τη δεκαετία του 1920 (Rosenborg, 1987: 18).

Μέσω της αυτόνομης μορφής τέχνης, η οποία θέτει στο επίκεντρο την ανάλυση αλλά και τη διεύρυνση των ανθρώπινων συμπεριφορών, προσφέρεται η δυνατότητα να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία και στη διεργασία εντός των ατόμων. Το τελικό αποτέλεσμα μπαίνει σε δεύτερη μοίρα, έχοντας ως πρωτεύοντα στόχο την αυτοπραγμάτωση του ατόμου μέσα από την ίδια τη δράση (Heathcote, 1971). Ειδικότερα, οι δραστηριότητες που διαμορφώνονται είναι προσανατολισμένες στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, και προς την κατεύθυνση αυτή διδάσκονται και οι ίδιοι οι μαθητές να δρουν (Booth, 1994).

Ήδη από πολύ νωρίς, διαπιστώθηκε ότι η υιοθέτηση ρόλων στο Εκπαιδευτικό Δράμα παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αυξήσουν την πολυπλοκότητα στις δράσεις που υλοποιούν με τους μαθητές τους. Μέσα από την πολυπλοκότητα, οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν θέματα που άπτονται της καθημερινότητας,

ακόμα και δύσκολα κοινωνικά ζητήματα, αξιοποιώντας την αποκλίνουσα σκέψη (Παπαδόπουλος, 2010). Η αποκλίνουσα σκέψη και η προσέγγιση της καθημερινότητας με διαφορετικό τρόπο, όπου δεν υπάρχει σωστό και λάθος, δημιουργούν έναν χώρο με πρόσφορο έδαφος για τον εμπλουτισμό της δημιουργικότητας των μαθητών (Τσιάρας, 2014· Grainger, 2003). Συνεπακόλουθα, με αρωγό την εμπύχωση από πλευράς των εκπαιδευτικών και της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές, πέραν της δημιουργικότητας αναπύσσονται και οι γλωσσικές ικανότητες των μαθητών (Grainger, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πλέον δεν κατέχουν ρόλο καθοδηγητικό αλλά περισσότερο ενδυναμωτικό, και οι μαθητές συναντιούνται και εργάζονται μαζί μέσα σε ένα κοινό πλαίσιο που προτάσσει τη συνεργασία και την αλληλοκατανόηση (Heathcote, & Bolton, 1995). Η συνεργασία έχει σαν στόχο τη δημιουργία ενός φανταστικού κόσμου. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να σημειωθεί ότι απώτερος στόχος είναι η ευχαρίστηση των ίδιων των εμπλεκόμενων και όχι τόσο των θεατών. (O'Neill, 1995: 152).

Η Δραματική Τέχνη συμβάλει σημαντικά στην παιδαγωγική επιστήμη, καθώς αποτελείται από τεχνικές και μεθόδους που προέρχονται από το θέατρο, δηλαδή ένα βιωματικό και δημιουργικό κλίμα μάθησης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και χωρίς να υπάρχει ένα συγκεκριμένο κείμενο πάνω στο οποίο εργάζονται οι μαθητές, δημιουργείται ένας χώρος ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας (Bowell, & Hear, 2013· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Οι εμπειρίες των μαθητών αξιοποιούνται στο μέγιστο κατά τη δραματική διαδικασία, όχι μόνο σαν έναυσμα για την έναρξη αυτής, αλλά σαν βασικό εργαλείο προσέγγισης των ζητημάτων που ανακύπτουν (Barton, & O'Toole, 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι εμπειρίες αξιοποιούνται και βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν τη γνώση και να την κατακτήσουν, με έναν διαφορετικό τρόπο που στηρίζεται στην αυτοέκφραση (Κοντογιάννη, 2012). Έτσι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμβαθύνουν σε διάφορες θεματικές, να τις κατανοήσουν πληρέστερα, αναπτύσσοντας πολύπλευρα τον εαυτό τους (Neelands, 1990: 3).

Η παραπάνω διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές εκπαιδεύονται και μαθαίνουν καθίσταται παιδοκεντρική, ενώ στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ομαδικότητα και στη συνεργασία. Οι θεματικές δεν προσεγγίζονται μεμονωμένα και οι γνώσεις δεν αποτελούν μια στείρα μάθηση, συνδυάζονται μεταξύ τους, ενώ παράλληλα μπορούν να συσχετιστούν και με μαθήματα που διδάσκονται οι ίδιοι οι

μαθητές στη σχολική τους σταδιοδρομία (Kemp, 2013). Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό δράμα συσχετίζεται με το περιβάλλον, τη μουσειακή αγωγή, τη διαπολιτισμικότητα και την αγωγή υγείας. Αυτό επιτυγχάνεται με βιωματικό τρόπο, μέσα από πρότερες εμπειρίες (Σέξτου, 2007: 19).

Αναγνωρίζεται, επίσης, ότι οι τεχνικές τους θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνδράμουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, επιτρέποντάς τους να εργαστούν δημιουργικά. Παράλληλα, επιτυγχάνεται η αισθητική τους καλλιέργεια, ενώ ενισχύεται και η γλωσσική τους ανάπτυξη (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφτούν με έναν διαφορετικό τρόπο και να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, οι οποίες δεν χρειάζεται να στηρίζονται στη λογική, αλλά μπορούν να προέρχονται από τη φαντασία (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994: 15). Το εκπαιδευτικό δράμα με τον τρόπο αυτό, στοχεύει στην ολιστική και αρμονική ολοκλήρωση των μαθητών, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να διερευνήσουν τον εαυτό τους και να ολοκληρωθούν ως κοινωνικές οντότητες (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 19).

Σημαντικό ρόλο, βέβαια, για την επίτευξη όλων των παραπάνω μέσα από τεχνικές του θεάτρου, διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Δεδομένου ότι όλη η διαδικασία δε στηρίζεται σε μια σταθερή και παγιωμένη δομή, ο εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να κατέχει τις τεχνικές που χρησιμοποιεί στο μέγιστο και να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος. Η προετοιμασία του αυτή, δεν απαιτείται μόνο για να καθοδηγήσει τους μαθητές του, αλλά για να κατανοήσει την ομάδα του και να αντιληφθεί τις ανάγκες της (Τσιάρας, 2014). Εν συνεχεία, αξιοποιώντας σύγχρονες τεχνικές και διορατικότητα, μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα και αυθόρμητα (Goleman, 1998).

Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να αποτελέσει για τους εκπαιδευτικούς ένα σημαντικό εργαλείο που στοχεύει στην εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης, ενώ ταυτόχρονα τους χαρίζει έναν κυρίαρχο ρόλο σε αυτή. Ολοένα, λοιπόν, και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα εργαλεία της δραματικής τέχνης καθώς αντιλαμβάνονται την σπουδαιότητά τους (Γραμματάς, 2001: 21), συμμετέχοντας παράλληλα στο φανταστικό ταξίδι (Booth, 1994). Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη την «αποδοτικότητα της παρεχόμενης γνώσης» (Γραμματάς, 2001: 26) και ωθεί τους μαθητές του να συνεργαστούν μαζί του για να προσεγγίσουν με βιωματικό τρόπο τη γνώση αυτή (Γραμματάς, 2001). Με ρόλο καθοδηγητικό ο εκπαιδευτικός δίνει το ερέθισμα στους μαθητές και τα αναγκαία εφόδια ώστε να πετύχουν μεγαλώνοντας

(Vygotsky, 1997). Οι μέθοδοι αυτοί, απομακρύνονται από τις συντηρητικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και ιδέες, όπου ο εκπαιδευτικός κατείχε τον ρόλο του φορέα γνώσεων και της «αυθεντίας», και δίνουν τη θέση τους σε διαδικασίες που ανοίγουν τους ορίζοντες των μαθητών. Εκπαιδευτικοί και μαθητές, μέσα από ισότιμους ρόλους και ενεργή συμμετοχή στις δράσεις παράγουν έργο (Taylor, & Warner, 2006: 6), μέσα από ενθάρρυνση (Dougill, 1987: 130-131).

Το εκπαιδευτικό δράμα και η δραματική τέχνη δεδομένου ότι στηρίζονται στην ομιλία, δύνανται να συμβάλουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων του λόγου (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1994). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις δραστηριότητες που υλοποιούν οι μαθητές, ενισχύουν τον λόγο τους και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους (Κοντογιάννη, 2012: 76-77). Η αξία του θεάτρου εντοπίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις, υπερβαίνοντας ακόμη και τα όρια της γλώσσας (Brook, 1968,1988) ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει και στην εξέλιξή της (Warren, 2000).

Επιπλέον, έχει αναδειχθεί πως η μάθηση με έναν τέτοιο ελεύθερο τρόπο, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με συγκινησιακά, κοινωνικά, σωματικά κινητικά, και αισθητικά στοιχεία και όχι μόνο με το γνωστικό τομέα, ενισχύοντας ακόμη περισσότερο την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (Κοντογιάννη, 2008: 130). Οι μαθητές ταυτίζονται με τους ρόλους τους, για να διαμορφωθεί το δράμα, ανασύροντας εμπειρίες και γνώσεις εμβαθύνοντας στον εαυτό τους αλλά και στο αληθινό κόσμο που τους περιβάλλει (O' Neil, & Lambert, 1982).

1.2 Ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού δράματος

Η ανάγκη για εκσυγχρονισμό των παιδαγωγικών μεθόδων και της μάθησης αυξάνεται συνεχώς, καθώς συνάδει με τις κοινωνικές αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από τους αδυσώπητους ρυθμούς ανάπτυξης, επηρεάζοντας εξίσου τόσο τον τρόπο και τη μορφή της επικοινωνίας, όσο και τη διάχυση της πληροφορίας. Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την κυριαρχία της τεχνολογίας στην καθημερινότητα και σε όλους τους τομείς, η οποία προσφέρει διαφορετικές δυνατότητες επικοινωνίας και πληροφόρησης. Ωστόσο, η ανάγκη για την εισαγωγή αλλαγών και εναλλακτικών μεθόδων εκπαίδευσης δεν εμφανίστηκε μόνο με την κυριαρχία της τεχνολογίας (Αυδή, & Χατζηγεωργίου,

2007). Οι ανάγκες αυτές ήδη είχαν αναγνωριστεί και επισημανθεί από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, όταν οι τέχνες άρχισαν να εισάγονται στα ευρωπαϊκά σχολικά προγράμματα, αποτελώντας έναν νέο τρόπο ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας των παιδιών (Kamens, & Cha, 1992· Τσιάρας, 2005).

Σταδιακά η τέχνη, καθιερώνεται ως μέσο καλλιέργειας πνευματικών, κοινωνικών και ηθικών αξιών με κύριο στόχο την εξέλιξη της προσωπικότητας του μαθητή (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Μέσω των καλλιτεχνικών πρακτικών, επιχειρείται η όξυνση του πνεύματος και των αρετών (Jörissen et al., 2018). Μια μορφή τέχνης που αξιοποιείται ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική πράξη, αποτελεί το δράμα, καθώς δύναται να προσφέρει λόγω της φύσης του σημαντικά πλεονεκτήματα. Σημάδια υιοθέτησης του δράματος στην εκπαίδευση ανιχνεύονται στο έργο του Πλάτωνα, όπου ο ίδιος ο φιλόσοφος αναφέρει ότι το δράμα συντελεί στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ το συσχέτισε και με τον τρόπο που συμβάλλει το παιχνίδι στην καλλιέργεια της προσωπικότητας (Bolton, 2007· Anderson, 2012).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1960, ηθοποιοί, σκηνοθέτες και συγγραφείς στη Βρετανία αναγνώρισαν την παιδαγωγική αξία της τέχνης τους και ενθάρρυναν τους εφήβους να ασχοληθούν με το θέατρο, ώστε να εξελιχθούν. Υποστήριξαν με τον τρόπο αυτό την παιδαγωγική αξία του θεάτρου (Σέξτου, 2007). Πριν την αναγνώριση του δράματος στην εκπαίδευση από τους ίδιους τους καλλιτέχνες, υπήρξε μια πρώτη συνάντηση και συνεργασία εκπαίδευσης και θεάτρου. Ειδικότερα, στη Βρετανία κατά τη δεκαετία του 1920, άρχισε να αναδεύεται ένας νέος όρος για την τότε εποχή στην εκπαίδευση, ο όρος «δραματοποίηση», ο οποίος σχετιζόταν με την εκδραμάτωση και αναπαράσταση καταστάσεων κατά την εκπαιδευτική πράξη. Ο όρος αυτός επινοήθηκε από τον Finlay Johnson και συνεχίζει να υφίσταται μέχρι και σήμερα, έχοντας παρόμοια σημασία και παρόμοια χρήση στην εκπαιδευτική πράξη (Anderson, 2012).

Παρόλο που έχουν περάσει αρκετά χρόνια από την ανάπτυξη του όρου «δραματοποίηση» και από την αναγνώριση της ανάγκης αξιοποίησης των τεχνικών του θεάτρου στην εκπαίδευση, το δράμα ως παιδαγωγική μέθοδος συνεχίζει να καταλαμβάνει μια περίοπτη θέση στις διάφορες μεθόδους που χρησιμοποιούνται στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στηρίζονται στο παιχνίδι και στον τρόπο με τον οποίο η ελεύθερη έκφραση των παιδιών βοηθά στη μάθηση, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ενίσχυση του αυθορμητισμού (Boal et al., 2008).

1.3 Τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαίδευση

Το δράμα ως παιδαγωγική μέθοδος έχει συνεισφέρει σημαντικά στην αναγνώριση των τεχνών ως μέσο που προωθεί στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με τους Prentki και Stinson, (2016: 4) το δράμα δημιουργεί μια γέφυρα ανάμεσα στη ζωή και στην τέχνη, με σκοπό να αναδείξει το πώς λειτουργεί και είναι ο κόσμος, αλλά και το πώς μπορεί να αλλάξει και να μετουσιωθεί. Η σύνδεση αυτή του πραγματικού κόσμου με τον φανταστικό κόσμο του δράματος επιτυγχάνεται μέσα από τη χρήση της συμβολικής γλώσσας, με την οποία εκπροσωπείται το δράμα (Varriour, 1994).

Το δράμα στην εκπαίδευση εκτός από ψυχαγωγικό χαρακτήρα αποκτά και εκπαιδευτικό χαρακτήρα, καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή μέσα από παιγνιώδη τρόπο, με τις κοινωνικές συνθήκες. Παρακινεί τα παιδιά να χρησιμοποιούν όχι μόνο το σώμα τους αλλά και το πνεύμα τους για να ψυχαγωγηθούν και να αντιληφθούν τον κόσμο μέσα στον οποίο εντάσσονται. Με τον τρόπο αυτό το δράμα λαμβάνει έναν πολυεπίπεδο ρόλο (Kalidas, 2013). Ο πολυεπίπεδος αυτός ρόλος του δεν σχετίζεται μόνο με την αισθητική εμπειρία που προσφέρει στους μαθητές, τους ωθεί να διερευνήσουν τη μάθηση και τις δυνατότητές τους με έναν εναλλακτικό τρόπο, που ξεφεύγει από τις παραδοσιακές μεθόδους (Sextou, 2004).

Η Cattanach (2003) υποστηρίζει, ότι η σημαντικότερη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος σχετίζεται με την «αισθητική ψευδαίσθηση» που προσφέρει. Μέσω αυτής οι μαθητές προσομοιώνουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες και όλα όσα αισθάνονται, μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο μάθησης που δεν περιλαμβάνει περιορισμούς και φόβους. Τα παιχνίδια που αξιοποιούνται, ο αυτοσχεδιασμός και ο αυθορμητισμός ωθούν τους μαθητές σε όλα τα παραπάνω, αλλά και με τον εσωτερικό τους κόσμο τοποθετώντας τον σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, όπου με ελευθερία τον γνωρίζουν εις βάθος (Jörissen et al., 2018).

Μέσω του εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές αναπτύσσουν σημαντικές δεξιότητες, όπως η πληρέστερη κατανόηση των γεγονότων που προσεγγίζουν, η ενίσχυση της μνήμης και η επικέντρωση στα γεγονότα που έχουν να επεξεργαστούν. Επιπλέον, μέσω της παρακολούθησης ενός θεατρικού έργου υπάρχει η δυνατότητα ενίσχυσης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Βελτιώνεται η δυνατότητα της

ανάγνωσης, ενώ σε περίπτωση που υπάρχουν προβλήματα στον λόγο επιλύονται και οι μαθητές εξασκούνται στην χρήση του (Sextou, 2004).

Μέσω της εμπλοκής σε θεατρικά δρώμενα, οι μαθητές είναι σε θέση να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και να έλθουν σε επαφή με διάφορα θέματα αισθητικής φύσης. Έτσι, με δημιουργικές και ψυχαγωγικές δράσεις κατακτούν σημαντικές δεξιότητες τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε επικοινωνιακό. Η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς έχει θετικό αντίκτυπο, τοποθετώντας τον ως βασικό παράγοντα για τις δραστηριότητες αυτές (Al Najji, 2010· Kalidas, 2013).

Εκτός από τις γνωστικές δεξιότητες που κατακτούν και τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν κατά την εκπαιδευτική πράξη, αυξάνεται το επίπεδο κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, συμβάλλοντας στην ενίσχυση των μεταξύ τους διαπροσωπικών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν και να αναπτύξουν μια ομαδική δράση, υπό την εποπτεία του εκπαιδευτικού, η οποία όμως δεν εμποδίζει τον αυθορμητισμό και την ελεύθερη έκφραση (Kalidas, 2013).

Επίσης, μέσω των ρόλων που αναλαμβάνουν, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινότητας, αλλά και να εκπαιδευτούν στον τρόπο διαχείρισης των καταστάσεων αυτών. Έτσι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τους κοινωνικούς ρόλους, αλλά και να αντιληφθούν πως θα μπορούσαν οι ίδιοι να δράσουν μέσα σε αυτούς (Asacus, 2005).

Τα παιδιά, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, είναι σε θέση να διδαχθούν θετικές επιστήμες, οι οποίες στηρίζονται σε αφαιρετικές έννοιες και σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές δεν είναι σε θέση να προσεγγίσουν αποτελεσματικά. Η πολλαπλότητα και δυσκολία που διαθέτουν οι θετικές επιστήμες, οδήγησε πολλούς εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας με σκοπό οι μαθητές να αφομοιώνουν καλύτερα τα νέα γνωστικά αντικείμενα, και όχι απλά να λαμβάνουν επιφανειακές πληροφορίες επί παντός επιστητού (Prentki, & Stinson, 2016).

Έχοντας ως εφαλτήριο το δράμα, οι μαθητές εξελίσσουν τον επαγωγικό συλλογισμό τους, στοιχείο απαραίτητο για την κατανόηση των θετικών επιστημών, ενώ παράλληλα μέσω της τέχνης οι εκπαιδευτικοί, έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν πρακτικές που διδάσκουν βιωματικά τις έννοιες στους μαθητές.

Σταδιακά, αποκτούν και δυνατότητες αυτομάθησης, οι οποίες κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και εξέλιξη, ενώ ταυτόχρονα μέσω διαδραστικών και παιγνιωδών δράσεων εφαρμόζονται οι οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Bamford, 2006).

Το εκπαιδευτικό δράμα ενισχύει το μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης οδηγώντας το ίδιο παιδί στην ανακάλυψη της γνώσης (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Εκτός από αυτή την γνωστική ενίσχυση των παιδιών, αποτελεί επίσης ένα αποτελεσματικό μέσο για την απόκτηση θετικών συμπεριφορών, διότι από την αλληλεπίδραση τους ενισχύονται οι κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Butcher et al., 2017).

Οι δεξιότητες αυτές κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές για τη ζωή και την καθημερινότητα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που κατακτούν, τους βοηθούν να ανταπεξέλθουν σε διάφορες καταστάσεις της ζωής, ενώ ενισχύουν και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται δυσκολίες σε όλα τα επίπεδα. Οι γλωσσικές δεξιότητες που κατακτούν μέσω των δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος, προσφέρουν σημαντικό όφελος, καθώς τους διδάσκουν να χρησιμοποιούν πολυσύνθετα και πολυεπίπεδα τη γλώσσα, για να μεταφέρουν τα νοήματά τους, ενώ τη χρησιμοποιούν και ως βασικό μέσο για την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους (Prentki, & Stinson, 2016).

Μια ακόμη ιδιαίτερα σημαντική δεξιότητα που κατακτούν ή ενισχύουν οι μαθητές μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, είναι η κριτική σκέψη και η χρήση της σε όλα τα επίπεδα. Η ικανότητα αυτή προσφέρει στο άτομο τη δυνατότητα να κρίνει και να αξιολογεί αποτελεσματικά καθώς και να πραγματοποιεί τις κατάλληλες επιλογές για το ίδιο. Μέσω της κριτικής ανάπτυξης, οι μαθητές οικοδομούν αποτελεσματικά την προσωπικότητά τους και μαθαίνουν να στηρίζονται στις δυνάμεις τους, για να ανταπεξέλθουν στην καθημερινότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι όσο περισσότερο ένα άτομο κατανοεί και προσεγγίζει τα πράγματα γύρω του, τόσο πιο πολύ αποκτά ικανότητες και δεξιότητες να τα διαχειριστεί και να τα διερευνήσει με έναν πιο δημιουργικό τρόπο (Jörissen et al., 2018).

Η δραματική τέχνη προσεγγίζει και αναλύει διάφορα κοινωνικά ζητήματα, οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν τα γεγονότα αυτά και να αναπτύξουν τις δικές τους σκέψεις και ιδέες, κατακτώντας ακόμα περισσότερες δεξιότητες (Prentki, & Stinson, 2016). Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ειδικότερα, συνιστά και έναν από

βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της διδασκαλίας επιχειρείται οι μαθητές να εκπαιδευτούν στο πώς να μαθαίνουν και πώς να σκέφτονται, ώστε μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους να αναπτύξουν περαιτέρω στρατηγικές πρωτοβουλιών. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να χρησιμοποιούν πολλαπλές μεθόδους διδασκαλίας, προς την κατεύθυνση αυτή έτσι ώστε να μάθουν να πραγματοποιούν υποθέσεις, να διερευνούν τα ζητήματα και να εξάγουν συμπεράσματα για αυτά (Costa et al., 2014).

Η πρακτική της στοχαστικής σκέψης, η οποία ενισχύεται σημαντικά μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, προσφέρει στα άτομα τη δεξιότητα να αναπτύξουν τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητά τους και να εξελίξουν τις δυνατότητές τους, ενώ στη συνέχεια όλα αυτά είναι σε θέση να τα εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους (Butcher et al., 2017). Μέσω της στοχαστικής σκέψης, ενισχύονται και οι δυνατότητες αξιολόγησης των δράσεων των άλλων ανθρώπων, καθώς το άτομο είναι σε θέση να τους ακούσει με ενσυναίσθηση και κατανόηση, μειώνοντας τις παρορμητικές του αντιδράσεις και σκέψεις (Jörissen et al., 2018·Costa et al., 2014). Με τον τρόπο αυτό, το άτομο αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους γύρω του, αναπτύσσει έναν πιο ευέλικτο τρόπο δράσης, ενώ μπορεί να αντιμετωπίσει και απρόβλεπτες καταστάσεις. Εν κατακλείδι, τα άτομα γίνονται πιο δημιουργικά και αξιοποιούν όλες τις δεξιότητές τους κατά την επαφή τους με τους άλλους ανθρώπους, αναπτύσσοντας υγιείς και αποτελεσματικές σχέσεις (Duartepe-Paksu, & Ubuz, 2009).

Κεφάλαιο 2^ο: Δημιουργικότητα και επινόηση ιστοριών

2.1 Δημιουργικότητα και παιδί

Κατά τον εικοστό αιώνα αναδύθηκε η έννοια *δημιουργικότητα*, η οποία διαμόρφωσε ένα ευρύ πεδίο συστηματικής μελέτης. Τα τελευταία χρόνια η δημιουργικότητα αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας, οδηγώντας σε πλήθος προσεγγίσεων (Sternberg, & Lubart, 2002). Η μελέτη του όρου συνδέθηκε με την προσπάθεια προσδιορισμού του και τη διαφοροποίησή του από άλλους συγγενείς

όρους, όπως η *ιδιοφυΐα* (genius). Η πορεία για αυτή την εννοιολόγηση, ακολούθησε μία μακρόχρονη διαδικασία (Albert, 1975: 140).

Ήδη από τον Πλάτωνα, η έννοια της δημιουργίας συσχετίζεται με τις ιδέες. Η δημιουργικότητα, ως όρος, προσεγγίζεται ως μια «σπίθα», η οποία αποτελεί το έναυσμα για μια διαδικασία. Η διαδικασία αυτή, στη συνέχεια αναπτύσσεται μέσα στον χρόνο και ενεργοποιεί τη φαντασία. Η φαντασία προσφέρει στα άτομα τη δυνατότητα να αναπτύξουν την επινοητικότητα, τη διαίσθηση, την έμπνευση και τη διορατικότητα. Οι διαδικασίες αυτές συσχετίζονται με τη σκέψη, τη γνώση και την ευφυΐα και στη συνέχεια παράγεται ένα προϊόν. Το προϊόν αυτό αποτελεί ένα παράγωγο της δημιουργικότητας (DeBono, 1992).

Η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρισματικές έννοιες των δημιουργικών ανθρώπων, που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μία δημιουργική συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό» (Jaoui, 1975:39). Ο όρος *δημιουργικότητα* συσχετίζεται και με τη διαδικασία ευαισθητοποίησης, όπου τα άτομα συνδέονται και προσεγγίζουν διάφορα προβλήματα με έναν διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα αναζητούν άγνωστα δεδομένα σχετικά με τα προβλήματα και στη συνέχεια προχωρούν σε υποθέσεις. Οι υποθέσεις αυτές τους βοηθούν να εξάγουν συμπεράσματα και τελικά να επιλέξουν δημιουργικές λύσεις (Torrance, 1963).

Κομβικό σημείο όλων των μελετών αποτελεί το αμφίδρομο της σχέσης ανάμεσα στη δημιουργικότητα και το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον (Ξανθάκου, 2011:63), το οποίο δύναται να επιτελέσει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και να προωθήσει τη «*φυσική τάση αυτοπραγμάτωσης*» που διαθέτουν ήδη οι άνθρωποι (Beaudot, 1969:16). Η δημιουργικότητα, επιπλέον, συσχετίζεται με τη θέληση (Adams, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η θέληση προσφέρει σε κάθε άτομο τη δυνατότητα να εξελιχθεί δημιουργικά και να επιλέξει δημιουργικές διαδικασίες στην επίλυση των καθημερινών ζητημάτων του (Taylor, 1972).

Η δημιουργικότητα συνδέεται, επίσης, με το θάρρος, καθώς για να καταστεί κάποιος δημιουργικός χρειάζεται να διαθέτει θάρρος για να επιλέξει δημιουργικές λύσεις. Το θάρρος βοηθάει τα άτομα να μην αισθάνονται άσχημα λόγω της διαφορετικής τους σκέψης, καθώς οι δημιουργικές ιδέες και λύσεις τοποθετούν τα άτομα στη μειοψηφία (Ξανθάκου, 2011:32).

Η ανάπτυξης μια δημιουργικής ιδέας στηρίζεται σε κάποια στάδια, τα οποία διατυπώθηκαν από τον Wallas (1926) και συσχετίστηκαν με τη διαδικασία επίλυσης

προβλήματος. Ειδικότερα, στο πρώτο στάδιο περιλαμβάνεται η προετοιμασία, κατά την οποία διατυπώνεται ένα πρόβλημα προς λύση. Εν συνεχεία, στο δεύτερο στάδιο, αυτό της επώασης, το άτομο επεξεργάζεται το πρόβλημα που έχει να επιλύσει, ώστε να διερευνήσει όλες τις πτυχές του και τα δεδομένα. Έπειτα, αναδύεται η ιδέα στο στάδιο της έμπνευσης, μια ιδέα που προσφέρει διαφορετική επίλυση στο πρόβλημα (Wallas, 1926). Τέλος, στο στάδιο της αξιολόγησης και του απολογισμού το άτομο επαναφέρει στη μνήμη του την πορεία προς τη λύση που αναδύθηκε και διερευνά τις πιθανές συνέπειες και οφέλη (Ξανθάκου, 2011:57-59).

Για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την αξιοποίησή της ως δεξιότητα του ατόμου, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο (Csikszentmihalyi, & Csikszentmihalyi, 1998· Taylor, 1972). Το περιβάλλον εμφανίζει μια σχέση αλληλεπίδρασης με το άτομο και στη συνέχεια, η αμφίδρομη αυτή σχέση προσφέρει την ευχέρεια να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του (Stein, 1974). Η αναγνώριση αυτή της σημασίας του περιβάλλοντος στη δημιουργικότητα, εισήχθη και στην εκπαίδευση, κατά τον 20^ο αιώνα, ο οποίος και αναγνωρίστηκε ως «*Ο αιώνας του παιδιού*» (Ντούι, 1980). Κατά την περίοδο αυτή, στην παιδαγωγική επιστήμη, αναγνωρίζεται η σημασία της αυτενέργειας και την ενεργητική διερεύνηση του μαθητή. Επίσης, προωθείται η έρευνα και η μάθηση μέσα από βιωματικές διαδικασίες, με αποτέλεσμα ο χώρος του σχολείου να μετουσιώνεται σε έναν χώρο δημιουργικής έκφρασης» (Rohres, 1984: 11-15)

Η σημασία της έννοιας της δημιουργικότητας στον εκπαιδευτικό χώρο αναγνωρίστηκε και από την ψυχολογία (Ξανθάκου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, έρευνες στην ψυχολογία σχετικά με τη συσχέτιση του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης της δημιουργικότητας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η δεξιότητα αυτή αναπτύσσεται μέσα από την επαφή των ατόμων με δημιουργικές δραστηριότητες (Beaudot, 1973:176). Ωστόσο, ο όρος *δημιουργικότητα*, δεν διαθέτει συγκεκριμένες ιδιότητες, ώστε να είμαστε σε θέση να διατυπώσουμε με σαφήνεια και με ακρίβεια πως κάποια άτομα είναι δημιουργικά και κάποια άλλα όχι. Ακόμη, δεν είμαστε σε θέση να διαπιστώσουμε και ποια χαρακτηριστικά μπορεί να διαθέτει ένα δημιουργικό προϊόν (Amabile, 1996).

Σύμφωνα με το Gardner (2003), οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία να αξιοποιούν μεθόδους που ενισχύουν τη δημιουργικότητα των παιδιών και να ωθούν τεχνικές που αντιτίθενται στις παραδοσιακές τεχνικές (Gardner, 2003). Ο Torrance υποστήριξε, πως «*πολλά πράγματα μπορούν να γίνουν*

κτήμα μάθησης πιο αποτελεσματικά αλλά και πιο οικονομικά μέσα από δημιουργικές προσεγγίσεις παρά μέσα από παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας» (Torrance, 1963: 12-13). Για τον λόγο αυτό, πρότεινε ότι δημιουργικότητα επιτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη της μαθησιακής πράξης (Torrance, & Meyers, 1974:27).

Σύμφωνα με τον Guilford η πνευματική ευελιξία και η πνευματική ευχέρεια αποτελούν γνωρίσματα της δημιουργικότητας και του δημιουργικού προϊόντος (Guilford, 1950). Το δημιουργικό προϊόν (Slabbert, 1994:61) ερμηνεύεται ως κάτι νέο για αυτόν που το εφευρίσκει και αφορά ένα ευρύτατο πεδίο. Το πεδίο περιλαμβάνει την τέχνη καθώς και τη δημιουργία λογοτεχνικών έργων. Τα κριτήρια που αξιολογούν το δημιουργικό προϊόν ακολουθούν το τρισδιάστατο μοντέλο, στη δημιουργία του οποίου έχουν συμβάλλει οι εργασίες των Besemer και Treffinger οι οποίοι συνδύασαν 125 κριτήρια για να το πλαισιώσουν (Parker - Plauche, 1989: 150).

Πρώτη διάσταση του μοντέλου αξιολόγησης του δημιουργικού προϊόντος αποτελεί ο νεοτερισμός, η πρωτοτυπία και ο μετασχηματισμός, που εξετάζουν το προϊόν ως προς τη σκοπιά της διαδικασίας των εννοιών και των υλικών. Δεύτερη διάσταση αποτελεί η χρησιμότητα, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο το προϊόν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του προβλήματος, την επίλυση. Τέλος, την τρίτη διάσταση αποτελεί η επεξεργασία και η σύνθεση ως προς την ελκυστικότητα, την κομψότητα και την πολυπλοκότητα (Ξανθάκου, 2011: 60).

Έχει διαπιστωθεί πως στα σχολεία δίνεται βαρύτητα σε μία ανακλητική διαδικασία σκέψης και στη συσσώρευση γνώσεων, διαδικασίες που παραγκωνίζουν τη δημιουργικότητα (Crompton, 1997:83). Συγκεκριμένα, ο δημιουργικός μαθητής περιθωριοποιείται καθώς στη σχολική τάξη επιδιώκεται η ομοιογένεια και η διατήρηση της λεπτής ισορροπίας (Ξανθάκου, 2011: 69-72). Προτείνεται η δημιουργικότητα ως μέσο για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μάθησης αλλά και ως μέσο για την επίλυση προβλημάτων που εντοπίζονται στο σχολείο (Torrance, & Meyers, 1974: 27).

2.2 Δημιουργικότητα και επινόηση ιστοριών

Μια δημιουργική διαδικασία που συσχετίζεται με την έννοια της δημιουργικότητας αποτελεί η επινόηση ιστοριών, καθώς αυτές δημιουργούνται μέσα

από την αξιοποίηση της φαντασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι άνθρωποι φαντάζονται μια ιστορία και στη συνέχεια χρησιμοποιούν λέξεις για να την αποδώσουν. Η επινόηση, μάλιστα, ως δεξιότητα, αποτελεί και ένα προϊόν που παράγεται από τα βιώματα και τις εμπειρίες των ανθρώπων (Ροντάρι, 2001:201-202). Η επινόηση των ιστοριών δεν αποτελεί μια δεξιότητα που διδάσκεται, αλλά μια έμφυτη ικανότητα των ανθρώπων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες συντελούν στην ενίσχυση αυτών, καθώς διαμορφώνεται το κατάλληλο πλαίσιο έκφρασης για τα παιδιά (Duchense, & Legay, 1991).

Η επινόηση φανταστικών καταστάσεων, αποτελεί μια διαδικασία που επιτελεί το παιδί και ορίζεται από το ίδιο, καθώς ο φανταστικός κόσμος μέσα στον οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα απορρέει από τη σκέψη του παιδιού. Πολλές φορές, μάλιστα, οι άνθρωποι όλων των ηλικιών είναι δυνατόν να καταφύγουν στη φαντασία και στην επινόηση ιστοριών, έχοντας ως στόχο να αντιμετωπίσουν προβλήματα της καθημερινότητας που δεν επιλύονται μέσω της λογικής και των γνώσεων που διαθέτουν (Vygotsky, 1976).

Η κλασική ψυχαναλυτική προσέγγιση, υποστηρίζει ότι η δημιουργική έκφραση των ανθρώπων μπορεί να συμβάλει στη διαχείριση διαφόρων ψυχικών καταστάσεων που τους δυσκολεύουν. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Freud(1976), η επινόηση των ιστοριών προσφέρει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να προσεγγίσουν με έναν διαφορετικό τρόπο τις καταστάσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, κατασκευάζοντας νέες αφηγήσεις. Η διαδικασία της δημιουργίας νέων ιστοριών, λειτουργεί θεραπευτικά και λυτρωτικά, οι άνθρωποι εφευρίσκουν δημιουργικές λύσεις και αντιλαμβάνονται μεθόδους επίλυσης των προβλημάτων τους, που προηγουμένως δεν είχαν προσεγγίσει (Brown, 1997).

Η διαδικασία, επιπρόσθετα, της επινόησης των ιστοριών διαθέτει και κάποια σημαντικά στοιχεία για την εξέλιξη του ίδιου του ανθρώπου. Ειδικότερα, περιλαμβάνει στοιχεία ενσωμάτωσης, αποδοχής, μιας αποδοχής που έρχεται τόσο από το άτομο όσο και από την ομάδα, αυτοεπιβεβαίωσης και πνευματικής κάθαρσης, διότι αντιλαμβανόμενο των δυνατοτήτων του και μέσω των ιστοριών κατανοεί νέες οπτικές και κατευθύνσεις (Brown, 1997). Αντίστοιχα, με τον ίδιο τρόπο θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και τα κείμενα που δημιουργούν τα παιδιά, καθώς μέσα σε αυτά περιλαμβάνεται και αναδύεται το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Το περιβάλλον αυτό, δεν σχετίζεται μόνο με τις αντιλήψεις και τα βιώματα του ατόμου, αλλά και με την

ίδια τη γλώσσα που χρησιμοποιείται με στόχο την επικοινωνία και την έκφραση (Freinet, 2019).

Οι ιστορίες που δημιουργεί το παιδί αποτελούν προϊόν της δικής του υποκειμενικής αντίληψης για τον κόσμο γύρω του, ενώ η αποτύπωσή τους με λέξεις βοηθούν στον μετασχηματισμό ιδεών και απόψεων (Freinet, 2019:201). Με βάση τη σύνδεση της γλώσσας με την επινόηση ιστοριών, οι μαθητές μπορούν να ενισχύσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες. Η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων, εξελίσσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα των λέξεων για να επιτευχθεί η αλληλεπίδρασή τους. Σταδιακά, λοιπόν, χρησιμοποιούν τις λέξεις ως μέσο επικοινωνίας, ενώ η συνεχής χρήση τους βελτιώνει τις κοινωνικές επαφές τους (Grainger, 2003: 44).

Σύμφωνα με τον Freinet (2019), τα παιδιά τη στιγμή της επινόησης των ιστοριών μετουσιώνονται σε δημιουργούς και ανακαλύπτουν νέους τρόπους έκφρασης και δημιουργίας. Οι ιστορίες που δημιουργούν, συνήθως, προέρχονται από την καθημερινότητά τους, ωστόσο η συνεχής επαφή με διάφορα είδη τέχνης, συντελεί στην εξέλιξη αυτών. Ο κινηματογράφος και τα παραμύθια προσφέρουν στα παιδιά νέες ιδέες και τρόπους έκφρασης, με αποτέλεσμα σταδιακά οι ιστορίες και η γλώσσα, στην οποία αποτυπώνονται να ενισχύσουν την έκφρασή τους (Freinet, 2019).

Το εκπαιδευτικό δράμα, και οι μέθοδοι αυτοσχεδιασμού και αυτοέκφρασης, ωθούν τα παιδιά προς την επινόηση των ιστοριών και αντίστοιχα η επινόηση των ιστοριών προάγει την ανάπτυξη της γλώσσας. Οι μαθητές μέσω των δραματικών δράσεων προσεγγίζουν με εναλλακτικό τρόπο τα θέματα και εφευρίσκουν νέους τρόπους έκφρασης. Έτσι, η παιγνιώδης φύση του εκπαιδευτικού δράματος και οι ιστορίες που δημιουργούνται εντός αυτού ενισχύουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα (Wooland, 1999).

Κεφάλαιο 3^ο: Δημιουργικότητα και εκπαιδευτικό δράμα

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για το εκπαιδευτικό δράμα συνάδουν και συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τη δημιουργικότητα και τη δημιουργική σκέψη. Οι μαθητές αναζητούν νέες λύσεις στα προβλήματά τους και οδηγούνται μέσα από δημιουργικές διαδικασίες σε νέες προσεγγίσεις (Baldwin, & Fleming, 2003). Από την

έναρξη των δραστηριοτήτων, από τη φάση δηλαδή της ευαισθητοποίησης, διαμορφώνεται ένα πλαίσιο, όπου οι μαθητές με ελευθερία και ασφάλεια διερευνούν έννοιες τις οποίες προσεγγίσουν ελεύθερα και σταδιακά (Παπαδόπουλος, 2010· Τσιάρας, 2005). Η φάση της ευαισθητοποίησης των μαθητών, σχετίζεται με την ανάγκη της ίδιας της δράσης, να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο και μια ατμόσφαιρα που προωθεί τη δημιουργικότητα και την ελευθερία σκέψης (Hennessay, 2010).

Το εκπαιδευτικό δράμα, λόγω της έλλειψης ανταγωνιστικότητας μεταξύ των συμμετεχόντων στηρίζεται στο παιχνίδι και στο χιούμορ, δύο στοιχεία που ωθούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Bateson, 2014). Επιπλέον, λόγω της ελευθερίας που διαθέτει το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλει στη διαχείριση του άγχους ή στη μείωση αυτού, καθώς το τελικό αποτέλεσμα δεν έχει σημασία και δεν κρίνεται (Wolf, & Heath, 1999). Το δραματικό παιχνίδι που στήνεται, στηρίζεται στην αξιοποίηση πολλών υλικών, διαφορετικών μεταξύ τους, τα οποία στη συνέχεια λαμβάνουν έναν συμβολικό ρόλο και ενισχύουν τη φαντασία των μαθητών (Yaşar, & Aral, 2012).

Οι μαθητές με τον τρόπο αυτό, διακατέχονται από ενθουσιασμό και διαμορφώνουν εσωτερικά κίνητρα για τη δράση και τη μάθηση, ενώ παράλληλα, κατά την ώρα διεξαγωγής του παιχνιδιού, βιώνουν θετικά συναισθήματα. Η θετικότητα αυτή που περιβάλλει την ατμόσφαιρα μέσα στην οποία πραγματώνεται η δράση, ενισχύει τη δημιουργικότητά τους (Yaşar, & Aral, 2012· Παπακώστα, 2014). Η δραματική Τέχνη ενδυναμώνει την δημιουργικότητα προσφέροντας την ανάπτυξη της φαντασίας μέσα στην ομάδα και κατά συνέπεια στην κοινωνία, κατανοώντας τις αλλαγές της και τη συνεισφορά που μπορούμε να έχουμε (Pammenter, & Mavrokordatos, 2003).

Ο αυτοσχεδιασμός, επίσης, συνιστά βασικό μέρος της διαδικασίας, αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο που ενισχύει τη δημιουργικότητα. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού εισέρχονται σε μια φανταστική κατάσταση, αξιοποιώντας και προσεγγίζοντας με έναν διαφορετικό τρόπο τις κοινωνικές συνθήκες και τις θεματικές, μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες (Neelands, 2011, Mavrokordatos, 2009). Ο αυτοσχεδιασμός, μάλιστα, προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να προετοιμαστούν καταλληλότερα για την καθημερινή ζωή, επειδή μαθαίνουν να σκέφτονται με έναν δημιουργικό τρόπο, καταπιάνονται με διάφορα ζητήματα αναζητώντας δημιουργικές λύσεις (Mavrokordatos, 2009).

Το ιδιαίτερα ευχάριστο και ελεύθερο περιβάλλον που δημιουργείται για την υλοποίηση της δράσης, όπου κάθε μαθητές εκφράζεται ελεύθερα και επιλέγει

σύμφωνα με τη δική του σκέψη, προσφέρει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να αποκτήσουν τη δική τους φωνή (O'Toole, 2009). Η μη ύπαρξη, ωστόσο, σωστού και λάθους στις επιλογές των μαθητών, αλλά και η μικρή σημασία του αποτελέσματος, μειώνουν τον φόβο της αποτυχίας και της επίκρισης. Μέσα από τις δράσεις δεν επιδιώκεται το τέλειο, αλλά η χαρά της διαδικασίας και οι συνδέσεις που υλοποιούνται μέσα από τη βιωματική προσέγγιση των μαθητών (Yaşar, & Aral, 2012).

Οι ιδέες των συμμετεχόντων αποτελούν το βασικό στοιχείο για την επίτευξη της δράσης και με τον τρόπο αυτό αναγνωρίζεται η σημαντική συμβολή τους. Ο χώρος και το παραγόμενο προϊόν από τη δράση που υλοποιούν, ανήκει στους ίδιους, καθώς οι ιδέες είναι δικές τους και ο εκπαιδευτικός ωθεί τη διαδικασία αυτή (Baldwin, 2009). Ο κόσμος που δημιουργείται στο εκπαιδευτικό δράμα, ο δραματικός κόσμος, διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο με σκοπό τη γέννηση νεωτεριστικών ιδεών και τη διέγερση της περιέργειας (Παπακώστα, 2014).

Η σχέση του εκπαιδευτικού και των μαθητών δεν στηρίζεται στην εξουσία τους ενός, αλλά στη συνεργασία των δύο, με αποτέλεσμα οι μαθητές να προσανατολίζονται στην ανεύρεση δημιουργικών λύσεων (Neelands, 2011). Ακόμη, το παραγόμενο προϊόν, το έργο δηλαδή, δεν διαθέτει ένα συγκεκριμένο τέλος, γεγονός που οδηγεί τους μαθητές να σκεφτούν και να επιλέξουν διαφορετικές λύσεις, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούν την ανοχή τους στο άγνωστο και στην αβεβαιότητα. Οι διαδικασίες αυτές ενισχύουν τη δημιουργικότητά τους, καθώς η διαχείριση τυχόν ζητημάτων που προκύπτουν δεν στηρίζεται σε σταθερές λύσεις, αλλά σε δημιουργικές επιλογές (Cremin, 2015·Urban, 2007).

Σαν εκπαιδευτικό μέσο, το δράμα καλλιεργεί και στηρίζεται στη διερευνητική μάθηση, όπου οι μαθητές καλούνται με δημιουργικό τρόπο να ανακαλύψουν νέες γνώσεις. Κατά τη διάρκεια των δράσεων, η δημιουργία μικρών ομάδων προσφέρει ακόμη περισσότερο τη δυνατότητα στους μαθητές να συνδιαλεγούν σε ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου η δημιουργικότητα και η φαντασία αποτελούν τα βασικά συστατικά (Neelands, 2011). Συνεργατικά, οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν τα ζητήματα, να προτείνουν ιδέες και συζητήσουν ισότιμα για τις τελικές επιλογές δράσης (Baldwin, 2008). Ο τρόπος αυτός συνεργασίας προωθεί τη διαλεκτική διαδικασία και τις δημοκρατικές αξίες, ενώ ταυτόχρονα ανοίγει τους πνευματικούς ορίζοντες των μαθητών (Ragnarsdóttir, & Þorkelsdóttir, 2012).

Η δημιουργικότητα ενισχύεται ακόμα και από το ίδιο το κείμενο που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να διαμορφώσουν τη δράση τους, καθώς στοχεύει στην προώθηση της δημιουργικής σκέψης (Baldwin, 2008). Οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν το κείμενο που τους δίνεται με έναν εναλλακτικό τρόπο με στόχο την γέννηση νέων ιδεών, φτάνοντας συνεργατικά στη δόμηση μιας δράσης (Yasar, & Aral, 2012·Neelands, 2011).

Η ενίσχυση της φαντασίας και η νοητική ευχέρεια που παρέχονται και προωθούνται από το εκπαιδευτικό δράμα, συνδέονται με τη δημιουργικότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αξιοποιούν τις δεξιότητές τους και τις γνώσεις που ήδη κατέχουν με έναν διαφορετικό τρόπο για να δημιουργήσουν κάτι νέο, με αποτέλεσμα να προσεγγίζουν εναλλακτικά όσα ήδη γνωρίζουν και κατέχουν (Bailin, 1996). Ακόμα και τα πιθανά εμπόδια που μπορεί να προκύψουν κατά τη συνεργασία των μαθητών και τη δημιουργία της δράσης, αποτελούν παράγοντα για δημιουργικές λύσεις μέσα από μία συνεργατική και ελεύθερη διαδρομή (Baldwin, 2008).

Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικές υποθέσεις

Η έρευνα δράσης συνιστά ένα είδος μελέτης που μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση. Σε αυτού του είδους την έρευνα οι εκπαιδευτικοί διενεργούν δράσεις, είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με μια ερευνητική ομάδα στο πλαίσιο συνήθως που εργάζονται (McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996). Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των τρόπων και των τεχνικών που μπορούν να εφαρμοστούν, με στόχο τη βελτίωση των πρακτικών του χρησιμοποιούνται (McNiff, 1995: 3). Για να υλοποιηθεί μια έρευνα δράσης χρειάζεται να υπάρχει μια ομάδα συμμετεχόντων, στους οποίους οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές ή η ερευνητική ομάδα εφαρμόζουν τις τεχνικές που έχουν διαμορφώσει με στόχο να συλλέξουν δεδομένα

για αυτές και στη συνέχεια να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους (Ebbut, 1983: 2).

Η έρευνα δράσης διαθέτει κάποια βασικά χαρακτηριστικά που την καθιστούν έγκυρη και αξιόπιστη. Πιο συγκεκριμένα, απαιτείται ένας συνεργατικός και συμμετοχικός χαρακτήρας, όπου ο εκπαιδευτικός κρίνεται απαραίτητο να λειτουργεί ταυτόχρονα και σαν ερευνητής στον ερευνητικό πληθυσμό (Winter, 1998). Βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί η ανάπτυξη μέσα από τη «σπείρα αναστοχασμού», καθώς δεν αποτελεί μια γραμμική έρευνα όπου ο ερευνητής δημιουργεί κάποιες υποθέσεις και στη συνέχεια επιχειρεί με γραμμικό τρόπο να τις επιβεβαιώσει ή να τις απορρίψει. Δεν υφίσταται, δηλαδή, αρχή, μέση και τέλος στην έρευνα, αλλά μια ανοιχτή και σπειροειδής κυκλική διαδικασία, όπου ο ερευνητής δρα, παρατηρεί και αναστοχάζεται συνεχώς για να μπορέσει να συλλέξει κάποια δεδομένα (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003:22).

Η στοχαστική και αναστοχαστική διάσταση καλεί τον εκπαιδευτικό-ερευνητή να στοχάζεται συνεχώς επάνω στην ομάδα του και στη συνέχεια αναστοχάζεται για ό,τι συμβαίνει μέσα στην τάξη και στον ευρύτερο χώρο του σχολείου. Η διαδικασία αυτή, όχι μόνο του προσφέρει τη δυνατότητα να κατανοήσει τα αποτελέσματα, αλλά και τις ανάγκες της ομάδας του (Somekh, 2006). Υπάρχει επίσης σύνδεση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς στον κλάδο διερευνώνται συνεχώς νέες πρακτικές και μέθοδοι (Somekh, 2006).

Η έρευνα που υλοποιήθηκε και παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, στηρίζεται στην μέθοδο της έρευνας δράσης και έχει σαν στόχο να μελετήσει τη συμβολή και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δράματος ως μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας. Για την πραγμάτωση της έρευνας αξιοποιείται ταυτόχρονα και η ποσοτική, αλλά και η ποιοτική ερευνητική μέθοδος, καθώς στους συμμετέχοντες πριν και μετά τις δράσεις μοιράστηκαν ερωτηματολόγια, ενώ με το πέρας αυτής πραγματοποιήθηκαν και συνεντεύξεις.

Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήθηκαν δώδεκα θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, οι οποίες αποσκοπούσαν στην εξοικείωση των μαθητών με την επινόηση ιστοριών μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων δημιουργήθηκαν ερευνητικές υποθέσεις με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει προηγηθεί. Οι ερευνητικές υποθέσεις αφορούν μαθητές δέκα ετών και είναι οι εξής:

Υπόθεση 1: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της επινόησης ιστοριών συμβάλλει με θετικό τρόπο στον μετασχηματισμό των ιδεών των μαθητών.

Υπόθεση 2: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της επινόησης ιστοριών αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην πνευματική ευελιξία - ευχέρεια των μαθητών.

Υπόθεση 3: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της επινόησης ιστοριών αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην πρωτοτυπία των ιδεών των μαθητών.

Υπόθεση 4: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της επινόησης ιστοριών αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην χρησιμότητα των ιδεών των μαθητών.

Υπόθεση 5: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της επινόησης ιστοριών αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην πολυπλοκότητα των ιδεών των μαθητών.

Εκτός, όμως από τις ερευνητικές υποθέσεις αναδύθηκε και ένα επιπλέον ερώτημα, σχετικά με την αξιοποίηση της δημιουργικότητας από μέρους των μαθητών στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Το ερώτημα αυτό σχετίζεται με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας όπου διαφαίνεται πως η δημιουργικότητα δεν αποτελεί μια δεξιότητα που εμφανίζεται κάποιες φορές και κάποιες άλλες όχι, αλλά συνιστά μια συνεχή διαδικασία.

Οι απαντήσεις αξιολογήθηκαν τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου με στόχο να διερευνηθούν οι αλλαγές που εμφανίζονται. Οι υπομεταβλητές αυτές, οι οποίες αποτελούν και τους υποάξονες των ερωτηματολογίων, είναι οι εξής: α) *Πνευματική ευελιξία- ευχέρεια*, η οποία εμφανίζεται στις ερωτήσεις 3, 10 και 13 του ερωτηματολογίου β) *Νεοτερισμός- Πρωτοτυπία*, η οποία εμφανίζεται στις ερωτήσεις 16, 17, 20, 23 και 25 του ερωτηματολογίου γ) *Χρησιμότητα*, η οποία εμφανίζεται στις ερωτήσεις 2, 11 και 12 του ερωτηματολογίου δ) *Πολυπλοκότητα*, η οποία εμφανίζεται στις ερωτήσεις 1, 4, 5, 9 και 14 του ερωτηματολογίου ε) *Μετασχηματισμός*, η οποία εμφανίζεται στις ερωτήσεις 6, 7, 8, 15, 18, 19, 23 και 25 του ερωτηματολογίου.

4.2 Πληθυσμός στόχος- δείγμα

Η πραγματοποίηση της έρευνας στηρίζεται στη συλλογή δεδομένων από έναν συγκεκριμένο πληθυσμό που κρίνεται κατάλληλος και την επεξεργασία αυτών με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις. Η διαδικασία ανεύρεσης του δείγματος της έρευνας περιλαμβάνει δειγματοληψία, επιλέγοντας έναν πληθυσμό-στόχο που προσφέρεται

για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων (Howard,& Sharp: 2001). Στην παρούσα έρευνα ως δείγμα ορίστηκαν 20 μαθητές ηλικίας 10 ετών, οι οποίοι ηλικιακά φοιτούν στην Δ΄ Δημοτικού και αποτελούν την πειραματική ομάδα. Για την πραγματοποίηση της έρευνας συστάθηκε επίσης ομάδα έλεγχου, 20 μαθητών ηλικίας δέκα ετών, η οποία συμμετείχε στο πρόγραμμά συμπληρώνοντας τα ερωτηματολόγια.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε στηρίζεται στη βολική δειγματοληψία, καθώς ο πληθυσμός-στόχος προέρχεται από οικείο περιβάλλον της ερευνήτριας και οι μαθητές μπορούσαν να συμμετάσχουν εάν το επιθυμούσαν στην έρευνα ή όχι. Η πειραματική ομάδα, στη οποία εφαρμόστηκαν οι εκπαιδευτικές δράσεις που σχεδίασε η ερευνήτρια αποτελούνταν από 12 κορίτσια και 8 αγόρια με μέσο όρο ηλικίας τα 10 έτη περίπου. Η ομάδα ελέγχου, η οποία συμπλήρωσε τα ερωτηματολόγια χωρίς να συμμετέχει στις παρεμβάσεις, αποτελούνταν από 20 μαθητές, 14 κορίτσια και 6 αγόρια.

Οι μαθητές παρακολουθούσαν τα μαθήματα στο Ίδρυμα Τηνιακού Πολιτισμού, στην περιοχή της Τήνου. Οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν στις 30 Ιουλίου του 2021 και ολοκληρώθηκαν στις 22 Οκτωβρίου του 2021. Κατά τη διάρκεια των μηνών αυτών πραγματοποιήθηκαν 12 ωριαίες συναντήσεις, οι οποίες αποτέλεσαν και το πεδίο έρευνας, καθώς η εφαρμογή των δράσεων συνδυαζόταν με παρακολούθηση και παρατήρηση από μέρους της ερευνήτριας.

4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την πραγμάτωση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες πριν την εφαρμογή των δράσεων και με την ολοκλήρωση αυτών, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να εξαχθούν συμπεράσματα. Το ερωτηματολόγιο «*Κλίμακα Δημιουργικής Συμπεριφοράς*», επιλέχτηκε λόγω της εγκυρότητας και αξιοπιστίας που διαθέτει, καθώς είναι ήδη σταθμισμένο και δύναται να παράσχει σαφή και έγκυρα αποτελέσματα. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου και να επιλέξουν τις απαντήσεις τους μέσα από την πενταβάθμια κλίμακα Likert (Likert, 1932), η οποία είχε τις τιμές 1= αδύνατος, 2=σχεδόν καλός, 3= μέτριος, 4=καλός και 5=πολύ καλός.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν προς συμπλήρωση και στις δύο ομάδες σύμφωνα με τη μέθοδο προελέγχου (pre-test), πριν από τις παρεμβάσεις και

μετελέγχου (post-test) μετά από τις παρεμβάσεις. Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου μετρήθηκε και έχει σταθμισμένη εγκυρότητα στον δείκτη Cronbach's alpha (Cronbach, 1951), ενώ εμφάνισε αποτελέσματα της τάξης 0,75 που κρίνεται ιδιαίτερα αξιόπιστος. Με βάση τις ερωτήσεις που περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο και τη συσχέτισή τους με τις ερευνητικές υποθέσεις αξιολογήθηκε η διαδικασία συμπλήρωσής του από τους συμμετέχοντες

Επιπλέον, για τη συγκέντρωση δεδομένων, σχετικά με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τις δράσεις που παρακολούθησαν, χρησιμοποιήθηκαν και συνεντεύξεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με το πέρας των δράσεων. Οι άξονες δημιουργίας των ερωτήσεων σχετίζονταν με τις ερευνητικές υποθέσεις, ενώ οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μαγνητοφωνήθηκαν από την ερευνήτρια και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν, ώστε να αναλυθούν (Cohen, & Manion, 1994: 395).

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή ποιοτικών δεδομένων ήταν η ενεργός συμμετοχική παρατήρηση, στο μικρό αριθμητικά δείγμα (Κυριαζή, 2000). Ακόμη, για τη συλλογή των δεδομένων, αξιοποιήθηκε και η χρήση του ημερολογίου για κάθε δράση. Το ημερολόγιο συμπληρωνόταν από την ερευνήτρια σε κάθε συνάντηση, καταγράφοντας την πορεία των συμμετεχόντων σε σχέση με τη συνεργασία που επεδείκνυαν μεταξύ τους, ενώ σημειώνονταν σε αυτό και τυχόν παρατηρήσεις. Από τα ημερολόγια που συμπληρώνονται αναδύονται σημαντικές πληροφορίες για την έρευνα, οι οποίες προσφέρουν σημαντικά στοιχεία σε αυτή (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2010), το ίδιο συνέβη και στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η συμβολή του κριτικού φίλου (critical friend), όπου ένα υπαρκτό πρόσωπο επιλέγεται από τον ερευνητή με στόχο να παρακολουθεί και να συμμετέχει συμβουλευτικά στη διαδικασία της έρευνας. Στόχος της συγκεκριμένης πρακτικής συνιστά η ενίσχυση της εγκυρότητάς της και η επιβεβαίωση αυτής (Lomax, 1996). Ο ερευνητής εξηγεί στον κριτικό φίλο τους στόχους και τους σκοπούς της έρευνας, ώστε να διαθέτει τις κατάλληλες πληροφορίες για να μπορεί να κατανοήσει τη διαδικασία και να είναι σε θέση να συμμετάσχει καθοδηγητικά και βοηθητικά (Kember, 1997). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας ο κριτικός φίλος προέρχεται από το χώρο της εκπαίδευσης με μακρόχρονη εμπειρία, μεταπτυχιακές σπουδές και ανήκει στον κλάδο ΠΕ 70.

4.4 Ερευνητική διαδικασία και μέθοδοι ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Η έρευνα ξεκίνησε με την οργάνωση του προγράμματος. Το Ίδρυμα Τηνιακού Πολιτισμού θεωρήθηκε από την ερευνήτρια κατάλληλος χώρος για τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων. Παρουσιάστηκε αναλυτικά το πρόγραμμα στο προσωπικό του Ιδρύματος και πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για την ερευνητική του φύση. Το προσωπικό του Ιδρύματος ενημερώθηκε σχετικά με τους στόχους και τους λόγους της έρευνας, αλλά και για τις δράσεις. Ακολούθησε συνεδρίαση και λήφθηκε η απόφαση για την παραχώρηση μίας εκ των αιθουσών στην ερευνήτρια για το απαιτούμενο χρονικό διάστημα.

Στη συνέχεια, ειδοποιήθηκαν οι κηδεμόνες των παιδιών που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για το πρόγραμμα σχετικά με το ερευνητικό πλαίσιο και ζητήθηκε η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών. Οι κηδεμόνες κλήθηκαν να συμπληρώσουν μια φόρμα συναίνεσης στην οποία ενημερώνονταν για τους λόγους και τον τρόπο πραγμάτωσης του προγράμματος, την υπεύθυνη εκπαιδευτικό που επέπτευε το πρόγραμμα, αλλά και τον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων των μαθητών. Ενημερώθηκαν για την προστασία των δεδομένων αυτών, καθώς διασφαλίστηκε ότι δεν επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν για κανέναν άλλο σκοπό πέραν της έρευνας. Παράλληλα διασφαλίστηκε ότι σε οποιαδήποτε στιγμή του προγράμματος οι συμμετέχοντες επιθυμούσαν να αποσυρθούν είχαν τη δυνατότητα να το πράξουν.

Η πρώτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε 30 Ιουλίου. Πριν το ξεκίνημά της οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Το ίδιο έγινε και με την ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα διαμορφώθηκε σε δώδεκα ωριαίες παρεμβάσεις στηριζόμενες στο εκπαιδευτικό δράμα και τη θεατρική τέχνη. Κάθε ώρα των συναντήσεων αποτελούσε και την εφαρμογή μιας παρέμβασης. Μόλις ολοκληρώθηκαν οι εκπαιδευτικές δράσεις, στις 22 Οκτωβρίου η ερευνήτρια μοίρασε στους συμμετέχοντες και πάλι τα ερωτηματολόγια που είχαν συμπληρώσει στην αρχή για μια δεύτερη συμπλήρωση. Η δεύτερη συμπλήρωση αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος μέσα από τη σύγκριση των αρχικών στοιχείων και των τελικών. Μόλις οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια η ερευνήτρια υλοποίησε και τις συνεντεύξεις στον κάθε συμμετέχοντα ατομικά, κατέγραψε τα δεδομένα του σε μαγνητόφωνο και στη

συνέχεια τα απομαγνητοφώνησε. Η ομάδα ελέγχου συμπλήρωσε εκ νέου τα ερωτηματολόγια χωρίς να παρθούν συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες.

Αξίζει να σημειωθεί πως δεν αντιμετωπίστηκαν δυσκολίες κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Οι μαθητές που συμμετείχαν στα εργαστήρια είχαν πλούσιες εμπειρίες από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και συνειδητά επέλεξαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Ο χρόνος του κάθε εργαστηρίου ήταν μια ολόκληρη ώρα ωστόσο σε περιπτώσεις που χρειάστηκε περισσότερος χρόνος τα παιδιά με μεγάλη χαρά παρέμεναν μέχρι να ολοκληρωθεί το εργαστήριο. Όλοι οι συμμετέχοντες ανταποκρίνονταν στο έπακρο βάζοντας ιδιαίτερο μεράκι σε όσα έκαναν. Ο χώρος του Ιδρύματος Τηνιακού Πολιτισμού αποδείχτηκε ιδανικός για εκπαιδευτικό δράμα, καθώς η αίθουσα ήταν κατάλληλα διαμορφωμένη. Δεν υπήρχαν περιττά αντικείμενα παρά μόνο το ξύλινο δάπεδο και ένα πιάνο. Η αίθουσα διέθετε καλό φωτισμό και ηχητικό σύστημα. Οι γονείς ήταν συνεπείς στις υποχρεώσεις των παιδιών, γεγονός που συνέβαλλε επίσης θετικά στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος.

Η επεξεργασία των δεδομένων που συγκέντρωσε η ερευνήτρια από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες υλοποιήθηκε μέσω λογισμικού προγράμματος SPSS. Το συγκεκριμένο λογισμικό πρόγραμμα είναι σε θέση να δώσει τα στατιστικά στοιχεία σε σχέση με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, έχοντας ορίσει την εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας. Η στατιστική σημαντικότητα ορίστηκε στο 0,05 που συσχετίζεται με την τυχαία εμφάνισή της στο δείγμα που προήλθε.

Στη συνέχεια, οι αριθμητικές και ποσοτικοποιημένες τιμές που συνέλλεξε η ερευνήτρια έπειτα από την επεξεργασία, επεξεργάστηκαν και με στατιστική ανάλυση με βάση το κριτήριο t-Student. Με τη συγκεκριμένη στατιστική ανάλυση επιχειρούσε να αναζητηθεί εάν η έρευνα περιλαμβάνει σημαντικές αποκλίσεις που έθεταν την εγκυρότητα υπό αμφισβήτηση. Από τη συγκεκριμένη ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κάποια σημαντική απόκλιση και η έρευνα με βάση τις μεταβλητές και την κανονική κατανομή ισχύει.

Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα έρευνας

Η έρευνα που υλοποιήθηκε στόχευε στην ανάλυση της βελτίωσης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας στους μαθητές δέκα ετών, μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν και απαντήθηκαν και από τις δύο ομάδες, ώστε να εξετάσουμε εάν επετεύχθη ο σκοπός της έρευνας. Οι εξαρτημένες μεταβλητές που προέκυψαν αφορούσαν υποτομείς της έννοιας της δημιουργικότητας που αξιολογήθηκαν σαν άξονες και δουλεύτηκαν μέσω των εργαστηρίων εκπαιδευτικού δράματος. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η πνευματική ευελιξία και ευχέρεια, ο νεοτερισμός και η πρωτοτυπία, η χρησιμότητα, η πολυπλοκότητα και ο μετασχηματισμός, τομείς που συνδυαστικά μπορούν να προσφέρουν σαφή στοιχεία για την έννοια της δημιουργικότητας.

Στη συνέχεια, υλοποιήθηκε μια γενική αποτίμηση των στοιχείων και των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τη συμμετοχική παρατήρηση. Καταγράφηκαν και αναλύθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών σε ερωτήσεις σχετικές με τις συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν δίνοντας αξιόπιστα αποτελέσματα και στην ποιοτική έρευνα.

5.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό στατιστικό πρόγραμμα SPSS για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι δύο ομάδες πριν και μετά την εφαρμογή των 12 συναντήσεων των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Για να μπορέσουμε να δώσουμε σαφείς απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα χρειάστηκε να υλοποιηθεί και ένας έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας. Στις έρευνες συνήθως υφίστανται δύο υποθέσεις, μια μηδενική υπόθεση και μια εναλλακτική, οι οποίες στη συνέχεια αποτελούν τη βάση για τον στατιστικό έλεγχο και τις τελικές απαντήσεις. Έτσι, για κάθε ένα ερευνητικό ερώτημα διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις, μια μηδενική και μία εναλλακτική, οι οποίες είναι οι εξής για τους μαθητές δέκα ετών:

Ερευνητική υπόθεση 1

H0: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της χρήσης της επινόησης ιστοριών δεν συμβάλλει με θετικό τρόπο στον μετασχηματισμό των ιδεών των μαθητών.

H1: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της χρήσης της επινόησης ιστοριών συμβάλλει με θετικό τρόπο στον μετασχηματισμό των ιδεών των μαθητών.

Ερευνητική υπόθεση 2

H0: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της επινόησης ιστοριών δεν αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην ευελιξία- ευχέρεια των ιδεών των μαθητών.

H1: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της επινόησης ιστοριών αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην ευελιξία- ευχέρεια των ιδεών των μαθητών.

Ερευνητική υπόθεση 3

H0: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της επινόησης ιστοριών δεν αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην πρωτοτυπία- νεοτερισμό των ιδεών των μαθητών.

H1: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της επινόησης ιστοριών αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην πρωτοτυπία- νεοτερισμό των ιδεών των μαθητών.

Ερευνητική υπόθεση 4

H0: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της επινόησης ιστοριών δεν αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην χρησιμότητα των ιδεών των μαθητών.

H1: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της επινόησης ιστοριών αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην χρησιμότητα των ιδεών των μαθητών.

Ερευνητική υπόθεση 5

H0: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της επινόησης ιστοριών αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην πολυπλοκότητα των ιδεών των μαθητών.

H1: Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω της επινόησης ιστοριών αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην πολυπλοκότητα των ιδεών των μαθητών.

Για να ελεγχθούν οι στατιστικές υποθέσεις που σχηματίστηκαν υλοποιήθηκε μια σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών, που δημιουργήθηκαν από τη διερεύνηση της κεντρικής έννοιας της δημιουργικότητας. Οι μέσοι όροι των τιμών αυτών μετρήθηκαν στην ίδια κλίμακα, ώστε να μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα που αποδεικνύουν τη σύγκριση

αυτών, ενώ η μέτρησή τους πραγματοποιήθηκε σε δύο χρονικές στιγμές, μία πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων και μία μετά την εφαρμογή αυτών (pre-και post-test).

Για τη μέτρηση των τιμών αυτών χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-student. Εν συνεχεία, υλοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος της κανονικής κατανομής. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιήθηκε αξιοποιώντας το τεστ των Shapiro-Wilk. Η επιλογή του τεστ στηρίχθηκε τον αριθμό του δείγματος μαθητών που είχαμε, ο οποίος ήταν ιδιαίτερα μικρός $N=20 < 50$, ενώ ως όριο για τη μηδενική υπόθεση θέσαμε το 5%, λόγω του μικρού δείγματος. Τα αποτελέσματα του ελέγχου κατέδειξαν ότι δεν ήμασταν σε θέση να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση που είχαμε σχηματίσει, διότι το αποτέλεσμα από το τεστ έδωσε αποτελέσματα $Sign.=0.955=95,5\%$. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι μεγαλύτερο του ορίου $Sign=95,5\% > 5\%$ και η μηδενική υπόθεση που είχε σχηματιστεί ήταν ακόμα δεκτή. Επίσης, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα χαρακτηρίστηκε ως προσεγγιστικά κανονικό, καθώς ήταν ιδιαίτερα μικρό.

Εν συνεχεία, και έπειτα από τα αποτελέσματα που λάβαμε σχετικά με την κατανομή του δείγματος και τις υποθέσεις, πραγματοποιήθηκε ανάλυση των μεταβλητών. Κάθε εξαρτημένη μεταβλητή εξετάστηκε ξεχωριστά για τις δύο ομάδες, όπου και αξιολογήθηκαν η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή και για κάθε ομάδα. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα στοιχεία, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για την πειραματική ομάδα, ενώ στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα στοιχεία, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για την ομάδα ελέγχου. Η μέση τιμή ορίζεται ως M και η τυπική απόκλιση (standard deviation) ως SD και για τις εξαρτημένες μεταβλητές, όπως παρατηρήθηκαν στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα.

Πίνακας 1

Τιμές μέτρησης των παραγόντων των εξαρτημένων μεταβλητών πνευματική ευελιξία-ευχέρεια, Νεοτερισμός- Πρωτοτυπία, Χρησιμότητα, Πολυπλοκότητα και Μετασχηματισμός της πειραματικής ομάδας.

Πειραματική ομάδα (N=20)	Πριν M SD	Μετά M SD	MD SD	T Value	Sig (2-tailed) P*

Πνευματική ευελιξία- ευχέρεια	1.90 .20	1.50 .50	.40 .480	3.600	.001
Νεοτερισμός- Πρωτοτυπία	1.70 1.15	2.60 1.180	.90 1.13	2.865	.008
Χρησιμότητα	3.52 1.47	4.36 1.15	.84 1.84	2.281	.002
Πολυπλοκότητα	2.28 1.10	2.32 .476	.040 1.24	.150	.009
Μετασχηματισμός	.92 .64	2.24 1.234	1.32 1.37	4.797	.000

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αναδεικνύουν ότι υφίσταται σημαντικά θετική στατιστική σημαντικότητα και καταδεικνύουν ότι οι τομείς αυτοί βελτιώθηκαν στους μαθητές έπειτα από την εφαρμογή των παρεμβάσεων στο σύνολο της ομάδας.

Πίνακας 2

Τιμές μέτρησης των παραγόντων των εξαρτημένων μεταβλητών πνευματική ευελιξία- ευχέρεια, Νεοτερισμός- Πρωτοτυπία, Χρησιμότητα, Πολυπλοκότητα και Μετασχηματισμός της ομάδας ελέγχου

Ομάδα Ελέγχου (N=20)	Πριν M SD	Μετά M SD	MD SD	T Value	Sig (2- tailed) P*
Πνευματική ευελιξία- ευχέρεια	1.90 .19	1.60 .48	.30 .475	3.450	.309
Νεοτερισμός- Πρωτοτυπία	2.30 1.10	2.35 .476	.045 1.24	.745	.356
Χρησιμότητα	3.30 1.25	3.10 1.45	-.20 .489	1.407	.214
Πολυπλοκότητα	1.60 1.28	1.96 1.57	.36 1.81	-.351	.735
Μετασχηματισμός	2.25 1.15	2.40 1.30	.15 1.15	-.757	.412

Η σύγκριση των δύο ομάδων αναδεικνύει ότι η πειραματική ομάδα επωφελήθηκε από τις παρεμβάσεις και εμφάνισε βελτίωση στους τομείς που στοχεύαμε να ενισχύσουμε. Τα αποτελέσματα των εξαρτημένων μεταβλητών αναδεικνύουν πως ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν εφαρμόστηκαν

θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις δεν υπήρξε κάποια σημαντική βελτίωση στους τομείς της δημιουργικότητας.

Σημαντικό, βέβαια, στοιχείο για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων ήταν ο έλεγχος και η εγκυρότητα των ίδιων των ερωτήσεων στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι δύο ομάδες. Για τον λόγο αυτό, και οι ερωτήσεις ελέγχθηκαν με βάση τον δείκτη Cronbach's alpha συνολικά για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή. Όλες οι μεταβλητές που θέσαμε εμφανίζουν μια αποδεκτή μέση τιμή εγκυρότητας. Ειδικότερα, η μεταβλητή Πνευματική ευελιξία- ευχέρεια έπειτα από τον έλεγχο είχε αποτελέσματα 0,689, η οποία είναι αποδεκτή και μπορεί να διατυπωθεί ότι η τιμή του ελέγχου είναι έγκυρη. Στη συνέχεια, η μεταβλητή Νεοτερισμός-Πρωτοτυπία εμφάνισε αποτέλεσμα 0,776 η οποία και πάλι είναι αποδεκτή, η μεταβλητή της χρησιμότητας εμφάνισε αποτέλεσμα 0,655, αποδεκτή και πάλι. Τέλος, η μεταβλητή του μετασχηματισμού έδωσε αποτέλεσμα 0,81, το οποίο είναι και πάλι αποδεκτό.

Με βάση τα αποτελέσματα από τον συγκεκριμένο δείκτη και τα γίνονται αποδεκτές οι εναλλακτικές υποθέσεις και απαντάται θετικά και το βασικό ερευνητικό ερώτημα. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι εν τέλει οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις βελτίωσαν τη δημιουργικότητα των παιδιών σε σημαντικό βαθμό και σε όλους τους επιμέρους τομείς αυτής.

5.2 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Η συμμετοχική παρατήρηση επιλέχθηκε να εφαρμοστεί ως μέθοδος έρευνας συμπληρωματικά με το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές. Τα αποτελέσματα συμμετοχικής παρατήρησης καταγράφηκαν από την εμπυλωτρία-ερευνήτρια των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Ξεκινώντας, αξίζει να σημειωθούν δύο παράγοντες που συνέβαλλαν θετικά επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος: η υποδειγματική συνέπεια των συμμετεχόντων, από το ξεκίνημα της πρώτης παρέμβασης μέχρι και το πέρας της τελευταίας, καθώς και το μεγάλο ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές εξ αρχής για το περιεχόμενο των εργαστηρίων.

Οι συναντήσεις ακολούθησαν συγκεκριμένη δομή που περιλάμβανε σε πρώτη φάση παιχνίδια ενεργοποίησης, εμπιστοσύνης και κινητικές ασκήσεις. Συνέχιζε με κάποιο ερέθισμα για την σύνθεση μίας ιστορίας από τους μαθητές και ακολουθούσε η

παρουσίασή της σε ομάδες, ζευγάρια ή ατομικά. Τα εργαστήρια έκλειναν με αναστοχασμό, όπου οι μαθητές κάθονταν σε κύκλο και εξέφραζαν συναισθήματα και σκέψεις για το εργαστήριο που μόλις είχε ολοκληρωθεί.

Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από τέσσερα διαφορετικά σχολεία, ωστόσο παρατηρήθηκε γρήγορα σημαντική εξέλιξη στη δυναμική της ομάδας και στη μεταξύ τους συνεργασία δημιουργώντας ένα ασφαλές πλαίσιο αλληλοβοήθειας. Τα εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν μέσα σε ένα ευχάριστο κλίμα, που πρόσφερε έδαφος για ελεύθερη έκφραση ιδεών. Όσο περνούσε ο καιρός, παρατηρήθηκε πως οι ιδέες γίνονταν περισσότερο πολύπλοκες και πρωτότυπες σε συνδυασμό με την επινόηση ευφάνταστων λύσεων. Οι παρουσιάσεις τους στην ομάδα ήταν προσεγμένες και διακατέχονταν από ενθουσιασμό τόσο από την πλευρά των μικρών ηθοποιών όσο και από των θεατών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η ενσυναίσθηση, μπαίνοντας στη θέση ενός ήρωα, που ένιωθαν τα παιδιά, εκφράζοντας ακόμα και λεκτικά την συναισθηματική τους φόρτιση.

Από την συμμετοχική παρατήρηση συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές μέσα από τις παρεμβάσεις, οι οποίες ήταν βασισμένες στο εκπαιδευτικό δράμα, εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά, μέσα σε ένα ευδιάθετο κλίμα, εξωτερικεύοντας ελεύθερα τις απόψεις τους. Αξιοποιώντας τις τεχνικές που τους προσφέρθηκαν εξέφρασαν πολύπλοκες και χρήσιμες ιδέες, επαληθεύοντας τις αρχικές μας υποθέσεις σε σχέση με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με το πέρας των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Η ερευνήτρια με αυτόν τον τρόπο έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εξηγήσουν τις αλλαγές που παρατήρησαν οι ίδιοι στην καθημερινότητά τους έπειτα από το πρόγραμμα. Η πρώτη ερώτηση της συνέντευξης, γενική και ανοιχτού τύπου, αφορά τη συμβολή των εργαστηρίων και τον τρόπο με τον οποίο θεωρούν ότι έχουν συμβάλει στην εξέλιξή τους. Οι συμμετέχοντες έδωσαν τις εξής απαντήσεις:

- 1.Με βοήθησαν στην φαντασία μου.*
- 2. Με έφεραν πιο κοντά με το θέατρο, ίσως γίνω ηθοποιός.*
- 3.Νομίζω πως έχω καλές ιδέες για το θέατρο.*
- 4. Με βοήθησαν στο να εκφράζομαι καλύτερα και να μην ντρέπομαι. Αν και ακόμα ντρέπομαι λιγάκι.*

5. Σκέφτομαι πολύ καλύτερες ιστορίες από πριν, σκέφτομαι και μόνη μου.
6. Τα εργαστήρια μου έδωσαν έμπνευση.
7. Ήταν πολύ ωραία τα εργαστήρια και όλη η εμπειρία, με έκαναν να σκέφτομαι διαφορετικά και δημιουργικά.
8. Σίγουρα με έχουν βοηθήσει, απλά δεν ξέρω που ακριβώς.
9. Έκανα περισσότερους φίλους στα μαθήματα, έκανα παρέες με παιδιά από άλλα σχολεία που δεν τα ήξερα πριν.
10. Νομίζω έγινα καλύτερος στη συνεργασία με άλλα παιδιά.
11. Αρχισα να έχω παραπάνω ιδέες και να έχω έμπνευση.
12. Με βοήθησαν στο να διασκεδάζω με τους φίλους μου.
13. Με τα εργαστήρια ξεχνούσα τα προβλήματα μου.
14. Έχω πολύ φαντασία. Σκέπτομαι πιο πολύ, νιώθω πιο δυνατός και έχω θάρρος.
16. Έμαθα να δημιουργώ καινούρια παιχνίδια, δηλαδή έχω καλύτερες ιδέες.
17. Με έμαθαν και να μιλάω καλύτερα και να μην ντρέπομαι.
18. Άνοιξαν οι πύλες της φαντασίας μου, με έκαναν καλό στη συγκέντρωση.
19. Καμιά φορά σκέφτομαι πως νιώθει ο άλλος, μπαίνω στην θέση του, πριν τα εργαστήρια δεν το έκανα.
20. Ήταν ωραία εμπειρία, μου έδωσε έμπνευση. Μου άρεσε μου ξαναβρεθήκαμε, ένιωθα σαν μικρό παιδί, το είχα ανάγκη.

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο σύνολό τους εξέφρασαν θετικά συναισθήματα και εμπειρίες από το πρόγραμμα. Επίσης, αναφέρουν ότι έχουν αυξηθεί οι ιδέες τους και πλέον είναι σε θέση να κατανοούν καλύτερα τους άλλους. Η δεξιότητα αυτή αναπτύχθηκε από τη συνεργασία των παιδιών σε ομάδες, είτε σε μεγάλες είτε σε μικρές. Ακόμη, αρκετοί συμμετέχοντες αναφέρουν ότι έχει αυξηθεί η αυτοπεποίθησή τους και οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, γεγονός που ενισχύει και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους άλλους.

Η δεύτερη ερώτηση αφορά τα μαθήματα του σχολείου σε συνδυασμό με τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν. Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν θεωρούν πως τα εργαστήρια, τα οποία συμμετείχαν, καθώς και το περιεχόμενό τους, τους βοήθη στα μαθήματα του σχολείου. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι οι εξής:

1. *Ναι, φυσικά στην έκθεση και τα εικαστικά.*
2. *Λίγο στην έκθεση.*
3. *Στη φιλαναγνωσία.*
4. *Με βοήθησαν στην έκθεση , μάλιστα σε μία έκθεση στο σχολείο εμπνεύστηκα από τα εργαστήρια.*
5. *Με βοηθούσαν στο να χαλαρώσω από την κούραση της εβδομάδας.*
6. *Στις εκθέσεις του σχολείου.*
7. *Με βοήθησε μόνο στη Θεατρική Αγωγή, μπαίνω στη θέση του άλλου.*
8. *Έτσι και έτσι.*
9. *Στη Θεατρική Αγωγή.*
10. *Είναι ευκολότερο τώρα να επινοήσω μία ιστορία σε όποιο μάθημα και να είναι.*
11. *Μου έδωσαν έμπνευση για τα εικαστικά.*
12. *Με βοήθησαν στην έκθεση.*
13. *Ίσως λίγο στη Θεατρική Αγωγή, αλλά δεν είμαι και σίγουρη.*
14. *Δεν μπορώ να σκεφτώ κάποιο μάθημα που βοηθάει αυτό που κάναμε.*
15. *Ίσως στην Έκθεση και τη Θεατρική Αγωγή.*
16. *Δεν έχουν σχέση αυτά που κάναμε με μαθήματα του σχολείου.*
17. *Στη φιλαναγνωσία.*
18. *Μπορεί στην Έκθεση.*

19. *Στη θεατρική Αγωγή.*

20. *Όχι, δεν βοηθάνε σε κάποιο μάθημα.*

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση, αναδεικνύεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα εργαστήρια μπορούν να τους βοηθήσουν στα θεωρητικά μαθήματα, όπως η έκθεση, η γλώσσα και στα μαθήματα που αφορούν τα Εικαστικά και την Θεατρική Αγωγή. Ωστόσο, υπάρχουν και τρεις συμμετέχοντες που ανέφεραν ότι δεν βρίσκουν κάποια συσχέτιση με τα μαθήματα του σχολείου, ενώ αρκετοί αναφέρουν κυρίως τη Θεατρική Αγωγή, γεγονός που δικαιολογείται από το είδος των παρεμβάσεων.

Η τρίτη ερώτηση αφορούσε τη συσχέτιση των εργαστηρίων με τη διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων, όπου η ερευνήτρια ρώτησε τους συμμετέχοντες εάν πλέον είναι σε θέση να βρίσκουν καλύτερες λύσεις. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι οι εξής:

1. *Γενικά δεν ξέρω.*
2. *Ανάλογα το πρόβλημα, σε κάποια προβλήματα ίσως ναι.*
3. *Ναι, γιατί όχι.*
4. *Δεν ξέρω.*
5. *Πιστεύω πως ήταν σαν εξάσκηση τα εργαστήρια σε αυτό το θέμα.*
6. *Με βοήθησε αρκετά.*
7. *Κάποιες φορές βρίσκω λύσεις.*
8. *Ναι, με βοήθησαν. Έχω καλύτερες ιδέες σε όλα, άρα και στα προβλήματα.*
9. *Ναι, σίγουρα μπορώ να βρω καλύτερες λύσεις.*
10. *Επινοώ λύσεις γενικά, τώρα ίσως περισσότερο.*
11. *Δεν ξέρω.*
12. *Ίσως, δεν είναι κάτι που έχω σκεφτεί.*

13. *Πιστεύω πως είναι ένας τρόπος να μάθεις να βρίσκεις λύσεις.*
14. *Ναι, σίγουρα.*
15. *Βρήκαμε λύσεις για πολλούς ήρωες. Γιατί όχι και για εμάς.*
16. *Ναι, ίσως, δεν ξέρω.*
17. *Ναι θα μπορούσα με αυτό τον τρόπο να βρίσκω λύσεις σε όσα με απασχολούν.*
18. *Όχι, δεν νομίζω.*
19. *Θέλω να βρίσκω λύσεις για τα δικά σου προβλήματα. Σίγουρα με βοήθησε το να μπαίνω στη θέση του άλλου.*
20. *Ναι, λιγάκι.*

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναδεικνύεται ότι έχουν κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο δύνανται να συνδεθούν με τους άλλους και με τον εαυτό τους, ώστε να οδηγηθούν σε λύσεις. Ωστόσο, οι περισσότεροι αναφέρουν ότι μέσω της διαδικασίας που έμαθαν και τις λύσεις που βρήκαν για τους ήρωές τους στις ιστορίες που δημιούργησαν, γνωρίζουν πλέον ότι διαθέτουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα εργαστήρια για να βρίσκουν λύσεις στην καθημερινότητά τους. Η άποψη εκφράστηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες.

Η τέταρτη ερώτηση αφορούσε τη συνεργασία που ανέπτυξαν με τα υπόλοιπα παιδιά στο εργαστήριο. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν οι εξής:

1. *Στην αρχή είχα ντροπή γιατί δεν ήξερα τα πιο πολλά παιδιά αλλά τελικά μέχρι το τέλος συνεργάστηκα με όλους και γίναμε όλοι φίλοι.*
2. *Προτιμούσα να κάνω ομάδα με τις φίλες μου. Όταν τύχαινε να κάνω ομάδα με άλλους δεν μου άρεσε αλλά το ξεχνούσα συνήθως.*
3. *Τελικά γίναμε φίλοι όλοι με όλους, ήταν όλα τα παιδιά καλά.*
4. *Μου άρεσει να συνεργάζομαι και μου άρεσε που ξαναβρεθήκαμε.*
5. *Όταν ξεκινούσαμε να συνεργάζομαστε με κάποια παιδιά ένιωθα λίγο περίεργα επειδή δεν τα ήξερα. Έπρεπε όμως να κάνουμε κάτι μέσα σε λίγο χρόνο και έτσι τελικά στο τέλος γινόμασταν φίλοι.*

6. *Ήταν ωραία γιατί τελικά πέρασα καλά με αυτήν την ομάδα.*
7. *Ένας έλεγε ιδέες στην ομάδα και ο άλλος συμπλήρωνε την ιδέα.*
8. *Στο πρώτο μάθημα είχα άγχος γιατί τα πιο πολλά παιδιά δεν τα ήξερα, τελικά ήταν πολύ ωραία.*
9. *Η συνεργασία ήταν ωραία γιατί μέσα από αυτή τελικά επινοούσαμε τις ιστορίες.*
10. *Τελικά έκανα και κάποιους φίλους.*
11. *Με τη συνεργασία γελούσαμε και περνούσαμε ωραία.*
12. *Δεν περίμενα να είναι τόσο ευχάριστη η συνεργασία με τα παιδιά.*
13. *Πολύ ωραία ήταν, είχε ενδιαφέρον γιατί άκουγες και τις ιδέες των άλλων.*
14. *Μου αρέσει να συνεργάζομαι γενικά.*
15. *Ήταν καλά γιατί ο ένας συμπλήρωνε τον άλλον.*
16. *Μου άρεσε αν και δεν τους ήξερα όλους.*
17. *Τελικά έκανα φίλους και αυτό ήταν ευχάριστο.*
18. *Προτιμούσα να είμαι με την παρέα μου και να μην συνεργάζομαι με παιδιά που δεν γνωρίζω, όλους τους συμπαθώ, αλλά προτιμώ την παρέα μου.*
19. *Ήταν πολύ ωραία.*
20. *Κάναμε νέους φίλους.*

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφαίνεται ότι οι μαθητές διασκέδασαν και έκαναν καινούριους φίλους στα εργαστήρια που συμμετείχαν. Όλοι οι μαθητές ανέφεραν ότι συνεργάστηκαν άψογα με τα υπόλοιπα παιδιά και ότι γνώρισαν νέα άτομα. Ακόμα και δύο συμμετέχοντες που ανέφεραν ότι προτιμούν τη δική τους παρέα, υποστήριξαν ότι τα εργαστήρια τους άρεσαν και ότι η εργασία σε ομάδες τους έδωσε θετικές εμπειρίες.

Η πέμπτη ερώτηση της συνέντευξης αφορούσε την ενίσχυση της δημιουργικότητας και της σύνδεσης του θεάτρου με την επινόηση ιστοριών, ώστε να

διαπιστωθεί κατά πόσο θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό δράμα δύναται να συνδεθεί με το θέατρο. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν οι εξής:

1. *Ήταν καλός συνδυασμός και τα δύο έχουν σχέση.*
2. *Το θέατρο είναι ιστορίες.*
3. *Μου άρεσε πολύ γιατί σκεφτόμασταν την ιστορία και μετά την παίζαμε, δηλαδή ήταν ωραίος συνδυασμός.*
4. *Ο συνδυασμός μου έφτιαχνε το κέφι.*
5. *Αν κάποιος θέλει βοήθεια ξέρω πως νιώθει.*
6. *Μου άρεσε πολύ η ιδέα, θα ήθελα να συνεχίσουν τα εργαστήρια.*
7. *Νομίζω πως εξασκήσαμε τη φαντασία μας και αυτό ήταν τέλειο.*
8. *Ήταν φανταστικά!*
9. *Με αυτό τον τρόπο μάθαμε καινούρια πράγματα με ενδιαφέρον, όλα ήταν σαν παιχνίδι.*
10. *Θα ήθελα να ήταν και μάθημα στο σχολείο.*
11. *Μου φάνηκε πως είναι ένας συνδυασμός που σε βοηθάει να καταλαβαίνεις πως νιώθει ο άλλος, να μπαίνεις στη θέση του.*
12. *Καλός ήταν.*
13. *Μου άρεσε πολύ.*
14. *Πέτυχε ο συνδυασμός.*
15. *Το να φτιάχνεις ιστορίες είναι κάτι που ταιριάζει με το θέατρο.*
16. *Τα μαθήματα που κάναμε ήταν κάτι εντελώς διαφορετικό από όσα έχουμε κάνει, μου άρεσε πολύ.*
17. *Νομίζω πως ναι.*
18. *Μάλλον το θέατρο συνδυάζεται με πολλά.*

19. *Φυσικά και ήταν πολύ καλός συνδυασμός.*

20. *Θ ήθελα να συνεχίζαμε τα μαθήματα, δηλαδή ήταν τέλεια!*

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναδεικνύεται ότι όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι το εκπαιδευτικό δράμα δύναται να συσχετιστεί με τη δημιουργία ιστοριών. Επίσης κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι με τον ίδιο τρόπο θα επιθυμούσαν να δουλεύουν και στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο σχολείο, ενώ ορισμένοι ανέφεραν ότι η θεατρική τέχνη μπορεί να έχει σημαντικές προεκτάσεις και να συνδεθεί με διάφορες θεματικές.

Η τελευταία ερώτηση της συνέντευξης αφορούσε τη δραματοποίηση των ιστοριών που έπλαθαν. Το ερώτημα ήταν αν θα προτιμούσαν να τις γράφουν στο χαρτί αντί να τις δραματοποιούν. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν οι εξής:

1. *Όχι, με το γράψιμο δεν έχω τόσο ελεύθερη έκφραση. Όταν παίζεις νιώθεις το χαρακτήρα.*
2. *Θέλω να παίζω τις ιδέες μου στο θέατρο. Το γράψιμο για μένα με περιορίζει, δεν θα είχα τόση έμπνευση.*
3. *Βαριέμαι να γράφω, δεν θα ήθελα να τις γράφαμε, δεν θα είχε πλάκα.*
4. *Δεν θα ήθελα να γράφαμε, όταν σβήνω το λάθος μου σταματάω τη σκέψη μου και χάνω χρόνο, ήταν τέλεια που δεν είχαμε γράψιμο.*
5. *Θα μπορούσαμε μια φορά να είχαμε γράψει την ιστορία αντί να την παίζουμε.*
6. *Προτιμώ να παίζω σαν ηθοποιός το ρόλο, όχι να τον γράφω, μου αρέσει να σκέφτομαι την ιστορία, απλώς δεν μου αρέσει να τη γράφω.*
7. *Προτιμώ να παίζω τις ιστορίες γιατί εκείνη την ώρα είμαι ελεύθερη να προσθέσω πράγματα, μπορώ ακόμα και να ξεχνάω. Περνάει η ώρα ευχάριστα με τις παραστάσεις που κάνουμε.*
8. *Δεν μου αρέσει πολύ να γράφω, ενώ όταν παίζεις κάτι αισθάνεσαι, είναι σαν να είσαι μέσα στον ρόλο.*

9. *Ήταν φανταστικά που τις παίζαμε, ήταν πιο δημιουργικά έτσι.*
10. *Με το γράμμο θα πονούσανε τα χέρια μας, σίγουρα όχι.*
11. *Αν τα γράφαμε θα έμοιαζε με μάθημα του σχολείου.*
12. *Μου αρέσει πολύ και να γράφω, αλλά στο συγκεκριμένο εργαστήριο ήταν καλύτερα που δεν γράφαμε. Ήταν πιο ενδιαφέρον.*
13. *Μου αρέσει να παίζω ρόλους και για αυτό ήρθα και στο εργαστήριο.*
14. *Μου αρέσει να παίζω, το προτιμώ.*
15. *Αν κάποιες φορές τα γράφαμε δεν θα με πείραζε.*
16. *Προτιμώ να τα παίζουμε.*
17. *Είναι καλύτερα να μην γράφουμε ιστορίες, αλλά να τις παίζουμε.*
18. *Δεν θα ήθελα να έγραφα.*
19. *Όχι, θέλω να παίζω τις ιστορίες.*
20. *Σε καμία περίπτωση.*

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν κοινές και όλοι ανέφεραν ότι προτιμούν να δραματοποιούν τις ιστορίες τους, καθώς με τον τρόπο αυτό εμπνέονται περισσότερο και εκφράζονται ελεύθερα. Επίσης, ανέφεραν ότι μέσω της δραματοποίησης αντιλαμβάνονται και εκείνοι καλύτερα τις ιστορίες που δημιούργησαν, καθώς αισθάνονται όπως ο ήρώας τους, ενώ ο παιγνιώδης τρόπος τους ενθουσίασε και τους ωθούσε να συμμετέχουν ενεργά.

Η εξέταση, επίσης, των ημερολογίων με τις καταγραφές των δράσεων όταν υλοποιούνταν από μέρος της ερευνήτριας, αποδεικνύει ότι οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων και οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της συνέντευξης συνάδουν μεταξύ τους. Η ερευνήτρια, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος παρατήρησε ότι οι μαθητές είχαν διάθεση να συμμετάσχουν, δεν προέβαλαν αντιστάσεις και αντιδράσεις στη διαδικασία, ενώ εκφράζονταν με πολύ ελεύθερο τρόπο και αυθορμητισμό. Η συνεργασία τους, επίσης, ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική και αξιόλογη, είτε εργάζονταν ατομικά, είτε σε ζευγάρια είτε σε ομάδες, ενώ ολοκλήρωναν ευχάριστα και όλες τις δράσεις. Ακόμη, η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι

ενισχύθηκε και η ενσυναίσθηση των μαθητών, αλλά και η επικοινωνία μεταξύ τους με αποτέλεσμα καθ' όλη τη διάρκεια των δράσεων να μπορούν να εκφράζονται και να δημιουργούν ένα υγιή διάλογο.

Κεφάλαιο 6^ο: Συμπεράσματα- Συζήτηση

Η έρευνα που παρουσιάσαμε αφορούσε μια έρευνα δράσης, όπου σε μια ομάδα μαθητών ηλικίας 10 ετών εφαρμόστηκαν θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Αυτές στηρίζονταν στην επινόηση των ιστοριών και στη δραματοποίησή τους μέσα από τεχνικές τους θεάτρου. Στόχος των συγκεκριμένων παρεμβάσεων αποτελούσε η ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών και η συσχέτιση της δημιουργικότητας με το εκπαιδευτικό δράμα. Για την έρευνα αξιοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία οι μαθητές τα συμπλήρωσαν πριν και μετά τις παρεμβάσεις, συνεντεύξεις και καταγραφή σε ημερολόγια, ώστε να υπάρχει μια ολιστική παρατήρηση των όσων συντελέστηκαν στα εργαστήρια. Πολύτιμη αποδείχτηκε και η συμβολή του κριτικού φίλου.

Αρχικά, οι μαθητές ξεκίνησαν λίγο επιφυλακτικά στο πρόγραμμα, ωστόσο οι ασκήσεις γνωριμίας και σύνδεσης της ομάδας που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια τους έδωσαν τη δυνατότητα να νιώσουν ευχάριστα και άνετα και να συμμετάσχουν ενεργά στις δράσεις. Οι συμμετέχοντες ένιωσαν να απελευθερώνονται κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, ενώ όσο προχωρούσε ο καιρός αυξάνονταν και οι ιδέες τους. Πιο συγκεκριμένα, οι δράσεις και οι διαδικασίες για την πραγμάτωσή τους ενεργοποίησαν τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία και να δημιουργήσουν ιστορίες, ενώ ενίσχυσαν και την επιθυμία τους για τη δραματοποίηση αυτών. Ο παιγνιώδης ρυθμός με τον οποίο υλοποιούνταν οι δράσεις και τα υλικά και οι ιδέες που χρησιμοποιήθηκαν, βελτίωσαν την επιθυμία των μαθητών να συμμετέχουν, αλλά και να δημιουργούν.

Οι μαθητές ενίσχυσαν τη δημιουργικότητά τους γενικά, καθώς όπως αναφέρουν οι ίδιοι έχουν περισσότερες ιδέες σε σύγκριση με το διάστημα πριν από την παρέμβαση. Από την άλλη πλευρά ο συνδυασμός της δραματοποίησης με τη δημιουργία ιστοριών τους φάνηκε πιο ελεύθερος και ενδιαφέρον σε σχέση με την απλή συγγραφή. Επίσης, οι μαθητές αναφέρουν, αλλά και η ερευνήτρια επιβεβαιώνει ότι ενισχύθηκαν οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, η συνεργατικότητά τους και η

ενσυναίσθησή τους, γεγονός που αναδεικνύει τα οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος.

Οι ιστορίες που δημιουργήθηκαν εμφάνιζαν, με την πάροδο του χρόνου, καλύτερη δομή, ενώ και οι ιδέες των μαθητών ενισχύθηκαν. Ακόμα και στις περιπτώσεις που οι μαθητές δυσκολεύονταν, ήταν σε θέση να βρουν λύσεις, οι οποίες στηρίζονταν στις ανάγκες τις δικές τους και της ομάδας. Αντίστοιχα, οι μαθητές αναγνώρισαν τη δυνατότητα να είναι πιο δημιουργικοί και στην καθημερινότητά τους, γεγονός που συνάδει και με τη γενική εννοιολόγηση της δημιουργικότητας, η οποία αποτελεί μια διαδικασία που εμφανίζεται γενικά στη ζωή των ανθρώπων και χρησιμοποιείται σε όλες τις δράσεις τους.

Μικρές τροποποιήσεις σε κάποιες μεταβλητές εμφάνισε και η ομάδα ελέγχου που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα. Ωστόσο οι διαφορές ήταν σε γενικό κανόνα αμελητέες με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ουσιαστική διαφοροποίηση. Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με την πειραματική ομάδα δεν εμφανίζονται ιδιαίτερες αποκλίσεις στην πρώτη και δεύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Με βάση, λοιπόν, τα ανωτέρω που υλοποιήσαμε συμπεραίνουμε ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα πολύτιμο μέσο στρατηγικής για εκπαιδευτές που έχουν ως κύριο μέλημά τους να ωφελήσουν τους μαθητές και να ενισχύσουν τη δημιουργικότητά τους. Μάλιστα, η συγκεκριμένη μέθοδος είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί και σε άλλα μαθήματα, καθώς ο παιγνιώδης τρόπος και η διαθεματικότητά του, μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική εκπαιδευτική μέθοδο. Οι υποθέσεις, που είχαμε διατυπώσει στην αρχή, επιβεβαιώθηκαν με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο κατά την πορεία της έρευνας. Κατά συνέπεια, είναι εφικτό να αποτελέσει μια εκπαιδευτική μέθοδο που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τους καθημερινότητα, ενώ και στους ίδιους παρέχεται η δυνατότητα να κατανοήσουν την ευελιξία και την προσέγγιση των μαθητών εντός τάξης.

Η παρούσα έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε εν μέσω της πανδημίας covid-19, δημιουργώντας κάποιους περιορισμούς. Οι συμμετέχοντες ήταν υποχρεωμένοι να τηρούν αποστάσεις βάσει των κανονισμών αλλά και να φορούν μάσκα, κρύβοντας μέρος του προσώπου τους. Στη Δραματική Τέχνη το πρόσωπο και οι εκφράσεις του αποτελούν ένα από τα βασικότερα εργαλεία. Ωστόσο με τη θετική διάθεση των μαθητών και το ζήλο που επέδειξαν, οι περιορισμοί λόγω πανδημίας δυσκόλεψαν, σε μικρότερο βαθμό από του αναμενόμενου, την ελεύθερη έκφραση.

Μια αντίστοιχη έρευνα δράσης θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο πληθυσμό και με μεγαλύτερη διάρκεια ώστε τα αποτελέσματα να είναι

αντιπροσωπευτικότερα. Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με προσαρμοσμένη ηλικιακά την θεματολογία των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Αξίζει να τονιστεί η σημασία του θεάτρου στην εκπαίδευση των παιδιών που, προσωπικά θεωρούμε, ότι δεν εκτιμάται όσο πρέπει στο Δημόσιο Σχολείο. Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής περιορίζεται στις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και όχι σε όλα τα Δημοτικά πανελλαδικά. Το μάθημα πραγματοποιείται σε ακατάλληλες αίθουσες, γεμάτες θρανία και απαιτείται χρόνος για να παραμεριστούν. Οι θεατρολόγοι κατακερματίζονται σε τέσσερα σχολεία και συχνά αναγκάζονται να αναλώσουν την διδακτική τους ώρα για την προετοιμασία σχολικών εορτών, για εθνικές επετείους, χάνοντας πολύτιμο χρόνο και σε κάποιες περιπτώσεις την ουσία από τους βασικούς στόχους του μαθήματος,. Ελπίζουμε στο μέλλον να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα εργαλεία της δραματικής τέχνης και το μάθημα να σταθεί ισάξια με τα υπόλοιπα στο σχολικό πρόγραμμα.

Βιβλιογραφία

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Adams, H., (2005). The teaching of general problems solving strategies. *Gifted Educational International*, 4, 84-89.
- Albert, R. (1975). Towards a behavioral definition of genius. *American Psychologist*, 30, 140.
- Al Naji, A.S. (2010). What skills should secondary students learn?, *Knowledge Magazine*, 170, Saudi Arabia.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. New York: Westview.
- Anderson, M. (2012). *Masterclass in drama education* (1st Ed.). London: Continuum International Pub. Group.
- Asacus, P. (2005). *Development of life skills among secondary school students in the framework of future curricula*. National Center for Educational Research and Development, Cairo.
- Bailin, S. (1996). Philosophical research in drama education: The case of creativity. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1(1), 79-86.
- Baldwin, P. (2008). *With drama in mind: Real learning in imagined worlds*. London: Continuum International Publishing Group.
- Baldwin, P. (2009). *School improvement through drama: A creative whole class, whole school approach*. London: Continuum.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative Approaches*. London: Routledge.
- Bateson, P. (2014). Play, playfulness, creativity and innovation. *Animal Behavior and Cognition*, 1(2), 99-112.
- Booth, D. (1994). *Story drama. Reading, writing and role playing across the curriculum*. Canada: Pembroke.
- Beaudot, A. (1969). *La creativite a l'ecole*. Paris: PUF.
- Beaudot, A. (1973). *La creativite: Researchers americaines*. Paris: Bordas.
- Boal, A., Leal-McBride, M., Leal McBride, C., & Fryer, E. (2008). *Theatre of the oppressed*. London, UK: Pluto Press.

- Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. *International Handbook of Research in Arts Education*, 16, 45-66.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Germany: Waxmann Verlag.
- Barton, B., & O'Toole, J. (2012), Η δύναμη στα χέρια τους: τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος «Δράση ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό». *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 13, 8-19.
- Bowell, P., & Hear, S. (2013), *Planning process drama: Enriching teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Brown, D. (1997). *Principles of art therapy*. London: Thorsons.
- Brook, P. (1968). *The empty space*. Harmondsworth: Penguin.
- Brook, P. (1988). *The shifting point*. London: Methuen.
- Butcher, K., Pearce, G., & Ross, D. (2017). Using educational drama to teach investments management: Evidence of cross-cultural relevance from Australia and China. *The International Journal of Management Education*, 15, 1, 67-83.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Η διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Cattanach, A. (2003). *Introduction to play therapy*. London: Routledge.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge
- Costa, N., Faccio, E., Belloni, E., & Iudici, A. (2014). Drama experience in educational interventions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4977-4982.
- Cramond, B., Kim, K. H., & VanTassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and intelligence. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 395–412). Cambridge University Press.
- Cremin, T. (2015). Developing creativity through drama. In T. Cremin (Ed.), *Teaching English creatively* (2nd Edition) (pp. 25-40). London: Routledge.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrical*, 16, 297-334
- Cropley, J. A. (1997). *Fostering creativity in the classroom: General principles*. In M.A. Runko. *The creativity research handbook volume one*. New Jersey: Hampton Press.

- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I.S. (1998). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, D. (2003). Ποτέ μην κοιτάς μακριά. Στο Ν Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση «Χτίζοντας γέφυρες»*. 3^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- De Bono, E. (1992). *Teaching thinking*. London: Penguin.
- Dougill, J. (1987). *Drama activities for learning language*. London: Machillam.
- Duatepe-Paksu, A., & Ubuz, B. (2009). Effects of drama-based geometry instruction on student achievement, attitudes, and thinking levels. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 272-286.
- Duchense, A., & Legay, T. (1991). *La petite fabrique de literature*. Paris: Magnard.
- Ebbutt, D. (1983). *Educational action research: Some general concerns and specific quibbles*. Cambridge: Institute of Education.
- Fisher, R. (2004). What is creativity? In R. Fisher, & M. Williams (Eds.), *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum* (pp. 6-20). London: David Fulton Publishers Ltd.
- Freinet, C. (2019). *Θεσμική και κριτική παιδαγωγική, για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέλφων.
- Freud, S. (1976). *Introduction de la psychanalyse*. Paris: Petit bibliotheque Payot.
- Gardner, H. (2003). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Canada: Random House Publishing Group.
- Gortais, B. (2003). Abstraction and art. *Philosophical transaction of the royal society of London*, 1241-1249
- Grainger, T. (2003). Creative teacher and language arts: *Possibilities and Potential*. 31(1), 43-47.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Hennessey, B. A. (2010). The creativity motivation connection. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 342-365). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heathcote, D. (1971). *Drama and education: Subject or system? Drama and theater in education*. London: Heinemann.

- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann
- Howard, K., & Sharp, J. (2001). *Η επιστημονική μελέτη, οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών και ερευνητικών διαδικασιών*. Αθήνα: Βιβλία για το βιβλίο.
- Jörissen, B., Unterberg, L., Klepacki, L., Engel, J., Flasche, V., & Klepacki, T. (2018). *Spectra of Transformation* (1st Ed.). Munster-New York: Waxmann.
- Kalidas, C. (2013). Drama: A tool for learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 123(123), 444- 449.
- Kamens, D., & Cha, Y. (1992). The legitimation of new subjects in mass schooling: 19th-century origins and 20th century diffusion of art and physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 43- 60.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kember, D. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong, *Educational Action Research*, 3, 436 – 481.
- Kempe, A. (2013) A Kind of Integrity: explorations in history and drama. In: Anderson, M. & Dunn, J. (2013). *How Drama Activates Learning: Contemporary Research and Practice* (pp. 195-207). Bloomsbury, London.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Ε. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και την διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, *Action Researcher in Education*, 2, 4-9.
- Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jaoui, H. (1975). *La creativite*. Paris: Seghers.
- Jones, P. (2003), *Δραματοθεραπεία. Το θέατρο ως τρόπος ζωής και θεραπεία* (Επιμέλεια: Σ. Κρασσανάκης, Μετάφραση: Δ. Μηλιώνη, Ο. Βιτούλας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Likert, R. (1932). A Technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Lomax, P. (1996). *Quality management in education: Sustain the vision through action research*. London and New York, Routledge.
- Mavrokordatos, A. (2009). Divising a road to the future. In *mPPACT manifest*, pp. 3-9. Διαθέσιμο στο: <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/mPPACT/mPPACT%20olo%20s.pdf> (ανακτήθηκε 1/3/2022).
- McNiff, J. (1995). *Action research for professional development*. London: HydePublications.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*, London: Routledge.
- Ντούι, Τ. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος
- Neelands, J. (1990). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theater and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (2011). Drama as creative learning. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones, & L. Bresler (Eds.), *The Routledge international handbook of creative learning* (pp. 1-11). New York: Routledge.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- O' Neil, C., & Lambert, A. (1982). *Drama structure*. London: Hutchinson.
- O' Neill, C. (1995). *Drama worlds, a framework for process drama*. Ontario: Pearson.
- Parker- Plauche, J. (1989). *Instructional strategies for teaching the gifted*. Boston: AllynandBacon.
- O'Toole, J. (2009). Drama as pedagogy. In J. O'Toole, M. Stinson, & T. Moore (Eds.), *Drama and curriculum: A giant at the door* (pp. 97-116). Australia: Springer.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπακώστα, Α. (2014). Η παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο θέατρο ανηλικών θεατών. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου* (σσ. 43-52). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Pammenter, D., & Mavrokordatos, A. (2003). *Το θέατρο στην Εκπαίδευση «Χτίζοντας γέφυρες»*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Prentki, T., & Stinson, M. (2016), Relational pedagogy and the drama curriculum. *The Journal of Applied Theatre and Performance*. 21 (1): 1-12.
- Ragnarsdóttir, Á. H., & Þorkelsdottir, R. B. (2012). Creative learning through drama. *Drama Research*, 3(1), Article 2. Ανακτήθηκε από <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/%C3%81saHelga-Ragnarsd%C3%B3ttir-and-Rannveig-Bj%C3%B6rk-%C3%9Eorkelsd%C3%B3ttir.pdf>
- Ροντάρι, Τ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη του να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rosenborg, H.S. (1987). *Creative drama and imagination, Transforming ideas into Action*. New York: CBS College Publishing.
- Rohres, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Sextou, P. (2004). *Drama and theatre education: a proposal for the establishment of Hellenic theatre in education (TiE); possibilities and problems in developing aspects of the British TiE experience in Greece towards the provision of professional theatre with an educational purpose in preschool and primary education*. Ph.D Thesis, Goldsmith College University of London.
- Sternberg, R. J., & Lubart T. (2002). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Slabbert, J. (1994). Creativity in education revisited: Reflection in aid of progression. *The Journal of Creative Behavior*, 28(1), 60-69.
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.
- Stein, M. (1974). *Stimulating creativity*. New York: Academic.
- Taylor, C. (1972). *Climate for creativity report of the seventh national research conference on creativity*. New York, CA: Pergamon Press.
- Taylor, P., & Warner C.D., (2006). *Structure and spontaneity: The process drama of Cecily O'Neil*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Torrance, E.P. (1963). *What research says to the teachers: Creativity*. Washington: National Education Association.
- Torrance, E.P. & Meyers, E.(1974). *Creative learning and teaching*. New York: Mead and Company.
- Urban, K. K. (2007). Assessing creativity: A componential model. In A. Tan (Ed.), *Creativity: A handbook for teachers* (pp. 167-184). Singapore: World Scientific.
- Varriour, P. (1994). *In role: Teaching and learning dramatically*. Ontario: Pippin Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νοϋς στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. S. (1976). *Play and its role in the material development of the child*. New York: Penguin Books.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Solis Press.
- Ward, W. (1930). *Creative dramatics: For the upper grades and junior high school*. New York: D. Appleton Century Company.
- Warren, K. (2000). Thinking for the new millennium: The contribution of process drama. In W. Schiller (Ed.), *Thinking through arts*. pp. 24-31, Sidney: Fine Arts Press.
- Winston, J. (1998). *Drama, narrative and moral education*. London: Falmer Press.
- Winter, R.(1998). Finding a voice – Thinking with others: a conception of Action Research, *Educational Action Research*, 6(1), 53-68.
- Wolf, J. L., & Heath, S. B. (1999). When resolution come in stages: How drama make good use of conflicts. In B. J. Wagner (Ed.), *Building moral communities through educational drama* (pp.91-112). New York: Ablex Publishing Corporation.
- Wooland, B. (1999). *Ρόλοι στη ζωή και το θέατρο: Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Yaşar, M. C. & Aral, N. (2012). Drama education on the creative thinking skills of 61-71 months old pre-school children. *Us- China Education Review A*, 6, 568-577.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Η δομή της Κλίμακας Δημιουργικής Συμπεριφοράς, όπως προέκυψε από τη διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών με περιστροφή τύπου Varimax

1. Βρίσκω έναν καινούριο δρόμο για να φτάσω από το σπίτι στο σχολείο.
2. Βρίσκω τρόπους για το πώς να κάνω κάτι καλύτερο.
3. Έχω διάφορες σκέψεις ως προς τα επαγγέλματα που θα μου ήταν ευχάριστα
4. Δυσκολεύομαι να κοιμηθώ τη νύχτα, επειδή έχω τόσες πολλές ιδέες που με κρατάνε ξύπνιο.
5. Ακολουθώ εντολές. Δεν αλλάζω τις οδηγίες που μου έχουν δοθεί για να κάνω πράγματα.
6. Έχω ιδέες για καινούρια παιχνίδια που θα ήταν διασκεδαστικά
7. Βλέπω ένα μοτίβο (στο πεζοδρόμιο ή οπουδήποτε έξω) και φαντάζομαι πολλά πράγματα μέσα σε αυτό
8. Βλέπω ένα σύννεφο και μπορώ να σκεφτώ με τί μοιάζει
9. Όταν γράφω γράμματα συχνά δυσκολεύομαι να παραμείνω σε ένα θέμα, επειδή σκέφτομαι τόσα πολλά πράγματα να πω
10. Επινόω εύκολα ιδέες για δώρα
11. Επινόω τρόπους για να κάνω τις αγγαρείες ή τα μαθήματά μου πιο εύκολα
12. Έχω ιδέες για το τί θα κάνω στο μέλλον
13. Εξετάζω πολλές διαφορετικές επιλογές όταν λύνω ένα πρόβλημα
14. Δυσκολεύομαι να παραμείνω σε ένα θέμα όταν μιλάω σε ανθρώπους, επειδή σκέφτομαι τόσα πολλά πράγματα να πω
15. Όταν διαβάζω μαθηματικά μπαίνω στον πειρασμό να ακολουθήσω τις δικές μου ιδέες για το πώς να λύσω το μαθηματικό πρόβλημα
16. Έχω ιδέες για μία καινούρια εφεύρεση
17. Έχω ιδέες για μία καλή ταινία ή τηλεοπτική εκπομπή.

18. Έχω ιδέες για το πώς να αλλάξω τη διάταξη των επίπλων στο δωμάτιό μου
19. Σκέφτομαι καλύτερους τίτλους για ταινίες.
20. Σκέφτομαι κάτι που θα ήθελα να ζωγραφίσω
21. Ακούω ένα τραγούδι και νέοι ή καλύτεροι στίχοι μου έρχονται στο μυαλό.
22. Όταν διαβάζω βιβλία ή ιστορίες έχω ιδέες για μία καλύτερη κατάληξη της ιστορίας
23. Έχω ιδέες για ιστορίες ή ποιήματα
24. Επινοώ νέες λέξεις (σκόπιμα, όχι κατά λάθος)
25. Έχω ιδέες για σχέδια ή λογότυπα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε ρούχα, σε παιχνίδια ή σε σχολικά είδη

1^η Παρέμβαση

«Η κοκκινσκοουφίτσα και το ελικόπτερο»

Η ιδέα είναι βασισμένη στη Γραμματική της φαντασίας του Τζάνι Ροντάρι.

Στο πρώτο εργαστήριο οι μαθητές κλήθηκαν να φτιάξουν μία ιστορία με πέντε λέξεις που υποβάλλουν την ιστορία της κοκκινσκοουφίτσας και μία έκτη που σπάει τη σειρά. Ο στόχος ήταν το κάθε παιδί να αντιδράσει στο καινούριο στοιχείο (τη λέξη ελικόπτερο), μέσα σε μία συγκεκριμένη σειρά γεγονότων και σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

Οι συμμετέχοντες εισήλθαν στην αίθουσα του Ιδρύματος Τηνιακού Πολιτισμού με θετική διάθεση για τα εργαστήρια, ενώ ελάχιστοι φαίνονταν να έχουν αμηχανία επειδή δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους. Η παρέμβαση ξεκίνησε με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ακολούθησε η έναρξη των δραστηριοτήτων με παιχνίδια ενεργοποίησης. Όλοι οι συμμετέχοντες μαζεύτηκαν σε έναν κύκλο, η εμψυχώτρια τους ζήτησε να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο και να χαιρετήσουν με διάφορους τρόπους όποιον συναντήσουν μπροστά τους.

Στη συνέχεια φτιάξαμε ένα κύκλο σκυμμένοι στα γόνατα. Ακουμπήσαμε τα χέρια μπροστά μας σχηματίζοντας έναν δεύτερο μικρότερο κύκλο, τοποθετώντας το κάθε χέρι εναλλάξ με το χέρι του διπλανού μας. Στόχος της άσκησης ήταν να χτυπήσει καθένας το χέρι του με τη σειρά χωρίς να μπερδευτεί. Τα παιδιά αφέθηκαν στη χαρά του παιχνιδιού και όταν πλέον όλοι ανταπεξήλθαν στην άσκηση ικανοποιητικά έγινε πιο δύσκολη. Όποιος ήθελε μπορούσε να χτυπήσει τα χέρια δύο φορές ώστε να αλλάξει η φορά του κύκλου. Οι συμμετέχοντες γέλασαν και διασκέδασαν με τα μπερδέματα που προέκυψαν και παρατηρήθηκε πως ένιωσαν όλοι ακόμα πιο άνετα.

Ακολούθησε άσκηση γνωριμίας. Η ομάδα χωρίστηκε σε ζευγάρια. Ο καθένας μοιράστηκε την ιστορία του ονόματός του με τον παρτενέρ του, δίνοντας πληροφορίες για αυτό. Τα ζευγάρια αντάλλαξαν επίσης πληροφορίες για τα ενδιαφέροντά τους, τα αγαπημένα τους φαγητά και το αγαπημένο τους χρώμα κ.α.. Με τη σειρά παρουσίασε κάθε παιδί το ζευγάρι του σε όλη την ομάδα. Οι συμμετέχοντες επιδίωξαν να γίνουν ζευγάρι με τους φίλους τους και όχι με κάποιον άγνωστο. Δεν υπήρξε αυστηρότητα με αυτό για να μην αισθανθούν άβολα.

Οι δραστηριότητες συνεχίστηκαν με άσκηση ενεργοποίησης της ομάδας. Οι συμμετέχοντες περπατώντας ελεύθερα στο χώρο, αποφεύγουν να ακουμπήσουν μεταξύ τους. Ο εμψυχωτής δίνει τον ρυθμό χτυπώντας ένα τυμπανάκι και

εναλλάσσοντας οδηγίες, όπως να περπατούν γρήγορα ή αργά, να περπατούν με βήματα μικρά ή μεγάλα, τεντώνοντας τα πόδια τους ή τα χέρια, ίσιοι και ευθυτενείς, σκυμμένοι και καμπουριασμένοι ή σαν νάνοι ή γίγαντες. Οι συμμετέχοντες περπάτησαν σε σάπιες γέφυρες, σε αγρούς με λουλούδια, στο νερό κ.α..

Οι εισαγωγικές ασκήσεις ολοκληρώθηκαν με μία άσκηση εμπιστοσύνης. Τα παιδιά, στον κύκλο, κοιτάζονται σιωπηλά στα μάτια και χωρίς να κάνουν κινήσεις, συνεννοούνται με το βλέμμα τους και ανταλλάζουν θέσεις. Σκοπός είναι να επικοινωνήσουν οι συμμετέχοντες μεταξύ τους με βλεμματική επαφή.

Στη συνέχεια, ακολούθησε το κύριο μέρος του εργαστηρίου με τίτλο «Η Κοκκινোসκουφίτα σε ελικόπτερο». Τοποθετήθηκαν στο κέντρο του κύκλου χαρτόνια που είχαν γραμμένες πάνω τους τις λέξεις: Κοριτσάκι, Δάσος, Λουλούδια, Λύκος, Γιαγιά, Ελικόπτερο. Δόθηκε χρόνος στους συμμετέχοντες να επινοήσουν σύντομες ιστορίες σε ζευγάρια συνδυάζοντας τις λέξεις. Οι μαθητές πήραν τον χρόνο τους για συζήτηση και έπλασαν τις ιστορίες τους.

Όταν όλες οι ομάδες ήταν έτοιμες δόθηκε επιπλέον χρόνος, για να προετοιμάσει το κάθε ζευγάρι τη σκηνική αποτύπωση της ιστορίας του με όποιο τρόπο επιθυμεί. Δραματοποίηση, δραματοποιημένη αφήγηση, παντομίμα, παγωμένη εικόνα κ.τ.λ.

Οι ιστορίες που τελικά δραματοποιήθηκαν από τους μαθητές κινήθηκαν σε δύο διαφορετικούς άξονες. Είτε οι ιστορίες είχαν ένα απλοϊκό χαρακτήρα όπου ο κυνηγός εμφανίζεται ως σωτήρας της γιαγιάς και της κοκκινোসκουφίτσας με ελικόπτερο. Είτε δημιουργήθηκαν ιστορίες εντελώς ανατρεπτικές. Παρουσιάστηκε η γιαγιά με ακριβά γυαλιά να πιλοτάρει το ελικόπτερο και να γυρίζει τον κόσμο, άλλοι ενέπλεξαν την επικαιρότητα δημιουργώντας εντελώς διαφορετική ιστορία και άλλοι μετέφεραν τη δράση σε διάφορα μέρη του κόσμου. Παρατηρήθηκε πως οι μισοί από τους συμμετέχοντες ανέτρεψαν εντελώς τα δεδομένα δημιουργώντας ένα εντελώς νέο προϊόν.

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι πως όλες τις ομάδες είχαν την ιδέα να χρησιμοποιήσουν τα αντικείμενα που κουβαλούσαν μαζί τους για το εργαστήριο ντύνοντας έτσι σκηνικά και ενδυματολογικά τις σύντομες παρουσιάσεις τους, γεγονός που προσέδωσε ένα πολύ ενδιαφέρον αποτέλεσμα και αισθητικά.

Πλησιάζοντας προς το τέλος του εργαστηρίου ακολούθησε ο απολογισμός. Με τη συνοδεία μουσικής τα μέλη της ομάδας στάθηκαν όρθιοι, πιασμένοι στον κύκλο μαζί με την εμψυχώτρια. Με κλειστά μάτια, έφεραν στο νου τους όσα έζησαν και όσα δημιούργησαν.

Το κάθε μέλος της ομάδας είπε μια λέξη ή μια φράση με την οποία χαρακτηρίζει το εργαστήριο, αποτυπώνοντας έτσι την αίσθηση που τους άφησε. Ειπώθηκαν λέξεις όπως έμπνευση, μαγεία, όνειρο, έκφραση, χαρά, διασκέδαση, δημιουργία, ομορφιά και η πλειοψηφία έγραψε την λέξη φαντασία. Ένας μαθητής επινόησε μία λέξη για να περιγράψει το πρόγραμμα: «φανταστική». Ο εμπνευστής ευχαριστεί τους συμμετέχοντες και όταν κλείσει τη μουσική, τους ενημερώνει για τη λήξη του προγράμματος.

Παρέμβαση 2^η

Η συνέχεια του κλασικού παραμυθιού

Στο δεύτερο εργαστήριο οι μαθητές κλήθηκαν να επινοήσουν μία ανατρεπτική συνέχεια για το τέλος ενός του παραμυθιού της επιλογής τους και να την δραματοποιήσουν. Η ανατροπή έπρεπε να είναι μεγάλη και ουσιαστική ώστε να ταράξει τα ήσυχα νερά του τέλους που ήδη υπάρχει.

Το εργαστήριο ξεκίνησε με παιχνίδια ενεργοποίησης. Μπαίνοντας στην αίθουσα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να βγουν πάλι έξω και να μπου ξανά. Χαιρετώντας, ο ένας τον άλλον με διάφορους τρόπους, σαν να έχουν να συναντηθούν πολύ καιρό, ντροπαλά, σαν να συναντούν κάποιον από τα παλιά. Ακολούθως, οι συμμετέχοντες έφτιαξαν έναν κύκλο και στον καθένα δόθηκε ένας αριθμός από το ένα ως το πέντε, δημιουργώντας έτσι ομάδες. Κάθε ομάδα κλήθηκε να κάνει ένα διαφορετικό βάδισμα. Βάδισαν σαν κουρασμένοι, σαν βιαστικοί, σαν να περπατούν στις λάσπες, σαν να περπατούν στον νερό.

Τα μέλη της ομάδας μπήκαν σε κύκλο και δόθηκε στον καθένα ένας αριθμός από το ένα ως το πέντε με την σειρά δημιουργώντας έτσι μικρές ομάδες. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από κάθε ομάδα να επιλέξει ένα κλασικό παραμύθι και στη συνέχεια να παρουσιάσει μία παγωμένη εικόνα από το σημείο κορύφωσης της δράσης του. Δόθηκε χρόνος για την επιλογή του παραμυθιού και την επιλογή της στιγμής της κορύφωσης ή της σύγκρουσης αλλά και την προετοιμασία δημιουργίας μίας παγωμένης εικόνας.

Όταν όλες οι ομάδες ήταν έτοιμες ξεκίνησαν τις παρουσιάσεις τους. Η εμψυχώτρια ξεπάγωνε με ένα άγγιγμα την παγωμένη εικόνα, δίνοντας λόγο στον ήρωα να απαντήσει στις ερωτήσεις της ίδιας της εμψυχώτριας ή των παιδιών σε σχέση με τα συναισθήματα του και τις αποφάσεις που έπρεπε να πάρει. Στη συνέχεια, ανακοινώθηκε στους συμμετέχοντες πως πρέπει να αποφασίσουν το καινούριο τέλος της ιστορίας και να το κάνουν πρόβα ώστε να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

Η πρώτη ομάδα επέλεξε ένα ανατρεπτικό τέλος για το παραμύθι της Ραπουνζέλ. Οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν αφήγηση και τεχνικές του κουκλοθέατρου φτιάχνοντας χάρτινες φιγούρες. Στην παρουσίασή τους είδαμε την Ραπουνζέλ να κόβει τα κοντά μαλλιά της και να μην έχει ανάγκη από κανέναν πρίγκιπα για να είναι ευτυχισμένη. Η δεύτερη ομάδα επέλεξε να συνεχίσει και να δραματοποιήσει την ιστορία παρουσιάζοντας μια πεντάμορφη που μεταμορφώθηκε σε τέρας. Η μικρή γοργόνα άφησε την παλιά της ζωή για να γίνει σερβιτόρα και να ζει ελεύθερη. Μια Χιονάτη που παντρεύεται τον νάνο παρατώντας τον πρίγκιπα και που πεθαίνει τρώγοντας μια μπανάνα, Ένας Ρομπέν των δασών που συνάντησε τον πρωθυπουργό για να τον βοηθήσει να λύσει τα προβλήματα της Ελλάδας.

Παρατηρείται πως οι μαθητές στην πλειοψηφία των ιστοριών έκαναν ανατροπές προσδίδοντάς τους μία σύγχρονη ματιά, απελευθερωμένοι από στερεότυπα. Οι ηρωίδες αποτίναξαν την προβλεπόμενη παραμυθένια ζωή επιλέγοντας το δρόμο της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας. Όλοι χρησιμοποίησαν αντικείμενα και αξεσουάρ που είχαν μαζί τους.

Ακολούθησε ο αναστοχασμός όπου οι συμμετέχοντες σε χαρτί του μέτρου, δημιούργησαν μία ομαδική ζωγραφιά με τους ήρωες των παραμυθιών τους. Όταν όλοι ολοκλήρωσαν φτιάξαμε έναν κύκλο πάνω από τη ζωγραφιά και καθένας με τη σειρά είπε τη λέξη «αντίο». Στο τέλος το φωνάξαμε όλοι μαζί δυνατά, ολοκληρώνοντας έτσι το δεύτερο εργαστήριο.

Παρέμβαση 3^η

Το αγαπημένο μου αντικείμενο

Οι μαθητές είχαν ενημερωθεί από το προηγούμενο εργαστήριο πως πρέπει να έχουν μαζί τους ένα αγαπημένο τους αντικείμενο που φέρει μία ξεχωριστή ιστορία. Στο συγκεκριμένο εργαστήριο εμψυχώσαμε αντικείμενα και επινοήσαμε ιστορίες.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με παιχνίδια ενεργοποίησης. Τα παιχνίδια αυτά στόχευαν στην απελευθέρωση των συμμετεχόντων από τις συστολές τους και στη δημιουργία άνετης ατμόσφαιρας. Τα μέλη της ομάδας περπάτησαν στον χώρο, αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις. Δεν ακουμπούν ο ένας τον άλλο. Αν ακουμπήσουν, θα συνεχίσουν να περπατούν κολλημένοι μεταξύ τους. Ο τρόπος βαδίσματος αλλάζει συνεχώς. Περπατάμε με μικρά βήματα σαν να είμαστε μικροσκοπικοί, με μεγάλα σαν να είμαστε πελώριοι γίγαντες.

Στην συνέχεια, ακούγεται μουσική και οι μαθητές φτιάχνουν έναν κύκλο. Όλοι χορεύουν με τον ρυθμό της μουσικής. Η εμψυχώτρια ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να μιμηθούν τον τρόπο που χορεύει ένα από τα μέλη τη ομάδας. Αυτό επαναλήφθηκε μερικές φορές. Κάποιος βγαίνει από την ομάδα και δεν κοιτάζει προς αυτήν. Οι υπόλοιποι συνεννοούνται και ορίζουν έναν από τους μαθητές, που θα δείχνει χορευτικές κινήσεις, ενώ οι υπόλοιποι θα τον μιμούνται. Ο μαθητής βγαίνοντας από την ομάδα, επιστρέφει προσπαθώντας να μαντέψει ποιος δείχνει τις χορευτικές κινήσεις και κατευθύνει κινητικά τους συμμετέχοντες. Μόλις αυτός αποκαλυφθεί οι μαθητές σχηματίζουν ένα τρενάκι που κινείται κυκλικά. Ο καθένας πιάνει με τα χέρια τους ώμους του μπροστινού του. Με τα σήματα του εμψυχωτή το τρενάκι αλλάζει κατεύθυνση.

Προχωρήσαμε στο κυρίως μέρος του εργαστηρίου, όλοι είχαν φέρει το αγαπημένο τους αντικείμενο. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες επέλεξαν κάποιο λούτρινο αρκουδάκι, είτε βιβλίο, ένα κοσμήματα και έναν κουμπάρα. Ακολούθησε καταϊγισμός ιδεών για τα συναισθήματα που προκαλούν τα αντικείμενα που αγαπάμε. Παρατηρήσαμε πως τα αντικείμενα είναι σημαντικά γιατί φέρουν μια ιστορία σημαντική για τον ιδιοκτήτη, γιατί τα έχει χαρίσει κάποιος αγαπημένος, είτε γιατί μας θυμίζει όμορφες στιγμές. Ακολούθησε ολιγόλεπτη συζήτηση για το πώς συνδεόμαστε με τα αντικείμενα.

Στη συνέχεια, με την τεχνική των συνεντεύξεων ανακαλύψαμε την ιστορία του αντικείμενου παίρνοντας τον ρόλο του δημοσιογράφου. Τα αντικείμενα πήραν φωνή και είπαν την ιστορία τους. Έγιναν αναφορές για το πότε το αγόρασαν, από ποιο τόπο, πριν πόσα χρόνια και άλλα.

Στη συνέχεια, αφού οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ζευγάρια κλίθηκαν να επινοήσουν νέες ιστορίες για τα αντικείμενά τους συνδυάζοντας τα ανά δύο. Δόθηκε χρόνος στους συμμετέχοντες να κάνουν πρόβα για την παρουσίασή τους. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν την φαντασία τους και με κέφι έπλασαν τις ιστορίες τους. Όταν όλες οι ομάδες ήταν έτοιμες ξεκίνησαν οι δραματοποιήσεις.

Οι περισσότερες ομάδες καταπιάστηκαν με περιβαλλοντικά ζητήματα, έλλειψης πόσιμου νερού στον πλανήτη, καταστροφή του περιβάλλοντος. Σε αυτό συνέβαλε το ότι οι περισσότεροι είχαν φέρει λούτρινα ζώακια. Χρησιμοποίησαν αντικείμενα που υπήρχαν στην αίθουσα για να φτιάξουν υποτυπώδη σκηνικά. Όλα τα ζευγάρια συνεργάστηκαν αρμονικά και αυτό ήταν προφανές στην παρουσίαση τους, καθώς και το ότι η ομάδα έχει βρει το ρυθμό της. Ορισμένες από τις ομάδες είχαν προσθέσει και χιουμοριστικά στοιχεία, ενώ άλλες συνδύασαν την πραγματική ιστορία του αντικείμενου με εκείνη που δημιούργησαν.

Κλείνοντας, ακολούθησε ο απολογισμός με μουσική υπόκρουση και αναστοχασμό. Τοποθετήσαμε όλα τα αντικείμενα στο κέντρο του κύκλου και θυμηθήκαμε τις ιστορίες που φέρουν αλλά και τις νέες ιστορίες που δημιουργήσαμε για αυτά.

Παρέμβαση 4^η

Το αυθαίρετο πρόθεμα

Οι μαθητές έγιναν εφευρέτες πρωτότυπων και αστείων μηχανών που θα μπορούσαν να κάνουν την ζωή μας πιο εύκολη και πιο διασκεδαστική. Με αφορμή το παιχνίδι λέξεων που προτείνει ο Ροντάρι στη Γραμματική της φαντασίας κάναμε τις λέξεις πιο παραγωγικές διαστρεβλώνοντάς τις και συνδυάζοντας τις με στερητικά μόρια, το αντί-, το ξε-, υπέρ-, υπό-, μίνι- μαζί κ.α.. Μέσα από αυτό το παιχνίδι τα παιδιά εξερευνούν τις δυνατότητες των λέξεων, ερεθίζοντας την ελευθερία των ομιλητών και ενθαρρύνοντας τον αντικομορμισμό τους καταφέροντας να μετατρέψουν ένα συνηθισμένο αντικείμενο σε ένα ουτοπικό (Ροντάρι, 2001:46-47).

Το εργαστήριο ξεκίνησε με παιχνίδια για ζέσταμα. Τοποθετήσαμε πέντε καρτέλες σε πέντε σημεία της αίθουσας. Μέσα σε δέκα δευτερόλεπτα έπρεπε όλοι να περάσουν και να αγγίξουν μία μία τις καρτέλες και να επιστρέψουν και στις αρχικές τους θέσεις. Στη συνέχεια, προσπαθήσαμε να κάνουμε το ίδιο σε οχτώ δευτερόλεπτα, μετά σε έξι και λοιπά. Όσο ο χρόνος μειώνονταν η ατμόσφαιρα χαλάρωνε και τα παιδιά διασκεδάσαν.

Στη συνέχεια, παίζαμε το εργαστήριο του Γλύπτη. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια, ένας γλύπτης και ένα άγαλμα. Το άγαλμα έπρεπε να μείνει ακίνητο ενώ ο Γλύπτης του έκανε μετατροπές, διορθώνοντας τη στάση του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου. Ο Γλύπτης μπορούσε να έχει στο μυαλό του έναν συγκεκριμένο τύπο π.χ. δασκάλα, γέρο, οδηγό λεωφορείου, ένα δέντρο ή ένα συναίσθημα π.χ. λύπη, χαρά, θυμό, πείνα. Ακόμα και μια συγκεκριμένη μουσική. Τέλος, ο γλύπτης ανακοίνωσε τον τίτλο του έργου του. Στη συνέχεια, οι ρόλοι αντιστράφηκαν και ο γλύπτης έγινε άγαλμα, ενώ το άγαλμα γλύπτης.

Ζητήθηκε από τους μαθητές να επινοήσουν μία εφεύρεση με ένα μηχανήμα που θα προσφέρει πρωτότυπες υπηρεσίες στον άνθρωπο. Στη συνέχεια, ο κάθε εφευρέτης, καλεσμένος σε μία τηλεοπτική εκπομπή που παρουσιάζεται από τον δάσκαλο σε ρόλο παρουσιαστή προβάλλει την εφεύρεσή του.

Οι μαθητές ενθουσιαστήκαν με την ιδέα της εφεύρεσης. Πήραν από ένα χαρτάκι και ένα μολύβι για να σκεφτούν και έπειτα να γράψουν την λέξη τους. Επινοήθηκαν λέξεις όπως ξετρόφιμα, ξεχαρτί, υπερσπίν, ξεξύστρα, μεγαλοσκάκι, ξεκόλλα, ξεεκανόνι, ξακαλώδιο, ξεπρίζα, υπερφώς, ξεβιβλίο, μικροτσάντα κ.α.

Οι λέξεις γράφτηκαν σε μικρά χαρτάκια. Τα ανακατέψαμε και τα μοιράσαμε τυχαία. Με τη σειρά ο καθένας διάβασε τη λέξη που έγραφε το χαρτάκι του και προσπάθησε να δώσει μια εξήγηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι υποθέσεις ήταν αστείες, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να διασκεδάσουν με την δραστηριότητα. Ακολούθως, ο κάθε εφευρέτης έδινε μία συνοπτική εξήγηση για την εφεύρεση του.

Στη συνέχεια, ανακοινώθηκε στους μικρούς εφευρέτες πως ήταν καλεσμένοι σε τηλεοπτική εκπομπή για να παρουσιάσουν την εφεύρεσή τους στο κοινό. Η εμπυχώτρια ως παρουσιάστρια πήρε τη θέση της φορώντας τα κατάλληλα αξεσουάρ και ξεκίνησε η συνέντευξη του πρώτου καλεσμένου. Έγιναν ερωτήσεις που αφορούσαν την ζωή του συνεντευξιζόμενου, την επαγγελματική του ιδιότητα καθώς και τον λόγο για τον οποίο οδηγήθηκε στην συγκεκριμένη εφεύρεση.

Ορισμένοι από τους συνεντευξιζόμενους είχαν λίγο άγχος, διότι η συγκεκριμένη παρουσίαση ήταν ατομική και όχι σε ζευγάρια ή σε ομάδα όπως στα προηγούμενα εργαστήρια. Στην πορεία των ερωτήσεων φάνηκε να χαλαρώνουν και να απολαμβάνουν. Τελιώνοντας, ζητήθηκε από τα παιδιά να δώσουν από έναν τίτλο ο καθένας στο εργαστήριο που πραγματοποιήθηκε. Αναφέρθηκαν τίτλοι όπως: τρελές μηχανές, μικροθαύματα, πώς να κάνουμε πιο αστεία τη ζωή μας, μηχανές για γέλια κ.α..

Παρέμβαση 5^η

«Η μηχανή που κάνει τα μαθήματα του σχολείου»

Στο πέμπτο εργαστήριο οι συμμετέχοντες ακούγοντας σταδιακά την αφήγηση της ιστορίας του Τζάνι Ροντάρι: «Η μηχανή που κάνει τα μαθήματα του σχολείου» με τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος έγιναν συνδιαμορφωτές της εξέλιξης της ιστορίας και κάθε ομάδα έδωσε το δικό της φινάλε. Το συγκεκριμένο εργαστήριο στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ενθάρρυνση στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας.

Οι δραστηριότητες ξεκίνησαν με παιχνίδι εμπιστοσύνης. Η εμψυχώτρια μοίρασε σε κάθε παιδί ένα χαρτάκι που έγραφε έναν αριθμό μοναδικό και να τον αποστηθίσει. Όταν όλοι πήραν τον δικό τους, ξεκίνησε το παιχνίδι. Η εμψυχώτρια φώναζε κάποιον αριθμό, και ο μαθητής που τον άκουγε και αναγνώριζε ότι του ανήκει έπρεπε να ταλαντεύεται και να πέφτει, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας έτρεχαν να τον πιάσουν πριν βρεθεί στο πάτωμα. Η εμψυχώτρια μπορούσε να φωνάξει δύο ή τρεις αριθμούς ταυτόχρονα ώστε το παιχνίδι να γίνει πιο διασκεδαστικό αλλά και πιο δύσκολο. Ακολούθησε το κύριο μέρος του εργαστηρίου.

Αφήγηση ιστορίας:Μια μέρα χτύπησε την πόρτα ένας περίεργος τύπος, σας λέω ήταν ένα αστείο ανθρωπάκι, όχι παραπάνω από δύο σπίρτα μπίο. Είχε στις πλάτες του ένα σάκο μεγαλύτερο απ' αυτόν.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια, παρουσιάζοντας τη σκηνή υποδοχής του αγνώστου στο σπίτι. Τα ένα παιδί αναλαμβάνει το ρόλο του μυστηριώδους άντρα που κουβαλά το σάκο και το άλλο αναλαμβάνει το ρόλο εκείνου που τον υποδέχεται. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε οικοδεσπότης

υποδέχτηκε τον πωλητή. Παρακολουθήσαμε οικοδεσπότες ευδιάθετους και ευγενικούς, καχύποπτους αλλά και περιέργους.

Συνέχεια αφήγησης:

-Πουλώ μηχανές, λέει.

-Για να δούμε, απαντάει ο μπαμπάς.

-Ορίστε, αυτή είναι η μηχανή που κάνει τα μαθήματα του σχολείου. Πατάς το κόκκινο κουμπάκι για να λύσεις τις ασκήσεις των μαθηματικών, το κίτρινο κουμπάκι για να αναπτύξεις τα θέματα σου στην έκθεση, το πράσινο κουμπάκι για να μάθεις γεωγραφία. Η μηχανή που τα κάνει όλα μόνη της στο πι και φι.

-Αγόρασε τη μου μπαμπά!

Επιλέχθηκε ένα μέλος της ομάδας να αναπαραστήσει τον μπαμπά του αγοριού. Η τάξη δημιούργησε δύο παράλληλες σειρές, η μία απέναντι στην άλλη, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ανάμεσά τους ένας διάδρομος. Η μία πλευρά του διαδρόμου υποστηρίζει πως ο πατέρας δεν πρέπει να αγοράσει τη μηχανή στο γιο του και η άλλη το αντίθετο. Ο κάθε συμμετέχων εκφράζεται με τον δικό του τρόπο, ακολουθώντας, όμως, τη γενική άποψη της ομάδας του. Ο μπαμπάς περπατά ανάμεσα στις σειρές προσπαθώντας να καταλήξει σε μία απόφαση. Τελικά ο πατέρας αποφασίζει να αγοράσει το μηχανήμα και η πλοκή εξελίσσεται.

Συνέχεια αφήγησης:

-Εντάξει, πόσα θέλετε;

-Δεν θέλω χρήματα, λέει ο ανθρωπάκος χαμογελώντας, θέλω να μου δώσετε το μυαλό του.

-Τι;

-Αν αυτή η μηχανή κάνει όλα του τα μαθήματα, σε τι θα του χρησιμεύει πια τα μυαλό;

-Αγόρασέ μου τη μηχανή μπαμπά, αγόρασέ τη μου σε παρακαλώ! Τι να το κάνω το μυαλό;

- Καλά, πάρτε του μυαλό και μην ξαναμιλήσουμε πια για αυτό.

Ο ανθρωπάκος μου παίρνει το μυαλό και το βάζει σε μία τσαντούλα.

Ακολουθήσαν οι ιδέες των παιδιών για το τι σκοπεύει να κάνει ανθρωπάκος με το μυαλό του αγοριού. Οι μαθητές εξέφρασαν ενδιαφέρουσες απόψεις όπως το ότι ο ίδιος ο ανθρωπάκος βάζει τα μυαλά που παίρνει στον ίδιο, το ότι τα πουλάει για να

γίνει πλούσιος, θέλει να ενώσει όλα τα μυαλά και να κυβερνήσει τη γη, να τα πουλύσει ή να πάρει όλη την εξουσία από αυτά και να τα επιστρέψει.

Συνέχεια αφήγησης:

Τι ελαφρύς που αισθανόμουν χωρίς το μυαλό μου. Τόσο ελαφρύς που βάλθηκα να πετάω μέσα στο δωμάτιο και θα έβγαινα και από το δωμάτιο αν δεν με είχε σταματήσει εγκαίρως ο μπαμπάς.

-Καλό θα ήταν να τον βάλετε σε ένα κλουβί, εξήγησε ο ανθρωπάκος,

-Μα γιατί; Ρώτησε ο μπαμπάς.

-Δεν έχει πια μυαλό, να γιατί. Αν τον αφήσετε να φύγει θα πετάξει ως τα δάση, λες και είναι πουλάκι και σε λίγες μέρες θα πεθάνει από την πείνα!

Ο μπαμπάς με έκλεισε σε ένα κλουβί λες και ήμουν καναρίνι. Το κλουβί ήταν μικρό και στενό και δεν μπορούσα να κουνηθώ. Τα κάγκελα άρχισαν να με στενεύουν ...

Επιλέγεται ένας μαθητής και παίρνει τη θέση του ήρωα, φτιάχνουμε γύρω του ένα νοητό κλουβί από καρέκλες. Με την τεχνική φωνές μέσα στο μυαλό ακούμε τις σκέψεις του. Οι περισσότεροι μαθητές ζήτησαν να παίξουν τον ρόλο του αγοριού και να εκφράσουν τις σκέψεις του.

Όταν ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα οι μαθητές έφτιαξαν γρήγορα μικρές ομάδες και επινόησαν το δικό τους τέλος της ιστορίας. Όλες οι ομάδες επινόησαν τρόπους για να επιστρέψει ο ήρωας στην κανονική του ζωή. Ορισμένες ομάδες παρουσίασαν τον πατέρα να βρίσκει τον ανθρωπάκο που πούλησε το μηχάνημα ώστε να ανταλλάξει την μηχανή με το μυαλό. Άλλοι αναζήτησαν το μαγικό φίλτρο που θα έλυνε τα προβλήματα. Όλες οι παρουσιάσεις ήταν ιδιαίτερα ευφάνταστες. Οι μαθητές με μεράκι και αξιοποίησαν όσο καλύτερα μπορούσαν τον χρόνο τους και ολοκληρώνοντας τις δραματοποιήσεις τους ζήτησαν να μάθουν το πραγματικό τέλος της ιστορίας.

Συνέχεια αφήγησης:

Στο τέλος ξύπνησα τρομαγμένος. Ευτυχώς που ήταν μονάχα ένα όνειρο! Σας διαβεβαιώνω πως άρχισε αμέσως να κάνω τα μαθήματα μου.

Ακολούθησε αναστοχασμός με συζήτηση. Ξεκινήσαμε από το πώς αισθανόμαστε με τις υποχρεώσεις μας και τα μαθήματά του σχολείου. Σχολιάσαμε τον πατέρα και τις προθέσεις του. Συζητήσαμε πόσο πιο σπουδαίο είναι το ανθρώπινο μυαλό σε σχέση με οποιοδήποτε μηχάνημα. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη πως το τέλος της ιστορίας τους φάνηκε απλοϊκό σε σχέση με όσα σκέφτηκαν οι ίδιοι.

Στη συζήτηση τονίστηκε επίσης το ότι οι συμμετέχοντες μπαίνοντας στη θέση των ηρώων ταυτίστηκαν μαζί τους και αυτό τους προκάλεσε έντονα συναισθήματα.

Παρέμβαση 6^η

Το όνειρο του Γιάννη

Το εργαστήριο φέρνει τους μαθητές κοντά σε ένα ενήλικο αγόρι που θέλει να χαράξει την δική του πορεία στη ζωή, μία πορεία κόντρα στις προσδοκίες των γονιών του. Οι συμμετέχοντες γίνονται συνδιαμορφωτές της ιστορίας του εκφράζοντας ελεύθερα τις απόψεις τους. Η παρέμβαση στοχεύει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.

Οι συμμετέχοντες εισήλθαν στην αίθουσα και τους ζητήθηκε να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο. Περπάτησαν αργά, βιαστικά σαν να έχουν καθυστερήσει στη δουλεία τους, έγιναν δικηγόροι που αγόρευαν στο δικαστήριο, κουρείς που χειρίζονται με επιδεξιότητα το ψαλίδι, σερβιτόροι που κρατάνε με προσοχή το δίσκο κ.α.

Ακολούθησε η άσκηση του καθρέφτη. Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια που στέκονται αντικριστά μεταξύ τους σε κοντινή απόσταση. Ορίζεται ποιος θα είναι ο άνθρωπος και ποιος ο καθρέφτης. Ο άνθρωπος ξεκινάει να κάνει μια αργή κίνηση και τον ακολουθεί ο καθρέφτης. Συνεχίζεται η άσκηση με περισσότερες κινήσεις χρησιμοποιώντας το κάτω, το μεσαίο και το επάνω επίπεδο. Έπειτα οι ρόλοι αντιστρέφονται και ο άνθρωπος γίνεται καθρέφτης. Η δραστηριότητα έχει ως στόχο την ανάπτυξη της παρατηρητικότητας και της συγκέντρωσης.

Στη συνέχεια, τοποθετήθηκαν έξι καπέλα σε έξι καρέκλες, καθένα σε μία. Όποιο παιδιά αισθανόταν έτοιμο σηκώνονταν και διάλεγε όποιο καπέλο του άρεσε και στη συνέχεια συμπεριφέρεται και κινείται σαν το χαρακτήρα που υποδύεται.

Ακολουθεί η αφήγηση της ιστορίας. **«Ο Γιάννης είναι ένα αγόρι που θέλει να γίνει χορευτής αλλά οι γονείς του δεν το επιτραπούν επειδή ανησυχούν για την επαγγελματική του αποκατάσταση. Προσπαθούν να τον πείσουν να γίνει δικηγόρος, όπως και οι ίδιοι, ώστε να έχει ένα εξασφαλισμένο μέλλον».** Οι μαθητές θα κληθούν να αποφασίσουν αν ο Γιάννης θα ακολουθήσει το όνειρό του ή τα ασφαλή βήματα των γονιών του.

Οι συμμετέχοντες με την τεχνική του διαδρόμου της συνείδησης, φτιάχνουν δύο αντιμαχόμενες ομάδες και η καθεμία προσπαθεί να επηρεάσει τον Γιάννη. Η μία ομάδα υπερασπίζει την άποψη του Γιάννη και τον ενθαρρύνει να ακολουθήσει το όνειρό του και άλλη θέλει να τον πείσει να εκπληρώσει το όνειρο των γονιών του. Σε αυτή τη φάση οι απόψεις των παιδιών οικοδομούν την ταυτότητα του χαρακτήρα προβάλλοντας την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές.

Ο Γιάννης αποφασίζει να ακολουθήσει τον όνειρο του. Στη συνέχεια, οι μαθητές σε ομάδες καλούνται να επινοήσουν την εξέλιξη της ιστορίας. Δόθηκε χρόνος στους συμμετέχοντες ώστε να συνθέσουν την δική τους εκδοχή. Όταν όλες οι ομάδες ήταν έτοιμες, αφηγήθηκαν όσα είχαν ετοιμάσει. Η πλειοψηφία των μαθητών επέλεξε να παρουσιάσει τον Γιάννη να χορεύει, να αναγνωρίζεται από τους καθηγητές του και να πετυχαίνει στην επαγγελματική πορεία του. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα επέλεξε τρία σημαντικά στιγμιότυπα από την ιστορία που επινόησε και τα παρουσίασε με παγωμένη εικόνα.

Όταν ολοκληρώθηκαν οι παρουσιάσεις οι μαθητές ενημερώθηκαν πως σε μία παράσταση που θα χόρευε ο Γιάννης παραβρέθηκε ο πατέρας του και η μητέρα του. Παρακολούθησαν τον γιο τους να τα καταφέρνει. Αμέσως μετά, στην καυτή καρέκλα βρέθηκαν οι γονείς διαθέσιμοι για τους μαθητές. Στην άσκηση αυτή φάνηκε πως οι μαθητές είχαν ταυτιστεί με τον ήρωα και είχαν θυμώσει με τους γονείς. Οι ίδιοι οι γονείς εξήγησαν πως ήθελαν να αποτρέψουν αυτή την επιλογή επαγγέλματος από αγάπη. Η εμψυχώτρια σε ρόλο δικηγόρο του διαβόλου αντιτίθεται σ' ό,τι πουν τα παιδιά, προκειμένου να διευρύνει την οπτική του θέματος. Με αυτό τον τρόπο, τ' αναγκάζει να επεξεργαστούν το καθετί και να δικαιολογήσουν πώς σκέφτονται.

Πλησιάζοντας προς το τέλος αναζητήσαμε έναν τίτλο για την ιστορία μας και τελικά καταλήξαμε στο «Όνειρο του Γιάννη». Στον αναστοχασμό οι μαθητές εξέφρασαν τις σκέψεις τους με την συνοδεία μουσικής. Αποκάλυψαν πως ταυτίστηκαν με τον Γιάννη και πως και οι ίδιοι θα ήθελαν να ακολουθήσουν τα δικά τους όνειρα όταν είναι η κατάλληλη στιγμή. Το εργαστήριο αποκλήρώθηκε με ιδιαίτερα μεγάλη επιτυχία.

Παρέμβαση 7^η

«Φεύγουμε για ταξίδι»

Στο έβδομο εργαστήριο οι συμμετέχοντες επινόησαν μια χορογραφία και μία ιστορία ενός φανταστικού ταξιδιού. Στόχος του εργαστηρίου ήταν η τόνωση της αυτοπεποίθησης σε ομαδικό περιβάλλον, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση σε ομάδες και η ανάπτυξη του ελέγχου στις κινήσεις. Οι χορογραφίες έγιναν από όλους καθώς καθένας πρόσθετε από μία κίνηση στην ομάδα του ώστε να δημιουργηθεί το τελικό αποτέλεσμα. Η γέννηση της χορογραφίας έγινε σε ένα κλίμα συντροφικότητας που βοήθησε στην επομένη ομαδική δραστηριότητα, την επινόηση ενός φανταστικού ταξιδιού.

Οι συμμετέχοντες έφτιαξαν έναν κύκλο. Η εμπυχώτρια έδωσε έναν αριθμό από το ένα μέχρι τρία. Όλοι όσοι είχαν τον αριθμό ένα δημιούργησαν την πρώτη ομάδα, αντιστοίχως τη δεύτερη και την τρίτη. Κάθε μέλος της ομάδας κλήθηκε να πραγματοποιήσει μια κίνηση με το σώμα του στον χώρο. Η κίνηση έπρεπε να επαναληφθεί από τον επόμενο, προσθέτοντας μία δική του, όταν έρθει η σειρά του. Όταν πλέον κάθε μέλος της ομάδας έχει δώσει την κίνηση του, όλοι ταυτόχρονα επαναλαμβάνουν τις κινήσεις με τη σειρά. Στο τελευταίο στάδιο η κάθε ομάδα παρουσιάζει με την επιλογή κατάλληλης μουσικής τις κινήσεις τους σαν χορογραφία. Έγιναν μερικές πρόβες διότι οι συμμετέχοντες προσπαθούσαν να θυμηθούν τις κινήσεις αλλά ταυτόχρονα να μην χάνουν το ρυθμό της μουσικής. Απαιτήθηκε συγκέντρωση, συγχρονισμός και παρατηρητικότητα.

Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε επιτυχώς χαρίζοντας σε όλους ένα ευχάριστο συναίσθημα της πληρότητας. Από το ξεκίνημα της διαδικασίας δημιουργήθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφαλείας, που έδωσε περιθώριο για την ελεύθερη έκφραση των μελών της κάθε ομάδας. Παρατηρήθηκε το πόσο η ομάδα στάθηκε βοηθητικά στον καθένα που αντιμετώπιζε δυσκολίες.

Η εμπυχώτρια, εν συνεχεία, έδωσε οδηγίες για την επόμενη δραστηριότητα με τίτλο: «Φεύγουμε για ταξίδι». Όλοι είχαν μαζί τους τσαντάκια και αντικείμενα, που μπορούσαν να μετατρέψουν σε σκηνικά αντικείμενα της δραστηριότητας. Και κατέγραψαν μια λίστα με τα υπόλοιπα. Σκέφτηκαν τον προορισμό και το είδος του ταξιδιού που ήθελαν να πραγματοποιήσουν. Διάλεξαν τα απαραίτητα και τα πακετάρανε. Αν υπήρχε κάτι που επιθυμούσαν να πάρουν μαζί τους και δεν το είχαν

μηχανεύτηκαν να το ζωγραφίσουν. Ετοίμασαν την βαλίτσα και σκηνοθέτησαν τον εαυτό τους στο σημείο της αίθουσας που ήθελαν.

Χρειάστηκαν κάποια λεπτά της ώρας για την προετοιμασία και την επιλογή των αντικειμένων. Όταν κάθε συμμετέχων προετοιμάστηκε κατάλληλα οι παρουσιάσεις ξεκίνησαν. Καθένας είχε ετοιμάσει τη βαλίτσα του και παίρνοντας σειρά αποκάλυπτε όσα είχε επιλέξει να πάρει μαζί του. Δόθηκε έμφαση και στο κινησιολογικό κομμάτι της παρουσίασης. Ανοίγοντας τα σακίδια τους ταξίδεψαν με τρένα, αεροπλάνα και αυτοκίνητα για να φτάσουν στους προορισμούς τους. Ταξίδια κοντινά ή μακρινά, στο βουνό, στην εξοχή ή στην θάλασσα, με σακίδια φορτωμένα με μαγιό, ρούχα, ρακέτες, σημειωματάρια και κινητά ζωγραφισμένα στο χαρτί ή και όχι. Γεννήθηκαν ιδέες για διαδρομές εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους, από ταξίδι στο διάστημα μέχρι ταξίδι για να γλιτώσουμε από τον κορονοϊό.

Ακολούθησε ο σχολιασμός από την εμψυχώτρια για τις ιστορίες των ταξιδιών, επισημαίνοντας πως οι παρουσιάσεις ήταν πολύ διαφορετικές μεταξύ τους από την επιλογή του προορισμού μέχρι τις αποσκευές. Η ιστορία του καθένα είχε σαν αφετηρία ένα αληθινό συναίσθημα. Οι ιστορίες δημιουργήθηκαν μέσα από προσωπικές εμπειρίες. Επίσης, επισημάνθηκε η σημασία των ήχων που προήλθε από τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν.

Τέλος, η εισηγήτρια ζήτησε την άποψη των συμμετεχόντων για το τι τους άρεσε, τι τους ενδιέφερε αλλά και το τι θα μπορούσαν να εξελίξουν. Ακούστηκαν οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων και διαπιστώθηκε πως ιστορία του αποτελεί μια πραγματική επιθυμία.

Παρέμβαση 8^η

Προτάσεις για τον τηλεφωνικό κατάλογο.

Το όγδοο εργαστήριο αφορά τη δημιουργία νέων αριθμών τηλεφώνων που προσφέρουν υπηρεσίες. Οι τηλεφωνικοί αριθμοί αφορούν υπηρεσίες που μπορούν να επιλύουν σημαντικά προβλήματα των ανθρώπων. Με αφορμή ένα από τα παραμύθια του Τζάνι Ροντάρι, από το βιβλίο Παραμύθια για πλατύ χαμόγελο, προτάσεις για τον τηλεφωνικό καταλογο, οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα επινοούν τηλεφωνικές υπηρεσίες. Στόχος της δραστηριότητας είναι να επιστρατευτεί η φαντασία και το χιούμορ των παιδιών και το προϊόν που θα δημιουργηθεί, να παρουσιαστεί στην

ομάδα. Η επινόηση υπηρεσιών για τηλεφωνικό κατάλογο αποτελεί αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό.

Αφήγηση ιστορίας:

Έτσι όπως τα βλέπω εγώ τα πράγματα υπάρχουν ένα σωρό ελλείψεις. Λείπουν μερικά νούμερα δημόσιας χρήσης, που θα έπρεπε να φιγουράρουν δίπλα στον αριθμό της πυροσβεστικής υπηρεσίας, την υπηρεσία αφύπνισης και τις πληροφορίες καταλόγου. Και παίρνω ευθύς αμέσως στην πρόταση μου για την ενεργοποίηση των παρακάτω αριθμών:

000000001: Υπηρεσία παραμυθιών. Χρήσιμο για παιδιά που δεν μπορούν να κοιμηθούν αν δεν τους διηγηθεί κάποιος ένα παραμύθι. Πολύτιμο για τους γονείς, που σε γενικές γραμμές ξέρουν λίγα παραμύθια και αυτά δεν ξέρουν να τα διηγηθούν καλά. Εσείς παίρνετε τον αριθμό και μια γλυκιά φωνή σας λέει ένα παραμύθι.

000000002: Υπηρεσία ανέκδοτων. Σε πολύ κόσμο αρέσουν τα ανέκδοτα, αλλά μετά τα ξεχνάει και όταν τα ξανασκεύφεται δεν καταφέρνει να γελάσει, γιατί δεν θυμάται πως τελειώνουν ή τα μπερδεύει μεταξύ τους. Γενικά, είναι δύσκολο να παρακολουθείς την παραγωγή анеκδότων καθημερινά, με τόσα πολλά που βγαίνουν συνέχεια. Ένας αριθμός για να ενημερωνόμαστε θα ήταν καλοδεχούμενος.

000000003: Υπηρεσία ανάθεσης τίτλων. Υπάρχουν άνθρωποι που είναι πικραμένοι από τη ζωή, μόνο και μόνο επειδή δεν κατάφεραν να αποκτήσουν ένα τίτλο, να έχουν ένα διδακτορικό για να το βάλουν μπροστά από το όνομα τους στην κάρτα τους. Έτσι όπως το βλέπω εγώ η υπηρεσία 000000003 θα μπορούσε να κάνει πολλούς ανθρώπους ευτυχισμένους. Όταν θα αισθάνονται ιδιαίτερα μελαγχολικοί, λίγο πριν πάθουν κατάθλιψη, θα σπεύσουν αμέσως στο τηλέφωνο και μια φωνή ο ενδιαφέρον και σεβασμό και εκτίμηση θα τους χαιρετά κάπως έτσι:

"Καλησπέρα σας ιπότη της τάξης των μικρών αλόγων που γυρίζουν στο λουνά παρκ, μεγάλε κλειδοκράτορας των ψήφων αχλαδιών..." Και τα λοιπά και τα λοιπά.

000000004: Υπηρεσία άμεσων λύσεων. Αυτή πάλι είναι μια υπηρεσία ανεκτίμητη από κάθε άποψη. Δεν έχετε δεκάρα τσακιστή στην τσέπη και δεν ξέρετε πως θα καταφέρετε να φάτε; Η υπηρεσία άμεσων λύσεων θα μπορούσε να

σας υπαγορεύσει τον τρόπο να τα βγάλετε πέρα, να σας δώσει τη διεύθυνση μιας ταβέρνας που θα έχει την καλή διάθεση να σας κάνει πίστωση κτλ.

Ελπίζω πως οι υπεύθυνοι του οργανισμού τηλεπικοινωνιών θα λάβουν υπόψη τους τις προτάσεις μου για την βελτίωση των υπηρεσιών τους.

Το εργαστήριο ξεκινά με θύελλα ιδεών. Στους μαθητές ζητείται να πουν αυθόρμητα ιδέες και νέες προτάσεις υπηρεσιών τηλεφωνικού καταλόγου: υπηρεσία της μοναξιάς, της δικαιοσύνης; γραμμή που λύνει τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, γραμμή καταγραφής νέων συνταγών, υπηρεσία γραψίματος βιβλίου:

Στη συνέχεια γίνεται χωρισμός των μαθητών σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι επιλέγει όποια από τις προτάσεις που πρόέκυψαν στη θύελλα ιδεών επιθυμεί και χωρίζονται ρόλοι. Ο ένας παίρνει τον ρόλο του υπαλλήλου της τηλεφωνικής υπηρεσίας και ο άλλος είναι εκείνος που χρειάζεται την υπηρεσία και την καλεί τηλεφωνικά. Οι συμμετέχοντες ξεκίνησαν την προετοιμασία του δρώμενου ανά δύο ακολουθώντας τις οδηγίες. Τα δρώμενα που παρουσιάστηκαν είχαν την μορφή τηλεφωνικών συνδιαλέξεων ή τηλεοπτικών διαφημίσεων. Παρατίθενται οι παρουσιάσεις ολόκληρες ή σε αποσπάσματα.

Γραμμή της μοναξιάς:

(απόσπασμα)

Κύριος: Καλημέρα σας! Γραμμή της μοναξιάς;

Υπηρεσία: Καλημέρα σας, σωστά, γραμμή της μοναξιάς. Νιώθετε μοναξιάς σήμερα;

Κύριος: Ναι, η γυναίκα μου λείπει ταξίδι και χρειάζομαι κάποιον να μου κάνει παρέα, να μιλήσουμε.

Υπηρεσία: Μα φυσικά. Μέτα χαράς! Πείτε μου τι κάνατε σήμερα κύριε....

Γραμμή δικαιοσύνης:

Τηλεοπτική διαφήμιση

Νιώθεις αδικημένος με όσα του συμβαίνουν στη ζωή; Ψάχνεις το δίκιο σου και δεν το βρίσκεις πουθενά; Κάλεσε την υπηρεσία απόδοσης δικαιοσύνης και οι αρμόδιοι θα αναλάβουν δράση.

Γραμμή που λύνει τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων.

Έχετε τσακωθεί με τους φίλους σας και δεν βγάζετε άκρη; Καλέστε με και όλα τα προβλήματα σας θα λυθούν άμεσα.

Υπηρεσία γραψίματος βιβλίου:

Έχετε έμπνευση και ιδέες αλλά δεν βρίσκετε χρόνο να το γράψετε, πάρτε μας τηλέφωνο και αμέσως οι υπάλληλοι μας θα πάρουν χαρτί και μολύβι και θα καταγράφουν τις ιδέες σας. Μην αφήνετε την έμπνευση σας να πηγαίνει άλλο χαμένη, καλέσετε μας τώρα στο 000000006.

Υπηρεσία εντοπισμού ακρίβειας:

Κύριος: Καλημέρα!

Υπάλληλος υπηρεσίας: Καλημέρα σας κύριε, πως μπορώ να σας εξυπηρετήσω.

Κύριος: Ήρθε σήμερα ο λογαριασμός της ΔΕΗ και μου φάνηκε κομματάκι τσιμπημένος.

Υπάλληλος Υπηρεσίας: Λυπούμε πολύ, θα το διορθώσουμε αμέσως. Κάποιος υπάλληλος της ΔΕΗ θα ήταν ξενυχτισμένος. Σίγουρα θα στενοχωρηθεί αν μάθει πως έκανε τέτοιο λάθος. Μπορούμε να σας βοηθήσουμε και σε κάτι άλλο;

Κύριος: Ναι, θα ήθελα να χαμηλώσετε τις τιμές στα πορτοκάλια, στύβω κάθε μέρα πορτοκαλάδες στον γιο μου και καταλαβαίνετε, οι βιταμίνες πρέπει να είναι οικονομικές για να μπορούν να τις παίρνουν όλα τα παιδάκια.

Υπάλληλος Υπηρεσίας: Φυσικά, έχετε απόλυτο δίκιο, δίνω εντολή και οι τιμές στα πορτοκάλια θα πέσουν αμέσως σε όλη τη χώρα. Σας ευχαριστώ.

Υπηρεσία μυστηρίου:

Έχετε βαρεθεί τα ίδια και τα ίδια; Σπίτι σχολείο, σχολείο σπίτι; Καλέστε την υπηρεσία μυστηρίου. Θα σας ζητηθεί να λύσετε ένα μυστήριο, να γίνεται κατάσκοπος. Η ζωή σας θα αποκτήσει δράση και εσείς δεν θα βαριέστε πια.

Υπηρεσία καλής τύχης:

Όταν όλα σου πάνε στραβά, τις μέρες που αργείς για το σχολείο και πατάς και την μπανανόφλουδα, τις μέρες που σε μαλώνει ο δάσκαλος και τσακώνεσαι με τη φίλη σου, μπορείς να καλέσεις την υπηρεσία καλής τύχης που θα σου στείλει αμέσως

το κατάλληλο γούρι που θα αλλάξει την τύχη σου μια για πάντα. Τηλεφώνησέ μας στο 1234567.

Υπηρεσία που σταματάει τον πόλεμο:

Δεν χρειάζεται παιδάκια να φοβάστε πια τις νύχτες μήπως και γίνει πόλεμος στην Ελλάδα. Έχει βρεθεί η λύση! Αν εντοπιστεί σε κάποιο σημείο της χώρας να γίνονται εχθροπραξίες μπορείτε να καλέσετε την υπηρεσία μας και ένας από τους αντιπροσώπους μας θα αναλάβει να λύσει το πρόβλημα με ειρηνικό τρόπο. Κοιμηθείτε ήσυχα παιδάκια, η υπηρεσία που σταματά τον πόλεμο είναι εδώ!

Υπηρεσία διατροφικής αξίας:

Παιδί: Καλημέρα σας, χρειάζομαι άμεσα τη βοήθειά σας!

Υπάλληλος: Παρακαλώ, πείτε μου πως μπορώ να βοηθήσω!

Παιδί: Σήμερα έχουμε μπρόκολο, εγώ όμως θέλω να φάω παγωτό.

Υπάλληλος: Κανένα πρόβλημα, θα αλλάξουμε τη διατροφική αξία του παγωτού εκείνη του μπρόκολου. Τρώγοντας το παγωτό θα πάρετε όλα τα συστατικά που είναι καλά για την υγεία σας, δηλαδή αυτά που θα παίρνατε από το μπρόκολο.

Παιδί: Με κάνατε πολύ χαρούμενη

Υπάλληλος: Μπορείτε να ενημερώσετε και τους συμμαθητές σας, να φανέ και εκείνοι παγωτό.

Παιδί: Θα σας καλέσω και αύριο, θα έχουμε κουνουπίδι με παντζάρια.

Ολοκληρώνοντας τα δρώμενα, τα οποία παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ακολούθησε συζήτηση. Οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις τους για το βαθύτερο νόημα της ιστορίας «Προτάσεις για τηλεφωνικό κατάλογο». Οι υπηρεσίες που επινόησε ο Τζάνι Ροντάρι αλλά και εκείνες που επινόησαν οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους καλύπτουν με χιουμοριστικό τρόπο τόσο ψυχολογικές όσο και υλικές ανάγκες των ανθρώπων. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων οι ιστορίες καλύπτουν ανάγκες των παιδιών και των ενηλίκων για επαφή, για χαρά και γέλιο, περισσότερη αυτοπεποίθηση, δικαιοσύνη φτάνοντας σε μία ενδιαφέρουσα συζήτηση για τις δυσλειτουργίες της κοινωνίας.

Παρέμβαση 9^η

Η νεαρή γαρίδα

Το παραμύθι είναι του Τζανι Ροντάρι από το βιβλίο παραμύθια από το τηλέφωνο

Μια μικρής γαρίδα θέλει να κυνηγήσει το όνειρό της περπατώντας διαφορετικά από τις υπόλοιπες γαρίδες, το περιβάλλον της όμως δεν συμφωνεί. Τα παιδιά με τη φαντασία τους γίνονται συνδιαμορφωτές της ιστορίας της και βρίσκουν την λύση στο δίλημμα της. Γράφουν στίχους επιστρατεύοντας την δημιουργικότητά ενώ παράλληλα κάνουν εξάσκηση στη γλώσσα. Στόχος του εργαστηρίου είναι η κατανόηση, η ενσυναίσθηση και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Μια νεαρή γαρίδα έκανε μια σκέψη: "Γιατί στην οικογένειά μου όλοι περπατούν ανάποδα; Εγώ θέλω να μάθω να περπατάω ίσια, μπροστά, όπως τα βατράχια και βάζω στοίχημα την ουρά μου πως θα τα καταφέρω".

Άρχισε να εξασκείται στα κρυφά, ανάμεσα στις πέτρες του ρυακιού του χωριού της, και τις πρώτες μέρες η προσπάθεια την κούραζε αφάνταστα. Χτυπούσε παντού, τσάκιζε το κέλυφος της και πατούσε το ένα πόδι της με το άλλο. Αλλά σιγά σιγά και με προσπάθεια τα πράγματα πήγαν καλύτερα, γιατί όλα μπορεί να τα μάθει ο καθένας, αν θέλει.

Ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου. Οι μαθητές ζωγράρισαν σε χαρτί του μέτρου τη γαρίδα. Οι συμμετέχοντες είπαν λέξεις που θεώρησαν πως χαρακτηρίζουν την γαρίδα και τα συναισθήματα της. Την χαρακτήρισαν ως δυνατή, ως επαναστάτρια, ξεχωριστή, αρχηγό, πεισματάρη, επίμονη, ανόητη κ.α..

Συνέχεια αφήγησης:

Όταν ένιωσε ολότελα σίγουρη για τον εαυτό της, παρουσιάστηκε στην οικογένειά της και είπε:

-Κοιτάζτε προσεκτικά! Κι έτρεξε μπροστά με αξιοθαύμαστο τρόπο.

- Κόρη μου περπατά όπως ο πατέρας σου και η μητέρα σου, τα αδέρφια σου, κι έμπηξε τα κλάματα.

Τα αδέρφια της άλλο δεν έκαναν πάρα να χαχανίζουν.

Ο πατέρας της στάθηκε αυστηρά και είπε:

Αρκετά, αν θέλεις να μείνεις μαζί μας περπάτα όπως και οι άλλες γαρίδες.

Αν θες να κάνεις του κεφαλιού σου το ρυάκι είναι μεγάλο, φύγε και μην ξαναγυρίσεις πίσω.

Οι μισοί μαθητές παίρνουν τον ρόλο αγγέλων και οι άλλοι μισοί τον ρόλο διαβόλων. Ένα αγόρι παίρνει τον ρόλο της γαρίδας. Η γαρίδα ζητά συμβουλές για το ποια απόφαση πρέπει να πάρει. Τα παιδιά άγγελοι επέλεξαν να την παροτρύνουν να ακολουθήσει το όνειρο της και τα παιδιά διάβολοι να ακούσει τη συμβουλές των γονιών της. Οι συμμετέχοντες μπήκαν στην διαδικασία να σκεφτούν εύστοχα και στοχευόμενα επιχειρήματα αλλά και να τα παραθέσουν με όμορφο τρόπο. Συγκεκριμένα, ήταν προφανές πως μπήκαν στην διαδικασία να σκεφτούν το ρίσκο και τις επιπτώσεις που θα είχε το να κυνηγήσει το όνειρό της και αντίστοιχα πως θα ήταν η ζωή της αν δεν προσπαθούσε καν να πετύχει αυτό που τόσο πολύ επιθυμεί. Τελικά η γαρίδα, επέλεξε να ακολουθήσει τη συμβουλή την αγγέλων με μεγάλη αποφασιστικότητα.

Συνέχεια αφήγησης:

Η καλή γαρίδα αγαπούσε τους γονείς της, αλλά ήταν σίγουρη ότι είχε το δίκιο με το μέρος της κι έτσι δε δίστασε στιγμή. Αγκάλιασε τον πατέρα της και τη μητέρα της χαιρέτησε τα αδέρφια της και βγήκε στον άγνωστο κόσμο.

Το πέραςμα της προκάλεσε αμέσως την έκπληξη μια συντροφιάς βατράχων, που είχαν συγκεντρωθεί σαν καλές κουμπάρες για να κουτσομπολέψουν.

- Ανάποδα πάει ο κόσμος, είπε μια βατράχια. Κοιτάζτε αυτή τη γαρίδα και πείτε μου αν έχω άδικο.

- Δεν υπάρχει σεβασμός! Είπε μια άλλη βατράχια.

-Ωιμε ωιμε είπε μια τρίτη.

Αλλά η γαριδούλα συνέχισε ίσια μπροστά, μην το ξεχνάτε αυτό. Κάποια στιγμή άρχισε να φωνάζει μια γριά γαρίδα με μελαγχολικό ύψος.

- Καλημέρα είπε η νεαρή γαρίδα.

Η γριά την περιεργάστηκε για πολύ και ύστερα είπε:

Το νομίζεις πως κάνεις; Και εγώ όταν ήμουν νέα σκεφτόμουν να διδάξω τις γαρίδες να περπατούν μπροστά και να το Κέρδισα: ζω μόνη μου και ο κόσμος θα προτιμούσε να κατάπτε τη γλώσσα του πάρα να μου απευθύνει το λόγο. Όσο προλαβαίνεις δώσε βάση σε αυτά που σου λέει και κάνε όπως οι άλλοι. Μια μέρα θα με ευχαριστείς για τη συμβουλή που σου έδωσα.

Η νεαρή γαρίδα δεν ήξερε το να απαντήσει και έμεινε σιωπηλή. Από μέσα της σκεφτόταν: " Έχω δίκιο".

Και αφού αποχαιρέτησε ευγενικά τη γλυκιά γαρίδα πήρε το δρόμο της. Θα πάει μακριά; Θα κάνει την τύχη της; Θα όσο ισιώσει όλα τα στραβά αυτού του

κόσμου; Εμείς δε το ξέρουμε. Περπατάει με θάρρος και αποφασιστικότητα ούτε αυτό το ξέρουμε. Μπορούμε μονάχα να της ευχηθούμε από την καρδιά μας: "Καλό ταξίδι!".

Στο σημείο αυτό οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν ένα μικρό ποίημα με τίτλο «Καλό ταξίδι μικρή γαρίδα». Όποιος είχε το χρόνο και την διάθεση μπορούσε να βρει και μελωδία για να το τραγουδήσει. Αρχικά οι συμμετέχοντες εξέφρασαν δισταγμό στη συνέχεια όμως προσπάθησαν να γράψουν στιχάκια τα οποία μάλιστα ήταν ιδιαίτερα ευφάνταστα. Παρατίθενται μερικοί ενδιαφέροντες στίχοι.

«Καλό ταξίδι γαριδούλα, διάλεξες την σωστή στιγμή»

Το κατώφλι σου να περάσεις και το περπάτημα σου να αλλάξεις»

«Όλοι περπατάνε ίσια και εσύ περπατάς στραβά, ποιος θα μας πει όμως αν όλοι πάνε στραβά και εσύ πας ίσια».

«Λίγο θάρρος, λίγη τόλμη και θα φτάσει η στιγμή που ο αγώνας θα δικαιωθεί»

«Ακολουθώ το παράδειγμα σου και κάνω αυτό που λέει η καρδιά μου, τη ζωή μου την ορίζω και για τους άλλους καρφάκι δεν μου καίγεται»

«Η μαμά σου και ο μπαμπάς σου φοβήθηκαν για την ξεροκεφαλιά σου, πού αυτή σε οδηγεί; Μήπως στην καταστροφή;»

«Κυνηγήστε τα όνειρά σας και θα έρθει η σειρά σας, το ταξίδι είναι μαγικό, μπες και εσύ αυτό, ακολουθήστε την γαρίδα και μην χάνεις την ελπίδα».

Ολοκληρώνοντας το εργαστήριο, χειροκροτήσαμε όλες τις προσπάθειες, βάλαμε μουσική και προσπαθήσαμε να χορέψουμε όπως θα χόρευε η μικρή γαρίδα. Οι μαθητές αποχώρησαν από την αίθουσα περπατώντας ανάποδα ή στο πλάι. Μέσα από την δραματική διαδικασία παρατηρήθηκε με πόση δεξιότητα τα παιδιά μπαίνουν στη θέση του ήρωα και ταυτίζονται μαζί του, εξερευνούν τα γεγονότα και παίρνουν αποφάσεις.

10^η παρέμβαση

Παίζοντας τον συγγραφέα και τον σκηνοθέτη

Από τη σύλληψη της ιδέας μέχρι την δραματοποίησή της

Ο στόχος αυτού του εργαστηρίου ήταν η προσέγγιση των βασικών συστατικών μίας ολοκληρωμένης ιστορίας δηλαδή χαρακτήρες, σκηνικό, χώρος-χρόνος, σε συνδυασμό με τα ενδεδειγμένα στάδια εξέλιξης της πλοκής. Οι συμμετέχοντες ασκούνται σε δραστηριότητες συνεργατικής παραγωγής ιδεών, καλλιεργώντας την δημιουργικότητά τους. Όταν ολοκληρώνουν τις ιστορίες τους σε

ομάδες επιστεγάζουν όλη αυτή την προσπάθεια με την παρουσίαση του τελικού προϊόντος, δηλαδή με τη δραματοποίηση των ιστοριών. Το δέκατο εργαστήριο αφορά την δημιουργία χαρακτήρα και την παρουσίασή του μέσα από τηλεφωνική συνδιάλεξη.

Οι δραστηριότητες ξεκίνησαν με κινητικά παιχνίδια για ζέσταμα και την προετοιμασία του σώματος και τη συγκέντρωση της προσοχής. Περιπατάμε όλοι με τον ίδιο τρόπο, κάποιος αποφασίζει να υιοθετήσει ένα διαφορετικό περπάτημα, το υιοθετούν και οι υπόλοιποι. Καθένας από εμάς βάζει στόχο ένα αντικείμενο το οποίο του τραβά την προσοχή προχωράμε προς αυτό. Με το ΚΛΑΠ της εμψυχώτριας τα παιδιά αλλάζουν κατεύθυνση εστιάζοντας σε ένα άλλο αντικείμενο. Με το δεύτερο ΚΛΑΠ της εμψυχώτριας οι συμμετέχοντες ονομάζουν δυνατά το αντικείμενο τους .

Μετά την περιγραφή των αγαπημένων μας προσώπων περάσαμε στη δημιουργία χαρακτήρων που θα συνέθεταν την ιστορία μας μέσα από την άσκηση κατασκευής λογοτεχνικών χαρακτήρων. Κάθε συμμετέχων δημιούργησε τον δικό του ήρωα. Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές επέλεξαν το όνομα του χαρακτήρα και τα πιο ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά του. Τα κατέγραψαν στο χαρτί σκιαγραφώντας σύντομα την προσωπικότητά του. Μίλησαν για τους φίλους, την οικογένεια, την καταγωγή. Έδωσαν επίσης ένα ιδιαίτερο γνώρισμα το οποίο θα έπαιζε το ρόλο του στην έκβαση της ιστορίας.

Η παρουσίαση του κάθε χαρακτήρα γίνεται με την τεχνική των τηλεφωνικών συνδιαλέξεων. Η εμψυχώτρια σε ρόλο φίλου, συνομιλεί τηλεφωνικά με τον κάθε ήρωα, ώστε να τον γνωρίσουν οι συμμετέχοντες και να προχωρήσει η δραστηριότητα. Στην τηλεφωνική συνδιάλεξη προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τις αισθήσεις στις περιγραφές τους. Οι μαθητές επέλεξαν να φέρουν στην τάξη ήρωες από όλα τα μέρη του κόσμου και να τους προσδώσουν ιδιότητες μαγικές μεταφέροντας μας νοερά σε έναν παραμυθένιο κόσμο. Όλοι παρακολούθησαν με ενδιαφέρον τις παρουσιάσεις των υπολοίπων.

Καθένας έγραψε σε ένα χαρτάκι το όνομα του ήρωα του και το δίπλωσε. Ανακατέψαμε όλα τα χαρτάκια, και στη συνέχεια, το κάθε παιδί επιλέγοντας από ένα χαρτάκι στην τύχη δημιουργήσαμε ομάδες των τριών για τη συνέχεια του εργαστηρίου την επόμενη εβδομάδα. Χωρισμένοι πλέον σε ομάδες οι συμμετέχοντες θα κληθούν στο επόμενο μάθημα να συζητήσουν πώς οι χαρακτήρες που έφτιαξαν γνωρίζονται μεταξύ τους ή πως θα γνωριστούν στο μέλλον και σε δεύτερο χρόνο να επινοήσουν ένα πρόβλημα που θα προκύψει και θα κληθούν να λύσουν μαζί.

Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε με μία δραστηριότητα περιγραφής χαρακτήρα, μέσα από τις πέντε αισθήσεις. Όλοι οι συμμετέχοντες έβαλαν στο μυαλό τους ένα αγαπημένο τους πρόσωπο. Σε κάθε συμμετέχοντα μοιράστηκε ένα μικρό χρωματιστό χαρτόνι σε μορφή κάρτας, στο οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν τις ακόλουθες προτάσεις σκεπτόμενοι το πρόσωπο αυτό: Μοιάζει με..., μυρίζει όπως..., έχει γεύση..., ακούγεται σαν..... τον/ την αγγίζω και νιώθω... Όταν όλοι οι συμμετέχοντες ήταν έτοιμοι και ήθελαν διάβασαν τα ποιήματα που δημιούργησαν για τους αγαπημένους τους. Η συντριπτική πλειοψηφία αναφερόταν στις μητέρες τους. Καθένας είχε τη δυνατότητα να προσφέρει την κάρτα στο πρόσωπο το οποίο αναφερόταν.

11^η παρέμβαση

Παίζοντας τον συγγραφέα και τον σκηνοθέτη Από τη σύλληψη της ιδέας μέχρι την δραματοποίησή της

Στο ενδέκατο εργαστήριο έγινε μια θεωρητική παρουσίαση της δομής κάθε ιστορίας. Οι μαθητές στο προηγούμενο εργαστήριο είχαν φτιάξει τους ήρωές τους και τώρα έπρεπε να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους για τη λύση του δραματικού προβλήματος. Κάθε ομάδα έπρεπε να αποφασίσει για τις ενέργειες που θα οδηγήσουν στη λύση του, στον στόχο μας. Σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος τα παιδιά στις ομάδες τους συζητούσαν πως θα δομήσουν την ιστορία τους αλλά και πως θα αποδώσουν σκηνικά τις ιδέες τους. Η εμπυχωτρία συζητάει με την κάθε ομάδα τις ιδέες των παιδιών, τους κατευθύνει, τους συμβουλεύει. Το εργαστήριο αφιερώνεται στην προετοιμασία της παρουσίασης.

Ξεκινήσαμε με δραστηριότητες για ζέσταμα. Αρχικά χωρισμένοι σε δύο ομάδες σε δύο παράλληλες γραμμές πρόσωπο με πρόσωπο. Καθένας αρχίζει έναν μικρό διάλογο, καθώς η απόσταση μεγαλώνει. Στη συνέχεια η φωνή φτάνει στην κορυφή ενός βουνού γίνεται κραυγή, τραγούδι κ.α.. Έπειτα φτιάξαμε έναν κύκλο όπου ο Α κινείται απειλητικά προς τον Β. Ο Β για να τη γλιτώσει ζητάει βοήθεια με το βλέμμα του από κάποιον στον κύκλο. Όταν πάρει τη βοήθεια που χρειάζεται (ακούγοντας το όνομά του) αρχίζει να κινείται απειλητικά προς αυτόν που τον φώναξε.

Αρχικά, οι πρωταγωνιστές, τα ίδια τα παιδιά, βρήκαν το θέμα, την πλοκή δηλαδή την σειρά των γεγονότων, τις συνθήκες, τα σημεία έντασης, την κορύφωση,

και τα γεγονότα που οδηγούν στην λύση. Όταν η δομή ήταν έτοιμη ξεκίνησαν οι πρόβες στις οποίες αφιερώθηκε και το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος. Τέλος, οι μαθητές ενημερωθήκαν πως στο επόμενο και τελευταίο εργαστήριο μπορούσαν να φέρουν μαζί τους ρούχα, αξεσουάρ, σκηνικά αντικείμενα, μακιγιάζ για να παρουσιάσουν την ιστορία τους.

Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε με τον αναστοχασμό. Φτιάξαμε έναν κύκλο καθισμένοι στο πάτωμα και μιλήσαμε για όσα είπαμε, όσα δημιουργήσαμε, όπου οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ανυπομονησία τους για τα επόμενα εργαστήρια όπου ο ήρωας τους θα έμπλεκε σε περιπέτειες. Ολοκληρώνοντας το εργαστήριο οι μαθητές επέλεξαν ένα γνωστό τραγούδι που το τραγουδήσαμε όλοι μαζί.

12^η παρέμβαση

Παίζοντας τον συγγραφέα και τον ηθοποιό

Από τη σύλληψη της ιδέας μέχρι την δραματοποίησή της

Οι μικρές παραστάσεις των παιδιών

Σε αυτό το τελευταίο εργαστήριο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δραματοποιήσουν τις ιστορίες που έχουν επινοήσει στην ομάδα. Το μάθημα είχε εορταστικό χαρακτήρα και συγκίνηση καθώς ήταν η τελευταία μας συνάντηση. Από το προηγούμενο εργαστήριο οι μαθητές είχαν ενημερωθεί πως μπορούσαν να φέρουν μαζί τους ρούχα, αξεσουάρ, σκηνικά αντικείμενα, μακιγιάζ. Οι συμμετέχοντες έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη πλοκή της ιστορία καθώς και στα αντικείμενα που επέλεξαν να φέρουν. Κατέφθασαν με πολλές σακούλες παραγεμισμένες με καπέλα, περούκες, μαντήλια, σκηνικά αντικείμενα, μικρόφωνα, ακόμη και ειδικά φώτα.

Αφιερώθηκε λίγος χρόνος στα παιχνίδια ενεργοποίησης του σώματος και της φωνής. Όλα τα μέλη της ομάδας ξάπλωσαν με τα γόνατα λυγισμένα αναπνέοντας με το διάφραγμα. Εισέπνευσαν και εξέπνευσαν σε τέσσερις χρόνους. Σταδιακά στην εκπνοή παρήγαγαν ήχους. Στη συνέχεια, όλοι κρέμασαν με κάποιο τρόπο ένα μαντήλι πίσω τους σαν ουρά και ακολούθησε μάχη για το ποιος θα πάρει τα περισσότερα μαντήλια. Τα παιχνίδια δημιούργησαν κέφι και μία ευχάριστη ατμόσφαιρα.

Ακολούθησε η προετοιμασία των ομάδων όπου πραγματοποιήθηκαν πρόβες χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα τα αξεσουάρ. Τα παιδιά με πολύ χαρά και ενθουσιασμό έκαναν την προετοιμασία τους. Η εμπυχώτρια περνούσε από κάθε ομάδα βοηθώντας σε δυσκολίες και στις πρόβες και στην καλή οργάνωση των

βασικών σημείων της ιστορίας. Δόθηκε χρόνος για την προετοιμασία τους πρόβες, μακιγιάζ και οι μικρές παραστάσεις ξεκίνησαν. Οι παρουσιάσεις ξεκίνησαν με αυστηρούς περιορισμούς ως προς τη διάρκεια. Με το τέλος της κάθε παρουσίασης κάθε μέλος της ομάδας μπορούσε να προσδώσει ένα τίτλο στο κάθε δρώμενο.

Στην πρώτη ιστορία παρακολούθησαμε τον Χένρι από την Ολλανδία, έναν ευγενικό και τελειομανή πιανίστα με την συμπονετική σκηνοθέτιδα Αλίνα από το Εδιμβούργο να λύνουν ένα μυστήριο στις κουίντες του θεάτρου. Τα παιδιά της ομάδας για χάρη της μικρής τους παράστασης έφεραν φακούς, καπέλα, κοστούμια. Φάνηκαν να απολαμβάνουν την παρουσίασή τους και οι συμμαθητές τους τους χειροκρότησαν με χαρά. Ορισμένοι από τους τίτλους που έδωσαν στο δρώμενο ήταν: Φαντάσματα, το στοιχειωμένο θέατρο, το κυνήγι φαντασμάτων, το πολύπλοκο φάντασμα.

Στη δεύτερη ομάδα, γνωρίσαμε τέσσερις γυναικίους χαρακτήρες που αρχικά δεν γνωριζόταν μεταξύ τους και ζούσαν σε διαφορετικές πόλεις της Ευρώπης. Γνωρίσαμε την Σοφία, που ζει σε ένα παλιό διαμέρισμα μόνη της στο Παρίσι, την Ελένη από την Ολλανδία, το επάγγελμά της είναι γυμνάστρια, την Στέλλα που εργάζεται ως babysitter και την Δήμητρα που ζει μόνη της στο Βερολίνο και είναι δασκάλα πιάνου.

Οι ζωές τους συναντήθηκαν τυχαία σε ένα καφέ στο Παρίσι, στο οποίο ταξίδεψε η καθεμία για διαφορετικούς λόγους. Κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν μία παράξενη απειλή πάνω σε ένα τρένο που ταξίδευε γεμάτο επιβάτες και τα κατάφεραν. Τα κορίτσια έφεραν μαζί τους καπέλα, παλτό, υφάσματα κουζινικά παιχνίδια και βιβλία για να διαμορφώσουν το περιβάλλον της καφετέριας και του τρένου. Έχοντας κάνει μεγάλη προετοιμασία μας χάρισαν μια εκπληκτική παρουσίαση συνοδευόμενη από την κατάλληλη μουσική. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες έδωσαν τίτλους στο δρώμενο όπως: Πάνω στο τρένο, δυσάρεστες εκπλήξεις πάνω στο τρένο, τρόμος στο Παρίσι κ.α..

Η τρίτη ομάδα παρουσίασε έναν ιδιότροπο βασιλιά που αγαπούσε πολύ τη μουσική. Ωστόσο δεν τον ικανοποιούσε καμία μουσική μέχρι που στο παλάτι έφτασαν τρεις μουσικοί που κατάφεραν τελικά να ικανοποιήσουν τις μουσικές ιδιαίτερες απαιτήσεις του με επιτυχία. Τα παιδιά της ομάδας παράγοντας ήχους με μουσικά όργανα και αντικείμενα δημιούργησαν μια μοναδική ατμόσφαιρα στην αίθουσα. Οι συμμαθητές τους έδωσαν τίτλους όπως: στο θέατρο, τα αυτιά του βασιλιά, παράξενη μουσική, τα μουσικά όργανα.

Η τέταρτη ομάδα κατάφερε να σώσει απροστάτευτα ζώα από τα χέρια των κακοποιητών τους. Όλοι οι χαρακτήρες έδειξαν από την αρχή της ιστορίας την ευαισθητοποίησή τους πάνω στο θέμα των ζώων.

Όταν ολοκληρώθηκαν οι μικρές παραστάσεις των συμμετεχόντων από όλες τις ομάδες επικράτησαν ανάμικτα συναισθήματα. Οι μαθητές ήταν πλημυρισμένοι με συναισθήματα πληρότητας για τις επιτυχημένες παρουσιάσεις τους αλλά και απογοήτευσης για την λήξη των μαθημάτων. Αποχωριστήκαμε με την υπόσχεση να ξαναβρούμε όλοι μαζί στο μέλλον θεατρικά.