



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

**«Το Σωματικό Θέατρο και η Συμβολή του στις  
Συνεργατικές Δεξιότητες μαθητών της Πρωτοβάθμιας  
εκπαίδευσης. Μια έρευνα δράση στην ΣΤ΄ τάξη του  
Δημοτικού Σχολείου.»**

**Κιάμου Άννα -Κωνσταντίνα**

**A.M. 5052202001007**

Επιβλέπουσα: Ιωάννα Τζαρτζάνη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής:

Τσίχλη Άννα

Σπυροπούλου Αγγελική

Ναύπλιο 2022

The body knows things  
about which the mind is ignorant

--Jacques Lecoq

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου ήταν εξ αρχής ένας στόχος ζωής μετά το πέρας των προπτυχιακών σπουδών μου πάνω στην εκπαίδευση και τον χορό. Με το πλήρωμα το χρόνου και παρά τις αντιξοότητες που βρέθηκαν στο δρόμο μας λόγω της πανδημίας, τολμώ να πω πως ήταν ένα μαγευτικό και αξιοζήλευτο ταξίδι.

Ξεκινώντας θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Ιωάννα Τζαρτζάνη Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για την εμπιστοσύνη, την καθοδήγηση και τη υποστήριξη της στο έργο της διπλωματικής εργασίας. Με έκανε να αισθανθώ ασφάλεια για το δύσκολο αυτό έργο της συγγραφής και της έμπρακτης έρευνας. Για την αμεσότητα, την προσιτότητα και τον ενθουσιασμό της.

Στην συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Αστέριο Τσιάρα για την επιμονή του στη λεπτομέρεια και στον επαγγελματισμό της έρευνας. Για τις πολύτιμες και έμπρακτες συμβουλές του, καθώς και για την τόσο αμεσότητα του στο να με καθοδηγήσει άμεσα προς την σωστή κατεύθυνση.

Την καθηγήτρια κ. Άννα Τσίχλη για το αμέριστο ενδιαφέρον που έδειξε για το θέμα της εργασίας μου όταν ακόμα υπήρχε μονάχα σαν σκέψη, καθώς και για τις μοναδικές ιδέες της για το πώς θα μπορούσε αυτή η έρευνα να πραγματοποιηθεί. Για την αμεσότητα, την προσιτότητα και τον ενθουσιασμό της.

Ευχαριστώ επίσης θερμά την κ. Άλκηστις Κοντογιάννη για την αγάπη που μας μεταλαμπάδευσε για το θέατρο στην εκπαίδευση, για τις γνώσεις και τα μυστικά που μοιράστηκε μαζί μας. Φωτεινός φάρος σε όλη την διάρκεια των σπουδών.

Το πιο θερμό μου ευχαριστώ στον κ. Γεώργιο Κόνδη μέλος Ε.ΔΙ.Π. χωρίς τον οποίο το μεταπτυχιακό πρόγραμμα θα ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί, ειδικά κατά των καιρό των διαδικτυακών μαθημάτων. Υπήρξε πατέρας όλων των μεταπτυχιακών φοιτητών.

Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω όλους τους συμφοιτητές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα για την αγάπη και συμπαράσταση που δείχναμε ο ένας στον άλλο. Για την βοήθεια

που απλόχερα δίναμε μεταξύ μας και για τις πολύ ωραίες στιγμές γέλιου, χαράς και ενίοτε αγωνίας που μοιραστήκαμε μαζί.

Να ευχαριστήσω βαθιά τα παιδιά του Στ1 του 9<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αγίου Δημήτριου, καθώς και την δασκάλα και κριτική φίλη της εργασίας, κ. Τζένη Ανδρογιάννη για την υπομονή τους και την αγάπη τους.

Τέλος το πιο μεγάλο μου ευχαριστώ στους γονείς μου που πίστεψαν σε αυτού το όνειρο, το ενθάρρυναν και το βοήθησαν με κάθε τρόπο.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	VII
Εισαγωγή.....	1
<b>1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Θεωρητικό πλαίσιο</b>	
1.1 Σωματικό θέατρο.....	4
1.1.1 Ιστορική αναδρομή.....	8
1.1.2 Σύγχρονες ομάδες.....	14
1.2 Συνεργατικότητα και συνεργατική μάθηση.....	19
1.2.1 Συνεργασία και κοινωνικές δεξιότητες.....	19
1.2.2 Συνεργατική μάθηση.....	19
1.2.3 Πυλώνες συνεργατικής μάθησης.....	25
<b>2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μεθοδολογία</b>	
2.1 Σκοπός της έρευνας.....	28
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα – υποθέσεις.....	28
2.3 Μεθοδολογία έρευνας.....	29
2.3.1 Μεθοδολογία ποσοτικής έρευνας.....	29
2.3.2 Μεταβλητές.....	30
2.3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων και δειγματοληψία.....	30
2.3.4 Ερευνητική στρατηγική.....	31
2.3.5 Ερευνητικός πληθυσμός.....	33
2.4 Μέθοδοι ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων.....	33
2.5 Ερευνητικά εργαλεία.....	34
2.5.1 Ερωτηματολόγιο.....	34
2.5.2 Κριτική φίλη.....	35
2.5.3 Φύλλο συστηματικής παρατήρησης και αξιολόγησης διαδικασίας.....	36
2.5.4 Συνέντευξη εκπαιδευτικού τάξης.....	35
2.5.5 Συμμετοχική παρατήρηση.....	37
<b>3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο : Ανάλυση των αποτελεσμάτων</b>	
3.1 Σχεδιασμός παρεμβάσεων.....	39

3.2. Παρεμβάσεις.....	40
3.3 Αποτελέσματα Ποσοτικής Έρευνας.....	68
3.3.1 Ανάλυση δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	69
3.3.2 Έλεγχος εσωτερικής συνάφειας Cronbach’s Alpha.....	70
3.3.3 Αξιολόγηση αποτελεσμάτων.....	70
3.3.4 Έλεγχος κανονικότητας.....	74
3.3.5 Πειραματική ομάδα.....	76
3.3.6 Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την πειραματική ομάδα.....	78
3.3.7 Ομάδα ελέγχου.....	83
<b>4ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα –Ερμηνεία- Συζήτηση</b>	
4.1 Συμπεράσματα.....	89
4.2 Συζήτηση –Σχετικές έρευνες.....	93
4.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	95
4.4 Μελλοντικές προτάσεις.....	97
<b>Βιβλιογραφία</b>	
<b>Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....</b>	<b>98</b>
<b>Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....</b>	<b>105</b>
<b>Παράρτημα</b>	
Παράρτημα 1 . Ενημερωτικό σημείωμα-Υπεύθυνη δήλωση γονέων.....	107
Παράρτημα 2. Το ερωτηματολόγιο.....	108
Παράρτημα 3. Ερωτήσεις συνέντευξης για την εκπαιδευτικό της τάξης.....	111
Παράρτημα 3.1 Συνέντευξη με την Εκπαιδευτικό της τάξης.....	111
Παράρτημα 4. Κείμενο που χρησιμοποιήθηκε στην 10η και 11 παρέμβαση.....	114
Παράρτημα 5. Φύλλο συστηματικής παρατήρησης και αξιολόγησης διαδικασίας.....	117

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία ως προς το φύλο.....	69
Πίνακας 2 . Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις πειραματικής ομάδας.....	71
Πίνακας 3 . Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ομάδας ελέγχου.....	72
Πίνακας 4. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro - Wilk Πειραματική ομάδα.....	74
Πίνακας 5. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro – Wilk ομάδα ελέγχου.....	75
Πίνακας 6. Έλεγχος σύγκρισης των δύο ομάδων για τον παράγοντα ομαδική επεξεργασία.....	77
Πίνακας 7. Έλεγχος σύγκρισης των δύο ομάδων για τον παράγοντα υποκινητή αλληλεπίδραση.....	78
Πίνακας 8. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα διαπροσωπικές σχέσεις πριν και μετά.....	79
Πίνακας 9. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα ομαδική επεξεργασία πριν και μετά.....	79
Πίνακας 10. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα θετική αλληλεπίδραση πριν και μετά.....	80
Πίνακας 11. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα υποκινητή αλληλεπίδραση πριν και μετά.....	81
Πίνακας 12. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα προσωπική ευθύνη πριν και μετά.....	81
Πίνακας 13. Έλεγχος μέσων όρων πειραματική ομάδα.....	82
Πίνακας 14. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα διαπροσωπικές σχέσεις πριν και μετά.....	84
Πίνακας 15. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα ομαδική επεξεργασία μετά.....	84
Πίνακας 16. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα θετική αλληλεξάρτηση πριν και μετά.....	85
Πίνακας 17. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα υποκινητή αλληλεπίδραση πριν και μετά.....	86
Πίνακας 18. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα προσωπική ευθύνη πριν και μετά.....	87
Πίνακας 19. Έλεγχος μέσων όρων ομάδα ελέγχου.....	87

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. Κατανομή δείγματος πειραματικής ομάδας.....	69
Εικόνα 2. Κατανομή δείγματος ομάδας ελέγχου.....	70

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σωματικό θέατρο είναι μια ιδιαίτερη και ξεχωριστή μορφή τέχνης που ακροβατεί μεταξύ του θεάτρου και του χορού. Δεν αποτελείται από μια μεμονωμένη τεχνική και ο προβληματισμός του έγκειται στο ότι δεν είναι διακριτό και ξεκάθαρο σε όλες του τις εκφάνσεις. Σε κάθε περίπτωση η χρήση του σώματος ως πρωταρχικό εργαλείο είναι αυτό που το ξεχωρίζει. Σύμφωνα με τον Lloyd Newson (Collins, 2015a) δεν έχει στόχο την ομοιομορφία και την τεχνική αρτιότητα, αλλά βασίζεται στην υποκειμενικότητα όπου τα λάθη χρησιμοποιούνται ως ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης. Μέσα από την παρούσα έρευνα παρατηρείται το σωματικό θέατρο ως πολύ χρήσιμο εκπαιδευτικό μέσο το οποίο μπορεί να προάγει παιδαγωγικές, ηθικές, και ιδεολογικές αξίες καθώς βασικό του χαρακτηριστικό είναι η συλλογική δημιουργία, η συνεργατικότητα, η εργασία σε ομάδες και το από κοινού αποτέλεσμα. Στην παρούσα έρευνα μελετάται κατά πόσο το σωματικό θέατρο έχει θετικά αποτελέσματα στην καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων σε παιδιά της 6<sup>ης</sup> Δημοτικού. Χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα, μέσα από την έρευνα δράση σε τμήμα της 6<sup>ης</sup> Δημοτικού του 9<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Αγίου Δημητρίου. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν πειραματικές παρεμβάσεις στα παιδιά του ενός τμήματος, καθώς ταυτόχρονα υπήρχε και η ομάδα ελέγχου του δεύτερου τμήματος της 6<sup>ης</sup> τάξης του σχολείου το οποίο δεν λαμβάνει μέρος σε καμία παρέμβαση. Οι παρεμβάσεις στηρίχτηκαν στο ενδεδειγμένο και ελεύθερο προς χρήση έργο των ομάδων σωματικού θεάτρου *Complicité*, *Frantic Assembly* και *DV8 Physical Theatre*. Οι αναλύσεις των δεδομένων που προέκυψαν μέσα από το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο της συνεργατικής μάθησης που βασίστηκε τους πέντε πυλώνες της (θετική αλληλεξάρτηση, ατομική ευθύνη, θετική υποκινητή αλληλεπίδραση, κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες και ομαδική επεξεργασία), πραγματοποιήθηκαν με το λογισμικό SPSS 25. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν δείχνουν πως μετά τις παρεμβάσεις, οι συμμετέχοντες έδειξαν βελτίωση στις συνεργατικές τους δεξιότητες. Μέσω του σωματικού θεάτρου κατάφεραν να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους άλλους, να αυξήσουν τις κοινωνικές τους ικανότητες και δεξιότητες, να ενδυναμώσουν τους δεσμούς της ομάδας τους και να βελτιώσουν τις διαμαθητικές σχέσεις μέσω της ομαδικής επεξεργασίας και να αναλάβουν ατομικές ευθύνες προς το κοινό συμφέρον.



Λέξεις κλειδιά: σωματικό θέατρο, συνεργατικότητα, συνεργατικές δεξιότητες, συνεργατική μάθηση, ερευνά δράση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

## **ABSTRACT**

Physical theater is a special art form that oscillates between theater and dance. It does not consist of a specific technique and its problem appears in the fact that it is not distinct and clear in all its aspects. In any case the use of the body as a primary tool is what sets it apart. According to Lloyd Newson (2008) it does not aim for uniformity and technical perfection, but includes subjectivity and mistakes are used as an alternative way of learning. Through this research it is observed as a very useful educational tool which can promote pedagogical, ethical and ideological values as its main characteristic is collective creation, cooperation, working in groups and the result as a team. The research question whether physical theater has positive results in the cultivation of cooperative skills in 6th grade children. Quantitative research was used, through action research in a class of the 6th grade in the 9th Primary school of Agios Dimitrios, Athens, Greece. More specifically, experimental interventions are carried out in the children of one section, as at the same time there is also the control group of the second section of the sixth grade of the school which does not take part in any intervention. The interventions were based on the appropriate and free-to-use educational syllabus of physical theater groups Complicité, Frantic Assembly and DV8. The analysis of the data that were obtained through the questionnaire of cooperative learning based on its five aspects (positive interdependence, individual responsibility, positive motivating interaction, social and interpersonal skills and group processing) and were exported through SPSS software. The obtained results show that after the interventions, the participants showed an improvement in their cooperative skills. Through physical theater they were able to improve their relationships with others, increase their social abilities and skills, strengthen the group bonds and improve inter-learning relationships through group processing and take individual responsibilities for the common good.

Keywords: physical theater, collaboration, collaborative skills, collaborative learning, action research, primary education

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα χαρακτηριστικά του σωματικού θεάτρου είναι πολλά και ποικίλα. Πράγματι, ο συγκεκριμένος όρος δεν είναι εύκολο να διευκρινιστεί. Ωστόσο, η εμφάνιση της σωματικότητας στο θέατρο δυο δεκαετίες πριν την αλλαγή της χιλιετίας φαίνεται να αντιπροσωπεύει μια αλλαγή στην προσέγγιση της υποκριτικής ως απάντηση σε μια μετατόπιση από το θέατρο που βασίζεται στο κείμενο και τη Στανισλαβσκιανή έννοια της ερμηνείας ενός ρόλου. Αυτό αποδεικνύεται όχι μόνο από τον αυξανόμενο αριθμό ομάδων που επινοούν τη δική τους δουλειά, αλλά και από τον τρόπο που εκπαιδεύονται και εργάζονται οι συμμετέχοντες στη διαδικασία δημιουργίας θεάτρου. Στην πιο απλή του μορφή του σωματικού θεάτρου, η δημιουργία, γίνεται μέσω του σώματος και όχι μέσω του μυαλού (Callery, 2001), η αφήγηση ξετυλίγεται μέσω σωματικών δραστηριοτήτων και έχει έναν υβριδικό χαρακτήρα καθώς συνδυάζει το θέατρο και τον χορό (Sanchez-Colberg, 1996: 41). Αυτό ισχύει είτε όταν το προϊόν είναι ένα πρωτότυπα επινοημένο κομμάτι είτε ερμηνεία ενός κειμένου. Ο Lecoq αναφέρει ότι, «το σώμα γνωρίζει πράγματα για τα οποία ο νους αγνοεί» (Λεκόκ, 2005). Το σωματικό θέατρο δεν είναι κωδικοποιήσιμο. Ο όρος σωματικό θέατρο εφαρμόζεται σε μια τεράστια ποικιλία εύρους παραστάσεων που όμως έχουν καθαρά χαρακτηριστικά. Ωστόσο εντοπίζουμε σημαντικά στοιχεία από σε όσους ασχολούνται με τον τομέα του σωματικού θεάτρου, και αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούμε να τα συνοψίσουμε ως εξής: η έμφαση δίνεται στον ηθοποιό-ως-δημιουργό παρά στον ηθοποιό-ως ερμηνευτή, η διαδικασία εργασίας είναι συνήθως συνεργατική, η εργασιακή πρακτική είναι σωματική, η σχέση σκηνης-θεατή είναι ανοιχτή, και ότι η ζωντανία του θεατρικού μέσου είναι πρωταρχικής σημασίας (Alexander, 2001). Η μέθοδος εργασίας παραγωγής σωματικού θεάτρου βασίζεται στην ιδέα ότι οι ρίζες του βρίσκονται στη συνεργασία και ότι είναι ένα σύνολο αφιερωμένο στην ανακάλυψη μιας συλλογικής φαντασίας. Ταυτόχρονα είναι ένα είδος γιορτής και παιχνιδιού (Callery, 2001). Το σωματικό θέατρο τείνει να αψηφά συμβατικές απόψεις για το τι συνιστά θέατρο. Ο όρος σωματικό θέατρο έχει εξελιχθεί ως όρος που περιγράφει θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιούν ομάδες των οποίων το έργο έχει έντονη οπτική διάσταση, ομάδες που έχουν αναπτύξει ένα θεατρικό στυλ που εστιάζει στην σωματικότητα των ερμηνευτών και εκείνων που αυτοπροσδιορίζονται ως «νεοί μίμοι», όπως πρωταρχικά ο Etienne Decroux, ο οποίος δίδαξε τον Marceau και τον Jean-Louis Barrault και πιο

σύγχρονοι οι Thomas Leabhart Bill Irwin, Bob Berky, Daniel Stein, Thomas Leabhart και οι United Mime Workers (Kisselgoff,1984). Ωστόσο, ήταν η χορευτική ομάδα, DV8 Physical Theatre, οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο σωματικό θέατρο συνειδητά στο όνομά τους και των οποίων η επίδραση υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική.

Το σωματικό θέατρο και ο τρόπος δημιουργίας παραστάσεων, σύμφωνα με τα παραπάνω, προκύπτει ότι είναι ένα κατάλληλο μέσο για την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων και συνεργασίας, καθώς η χρήση της συνεργασίας είναι κάτι παραπάνω από επιθυμητή. Με αυτό σαν δεδομένο, η παρούσα έρευνά θέλησε να μελετήσει κατά πόσο το σωματικό θέατρο συμβάλει στην καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων και στην ηλικιακή ομάδα της τελευταίας τάξης του δημοτικού. Χρησιμοποιώντας την ερευνητική στρατηγική της έρευνας δράσης και μέσα από παρεμβάσεις στις οποίες εφαρμοσθήκαν τεχνικές σωματικού θεάτρου κυρίως εμπνευσμένες από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των ομάδων Complicité (Alexander,2001), DV8 Physical Theater (DV8,2021) και Frantic Assembly (Elsden, 2015· Holcombe, 2015), διερευνήθηκε κατά πόσο το σωματικό θέατρο μπορεί να ενδυναμώσει τους δεσμούς μίας ομάδας, πόσο βελτιώνει την επικοινωνία και την συζήτηση και κατά πόσο συμβάλλει στην βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων παιδιών, μέσω της σωματικότητας και δημιουργίας που προσφέρει το σωματικό θέατρο. Σε αυτά τα σημεία έγκειται και η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας. Η συνεργασία έχει μια πλούσια ιστορία θεωρίας, έρευνας και έμπρακτης χρήσης μέσα στην τάξη, γεγονός που την καθιστά μια από τις πιο διακεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο (Johnson, 1994· Curran, 1998· Moyles, 1989· Tarim & Artut, 2004). Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεξάρτησης, η γνωστική αναπτυξιακή θεωρία και η θεωρία της συμπεριφορικής μάθησης - έχουν πρωτοστατήσει και έχουν ανοίξει τον δρόμο για τη συνεργατική μάθηση (Slavin, 1987· Lewin ,1935· Wadsworth 2004· Vygotsky, 1978)

Η παρούσα ερευνά στηρίχτηκε στους βασικούς πυλώνες της συνεργατικής μάθησης όπως έχουν οριστεί από τον Johnson (1994) : (i) θετική αλληλεξάρτηση, (ii) ατομική ευθύνη, (iii) θετική υποκινητή αλληλεπίδραση, (iv) κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες και (v) ομαδική επεξεργασία. Θετική αλληλεξάρτηση υπάρχει όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι συνδέονται στα μέλη της ομάδας με τέτοιο τρόπο ώστε να μην μπορούν να επιτύχουν εκτός εάν

όλη η ομάδα και τα μέλη προσπαθήσουν. Δηλαδή, οι μαθητές βασίζονται ο ένας στον άλλο για να ολοκληρώσουν το προσχεδιασμένο έργο. Η ατομική ευθύνη αναφέρεται στους μαθητές που αναλαμβάνουν την ευθύνη και ολοκληρώνουν το μέρος της εργασίας που τους αντιστοιχεί. Καθιστούν τους μαθητές έτσι ατομικά υπεύθυνους και δημιουργούν μια κατάσταση όπου οι εργασίες που ανατίθενται είναι πιο σαφείς για τους μαθητές. Αυτές οι στρατηγικές προσπαθούν να διασφαλίσουν ότι δεν υπάρχουν «ελεύθεροι αναβάτες» (Slavin, 1996) ή «ικανοί περαστικοί» (Tousignant, & Siedentop, 1983). Η θετική υποκινητή αλληλεπίδραση είναι η συζήτηση που γίνεται από τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες, καθώς αυτά εργάζονται στενά και με εγγύτητα μεταξύ τους. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες και οι δεξιότητες ομάδων είναι οι μαθητές και μαθήτριες συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπεται η ελεύθερη και εύκολη επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Αναπτύσσονται μέσα από τις εργασίες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές και μπορεί να περιλαμβάνουν την ενεργητική ακρόαση, την κοινή λήψη αποφάσεων, την ανάληψη ευθύνης, το να δίνουν αλλά και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση και τέλος να ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλο. Η ομαδική επεξεργασία συνήθως έχει τη μορφή ανοιχτού διάλογου ή ομαδικής συζήτησης που σχετίζεται με το περιεχόμενο του μαθήματος και μπορεί να προκύψει οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Dyson, 2002).

Στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της έρευνας βρίσκεται το θεωρητικό πλαίσιο και υπόβαθρο των δύο μεταβλητών, δηλαδή το σωματικό θέατρο και η συνεργατικές δεξιότητες. Προσεγγίζεται ο όρος σωματικό θέατρο, γίνεται ιστορική αναδρομή και μελετώνται αξιολογικές σύγχρονες ομάδες σωματικού θεάτρου. Επίσης αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο των συνεργατικών δεξιοτήτων, η συνεργασία σαν όρος και η συνεργατική μάθηση μέσα από τους πέντε βασικούς κανόνες της. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται διεξοδικά η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, ο σκοπός της, τα ερευνητικά ερωτήματα, η στρατηγική και τα ερευνητικά εργαλεία. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν και παρουσιάζεται αναλυτικά ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν, ερμηνεύονται και γίνεται μια προσπάθεια για περαιτέρω συζήτηση του θέματος που προσπάθησε να ανοίξει η παρούσα έρευνα.

# 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

## 1.1 Σωματικό Θέατρο

Το σωματικό θέατρο αποτελεί ένα παραστασιακό είδος στο οποίο η κίνηση και η σωματικότητα βρίσκονται στο κέντρο της παράστασης. Εντοπίζονται διαφορετικές περιπτώσεις παραστάσεων οι οποίες αυτοχαρακτηρίζονται και χρησιμοποιούν τον όρο «σωματικό θέατρο». Ο όρος εφαρμόζεται σε παραστάσεις που περιλαμβάνουν κυρίως μίμηση, σύγχρονο χορό αλλά και στοιχεία όπως κουκλοθέατρο και χρήση μάσκας καθώς και θεατρικά ακροβατικά. Οι Simon Murray και ο John Keefe (2007:17) διευκρινίζουν ότι «στο σωματικό θέατρο η βασική γραμμή διάκρισης μεταξύ των φυσικών ενεργειών του σωματικού θεάτρου και του θεάτρου που βασίζεται σε κείμενο, βρίσκεται γύρω από τις έννοιες της δημιουργίας, της εξουσίας και του δημιουργικού ρόλου του ηθοποιού / ερμηνευτή». Οι καλλιτέχνες- δημιουργοί που ασχολούνται με το σωματικό θέατρο, συνδέονται μέσω μιας κοινής δέσμευσης για την επινόηση της εργασίας, αντί να χρησιμοποιούν προϋπάρχον κείμενο και δίνεται έμφαση στην τοποθέτηση του ηθοποιού ή του ερμηνευτή όταν αυτός δημιουργεί το έργο (Murray & Keefe, 2007:137). Το στυλ του σωματικού θεάτρου μπορεί να διαφέρει πολύ, αλλά γενικά σε μια παράσταση, το κοινό που παρακολουθεί θα δει στοιχεία σύγχρονου χορού, λεπτομερή μίμηση αλλά και πολλές γρήγορες στιγμές όπου οι ηθοποιοί ξεπερνούν τα όρια των σωμάτων τους. Το σωματικό θέατρο εστιάζει στην κίνηση, αλλά μπορεί να είναι ξεχωριστό από τον προφορικό λόγο ή να ενωθεί μαζί του για να επεκτείνει και να εξερευνήσει το νόημά του. Μπορεί κάλλιστα να έχει επινοηθεί ή να περιέχει σημαντικά στοιχεία πέρα από το κείμενο της παράστασης. Αυτά τα στοιχεία θα μπορούσαν να είναι άλλες μορφές τέχνης όπως μουσική, χορός, χρήση μέσων ή οπτικές εικόνες.

Η Αμερικανίδα θεατρική συγγραφέας, Rinne Groff, η οποία συνεργάζεται με καλλιτέχνες του σωματικού θεάτρου, το ορίζει «ως πρωταρχικό είδος θεατρικής παράστασης. Θεατρικές ομάδες που ξεκινούν διαδικασίες πρόβας που είναι συνεργατικές, εκλεκτικές και αναπόφευκτα πειραματικές, συχνά συνδυάζουν διαφορετικές μεθόδους και είδη, όπως π.χ. τον χορό, θέατρο, βίντεο, ζωντανή μουσική κ.λπ. Με την πάροδο του χρόνου, τέτοιες ομάδες αναπτύσσουν ένα το δικό τους λεξιλόγιο αισθητικής και απόδοσης που κάνει το έργο εκπληκτικά πρωτότυπο και επίσημα προκλητικό» (μ.τ.σ, Collins, 2015a: 16). Για τους παραπάνω λόγους, τα έργα σωματικού

θεάτρου μπορούν να οδηγήσουν σε μια ποικιλία διαφορετικών αποτελεσμάτων. Από αφηγηματικές ιστορίες, σε πιο αφηρημένες σειρές γεγονότων. Η τεράστια διαφορά στη μορφή, το περιεχόμενο και την αισθητική του υπάρχει σε αυτό το είδος θεάτρου, είναι αυτό της σωματικότητας.

Γενικά είναι μια σύγχρονη θεατρική προσέγγιση που προέκυψε από την επιθυμία να δημιουργηθεί ένα συνεργατικά σχεδιασμένο θέατρο και να αμφισβητήσει το ιεραρχικό δυτικό θέατρο και τις κλασικές θεατρικές παραδόσεις. Συνεργατικές προσεγγίσεις για το θέατρο και τον χορό μπορούν να εντοπιστούν σε όλο τον εικοστό αιώνα, με ρίζες στον μεταμοντέρνο χορό (O'Dell, 2019).

Η επανεγγραφή και η αυτοαναπαράσταση των σωμάτων των ερμηνευτών και ο τρόπος που αυτές μεταφράζονται σε στρατηγικές που οδηγούν στην δημιουργία μίας παράστασης, αποτελούν κεντρικά ζητήματα στο σωματικό θέατρο καθώς προκειται για «μια τέχνη του σώματος και μια τέχνη που βασίζεται στο σώμα» (Sheppard 2006:7). «Σε αντίθεση με πιθανές «ηγεμονικές» στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο κλασικό θέατρο, το σωματικό θέατρο δημιουργεί τοπία κοινής δημιουργίας και ως τέτοια ξαναγράφει το θέατρο, την παράσταση, τα σώματα, τους πολιτισμούς, τις σχέσεις στο χώρο και στο χρόνο» (μ.τ.σ Hamera 2007:60).

Όπως αναλύεται και εξ' ορισμού ο ίδιος όρος, στο σωματικό θέατρο, κυριαρχικό ρόλο παίζει το σώμα. Η ιδέα της σωματικής προσέγγισης έγκειται στο να καθοδηγήσει τους συμμετέχοντες να αντιλαμβάνονται το σώμα τους και να έχουν επίγνωση των ειδικών χαρακτηριστικών του. Δεν έχει μετρήσιμη μορφή και κανόνες που πρέπει να ακολουθούνται. Η προσωπική αντίληψη είναι αυτή που καθορίζει για το ποια είναι η έναρξη ή το τέλος μιας κίνησης ή τι αντίκτυπο έχει. Ο στόχος είναι να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί το σώμα και ό,τι αυτό μπορεί να αποδώσει. Δεν πρόκειται για μορφή ακριβής πειθαρχίας χορού. Η σωματική του προσέγγιση διανθίζει την πλευρά της φυσικότητας της κίνησης και να προτρέπει τους συμμετέχοντες να εκφράζονται από το σώμα τους τα ειδικά χαρακτηριστικά του (Sööt & Viskus, 2013: 293). Αρκετοί συγγραφείς (Stinson, 2004· Schupp & Clemente, 2010· Enghauser, 2007) στηρίζουν ότι το χορευτικό σώμα έχει τη δυνατότητα να είναι πιο ευαίσθητο σε ερεθίσματα, ενώ είναι ένας τρόπος να αντιληφθεί κανείς από μέσα προς τα έξω τον κόσμο, έχοντας επίγνωση

των συναισθημάτων, των κινήσεων και των προθέσεων του. Περιλαμβάνει την ακρόαση του ίδιου του σώματος και απορρίπτει αυταρχικά μοντέλα καλλιτεχνικής δημιουργίας. Το σωματικό θέατρο ανοίγει ένα νέο πεδίο δυνατοτήτων που δεν χρησιμοποιήθηκαν σε προγενέστερα θεατρικά είδη. Θα μπορούσε κανείς να πει επίσης ότι είναι ένας όρος-ομπρέλα, ο οποίος μπορεί να περιλαμβάνει μια μεγάλη γκάμα μορφών παραστάσεων. Ωστόσο, στις σύγχρονες θεατρικές κοινότητες, χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό του είδους θεάτρου και παραστάσεων που εξελίσσονται από τη συλλογική δημιουργία μέσω του σώματος, την αφήγηση με έναν μη παραδοσιακό τρόπο καλλιτεχνικής δημιουργίας (Heddon, & Milling, 2016:4-5). Ο Enghauser (2007:89) παραθέτει ότι «υπάρχει ένας πλούσιος διάλογος ακόμη να ακολουθήσουν οι διάφοροι τομείς που ασχολούνται με την κίνηση, το σωματικό θέατρο, την εκπαίδευση χορού, και το πώς οι ερμηνευτές και χορογράφοι να συνδέσουν τον εαυτό τους με τον κόσμο ώστε να δημιουργήσουν ομορφιά, ολότητα, κάθαρση, και να ανακαλύψουν νέες διαστάσεις της έκφρασης του τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος με τον πιο παγκόσμιο και ουσιαστικό τρόπο». Όπως το θέατρο, έτσι ο χορός και οι εικαστικές τέχνες συνεχίζουν να διασταυρώνονται μεταξύ τους. Οι δημιουργοί του σωματικού θεάτρου ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο να συμμετέχουν σε συλλογικές ή διεπιστημονικές διαδικασίες. Ξεκινούν με λίγα έως καθόλου προ υπάρχοντα υλικά και ιδέες και αναπτύσσουν το έργο τους μέσω των αυθόρμητων αποφάσεων και του αυτοσχεδιασμού. Το έργο των όσων εφαρμόζουν το σωματικό θέατρο και τις τεχνικές του, δημιουργείται μέσα από την διαδικασία των προβών, μέσω της συνεργασίας και των προσπάθειών μεταξύ όλων των δημιουργών. Σε περίπτωση που υλικά και οι ιδέες έχουν επιλεγεί πριν από τη διαδικασία της πρόβας, τότε αυτά χρησιμοποιούνται για να εμπνεύσουν ή για να υποκινήσουν ιδέες για εικόνες, αφήγηση, χαρακτήρες και προτροπές. (O'Dell, 2019).

Βραβευμένες βρετανικές ομάδες σωματικού θεάτρου όπως, οι Complicité και οι Frantic Assembly, δίνουν προτεραιότητα στη σωματική συνεργασία που επιτυγχάνεται μέσω του δημιουργικού παιχνιδιού, του αυτοσχεδιασμού, της ομαδικής επίλυση προβλημάτων και της σκέψη που βασίζεται στο σύνολο της ομάδας, για να ενισχύσουν την πολυπλοκότητα και την αισθητική της συνολικής εμπειρίας καθώς και της παράστασης (Alexander,2001 : 1-38' Graham & Hoggett,2014: 13-16). Και οι δύο προαναφερόμενες ομάδες παράγουν έργα μέσα από επινοημένες διαδικασίες και παρουσιάζουν την δουλειά τους σε περιοδείες καθώς και



διδάσκουν τις μεθόδους τους σε επαγγελματίες και ερασιτέχνες του είδους. Τα έργα των Complicité και Frantic Assembly προέρχονται από την εστίαση τους και την έμφαση που δίνουν στην ίδια διαδικασία παραγωγής παρά στο τελικό αποτέλεσμα. Οι Graham and Hoggett περιγράφουν τον δημιουργικό τους στόχο ως εξής: «Μια αποφασιστική προσπάθεια απομυθοποίησης της διαδικασίας επινόησης. Το πιο σημαντικό μέρος, το να αφαιρέσουμε από το εργαστήριο, δεν ήταν το δημιουργικό τελικό σημείο που μπορεί να έχουμε φτάσαμε αλλά το μέσο με το οποίο φτάσαμε εκεί. Είναι η κατανόηση της διαδικασίας και αυτό είναι ότι πιο πολύτιμο» (Graham and Hoggett, 2014: 13-16).

Ορισμένοι καλλιτέχνες, όπως ο Lloyd Newson και η ομάδα του, παρόλο που ήταν η πρώτη ομάδα που ενσωμάτωσε τον όρο σωματικό θέατρο στον τίτλο στο όνομά τους (DV8 Physical Theatre), έχουν εκφράσει την ανησυχία τους ότι η έκφραση σωματικό θέατρο χρησιμοποιείται πλέον ως μια πολύ γενικευμένη κατηγορία, η οποία περιλαμβάνει οτιδήποτε δεν εμπίπτει σωστά στο δραματικό θέατρο ή στο σύγχρονο χορό. Ο Newson είναι επίσης απογοητευμένος που πολλές ομάδες και καλλιτέχνες που περιγράφουν αυτό που κάνουν ως σωματικό θέατρο δεν διαθέτουν σωματικές δεξιότητες, εκπαίδευση ή/και εξειδίκευση στην κίνηση. Ως εκ τούτου, οι σύγχρονες προσεγγίσεις του θεάτρου (συμπεριλαμβανομένης της μεταμοντέρνας παράστασης, της επινοημένης παράστασης, της οπτικής παράστασης, της μεταδραματικής παράστασης κ.λπ.), ενώ έχουν τους δικούς τους διακριτούς ορισμούς, συχνά αποκαλούνται σωματικό θέατρο για κανέναν άλλο λόγο παρά μόνο για την χρήση ασυνήθιστων τεχνικών που χρησιμοποιούν στις παραστάσεις τους καθώς ξεφεύγουν από τα πλαίσια του κλασικού θεάτρου. Ο χορός που έχει θεατρικό χαρακτήρα μπορεί επίσης να είναι προβληματικός ως προς την χρήση του όρου σωματικό θέατρο. Ένα χορευτικό κομμάτι μπορεί να ονομαστεί σωματικό θέατρο απλώς επειδή περιλαμβάνει στοιχεία προφορικού λόγου, χαρακτήρα ή αφήγησης. Ωστόσο, αν και είναι θεατρικό και σωματικό, μπορεί να μην έχει απαραίτητα κάτι κοινό με την παράδοση του σωματικού θεάτρου (Callery, 2001).

Στην πιο απλή του μορφή, το σωματικό θέατρο μπορεί να οριστεί ως μια μορφή θεάτρου που δίνει έμφαση στην κίνηση και όχι στον διάλογο αλλά με επίγνωση ότι υπάρχει ένας τεράστιος αριθμός παραλλαγών καθώς το είδος καλύπτει ένα ευρύ φάσμα. Αλλά ουσιαστικά το σωματικό θέατρο είναι οτιδήποτε βάζει το ανθρώπινο σώμα στο επίκεντρο της διαδικασίας

αφήγησης. Ως αποτέλεσμα, είναι συχνά αφηρημένο σε στυλ, χρησιμοποιώντας την κίνηση με στυλιζαρισμένο και αναπαραστατικό τρόπο, χρησιμοποιώντας πολύ διάλογο, όπως για παράδειγμα οι DV8 Physical Theatre και άλλοι λίγο έως καθόλου.

### **1.1.1 Ιστορική αναδρομή**

Η έναρξη εμφάνισης της σωματικότητας η οποία χρησιμοποιείται στο θέατρο, εντοπίζεται ήδη από τους αρχαίους Έλληνες, καθώς έκαναν χρήση πολλών πράξεων μίμησης και παντομίμας μέσα στις παραστάσεις τους. Η χρήση της μίμησης βοηθάει τους ηθοποιούς να προβάλουν συναισθήματα και ολόκληρες ιστορίες μέσα από την κίνηση και την έκφραση, η οποία εν τέλει αποσκοπεί στην αφήγηση της συνολικής ιστορίας. Δίνεται βάση στις σωματικές εκφράσεις και κινήσεις ενώ αφαιρείται η ομιλία. Με αυτόν τον τρόπο οι ερμηνευτές χρησιμοποιούν το σώμα τους και τα πρόσωπά τους για να απεικονίσουν στο κοινό τι συμβαίνει, καθιστώντας το σωματικό θέατρο ένα παραστασιακό είδος στο οποίο δεν χρησιμοποιείται το σώμα αλλά η φωνή (StudyMoose,2016). Περίπου τον 16ο αιώνα, αναπτύχθηκε η Commedia dell'arte, ένα είδος θεάτρου που αποτελείται από μασκαρεμένους ηθοποιούς και διαλόγους που προκύπτουν μέσα από τον αυτοσχεδιασμό. Αυτή η μορφή θεάτρου έχει τρεις σημαντικές παραμέτρους: τη μάσκα, τη μουσική και τα κοστούμια και θεωρείται πρόγονος του σωματικού θεάτρου. Οι θεατές μπορούσαν να ξεχωρίσουν από τα κοστούμια και την κινησιολογία κάθε χαρακτήρα τον τύπο του ατόμου που υποδυόταν. Η Commedia dell'arte βασίζεται στην κίνηση και την σωματικότητα, καθώς οι μάσκες ανάγκασαν τους ηθοποιούς να απεικονίζουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων τους μέσα από την κίνηση του σώματός τους. Άσεμνες χειρονομίες, φιγούρες άλματα, ανατροπές, και αστεία ενσωματώθηκαν στις παραστάσεις τους (Müller, 1996). Η ώθηση του γαλλικού «νέου μίμου» που υποστηρίζεται από τον Etienne Decroux και ο Jean Dorcy, για παράδειγμα, εμπνεύστηκαν από τον Jacques Coreau, και ο ίδιος ο Coreau εμπνεύστηκε από τους καλλιτέχνες του τσίρκου και τις παραδόσεις της Commedia dell'arte και του ιαπωνικού θεάτρου No (Callery, 2001). Αναμφισβήτητα, το σημείο στο οποίο το σωματικό θέατρο διακρίθηκε από τον καθαρό μίμο είναι όταν ο Jean-Louis Barrault (μαθητής του Decroux) απέρριψε την ιδέα του δασκάλου του ότι ο μίμος πρέπει να είναι σιωπηλός. Αυτή η ιδέα έγινε γνωστή ως "Total Theatre" και ο Barrault υποστήριξε ότι κανένα θεατρικό στοιχείο

δεν πρέπει να υπερισχύει έναντι ενός άλλου: κίνηση, μουσική, οπτική εικόνα, κείμενο κ.λπ. Έβλεπε κάθε στοιχείο εξίσου σημαντικό και πίστευε ότι το καθένα έπρεπε να διερευνηθεί για τις δυνατότητές του. Ο Barrault ήταν μέλος της εταιρείας του Michel Saint-Denis, μαζί με τον Antonin Artaud. Ο Artaud είχε επίσης μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση αυτού που έγινε γνωστό σήμερα ως σωματικό θέατρο. Ο Artaud απέρριψε την υπεροχή του κειμένου και πρότεινε ένα θέατρο το οποίο να έχει μια πιο άμεση σχέση με το κοινό (Callery, 2001).

Ξεχωριστή μορφή στον χώρο του σωματικού θεάτρου είναι ο Jacques Lecoq, καθώς η σχολή του επηρέασε σε μεγάλο βαθμό διάφορες αξιόλογες ομάδες σωματικού θεάτρου. Όπως πιστεύει ο Lecoq, το θέατρο και κίνηση παντρεύονται. Κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου άρχισε να εξερευνά τη γυμναστική, τη μίμηση, την κίνηση και τον χορό με μια ομάδα που χρησιμοποίησε την παράσταση για να εκφράσει την αντίθεσή της στη γερμανική κατοχή της Γαλλίας. Το 1956 έφτιαξε τη δική του σχολή, την Ecole Internationale de Mime et de Théâtre στο Παρίσι, και ως τρόπο μεθοδολογίας είχε να χρησιμοποιούν την κίνηση στη θεατρική δημιουργία, καθώς και να χρησιμοποιούν παραδοσιακές υποκριτικές τεχνικές όπως τις μάσκες, τη τραγωδία, το μελόδραμα και την Commedia dell' arte (Λεκός, 2005:112-112). Ο Jacques Lecoq θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς δασκάλους του εικοστού αιώνα του σωματικού θεάτρου. Το έργο και η έρευνα του Lecoq έχει διαδοθεί κυρίως μέσω της εκπαίδευσης που έχει πραγματοποιήσει με τους πολλούς μαθητές που παρακολούθησαν τα μαθήματα και τις επιδείξεις του στο εξωτερικό ή τα μαθήματά του στο σχολείο του στο Παρίσι (Dunning, 1999). Το βιβλίο του, *The Moving*, περιγράφει μια σειρά από τις φιλοσοφίες και τις προσεγγίσεις του. Η εκπαίδευσή του είναι πολύ πρακτική και πολύ συγκεκριμένη για κάθε μαθητή, επειδή το σώμα και το μυαλό κάθε ηθοποιού έχουν συσσωρεύσει διαφορετικές εντάσεις και εξαρτημένες αντιδράσεις όπως λέει ο ίδιος. Επομένως, οι μέθοδοι εκπαίδευσης του Lecoq επικεντρώνονται στην απελευθέρωση προκαθορισμένων απόψεων της υποκριτικής και στην επαναφορά της προσοχής του ηθοποιού στο «παιχνίδι». Η έντονη έμφαση στην αυτοσχεδιαστική δραστηριότητα στην σχολή που δημιούργησε, ενισχύει την κεντρική σημασία του παιχνιδιού και οι μαθητές εισάγονται σε σωματικές ασκήσεις, μάσκες και λαϊκό θέατρο. Έτσι ενισχύουν τη διάκριση μεταξύ παιχνιδιού και ύπαρξης. Η έρευνά του και η ανάλυσή του για τις μάσκες, την κίνηση, τη γλώσσα του σώματος και τις χειρονομίες είχε τεράστιο αντίκτυπο στην ανάπτυξη του

σύγχρονου θεάτρου και το έργο του έκανε δημοφιλή τους κλόουν, τα μπουφόν, τη Commedia dell'arte, την τραγωδία και το μελόδραμα (Chamberlain, 2002).

Στην συνέχεια της ιστορικής αναδρομής εντοπίζεται ο Steven Berkoff. Ο Μπέρκοφ είναι βρετανός του οποίου η καριέρα εκτείνεται από το 1965 και θεωρείται ένας από τους πιο διάσημος σύγχρονος θεατρολόγος των τελευταίων 40 ετών. Το στυλ του ενσωματώνει ηθοποιούς που χρησιμοποιούν ολόκληρο το σώμα τους, συμπεριλαμβανομένων εκφράσεων προσώπου για να πουν στο κοινό την ιστορία, και ηθοποιούς που χρησιμοποιούν το σώμα τους για να δημιουργήσουν ηχητικά εφέ. Πιστεύει επίσης πολύ στις επτά καταστάσεις έντασης του Lecoq, όπου σε αυτή την άσκηση ο ηθοποιός θα κινηθεί μέσα από επτά διαφορετικές σωματικές καταστάσεις, ξεκινώντας ως εξαντλημένος και τεμπέλης και τελειώνοντας με απολιθωμένο τρόπο. Το φυσικό, υπερβολικό στυλ του θεάτρου του είναι δημοφιλές και αμφιλεγόμενο, αψηφώντας τους κανόνες του νατουραλιστικού θεάτρου (BBC Bitesize, 2021)

Οι ηθοποιοί του Μπέρκοφ χρησιμοποιούν τεχνικές όπως η κίνηση του φόντου, οι επαναλαμβανόμενες ενέργειες και η μίμηση για να εξερευνήσουν περαιτέρω τους τρόπους με τους οποίους ο Μπέρκοφ προσεγγίζει τις ανταλλαγές μεταξύ δύο χαρακτήρων. Η προσέγγιση του Berkoff στο θέατρο είναι απίστευτα σωματική, εστιάζοντας συχνά στην κίνηση και όχι στη φωνή. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο μόνος σκοπός ενός σεναρίου είναι να βοηθήσει να ελαχιστοποιηθεί και να φυσικοποιηθεί η ιστορία απογυμνώνοντάς την στα πιο βασικά της συστατικά. Οι σχολές του Μπέρκοφ έχουν μεγάλη επιρροή στον κόσμο του σωματικού θεάτρου καθώς έχουν δημιουργήσει πρωτοπόρους καλλιτέχνες που έχουν αναπτύξει ο καθένας μοναδικά στυλ σωματικού θεάτρου (Sierz, 2001).

Ο εικοστός αιώνας είδε ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για την κωμωδία της Commedia dell'arte, αν και οι περισσότεροι καλλιτέχνες ενδιαφέρθηκαν λιγότερο στο να αναδημιουργήσουν μια ιστορική μορφή αλλά στο να ανακαλύψουν τι θα μπορούσε να προσφέρει αυτή η μορφή στους σύγχρονους ηθοποιούς και στο κοινό. Πολλοί καλλιτέχνες, μεταξύ αυτών και ο Mazonne-Clementi, έχουν εμπνευστεί από την ακραία σωματικότητα που προσφέρει αυτό το είδος θεάτρου, την κωμωδία σε διάφορες εκφάνσεις της, τις δυνατότητες για δημιουργία ιστορίας και χαρακτήρα από τους ηθοποιούς. Το ενδιαφέρον του Mazonne-Clementi για την κωμωδία εμπνεύστηκε από τη φιλία του με διάσημους κατασκευαστές μασκών

όπως ο Amleto Sartori, τη δουλειά του στην Ιταλία με τον Lecoq και τη δουλειά του στο Piccolo Teatro di Milano τη δεκαετία του 1950 με τους Dario Fo και Franca Rame (Doran, 2000)

Ο σύγχρονος χορός έχει προσθέσει σημαντικά στοιχεία στην εξέλιξη του σωματικού θεάτρου, ξεκινώντας με τον Rudolf von Laban. Ο Laban ανέπτυξε έναν τρόπο να βλέπει την κίνηση έξω από τον κωδικοποιημένο χορό και συνέβαλε καθοριστικά στο οραματισμό και τη δημιουργία κίνησης όχι μόνο για τους χορευτές αλλά και για τους ηθοποιούς (Τσουβαλά, 2008). Αργότερα, η Pina Bausch, εξέτασε τη σχέση μεταξύ χορού και θεάτρου (Bujan, 2017). Η Bausch ήταν πρωτεργάτρια στο ρεύμα χορού την δεκαετία του 1970 με το υβριδικό έργο χορού και θεάτρου, το γερμανικό Tanztheatre. Η Bausch εναντιώθηκε στο μπαλέτο, αν και χορεύτρια μπαλέτου η ίδια, αρχικά ,προτείνοντας ένα άλλο είδος παράστασης για το Βούπερταλ. Η αισθητική της ερμηνείας της, αρχικά σχεδιάστηκε από την εμπειρία της εξπρεσιονιστικής χορογραφίας, του αμερικανικού φορμαλισμού και από την εμφάνιση του εναλλακτικού θεάτρου στη δεκαετία του 1960. Η αισθητική των παραστάσεών της, που ίσως αρχικά επηρεάστηκαν από την εμπειρία της εξπρεσιονιστικής χορογραφίας, του αμερικανικού φορμαλισμού και του η εμφάνιση του εναλλακτικού θεάτρου στη δεκαετία του 1960, αντλούνται από το πραγματικό. Από τις μεθόδους εργασίας της Bausch επηρεάστηκαν πολλές από τις ομάδες σωματικού θεάτρου ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1980 και μετέπειτα (Heddon & Milling, 2016: 161-162).

Ταυτόχρονα στην Αμερική, το μεταμοντέρνο χορευτικό κίνημα του Judson Church Dance άρχισε επίσης να επηρεάζει τους εμπλεκόμενους του θεάτρου, καθώς οι προτάσεις τους για κίνηση και σωματική εκπαίδευση είναι εξίσου προσβάσιμες για όσους έχουν εκπαίδευση χορού καθώς ταυτόχρονα και με εκείνους με εκπαίδευση στο θέατρο. Πράγματι, ο Steve Paxton δίδαξε σε φοιτητές θεάτρου στο Dartington College of Arts και σε άλλα ιδρύματα (Banes, 1998).

Σύγχρονοι χορογράφοι, όπως ο Bill T. Jones και η Charlotte Vincent, συνήθως ενσωματώνουν πολλά από τα στοιχεία του σωματικού θεάτρου μέσα στις δικές τους διαδικασίες δημιουργίας χορού, όπως ο αυτοσχεδιασμός, η χρήση κειμένου και η συλλογική δημιουργία. Έργα του Bill T. Jones αποτελούνται από υποκριτική, κείμενο, χορό, εικαστικά, τέχνη και αφήγηση ιστοριών, όπου οι χορευτές εκτελούν σωματικά μια απαιτητική χορογραφία, ενώ ταυτόχρονα απεικονίζουν χαρακτήρες που υποστηρίζουν την αφήγηση του κειμένου. Ωστόσο, ο

Bill T. Jones και η ομάδα του Zane Dance Company, εξακολουθούν να διεκδικούνται από την κοινότητα χορού και δεν θεωρούνται καθαυτό σωματικό θέατρο αν και τα τελευταία τους έργα έχουν βρεθεί στο επίκεντρο της αμφισβήτησης για το τι θεωρείται ακόμη και ως χορός και ποια είναι τα όρια των συγκεκριμένων δύο τεχνών. Αυτό θέτει το ερώτημα αν είναι μέρος του θεάτρου ή χορού (Kourlas, 2010). Ωστόσο, ο όρος σωματικό θέατρο φαίνεται να διεκδικείται συχνότερα από τη σύγχρονη θεατρική κοινότητα, δίνοντας έμφαση στην έντονη εστίαση και στην αφήγηση χαρακτήρων και αφήγησης. Μια άλλος χορογράφος που το έργο της επίσης θολώνει τις γραμμές του χορού και του θεάτρου, αν και χωρίς το παγκόσμιο προφίλ, είναι η Βρετανίδα χορογράφος, Charlotte Vincent, του Vincent Dance Theatre (VDT). Η ομάδα της χρηματοδοτείται από το British Arts Council για πάνω από 20 χρόνια ως ομάδα θεάτρου παρά ως ομάδα χορού. Η Vincent είναι μια από τις λίγες σύγχρονους χορογράφους που ισχυρίζονται ότι δημιουργούν επινοούμενα χορευτικά έργα που δίνουν έμφαση στον τρόπο παραγωγής και εξελίσσονται από μια έντονη έμφαση στην συλλογική δημιουργία και διεπιστημονική διαδικασία. (O'Dell, 2019).

Από το αρχαίο ελληνικό θέατρο μέχρι τη σύγχρονη εποχή, το σωματικό θέατρο βρίσκει χρήση σε πολλούς καλλιτέχνες και θεατρικές ομάδες. Από τη μία, η μίμηση και η *Commedia dell'arte* συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται παγκοσμίως μέχρι και σήμερα. Από την άλλη, στο σωματικό θέατρο αρκετά δεδομένα έχουν διαφοροποιηθεί στο πέρασμα του χρόνου. Καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται, η χρήση φωτισμού συνέβαλε στη δημιουργία μιας πιο δραματικής και έντονης ατμόσφαιρας (Heddon & Milling, 2016).

Σε γενικές γραμμές της σύγχρονης ιστορίας, το πρώτο κύμα του θεάτρου που βασίζεται στη δημιουργική συλλογικότητα και σωματικότητα ξεκίνησε πριν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Φαινόταν ότι η ομαδική αλληλεπίδραση και η φυσική έκφραση βρίσκονται στην πρώτη γραμμή της παράστασης και ήταν μια αντανάκλαση της κοινωνικής αλλαγής που υφίστατο την δεδομένη χρονική στιγμή. Περιλαμβάνεται η μοντερνιστική γοητεία με λαϊκές, και συχνά φυσικές, θεατρικές παραδόσεις. Ιδιαίτερα μίμους βοντβίλ, *Commedia dell'arte* και φόρμες που δημιουργούνται από τον ερμηνευτή ο οποίος είναι και δημιουργός. Η εργατική τάξη ωφελείται επίσης με το να κάνει θέατρο και όχι μόνο την παρακολούθηση του. Το θέατρο που κάνουν,

επιπλέον, πρέπει να έχει τις ρίζες του σε σωματικά εκφραστικές μορφές που θα απελευθέρωναν το εργατικό σώμα από τους περιορισμούς της μηχανιστικής κίνησης (Syssoyeva & Scott, 2016).

Κατά τη διάρκεια αυτής της χρονικής περιόδου, σχολές υποκριτικής και μέθοδοι κατάρτισης αναπτύχθηκαν από σπουδαίους δάσκαλους και επαγγελματίες, όπως ο Meyerhold, ο Coreau και ο Stanislavski, που έδιναν έμφαση στην σημασία της σωματικής προπόνησης μέσω της φαντασίας και του αυτοσχεδιασμού ως κρίσιμες δεξιότητες του ηθοποιού (Heddon & Milling, 2016).

Στο δεύτερο κύμα του δημιουργικού συλλογικού θεάτρου από τη δεκαετία του 1950 έως τη δεκαετία του 1970, δημιουργοί πειραματίστηκαν με πιο *avant-garde* μορφές παράστασης, επηρεασμένοι από το μεταμοντέρνο χορό, τη μουσική και τις εικαστικές τέχνες. Ο αυθορμητισμός και οι φυσικές δυνατότητες που προέρχονται από το συλλογικό παιχνίδι των εμπλεκόμενων και τη συνεργασία τους κατά την δημιουργία, άλλαξε τον τρόπο δημιουργίας των μεταμοντέρνων θεατρικών και χορευτικών ομάδων της δεκαετίας του 1960, του 1970 και εξελίχθηκε στο τρίτο κύμα θεάτρου συλλογικής βάσης της δεκαετίας του 1980 έως και σήμερα καθορίζοντας έτσι τα όρια του σωματικού θεάτρου (Syssoyeva & Scott, 2016).

Κατά τη διάρκεια του τρίτου κύματος, ο όρος σωματικό θέατρο άρχισε να κερδίζει δημοτικότητα στο Ηνωμένο Βασίλειο, στις θεατρικές κοινότητες των ΗΠΑ και της Αυστραλίας, όπου ξέσπασε η επιθυμία για έντονη, φυσική αφήγηση και άρχισαν να ενσωματώνονται διαφορετικές μορφές φυσικής έκφρασης ώστε το περιεχόμενο μίας παράστασης να συμπληρωθεί, να γίνει πιο περίπλοκο και αυξηθεί το περιεχόμενο της (Zarilli et al., 2010). Η χρήση της συνεργασίας και η κίνηση μπορεί να μοιάζουν με χαρακτηριστικά παραστάσεων σωματικού θεάτρου, ωστόσο η κύρια διαφορά που πλέον έγινε σαφής μεταξύ σωματικού θεάτρου και του θεάτρου επινόησης είναι στην ιδιοκτησία και την πατρότητα του έργου που παράγεται. Το σωματικό θέατρο φάνηκε τότε πως δεν είναι πάντα συλλογική δημιουργία (Graham & Hoggett, 2014). Αν κ πλέον οι περισσότερες ομάδες σωματικού θεάτρου έχουν εντάξει την συλλογική δημιουργία στον πυρήνα του τρόπου εργασίας τους, με την σωματικότητα πάντα να ξεχωρίζει.

### 1.1.2 Σύγχρονες ομάδες

Η ομάδα **Complicité**, έχει έτος ίδρυσης το 1983 από μαθητές του Lecoq και συγκεκριμένα από τους Simon McBurney, Annabel Arden και Marcello Magni. Το αρχικό του όνομα ήταν Théâtre de Complicité (Wiśniewski, 2016: 2-6). Η εταιρεία εδρεύει στο Λονδίνο και χρησιμοποιεί ακραίες κινήσεις για να αναπαραστήσει τη δουλειά της, με σουρεαλιστικές εικόνες. Το έργο τους έχει επηρεαστεί από τον Jacques Lecoq καθώς οι ιδρυτές της ομάδας ήταν μαθητές του. Οι παραγωγές τους συχνά περιλαμβάνουν την χρήση τεχνολογίας, όπως προβολές βίντεο και κάμερες. Το δυναμικό της ομάδας αλλάζει συχνά, αν και ο McBurney συνεχίζει να είναι ο καλλιτεχνικός διευθυντής. Η Complicité αυτή τη στιγμή χαρακτηρίζεται ως πιο ενεργή σε διεθνείς περιοδείες, παρά σε παραστάσεις μέσα στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η ομάδα Complicité ασχολείται με καινούργια επινοημένα θεατρικά κείμενα ή με διασκευές ήδη υφισταμένων κειμένων. Ο Mc Burney συμβουλεύει τους ηθοποιούς να παίζουν και ταυτόχρονα να γεννούν το δικό τους υλικό, να γίνονται συγγραφείς των κειμένων τους, έτσι ώστε να ελέγχουν οι ίδιοι το υλικό παραγωγής τους (Shepherd, 2006:76-77). Η ομάδα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ομαδικότητα και στις συλλογικές δράσεις της ομάδας. Οι περφόρμερς της ομάδας εκπαιδεύονται, για να κατακτήσουν κοινή σωματική γλώσσα, σωματική και φωνητική πειθαρχία. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν θεμελιώδη βάση για τη δουλειά τους (Heddon & Milling, 2016:178) Η ομάδα θεωρείται πρωτοπόρα στο χώρο του σύγχρονου σωματικού θεάτρου. Όταν οι Complicité ξεκινάν τις πρόβες για μια νέα παραγωγή η ευθύνη για τη δημιουργία του έργου αναλαμβάνεται από όλη την ομάδα. Αυτό περιλαμβάνει τους καλλιτέχνες, σκηνοθέτες, σχεδιαστές, συγγραφείς και άλλους ειδικούς όπως συνθέτες και κατασκευαστές κουκλών και μασκών. Η μακρά διαδικασία έρευνας και δημιουργίας επιτρέπει στους ερμηνευτές να απελευθερώσουν τη φαντασία και το σώμα τους και να βρίσκουν μια ιδιαίτερη προσέγγιση ως ομάδα. Κάθε παράσταση απαιτεί μια συγκεκριμένη διαδικασία η οποία είναι μια απάντηση στο υλικό που διερευνάται και η διαδικασία ξεφεύγει από το παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό. Η σύγκρουση των ξεχωριστών προσωπικοτήτων που εμπλέκονται με το επιλεγμένο θέμα δημιουργεί μια ξεχωριστή ατμόσφαιρα και ενέργεια σε κάθε παράσταση (Alexander, 2001).



Οι **Frantic Assembly** είναι άλλη μια σημαντική βρετανική ομάδα η οποία παρουσίασε μια πρωτοποριακή μέθοδο στην τεχνική του σωματικού θεάτρου και στο τόπο εκπαίδευσης των ηθοποιών. Η ομάδα διευθύνεται από τον Καλλιτεχνικό Διευθυντή και συνιδρυτή Scott Graham. Η αρχική ομάδα δημιουργήθηκε από φοιτητές της Αγγλικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Swansea. Είχαν την πεποίθηση πως το σωματικό θέατρο δεν καταδικάζει την δημιουργική συμμετοχή ενός συγγραφέα, ο οποίος όμως έχει την ελευθερία να δημιουργεί ή να αλλάζει το κείμενο κατά τη διάρκεια των προβών ή και εκτός πρόβας. Έχουν αναθέσει δουλειές τους και έχουν συνεργαστεί με συγγραφείς όπως η Sally Abbott, η Anna Jordan, ο Simon Stephens, ο Andrew Bovell, ο Mark Ravenhill, η Abi Morgan και ο Bryony Lavery (Franticassembly,2022). Ένα άλλο δεύτερο ιδιαίτερο τέχνασμα πάνω στο οποίο δουλεύουν είναι η χρήση ερωτηματολογίου για την εύρεση υλικού. Δουλεύουν με σωματικές ασκήσεις για να έχουν κοινή δυναμική και κώδικα επικοινωνίας (BBC, Physical Theatre, 2021). Όπως δηλώνουν οι Graham and Hoggett (2014) ένα από τα πιο κοινά τεκμήρια σχετικά με το σωματικό θέατρο είναι ότι αποκλείει την παρουσία συγγραφέα ή σεναρίου. Αυτό όμως σίγουρα δεν συνέβη στη δουλειά τους. Η μεγαλύτερη διαφορά από το πιο παραδοσιακό μοντέλο δημιουργίας είναι ότι η αρχική ιδέα προέρχεται από τους Frantic Assembly και μετά την ταιριάζουν με έναν συγγραφέα. Αυτή η ιδέα μπορεί να είναι ένα θραύσμα ή θα μπορούσε να είναι μια ιδέα πολύ πιο λεπτομερής και πληρέστερη που σχηματίστηκε μετέπειτα. Αυτοί οι σπινθήρες ιδεών έχουν προέλθει με μια μεγάλη ποικιλία τρόπων και σε μια σειρά από διαφορετικές μορφές. Αλλά περισσότερο σημαντικό είναι ότι δεν υπήρχε και δεν υπάρχει μοτίβο. Οι Frantic Assembly είναι μια από τις πιο μελετημένες θεατρικές ομάδες, καθώς έχουν ένα αμίμητο στυλ και από καιρό ενθουσιάζουν το κοινό με την τολμηρή, συνεργατική και δυναμική προσέγγισή τους. Το έργο τους φτάνει πολύ πέρα από τη σκηνή, με την εκπαίδευση και τη συμμετοχή τους στην κοινότητα, να διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στο συνολικό καλλιτεχνικό όραμα των Frantic Assembly, κάνοντας το θέατρο προσβάσιμο σε ένα ευρύ φάσμα νέων και επίδοξων επαγγελματιών. Η εταιρεία διαχειρίζεται ένα τεράστιο δίκτυο εργαστηρίων, συνεδριάσεων και ομιλιών τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο και έχει καθιερώσει τη φήμη μεταξύ των δασκάλων για την παροχή εκπαιδευτικού έργου υψηλής ποιότητας.

Οι **DV8 Physical Theatre** είναι ομάδα σωματικού θεάτρου η οποία εδρεύει στο Λονδίνο. Το επίσημο έτος ίδρυσης είναι το 1986 από τους Lloyd Newson, Michelle Richecoeur και Nigel Charnock. Το έργο των DV8 ξεχωρίζει από την επιθυμία τους να προωθήσουν και να επικοινωνήσουν ιδέες και συναισθήματα δίνοντας έμφαση σε ζητήματα κοινωνικού και πολιτικού περιεχομένου. Το έργο τους αμφισβητεί τους περιορισμούς του χορού και οι ίδιοι χρησιμοποιούν τα απαραίτητα μέσα για να βρεθεί ο καταλληλότερος τρόπος μετάδοσης του μηνύματός τους, ενσωματώνοντας έτσι στοιχεία θεάτρου, χορού, κινηματογράφου και, όλο και περισσότερο, του κειμένου. Οι DV8 Physical Theater είναι αναμφισβήτητα από τους κύριους αντιπροσώπους του σωματικού Θεάτρου ως «πλήρης» μορφή τέχνης. Επικεντρώνονται στην εξέταση της δραματικής δυναμικής που μπορεί να ξεκλειδωθεί μέσα από την κίνηση. Η δουλειά τους συχνά περιγράφεται ως υπάρχουσα σε ένα σταυροδρόμι όπου ο χορός, ο ήχος και το δράμα συναντιούνται. Οι DV8 Physical Theater είναι ευρέως γνωστοί για τη χρήση του σωματικού θεάτρου ως προς τη διερεύνηση σύνθετων πτυχών των ανθρώπινων σχέσεων όπως και κοινωνικών ή πολιτιστικών θεμάτων. Η εστίασή τους σε θέματα ταυτότητας, σε ζητήματα γνήσιας ανησυχίας για τους χορευτές επί σκηνής, ανέδειξε ότι το περιεχόμενο τους θεωρήθηκε ως ριζοσπαστικό από την Callery (2001). Ήταν σαν να είχε διεισδύσει στο χορό το θέατρο βασισμένο σε θέματα του κόσμου. Σε αντίθεση με πολλούς χορογράφους, ο Newson ενθάρρυνε τους χορευτές του να δημιουργήσουν αντί να ερμηνεύουν απλώς. Τα έργα επινοούνται από την ομάδα μέσω κοινής έρευνας και πρακτικής. Για τον Newson, η γλώσσα είναι ένα εργαλείο εφάμιλλο οποιασδήποτε άλλης διάσταση απόδοσης της τέχνης, όπως οι ταινίες, τα βίντεο, μουσική. Ο τρόπος που ο χορός έχει επανεφευρεθεί στο έργο του DV8 είναι μια πρόκληση για προκαταλήψεις σχετικά με τις διαιρέσεις στις τέχνες του θεάματος (Callery, 2001).

Το έργο των DV8 Physical Theater χαρακτηρίζεται από την επιθυμία τους να πάρουν ρίσκα, να αμφισβητήσουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων, να διαλύσουν τα εμπόδια που χωρίζουν τις μορφές τέχνης και τελικά να μεταδώσουν ιδέες και συναισθήματα καθαρά και ανεπιτήδευτα. Η ομάδα ασχολείται συχνά με κοινωνικά θέματα, όπως η ελευθερία του λόγου, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η πολυπολιτισμικότητα, η ανεκτικότητα και μισαλλοδοξία, οι ρόλοι των φύλων, η σεξουαλική ταυτότητα και η κοινωνική τάξη, καθώς και προσωπικά ζητήματα. Το έργο των DV8 επιδιώκει να χρησιμοποιήσει τα καταλληλότερα

διαθέσιμα μέσα για να εξυπηρετήσει την αποστολή του. Έτσι, οι παραγωγές τους ενσωματώνουν στοιχεία χορού, νατουραλιστική κίνηση, βίντεο, δεξιότητες τσίρκου και πιο πρόσφατα, κείμενο. Οι DV8 Physical Theater περιόδευσαν στο Ηνωμένο Βασίλειο και σε 28 χώρες παγκοσμίως και έχουν λάβει 55 εθνικά και διεθνή βραβεία (DV8, 2021). Παρόλα αυτά ο Lloyd Newson ανακοίνωσε το 2022 την συνταξιοδότησή του και το τέλος της λειτουργίας της ομάδας DV8 Physical Theater.

Τέλος συνοπτικά αξίζει να αναφερθούν και οι εξής ομάδες σωματικού θεάτρου σύμφωνα με τον Wright (2022):

- Double Edge Theatre με έδρα τις Η.Π.Α. Δίνουν έμφαση στην αυτονομία των ηθοποιών στη δημιουργική διαδικασία. Αναπτύσσουν έργα βασισμένα στην προσωπική εμπειρία των και έρευνα των ηθοποιών.
- Not Man Apart με έδρα τις Η.Π.Α. Η φράση που χρησιμοποιούν για να αυτοχαρακτηριστούν είναι «Κινηθείτε, καινοτομήστε και εμπνεύστε». Συνδυάζουν τον χορό και τον προφορικό λόγο για να δημιουργήσουν τα θεατρικά τους δρώμενα.
- Out of Balanz είναι μια θεατρική ομάδα με έδρα την Κοπεγχάγη, η οποία δίνει έμφαση στη συνεργασία, δημιουργώντας πολυεπιστημονικά έργα με γνώμονα την ενσωμάτωση της κοινότητας.
- PUSH Physical Theatre από τις Η.Π.Α αντλούν έμπνευση από τα γεγονότα της καθημερινής ζωής καθώς και από προσωπικές εμπειρίες των ηθοποιών για να δημιουργήσουν επινοημένα κομμάτια που συνδυάζουν διάφορες μορφές έκφρασης.
- SITI Company από τις Η.ΠΑ δημιουργήθηκαν το 1992 για να «επαναπροσδιορίσουν και να αναζωογονήσουν το σύγχρονο θέατρο στις Ηνωμένες Πολιτείες», σύμφωνα με τα λεγόμενά τους. Η ομάδα δίνει έμφαση στη δημιουργία νέων έργων, καθώς ταυτόχρονα ασχολείται και τη διεθνή συνεργασία και εκπαίδευση επαναστατικών κινήσεων που διδάσκονται σε πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο.
- Theater Grottesco από τις Η.Π.Α με πρώτη έδρα το Παρίσι. Παράγουν έργα που βασίζονται στην κίνηση και την παράδοση του Jaques Lecoq, συνδυάζοντας κλασικές και σύγχρονες τεχνικές του Grottesco (buffoon, μάσκα και έργα συνόλου).

- Theatre de l'Ange Fou. Μια βρετανική ομάδα όπου οι ιδρυτές της Steven Wasson και Corinne Soum ήταν οι τελευταίοι βοηθοί του «πατέρα του σύγχρονου μίμου» Étienne Decroux. Η ομάδα χρησιμοποιεί μίμους, μουσική και προφορικό λόγο για να εξερευνήσει τις εντυπώσεις του μυαλού, τον παραλογισμό της ζωής και τις ερωτήσεις που προκύπτουν (Wright, 2022).

## **1.2 Συνεργατικότητα και συνεργατική μάθηση**

### **1.2.1 Συνεργασία και κοινωνικές δεξιότητες**

Η συνεργασία είναι μια κοινωνική δεξιότητα. Στα εκπαιδευτικά πλαίσια οι μαθητές αποτελούν μέλη μιας ομάδας. Ο ατομικός χαρακτήρας και οι ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού εμπλουτίζουν την καθημερινή ζωή, αλλά ταυτόχρονα επιφέρουν και δυσκολίες, καθώς τα παιδιά πασχίζουν σε αρκετές περιπτώσεις να κατανοήσουν τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων (Σακελλαρίου, 2002). Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ζωτική βάση για τη σχολική πραγματικότητα, για την προσωπική ζωή αλλά και την επαγγελματική επιτυχία των ανθρώπων. Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων δύναται να επιφέρει περιθωριοποίηση και σχολική αναποτελεσματικότητα, με αυτό να συνεπάγεται προβλήματα στη ζωή του παιδιού (Asher, Oden & Gottman, 1992). Σύμφωνα με έρευνες ακόμη και τα περιθωριοποιημένα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μάθουν δεξιότητες που αυξάνουν κατά το μέγιστο τις κοινωνικές επαφές και την αποδοχή από τους άλλους (Asher, Oden, & Gottman, 1992). Οι συνεργατικές αλληλεπιδράσεις προωθούν τη μάθηση και τη γνωστική εξέλιξη γιατί τα παιδιά αλληλοδιδασκούν, καθοδηγούν και βοηθιούνται μεταξύ τους κατά την επίλυση προβλημάτων και με την ολοκλήρωση των εργασιών που έχουν αναλάβει μαζί (Slavin, 1987). Η γνωστική ανάπτυξη ακόμα και των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί επίσης να υποστηρίζεται από συνεργατικές αλληλεπιδράσεις (Howes, Unger, & Matheson, 1992; Rogoff, 1998). Πολλά σχολικά προγράμματα ενισχύουν τη συνεργασία στις τάξεις για να αυξήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και για να αναπτύξουν δεξιότητες στα μαθηματικά, στην ανάγνωση και στην επίλυση προβλημάτων (Moyle, 1989; Tarim & Artut, 2004). Ο Slavin (1996) επισημαίνει τη σπουδαιότητα του ρόλου του δασκάλου στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο κάθε μαθητής ή μαθήτρια μπορεί να αναδείξει τις κοινωνικές ικανότητές του, να γευτεί την επιτυχία και το αίσθημα ικανότητας, χτίζοντας έτσι δομές συνεργασίας στην τάξη (Slavin, 1996).

### **1.2.2 Συνεργατική μάθηση**

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια εκπαιδευτική μέθοδο κατά την οποία επιτρέπεται στους μαθητές να συνεργαστούν αυξάνοντας τόσο τη δικιά τους μάθηση όσο και την μάθηση των άλλων (Johnson & Johnson, 1999). Χρησιμοποιείται σε ποικίλα πεδία δράσης και σε

διαφορετικά επίπεδα βαθμού δυσκολίας. Στα παιδιά δίνεται η ευκαιρία να αλληλοεπιδρούν βελτιώνοντας τις συνολικές επικοινωνιακές τους δεξιότητες μαζί με τους φίλους τους, ενώ αναλάμβαναν συνεργατικά καθήκοντα (Rogoff, 1998; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Το κοινό σκεπτικό για τη συνεργατική μάθηση στηρίζεται στο ότι οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους για να κατακτήσουν το αποτέλεσμα της μάθησης και είναι υπεύθυνοι για την μάθηση ο ένας του άλλου, καθώς και τη δική τους (Slavin, 1990). Ο Slavin (1995:4) δηλώνει ότι η «συνεργατική μάθηση χρησιμοποιείται εκτενώς σε κάθε πιθανό θέμα, από το νηπιαγωγείο μέχρι το κολλέγιο, και σε όλα τα είδη σχολείων σε όλο τον κόσμο». Κατά τον ίδιο τρόπο οι Askew και William (1998) παραθέτουν πως οι συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες και τα θετικά αποτελέσματά τους δεν περιορίζονται από το ηλικιακό φάσμα, τις ικανότητες των μαθητών ή του δημόσιου ή ιδιωτικού σχολείου. Τα παιδιά ανακαλύπτουν νέες στρατηγικές όχι μόνο κατά την επίλυση προβλημάτων που διαχειρίζονται μόνο τους, αλλά και ενώ συνεργάζονται με άλλους για την επίτευξη κοινών στόχων. Στη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες που συνήθως περιέχουν 3-6 μαθητές με ετερογένεια ως προς την ικανότητα για το ποιος πρέπει να προσπαθήσει να λύσει ένα πρόβλημα ή να κυριαρχήσει σε μια εργασία. Οι μαθητές εργαζόμενοι κατά ομάδες, κάνουν προσπάθεια να κατανοήσουν το νόημα κάποιας έννοιας, να εντοπίσουν τις λύσεις ή να φτιάξουν ένα μαθησιακό προϊόν. Δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης υπάρχουν ποικίλες που διαφοροποιούνται μεταξύ τους, με επίκεντρο όμως στο ότι οι ίδιοι οι μαθητές θα εξερευνήσουν ή θα εφαρμόσουν την γνώση (Χαραλάμπους, 2001). Όπως αναφέρει και ο Jeff Golub: « Η συνεργατική μάθηση έχει ως βασικό της χαρακτηριστικό μια δομή που δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να μιλήσουν ο ένας με τον άλλον και μέσω αυτής της συνομιλίας πραγματοποιείται μάθηση» (Golub, 1988: 120). Κατά τον Brush (1997) κάθε ομάδα χρειάζεται θετική αλληλεξάρτηση, όπου κάθε μέλος έχει έναν συγκεκριμένο ρόλο να επιτελέσει και το συνολικό αποτέλεσμα της ομάδας είναι μια παράλληλη προσπάθεια όλων. Επίσης εισάγει την έννοια της ατομικής ευθύνης κατά την οποία όλα τα άτομα της ομάδας είναι υπεύθυνα για την επιτέλεση του τελικού αποτελέσματος. Συνεχίζει με τις κοινές αμοιβές, ώστε να υπάρξει ενθάρρυνση σε όλα τα άτομα της ομάδας και τέλος κλείνει με την εκπαίδευση στην συνεργατική προσπάθεια. Σύμφωνα με αυτό τα μέλη επιβάλλεται να αποκτήσουν την ικανότητα να συνεργάζονται δημιουργικά για έναν κοινό στόχο.

Οι Hohmann και Weikart (2005:16) επισημαίνουν πως «η ενεργή μάθηση είναι μια στοχευμένη και άμεση εμπειρία αντικειμένων, ανθρώπων, ιδεών και γεγονότων και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τους γνωστικούς μετασχηματισμούς και την ανάπτυξη». Οι μαθητές και μαθήτριες κατακτούν έννοιες, κατασκευάζουν τις δικές τους ιδέες και δημιουργούν τα δικά τους σύμβολα ή αφαιρέσεις. Αυτό λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, κατά το οποίο κάποιος προσεκτικός και ευαίσθητοποιημένος δάσκαλος συμμετέχει και παρατηρεί, καθώς δίνει τον χώρο και τον χρόνο στους μαθητές να αποκτήσουν αληθινές και ενδιαφέρουσες εμπειρίες, οι οποίες με την σειρά τους θα οδηγήσουν στην αναδιοργάνωση σκέψης των μαθητών για την κατανόηση του κόσμου.

Όπως υποστηρίζει ο Curran (1998) το επίτευγμα ενός ορθά σχεδιασμένου συνεταιριστικού πλαισίου απαιτείται να εστιάζει σε τρεις ξεχωριστές κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να διευκολύνεται η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης κατά την σχολική περίοδο. Πρωταρχικά οι μαθητές θα πρέπει να μαθαίνουν με ενεργή ακρόαση, κατά δεύτερον να συνομιλούν σε ευχάριστη συζήτηση και κατά τρίτον όλοι οι μαθητές απαιτείται να είναι ενεργοί συμμετέχοντες. Αναλύοντας τα παραπάνω, το σημαντικότερο μέρος της συνεργατικής μάθησης αποτελεί η ενεργή ακρόαση. Είναι ιδιαίτερα κρίσιμο οι μαθητές να είναι σε εγρήγορση για να ακούσουν. Ο ομιλητής πρέπει να ξέρει πως οι συμμαθητές τον βλέπουν, ακούνε τα λόγια του και δεν δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για άλλα πράγματα. Οι μαθητές σε κάθε στιγμή πρέπει να έχουν επίγνωση ότι έχουν δύο μάτια, δύο αυτιά και δύο χέρια. Με αυτή την έκφραση τονίζεται στους μαθητές πως με τα μάτια πρέπει να βλέπουν τον ομιλητή καθώς τον ακούνε, με τα αυτιά σηματοδοτείται ότι πρέπει να ακούνε με προσοχή τον ομιλητή και τα χέρια σημαίνουν πως οι μαθητές δεν πρέπει να δείχνουν ενδιαφέρον για άλλα πράγματα κατά την διάρκεια που προσέχουν αυτόν που μιλάει (Curran, 1998). Όσον αφορά το δεύτερο μέρος που είναι η «ευχάριστη συζήτηση», χρησιμοποιείται ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές την συνήθεια να εκφράζονται με θετικές φράσεις στις αλληλεπιδράσεις τους. Αυτές οι προτάσεις ονομάζονται «ευχάριστη συζήτηση» διότι καθένας από τους μαθητές συμβάλλει θετικά στην επιτυχία της ομάδας με αυτές τις συνομιλίες. Για παράδειγμα φράσεις όπως «Είναι πολύ καλό!», «Σας ευχαριστώ για τη βοήθειά σας!», «Γνωρίζω πως μπορείς να το καταφέρεις αυτό!» και «Τι ωραία που ζωγραφίζετε!» αποτελούν μέρος μιας ευχάριστης συζήτησης (Curran, 1998:4) Στο τρίτο και

τελευταίο μέρος όλοι οι μαθητές που συμμετέχουν, πρέπει να βεβαιώνεται πως ολοκληρώνουν το δικό τους μερίδιο ευθύνης ώστε να επιτευχθεί το τελικό αποτέλεσμα της ομάδας. Οι εργασίες δύναται να καθοριστούν και να μοιραστούν στα μέλη της ομάδας με διαφορετικούς τρόπους. Είναι όμως πολύ σημαντικό για τους μαθητές να πιστεύουν όπως οι εργασίες μοιράζονται με δίκαιο τρόπο και ότι δεν γίνονται αδικίες σε κάποιο μέλος της ομάδας ή στους ίδιους.

Ίσως η πιο σημαντική θεωρία για τη συνεργατική μάθηση επικεντρώνεται στην κοινωνική αλληλεξάρτηση. Στις αρχές του 1900, ένας από τους ιδρυτές της ψυχολογικής σχολής Gestalt, ο Kurt Kafka, πρότεινε ότι οι ομάδες ήταν δυναμικά σύνολα στα οποία η αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών είναι ποικίλη. Ένας από τους συναδέλφους του, ο Kurt Lewin (1935), βελτίωσε το έργο του Κάφκα. Σύμφωνα με τον Lewin, η ουσία στην ομάδα είναι η αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών (που δημιουργούν από κοινού τους στόχους) που έχει ως αποτέλεσμα η ομάδα να είναι ένα «δυναμικό σύνολο». Μια αλλαγή κατάστασης ενός μέλους ή υποομάδας αλλάζει την κατάσταση οποιουδήποτε άλλου μέλους ή υποομάδας. Μια εγγενής κατάσταση δράσης μεταξύ των μελών της ομάδας παρακινεί προς την επίτευξη του επιθυμητού κοινού στόχου. Ο Morton Deutsch (2012), διατύπωσε μια θεωρία συνεργασίας και ανταγωνισμού, η οποία επεκτάθηκε στη θεωρία της κοινωνικής αλληλεξάρτησης. Η προοπτική της κοινωνικής αλληλεξάρτησης προϋποθέτει ότι ο τρόπος κοινωνικής αλληλεξάρτησης είναι δομημένος και καθορίζει τον τρόπο αλληλεπίδρασης των ατόμων, ο οποίος, με τη σειρά του, καθορίζει τα αποτελέσματα (Johnson and Johnson, 2009). Η θετική αλληλεξάρτηση στα πλαίσια της συνεργασίας φέρει σαν συνέπεια την παρακίνηση αλληλεπίδρασης καθώς τα άτομα ενθαρρύνονται και διευκολύνονται ο ένας από τον άλλο. Η αρνητική αλληλεξάρτηση (ανταγωνισμός) συνήθως οδηγεί σε αντίθεση αλληλεπίδραση καθώς τα άτομα αποθαρρύνουν και εμποδίζουν το ένα το άλλο. Ελλείψει αλληλεξάρτησης (ατομικιστικές προσπάθειες) δεν υπάρχει αλληλεπίδραση καθώς τα άτομα εργάζονται ανεξάρτητα.

Η γνωστική αναπτυξιακή προοπτική της συνεργασίας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο έργο των Piaget, Vygotsky και συναφών θεωρητικών. Ο Piaget υποστήριξε την υπόθεση ότι όταν τα άτομα συνεργάζονται στο κοινό περιβάλλον, εμφανίζεται σύγκρουση που δημιουργεί γνωστική ανισορροπία, η οποία διεγείρει την ικανότητα λήψης προοπτικών και αναβαθμίζει τη γνωστική τους ανάπτυξη. Οι υποστηρικτές του Piaget πιστεύουν ότι κατά τη διάρκεια των



προσπαθειών συνεργασίας, οι συμμετέχοντες συμμετέχουν σε συζητήσεις στις οποίες λαμβάνουν μέρος και επιλύονται έτσι γνωστικές συγκρούσεις. Με αυτό τον τρόπο ανεπαρκείς συλλογισμοί εκτίθενται και τα συνέπεια τροποποιούνται. Ομοίως, το έργο του Vygotsky βασίζεται στην υπόθεση ότι η γνώση είναι κοινωνική και κατασκευάστηκε από συνεργατικές προσπάθειες για μάθηση, για κατανόηση και επίλυση των προβλημάτων. Τα μέλη της ομάδας ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες, ανακαλύπτουν αδύναμα σημεία στις συλλογιστικές στρατηγικές των άλλων, διορθώνει ο ένας τον άλλον και προσαρμόζουν τις αντιλήψεις τους με βάση τις αντιλήψεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Σχετικοί με τους αναπτυξιακούς θεωρητικούς είναι και οι θεωρητικοί της διαμάχης (Johnson and Johnson, 2009) και οι θεωρητικοί της γνωστικής αναδιάρθρωσης. Οι θεωρητικοί της διαμάχης υποστηρίζουν ότι το να έρχεται αντιμέτωπος κανείς με αντίθετες οι απόψεις δημιουργεί αβεβαιότητα ή εννοιολογική σύγκρουση, η οποία με την σειρά της, δημιουργεί μια ανασύλληψη και μια αναζήτηση πληροφοριών που καταλήγει σε ένα πιο εκλεπτυσμένο και στοχαστικό συμπέρασμα. Στη γνωστική αναδιάρθρωση οι θεωρητικοί πιστεύουν ότι για να διατηρηθούν οι πληροφορίες στη μνήμη και να ενσωματωθεί στις υπάρχουσες γνωστικές δομές, ο μαθητής πρέπει να κάνει γνωστικές πρόβες και αναδιάρθρωση του υλικού, για παράδειγμα, εξηγώντας το υλικό σε έναν συμμαθητή του (Wittrock, 1990).

Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι η συνεργατική διαδικασία εμφανίζει και δυσκολίες. Όπως έχουν παρατηρήσει οι Linn και Burbules (1993) τα κύρια προβλήματα εμφανίζονται στην αδυναμία σωστής επικοινωνίας μεταξύ των μελών, στην μη ισορροπία για τον διαχωρισμό των εργασιών του κάθε μέλους της ομάδας, και τέλος στην αίσθηση πίεσης ώστε οι συμμετέχοντες να δεχτούν κάτι με το οποίο δεν είναι απόλυτα σύμφωνοι. Μπορούν επίσης να γίνουν ομαδικές προσπάθειες που χαρακτηρίζεται από αυτοπροκαλούμενη ανικανότητα (Langer, & Benevento 1978), διάχυση ευθύνης (Latane, Williams, & Harkin 1979), αντιδραστικότητα (Salomon 1981), δυσλειτουργικές διαιρέσεις του (Sheingold, Hawkins & Char 1984), ακατάλληλη εξάρτηση από την εξουσία (Webb, Ender, & Lewis 1986), καταστροφική σύγκρουση, συμπλοκή ενάντια σε μια εργασία και άλλα πρότυπα συμπεριφοράς που οδηγούν σε εξασθενημένη ομαδική απόδοση. Η συνεργασία συχνά πηγαίνει στραβά λόγω της απουσίας ορισμένων προϋποθέσεων που

μεσολαβούν στην αποτελεσματικότητά της. Αυτές οι προϋποθέσεις είναι τα απαραίτητα στοιχεία που καθιστούν τις συνεργατικές προσπάθειες πιο παραγωγικές παρά ανταγωνιστικές.

Παρόλα αυτά, η συνεργατική μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί με σιγουριά σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα σε κάθε γνωστικό αντικείμενο και σε οποιαδήποτε εργασία. Η συνεργασία είναι μια γενική ανθρώπινη προσπάθεια που επηρεάζει πολλά διαφορετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα ταυτόχρονα. Τα τελευταία 90 χρόνια, οι ερευνητές έχουν επικεντρωθεί σε διαφορετικά αποτελέσματα όπως τα επιτεύγματα που προκύπτουν, ο συλλογισμός υψηλότερου επιπέδου, η διατήρηση του κίνητρου, η μεταφορά μάθησης, η διαπροσωπική έλξη, οι φιλίες, η προκατάληψη, η εκτίμηση των διαφορών, η κοινωνική υποστήριξη, η αυτοεκτίμηση, οι κοινωνικές ικανότητες, η ψυχολογική υγεία και ο ηθικός συλλογισμός. Αυτά τα πολυάριθμα αποτελέσματα μπορούν να υπαχθούν μέσα τρεις ευρείες κατηγορίες (Johnson and Johnson, 2009): προσπάθεια για επίτευξη, θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και ψυχολογική υγεία.

Για να κατανοηθεί καλύτερα η διάρθρωση και δομή της συνεργατικότητας, αρκεί να διευκρινιστεί τι δεν είναι συνεργασία ακόμα και στις περιπτώσεις που εσφαλμένα παρουσιάζονται μέθοδοι συνεργασίας. Η χρήση συνεργασίας μέσα στην τάξη δεν ταυτίζεται με το να κάθονται οι μαθητές μαζί στο ίδιο τραπέζι για να μιλήσουν μεταξύ τους. Η συνεργασία δεν είναι η ανάθεση ομαδικής αναφοράς σε έναν και μόνο μαθητή χωρίς να έχουν συνεισφέρει όλοι. Συνεργασία δεν αποτελεί όταν οι μαθητές κάνουν μια εργασία ατομικά με οδηγίες και όσοι τελειώνουν πρώτοι να βοηθάνε τους πιο αργούς μαθητές. Η συνεργασία είναι πολύ περισσότερο από το να βρίσκονται σωματικά οι μαθητές, να συνομιλούν και να μοιράζονται. Για να είναι συνεργάσιμη, μια ομάδα πρέπει να έχει σαφή θετική αλληλεξάρτηση, και τα μέλη πρέπει να προωθούν τη μάθηση και την επιτυχία όλης της ομάδας, να θεωρούν ο ένας τον άλλον προσωπικά και ατομικά υπεύθυνο για, να χρησιμοποιούν κατάλληλα διαπροσωπικές δεξιότητες και να επεξεργαστούν πόσο αποτελεσματικά μπορούν να συνεργάζονται μεταξύ τους. Αυτά τα πέντε απαραίτητα στοιχεία καθιστούν μια ομάδα πραγματικά συνεργάσιμη (Johnson, 1994).

### 1.2.3 Πυλώνες συνεργατικής μάθησης

Η συνεργασία συχνά μπορεί να μην είναι αποτελεσματική λόγω της απουσίας ορισμένων προϋποθέσεων. Αυτές οι προϋποθέσεις είναι τα απαραίτητα στοιχεία που καθιστούν τις συνεργατικές προσπάθειες πιο παραγωγικές παρά ανταγωνιστικές στις ατομικιστικές προσπάθειες. Αυτά τα βασικά συστατικά – πυλώνες σύμφωνα με τον Johnson (1994) είναι πέντε:

- Θετική αλληλεξάρτηση
- Υποκινητή αλληλεπίδραση
- Ατομική ευθύνη
- Κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες
- Ομαδική επεξεργασία

Στην **θετική αλληλεξάρτηση** οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι συνδέονται ομαδικά με τρόπο που καθιστά αδύνατο για κανέναν να πετύχει εκτός αν το καταφέρει ολόκληρη η ομάδα (και το αντίστροφο) και ότι πρέπει συντονίζουν τις προσπάθειές τους με τους συμπαίκτες τους για να ολοκληρώσουν μια εργασία. Η θετική αλληλεξάρτηση πρεσβεύει την κατάσταση κατά την οποία τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι η εργασία τους ωφελεί τους συμμαθητές τους ενώ ταυτόχρονα τους ωφελεί προσωπικά και τους ίδιους. Κατά δεύτερον πως συνεργαζόμενοι σε μικρές ομάδες μεγιστοποιούν τη μάθηση ολόκληρης της ομάδας μοιράζοντας τις γνώσεις τους, παρέχοντας αμοιβαία υποστήριξη και ενθάρρυνση, και γιορτάζοντας την κοινή τους επιτυχία. Η θετική αλληλεξάρτηση αναδεικνύει το γεγονός πως οι προσπάθειες κάθε μέλους της ομάδας είναι απαραίτητες για την ομαδική επιτυχία (δηλαδή, δεν μπορεί να υπάρχουν «ελεύθεροι αναβάτες»). Άλλα και κάθε μέλος της ομάδας έχει μια μοναδική συνεισφορά στην κοινή προσπάθεια λόγω των πόρων, του ρόλου και των καθηκόντων του (Johnson, 1994).

Η **υποκινητή αλληλεπίδραση** αναφέρεται στη ενθάρρυνση των μαθητών για την επιτυχία κάθε μέλους της ομάδας. Ενώ θετική αλληλεξάρτηση από μόνη της μπορεί να έχει κάποια επίδραση στα αποτελέσματα, η πρόσωπο με πρόσωπο υποκινητή αλληλεπίδραση δίνει θάρρος στα μέλη, επηρεάζει δυναμικά τις προσπάθειες επίτευξης του εκάστοτε στόχου, τις σχέσεις φροντίδας και αφοσίωσης, καθώς και την ψυχολογική προσαρμογή και την κοινωνική

ικανότητα. Κατά την υποκινητή αλληλεπίδραση τα μέλη της ομάδας παρέχουν αποτελεσματική βοήθεια ο ένας στον άλλον, υπάρχει παροχή σχολίων για τη βελτίωση της μετέπειτα απόδοσής τους και μέσω της αμφισβήτηση των συμπερασμάτων του άλλου, προωθείται υψηλότερη ποιότητα λήψης αποφάσεων και καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν. Επίσης χρειάζεται να ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλον για την επίτευξη αμοιβαίων στόχων ενεργώντας με αξιόπιστους τρόπους, να προσπαθούν για αμοιβαίο όφελος και να παρέχουν ενός μέτριου επιπέδου διέγερσης με χαμηλά επίπεδα άγχους. Έτσι, η προαγωγική αλληλεπίδραση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν τις προσπάθειες ο ένας του άλλου να επιτύχει, να ολοκληρώσει τις εργασίες και να εργαστεί προς την κατεύθυνση αυτή επίτευξη κοινών στόχων (Johnson, 1994).

**Ατομική ευθύνη** υπάρχει όταν αξιολογείται η επίδοση κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ταυτόχρονα κάθε μέλος είναι υπεύθυνο να συνεισφέρει ένα ίσο μερίδιο επιτυχίας στην ομάδα. Είναι σημαντικό η ομάδα να γνωρίζει ποιος χρειάζεται περισσότερη βοήθεια, υποστήριξη και ενθάρρυνση για την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Εξίσου σημαντικό ότι τα μέλη της ομάδας γνωρίζουν ότι δεν μπορούν να καρπώνονται την δουλειά των άλλων. Η ατομική υπευθυνότητα είναι το κλειδί για να διασφαλιστεί ότι όλα τα μέλη της ομάδας πράττουν στην πραγματικότητα και επωφελούνται από τη συνεργατική μάθηση. Για να διασφαλιστεί ότι κάθε μαθητής είναι ατομικά υπεύθυνος για ένα δίκαιο μερίδιο της δουλειάς της ομάδας, οι δάσκαλοι πρέπει να αξιολογήσουν την προσπάθεια που καταβάλλει κάθε μέλος με ανατροφοδότηση (Johnson, 1994).

**Οι κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες** είναι ένα πολυδιάστατο κομμάτι. Οι συμμετέχοντες μιας ομάδας καλούνται να γνωριστούν και να εμπιστευτούν ο ένας τον άλλον, να επικοινωνούν λεπτομερώς, να αποδέχονται και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον επιλύοντας τις συγκρούσεις επικοινωνιακά (Johnson, 1994). Αλλά οι μαθητές, δεν γνωρίζουν ενστικτωδώς πώς να αντιδρούν με αποτελεσματικότητα με τους άλλους. Οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται τις διαπροσωπικές δεξιότητες που απαιτούνται για συνεργασία υψηλής ποιότητας και να έχουν κίνητρο να τις χρησιμοποιήσουν. Όλο το πεδίο της δυναμικής της ομάδας βασίζεται στην προϋπόθεση ότι η κοινωνικές δεξιότητες είναι το κλειδί για την παραγωγικότητα της ομάδας (Johnson, Johnson & Smith, 1991). Όσο πιο κοινωνικά ικανοί είναι οι μαθητές, τόσο υψηλότερο

είναι το επίτευγμα που μπορεί να αναμένεται σε ομάδες συνεργατικής μάθησης (Johnson, 1994).

**Ομαδική επεξεργασία** ορίζεται ως αντανάκλαση σε μια ομαδική συνεδρία για να περιγράψει ποιες ενέργειες μελών ήταν χρήσιμες και ποιες μη, και κατά δεύτερον πως λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τις ενέργειες τους, ποιες να συνεχίσουν ή να αλλάξουν. Ο σκοπός της ομαδικής επεξεργασίας είναι να διευκρινίσει και να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα των μελών στη συμβολή των συλλογικών προσπαθειών για την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Με την ομαδική επεξεργασία οι συμμετέχοντες νιώθουν επιτυχία, εκτίμηση και δημιουργείται σεβασμός και δέσμευση για μάθηση. Επίσης υπάρχει ενθουσιασμός για την εργασία σε συνεργατικές ομάδες και αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά το θέμα δεξιότητα και συνεργασίας με τους συμμαθητές (Johnson, 1994).

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 2.1 Σκοπός της έρευνας/Ερευνητικοί στόχοι

**Σκοπός** της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί κατά πόσο το σωματικό θέατρο μέσα από στοχευμένες δράσεις, μπορεί να συμβάλει και να έχει θετικές επιπτώσεις στην καλλιέργεια και ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Οι ομάδες χωρίστηκαν σε πειραματική και ομάδα ελέγχου στο πριν και το μετά.

Επιμέρους **ερευνητικοί στόχοι** της εργασίας είναι:

- α) Να διευρυνθεί κατά πόσο το σωματικό θέατρο μπορεί να ενδυναμώσει τους δεσμούς μίας ομάδας,
- β) Κατά πόσο βελτιώνει την επικοινωνία και την συζήτηση
- γ) Να διερευνηθεί η βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων παιδιών, μέσω της σωματικότητας και δημιουργίας που προσφέρει το σωματικό θέατρο.

Σύμφωνα με τον Creswell η έρευνα είναι «μία διαδικασία σταδίων για τη συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών, ώστε να αυξήσουμε την κατανόηση ενός θέματος ή ενός ζητήματος» (Creswell, 2011: 3). Ο στόχος σε μία έρευνα ή μελέτη είναι να καθοριστεί και προσδιοριστεί η ουσιώδης σχέση μεταξύ ενός πράγματος (δηλαδή η ανεξάρτητη μεταβλητή) και κάποιου άλλου (η εξαρτώμενη μεταβλητή) μέσα σε έναν πληθυσμό. Τα ποσοτικά ερευνητικά σχέδια είναι ή περιγραφικά, στα οποία τα υποκείμενα μετρούνται συνήθως μία φορά, ή πειραματικά όπου τα υποκείμενα που μετρώνται πριν και μετά από μια παρέμβαση. Στην περιγραφική μελέτη προσδιορίζεται μόνο ο συσχετισμός ανάμεσα στις μεταβλητές. Αντιθέτως στην πειραματική μελέτη βρίσκεται η αιτιότητα. (Babbie, 2010· Brians, 2011). Ο σκοπός της έρευνας επικεντρώνεται στον καθορισμό του βασικού σκοπού του ερευνητή και στον περιορισμό του σε ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις (Creswell, 2011:9).

### 2.2 Ερευνητικά ερωτήματα- Υποθέσεις

Τα **ερευνητικά ερωτήματα** όπως βγαίνουν από τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου συνεργατικής μάθησης που χρησιμοποιήθηκε για τον σκοπό της συγκριμένης έρευνας είναι τα εξής:

- α) Μπορεί το σωματικό θέατρο να συμβάλει στις κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες των μαθητών;
- β) Μπορεί το σωματικό θέατρο να βοηθήσει τους μαθητές σε μια θετική ομαδική επεξεργασία;
- γ) Μέσα από το σωματικό θέατρο μπορούν οι μαθητές να δημιουργήσουν μια θετική αλληλεξάρτηση;
- δ) Μέσα από το σωματικό θέατρο μπορούν οι μαθητές να δημιουργήσουν μια θετική υποκινητή αλληλεπίδρασης;
- ε) Μπορεί το σωματικό θέατρο να συμβάλλει στην αύξηση της προσωπική ευθύνης σε ομαδικές δραστηριότητες;

Ως **ερευνητική υπόθεση** στην παρούσα έρευνα ορίζεται πως η χρήση σωματικού θεάτρου μπορεί να συντελέσει θετικά στην ενδυνάμωση των δεσμών μιας ομάδας, στις διαμαθητικές σχέσεις των παιδιών και στην επικοινωνία των μαθητών.

Σύμφωνα με τον W.Paul Vogt (2015) στο *Λεξικό Στατιστικής και Μεθοδολογίας*, μια υπόθεση ορίζεται: «πρώτον ως μια δήλωση που θεωρείται ότι είναι αληθινή, συχνά μόνο προσωρινά ή για συγκεκριμένο σκοπό, όπως η οικοδόμηση μιας θεωρίας. Δεύτερον όταν οι συνθήκες υπό τις οποίες οι στατιστικές τεχνικές αποδίδουν έγκυρα αποτελέσματα». Ερευνητική υπόθεση είναι μια εικασία των επιθυμητών αποτελεσμάτων, μια έκβαση των σχέσεων που ο ερευνητής θέλει να έχει ως αποτέλεσμα της μελέτης του. Ως ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας ορίζεται ότι η εισαγωγή πρακτικών του σωματικού θεάτρου σε μαθητές της 6<sup>ης</sup> τάξης του δημοτικού σχολείου, μπορεί να είναι αξιόλογη εκπαιδευτική τεχνική καλλιέργειας των συνεργατικών δεξιοτήτων των παιδιών αυτής της ηλικίας.

## **2.3 Μεθοδολογία έρευνας**

### **2.3.1 Μεθοδολογία Ποσοτικής Έρευνας**

Στις έρευνες μπορούμε να συναντήσουμε διάφορες μεθοδολογίες ή και συνδυασμό αυτών. Στην παρούσα ερευνά όμως χρησιμοποιήθηκε η **ποσοτική έρευνα** με χρήση ερωτηματολογίου σε κλίμακα 5 βαθμών Likert. Οι ποσοτικές μέθοδοι μέτρησης εστιάζουν σε μετρήσεις που έχουν αντικειμενικότητα και στη χρήση στατιστικών αναλύσεων σε συνδυασμό με μαθηματικές και αριθμητικές αναλύσεις, οι οποίες βρίσκονται μέσα από δημοσκοπήσεις,

ερωτηματολόγια και έρευνες ή με την βοήθεια ήδη γνωστών στατιστικών δεδομένων χρησιμοποιώντας τεχνικές υπολογισμού. Η ποσοτική έρευνα ενδιαφέρεται αρχικά στο να συλλέξει αριθμητικά δεδομένα και στην συνέχεια στη γενίκευση αυτών των δεδομένων σε ευρύτερες ομάδες ανθρώπων ή στην εξήγηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου (Babbie, 2010; Muijs, 2010). Συμπερασματικά, η ποσοτική έρευνα αποτελεί εργαλείο συλλογής δεδομένων μέσα από ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Τα αποτελέσματα, συλλέγονται και έπειτα κωδικοποιούνται. Στο τέλος αναλύονται μέσω στατιστικού λογισμικού και τα αποτελέσματα εκφράζονται ποσοτικά, δηλαδή με αριθμούς (Δημητρόπουλος, 2015). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ποσοτική έρευνα με στοιχεία έρευνας δράσης.

### **2.3.2 Μεταβλητές**

Η παρουσία έρευνα στηρίχτηκε σε δυο **μεταβλητές**: Η ανεξάρτητη μεταβλητή που ήταν το σωματικό θέατρο. Η χρήση του μέσω στοχευμένων δράσεων προκαλεί αλλαγή στην εξαρτημένη μεταβλητή που είναι οι συνεργατικές δεξιότητες. Επίσης οι εξαρτημένες μεταβλητές που συνδέονται με τις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών του ερευνητικού δείγματος εκφράζονται μέσα από τις μεταβολές των τιμών που απαντήθηκαν στο ερωτηματολόγιο και στις υποκλίμακές του οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω στο κεφάλαιο «Ερευνητικά εργαλεία».

### **2.3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων και δειγματοληψία**

Ως **μέσο συλλογής δεδομένων** χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου σχεδιασμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των υπό διερεύνηση μεταβλητών όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε (Παράρτημα 3) ονομάζεται «Ερωτηματολόγιο Συνεργατικής Μάθησης (CAC)» και αναλύεται και παρακάτω. Η αρχική έκδοση πραγματοποιήθηκε από μια ομάδα καθηγητών πανεπιστημίων με μεγάλη ερευνητική εμπειρία στις Εκπαιδευτικές Επιστήμες. Συγκεκριμένα από τους Javier Fernandez-Rio, Jose A. Cecchini, Antonio Méndez-Giménez, David Méndez-Alonso και Jose A. Prieto.

Ως **δειγματοληψία** ορίζεται η τεχνική και η διαδικασία κατά την οποία η ερευνήτρια διαλέγει έναν στατιστικό πληθυσμό πάνω στο οποίο θα εργαστεί και αυτή θα γίνει η ερευνητική



ομάδα. Είναι πολύ σημαντικό η ερευνήτρια να βρει μια κατάλληλη και αντιπροσωπευτική ομάδα δειγματος έτσι ώστε να έχει την δυνατότητα να βρει αποτελέσματα τα οποία να είναι άξια αναφοράς (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015).

Μπορούμε να εντοπίσουμε δύο είδη δειγματοληψίας. Πρώτον, «η μη πιθανοτική βασίζεται σε τεχνικές κατά τις οποίες δε χρησιμοποιούνται οι νόμοι των πιθανοτήτων» (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015: 41). Δεύτερον, «η πιθανοτική είναι μία πιθανότητα συγκεκριμένη και μη-μηδενική να συμπεριληφθεί στο δείγμα» (Παπαγεωργίου, 2015:4).

Στην συγκεκριμένη έρευνα προτιμήθηκε η μέθοδος δειγματοληψίας ευκολίας ή αλλιώς σκοπιμότητας. Αυτό έγινε γιατί η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση στις ομάδες (Tsiolis, & Kasserfi, 2014). Επίσης βιβλιογραφικά εμφανίζεται και με τον όρο «ευκαιριακή δειγματοληψία ή δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) : Ευρέως χρησιμοποιούμενος τρόπος επιλογής δείγματος. Στηρίζεται σε δείγμα που είναι διαθέσιμο ή προσβάσιμο» (Σαραφίδου, 2011:39). Αυτό έγινε για την ακρίβεια, διότι η ερευνήτρια ήταν και εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στην τάξη που διερευνήθηκε η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν δύο τμήματα της 6<sup>ης</sup> δημοτικού (το ΣΤ1 και το ΣΤ2) σε δημοτικό σχολείου του Αγίου Δημητρίου, Αθήνα, Αττικής. Η πειραματική ομάδα ήταν το ΣΤ1, όπου διδάσκει και η ερευνήτρια, ενώ η ομάδα ελέγχου ήταν το ΣΤ2. Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 17 μαθητές, όπου τα 6 είναι κορίτσια και τα 11 αγόρια. Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 15 μαθητές με 10 κορίτσια και 5 αγόρια.

#### **2.3.4 Ερευνητική στρατηγική**

Η **ερευνητική στρατηγική** που κρίθηκε κατάλληλη για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν η **Έρευνα Δράση** (Action Research). Αυτό ορίζεται ως «η μελέτη μιας κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης» (Elliot, 1991:69). Πρόκειται για μια συστηματική στρατηγική υβρίδιο στην οποία συνυπάρχουν και η δράση και έρευνα. Το έναυσμα για την έρευνα δράση είναι όταν υπάρχει μια προβληματική κατάσταση ή ένα θέμα το οποίο χρήζει παρεμβάσεων για βελτίωση και προβληματίζει και απασχολεί τον ερευνητή (McNiff,1993:68). Συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, έχει το πλεονέκτημα της αποτελεσματικότερης μεθόδου προσέγγισης ώστε να έχουμε συνολική ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας και των εκφάνσεών της (Σαμαρίδης,2011:68).

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας λαμβάνει χώρα σε δημόσιο δημοτικό σχολείο της Αττικής και συγκεκριμένα του δήμου Αγίου Δημητρίου. Η παρέμβαση διήρκησε περίπου 12 εβδομάδες και πραγματοποιούνται συνολικά 13 παρεμβάσεις σωματικού θεάτρου διάρκειας 45-60' λεπτών. Ο τρόπος οργάνωσης, σχεδιασμού και διεξαγωγής της παρούσας έρευνας έγινε ακολουθώντας και υπακούοντας τις γνωστές διαδικασίες της μεθοδολογικής προσέγγισης της ποσοτικής έρευνας, με έρευνα δράση. Οι παρεμβάσεις, ως επί το πλείστον, στηρίχτηκαν στην δουλειά, την τεχνική, το έργο και τις εκπαιδευτικές τεχνικές των ομάδων σωματικού θεάτρου *Complicité* (Alexander,2001), *DV8 Physical Theater* (DV8,2021) και *Frantic Assembly* (Elsden,2015; Holcombe,2015). Η ερευνήτρια ακολούθησε μέρος από το εγκεκριμένο πρόγραμμα των παραπάνω ομάδων, καθώς οι τεχνικές είναι δοκιμασμένες και θεωρήθηκε ότι θα φέρουν τα περισσότερα δυνατά θετικά αποτελέσματα ως προς την σωστή εφαρμογή του σωματικού θεάτρου. Ο σχεδιασμός της κάθε ξεχωριστής παρέμβασης ξεκινάει με ένα συγκεκριμένο πλάνο και θέτοντας σαφείς στόχους και σκοπούς μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες κάθε φορά .

Οι παρεμβάσεις, που στηρίζονται στην ερευνητική στρατηγική, πραγματοποιούνται μόνο στην μία ομάδα που ονομάζουμε πειραματική ομάδα. Στην δικιά μας περίπτωση είναι οι μαθητές του ΣΤ1' τμήματος. Από την άλλη υπάρχει η ομάδα που ονομάζουμε ομάδα ελέγχου. Στην περίπτωσή μας είναι οι μαθητές του ΣΤ2' τμήματος, το οποίο συνεχίζει κανονικά χωρίς παρέμβαση αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Η εξαρτημένη μεταβλητή μετριέται και ελέγχεται ταυτόχρονα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου, τόσο πριν από την εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης όσο και μετά από αυτή. Η εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή οι συνεργατικές δεξιότητες, μετριέται δεύτερη φορά και στις δύο ομάδες αφού όμως έχει γίνει παρέμβαση μόνο στην πειραματική ομάδα (Εμβαλωτής, Κατσής, & Σιδέρης, 2006). Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας αναλύονται με το λογισμικό SPSS 25, ενώ επίπεδο σημαντικότητας ( $p$ -value) ορίζεται από την ερευνήτρια το 5% ή 0,05.

Πριν την έρευνα οι γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν ενημερωθεί εγγράφως και υπογράφουν έντυπη υπεύθυνη δήλωση για την συγκατάθεσή τους (παράρτημα 1). Κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου φροντίζεται να υπάρχει

βέβαιη ανωνυμία των συμμετεχόντων καθώς και εξασφαλίζεται η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων τηρουμένων όλων των κωδικών δεοντολογίας (Robson, 2007).

### **2.3.5 Ερευνητικός πληθυσμός**

«Πληθυσμός είναι το ευρύ σύνολο των υποκείμενων για το οποίο εξάγουμε το συμπέρασμα. Πληθυσμός της έρευνας ή στατιστικός πληθυσμός, είναι το τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού που μπορεί να συμπεριληφθεί στην ερευνα. Αποτελείται δηλαδή από στοιχεία που είναι υποψήφια για να επιλεγούν στο σχηματισμό του δείγματος» (Ζαφειρόπουλος, 2005:108).

Στην παρούσα έρευνα ερευνητικός πληθυσμός ορίζεται το ηλικιακό δείγμα παιδιών που φοιτούν στην τελευταία τάξη του δημοτικού, δηλαδή στην 6<sup>η</sup> τάξη του δημοτικού που αναλογεί στις ηλικίες 11-12 ετών, αγοριών και κοριτσιών και συμμετείχαν 17 μαθητές. Τα 6 είναι κορίτσια και τα 11 αγόρια.

## **2.4 Μέθοδοι Ανάλυσης Ερευνητικών Δεδομένων**

Κατά την ποσοτική ανάλυση μελετάτε η μετατροπή των δεδομένων σε αριθμούς ώστε να υποκύπτουν σε στατιστικές αναλύσεις (Babbie, 2011). Τα ποσοτικά μέσα, εμφανίζουν τα δεδομένα σε αριθμητική μορφή μέσω πινάκων κατανομών και κάνουν χρήση πολύπλοκων στατιστικών αναλύσεων, περιγραφικών και επαγωγικών μεθόδων (Ανδριώτης, 2003). Αρχικά γίνεται συμπλήρωση ερωτηματολογίου από την ομάδα που θα συμμετέχει στην παρέμβαση. Έπειτα απαντάται εκ νέου το ίδιο ερωτηματολόγιο ύστερα από την λήξη των πειραματικών παρεμβάσεων. Στην συνέχεια συλλέγονται τα δεδομένα, κωδικοποιούνται και επεξεργάζονται από το στατιστικό λογισμικό SPSS 25. Η πραγματοποίηση ελέγχου αξιοπιστίας των απαντήσεων είναι πολύ σημαντική (Ανδριώτης, 2003). Τα δεδομένα για να επεξεργαστούν πρέπει να μετατρέπονται σε μορφή αναγνωρίσιμη από το στατιστικό πρόγραμμα (Babbie, 2011). Τέλος, υπολογίζεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου πριν τις παρεμβάσεις και στο τέλος τους.

Η ερευνήτρια ορίζει το επιθυμητό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0,05$  ή 5% και σε κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου πραγματοποιείται ξεχωριστός έλεγχος κανονικότητας με κριτήρια κατάλληλα για δείγμα μικρότερο των 50. Στην συνέχεια γίνεται

διατύπωση των μηδενικών και εναλλακτικών υποθέσεων ενώ ανάλογα με την ύπαρξη κανονικής ή μη κανονικής κατανομής γίνεται επιλογή του κατάλληλου στατιστικού κριτηρίου (παραμετρικό ή μη παραμετρικό) για τους στατιστικούς ελέγχους υποθέσεων. Εάν η τιμή  $p$ -value αποδειχτεί πιο μικρή από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που έχει οριστεί από την ερευνήτρια, τότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και γίνεται επιβεβαίωση της εναλλακτικής υπόθεση ενώ υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων (προ-τεστ, μετά-τεστ) (Εμβαλωτής, Κατσής, & Σιδέρης, 2006).

## **2.5 Ερευνητικά εργαλεία**

### **2.5.1 Ερωτηματολόγιο**

Η συλλογή δεδομένων και πληροφοριών σε μια έρευνα γίνονται μέσω των ερωτηματολογίων και είναι βασικά εργαλεία σε μία έρευνα. Για να δημιουργηθούν πρέπει για αρχή να μελετηθούν σωστά και να τηρηθούν οι βασικές αρχές έτσι ώστε τα δεδομένα που βγουν να είναι αξιοποιήσιμα. Οι απαρτιζόμενες ερωτήσεις επιβάλλεται να είναι σαφείς, σύντομες, χωρίς διφορούμενο νόημα που μπορεί να παραπλανήσουν. Επίσης καλό είναι να δίνεται προσοχή την σειρά τοποθέτησης των ερωτήσεων, ενώ ταυτόχρονα οι ερωτήσεις αρνητικού περιεχομένου πρέπει να αποφεύγονται. (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015: 56, 57).

Στην συγκεκριμένη έρευνα το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε (Παράρτημα 3) ονομάζεται «Ερωτηματολόγιο Συνεργατικής Μάθησης (CAC)». Η αρχική έκδοση εκπονήθηκε από μια ομάδα καθηγητών πανεπιστημίων με άφθονη ερευνητική εμπειρία στις Εκπαιδευτικές Επιστήμες. Συγκεκριμένα από τους Javier Fernandez-Rio, Jose A. Cecchini, Antonio Méndez-Giménez, David Méndez-Alonso και Jose A. Prieto. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο συνεργατικής μάθησης έχει αποδειχθεί έγκυρο και αξιόπιστο μέσο για την αξιολόγηση των πέντε βασικών στοιχείων της συνεργατικής μάθησης σε μαθητές μεγάλων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση. Το μέγεθός του (19 ερωτήσεις) το καθιστά ένα εύχρηστο όργανο για το και το εύρος των ηλικιών χρήσης του (Fernandez-Rio:2017) Η γλώσσα του ερωτηματολογίου είναι στα ισπανικά και για αυτό πραγματοποιήθηκε διπλή μετάφραση, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα.

Αποτελείται από 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ λίγο, 3=δεν μπορώ να αποφασίσω, 4=συμφωνώ αρκετά, 5=συμφωνώ απόλυτα) από τις οποίες όμως χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι 19. Μια από τις ερωτήσεις επιλέχτηκε να αφαιρεθεί μία, καθώς φαινόταν ως μη κατανοητή από την ηλικιακή ομάδα του δείγματός μας. Χωρίζεται σε 5 υποκλίμακες κάθε μία από τις οποίες περιλαμβάνει τομείς της συνεργατικότητας. Η πρώτη υποκλίμακα περιλαμβάνει τις κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες (ερωτήσεις 1, 6, 10, 15). Η δεύτερη υποκλίμακα την ομαδική επεξεργασία (ερωτήσεις 2, 7, 11, 16). Η τρίτη υποκλίμακα την θετική αλληλεξάρτηση (ερωτήσεις 3, 8, 12, 17). Η τέταρτη υποκλίμακα την υποκινητή αλληλεπίδραση (ερωτήσεις 4, 13, 18 ). Και τέλος η πέμπτη υποκλίμακα την προσωπική ευθύνη (ερωτήσεις 5, 10, 14, 19 ). Επίσης το ερωτηματολόγιο ξεκίνησε με μία ερώτηση δημογραφικού χαρακτήρα για το αν ο ερωτώμενος είναι αγόρι ή κορίτσι, η οποία προστέθηκε από την ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022 και συγκεκριμένα στο β' σχολικό τρίμηνο. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

### **2.5.2 Κριτική φίλη**

Στις παρεμβάσεις παρατηρούσε (αλλά και συμμετείχε στις δράσεις όπου ήταν απαραίτητο) και η βασική εκπαιδευτικός της τάξης η οποία έπαιξε τον ρόλο του κριτικού φίλου. Ο κριτικός φίλος συμβάλλει και παρατηρεί ουσιωδώς τις παρεμβάσεις και προβαίνει στην καταγραφή και αξιολόγησή τους, τόσο κατά την διάρκειά τους όσο και μετά (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Με την βοήθειά του καθίσταται δυνατό να πραγματοποιηθεί μια έρευνα με εγκυρότητα και αξιοπιστίας (Σαραφίδου, 2011).

Πρόκειται για ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης καθώς είναι δασκάλα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με εμπειρία και προϋπηρεσία. Γνωρίζει καλά την συγκεκριμένη τάξη τόσο από την θέση της δασκάλα όσο και από την θέση της μητέρας, καθώς ο γιος της φοιτά στο συγκεκριμένο τμήμα. Αυτό δίνει το πλεονέκτημα της γνώσης των παιδιών όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο εξωσχολικό κατά τα τελευταία έξι χρόνια. Υπήρξε σπουδαία βοηθός και συμπαραστάτης σε όλες τις προσπάθειες που έγιναν κατά την έρευνα. Σε διάφορες δραστηριότητες συμμετείχε και η ίδια ως μέλος της ομάδας, όταν έπρεπε να δημιουργηθεί

ζυγός αριθμός ενώ η τάξη ήταν μονός αριθμός. Έδειξε ομαδικότητα, διακριτικότητα, ενθάρρυνση, εμπιστευτικότητα και ενσυναίσθηση καθώς βοήθησε την ερευνήτρια με κάθε δυνατό τρόπο.

### **2.5.3 Φύλλο συστηματικής παρατήρησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας**

Κατά την διάρκεια, αλλά και μετά από κάθε παρέμβαση, καταγράφονταν στο συγκεκριμένο φύλλο συστηματικής παρατήρησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας, σχόλια σε σχέση με τη συνολική εικόνα της τάξης (παράρτημα 5). Αυτό αφορούσε την ανταπόκριση και συμπεριφορά των μαθητών, αλλά είχε και αναστοχαστικά σχόλια για την όλη παρέμβαση. Τα πεδία συμπεριλάμβαναν το επίπεδο οργάνωσης, τα χρονικά πλαίσια και πραγματοποίηση ευχάριστου κλίματος για τα παιδιά. Σε κάθε παρέμβαση η ερευνήτρια είχε στόχο να έχει παρατηρήσει όλους τους μαθητές όσον αφορά την συμπεριφορά, την συνεργασία, την συμμετοχή, την αμηχανία, την δημιουργικότητα και την αυτοπεποίθηση ώστε να βγάλει ένα γενικό συμπέρασμα και να κάνει ανασκόπηση της κάθε παρέμβασης. Επίσης για την εκπαιδευτική διαδικασία ανατροφοδότησης συμπλήρωνε ποια ήταν η αγαπημένη τους δραστηριότητα, ποια η λιγότερο αγαπημένη και ποια τους δυσκόλεψε. Τέλος, σημειωνόταν και η επάρκεια χρόνου. Αυτά αποτελούσαν σημαντικά εργαλεία για την αυτοαξιολόγηση, για την συστηματική μελέτη της ερευνάς και την αξιοπιστία του πεδίου δράσης, αλλά σε καμία περίπτωση δεν χρησιμοποιήθηκαν για να εξάγουν κάποιο αποτέλεσμα ποιοτικής έρευνας, παρά χρησιμοποιήθηκε για προσωπική ανασκόπηση και αναστοχασμό. Η κριτική φίλη συνέβαλε στην διαδικασία συμπλήρωσης του φύλλου. Γενικά λειτούργησε σαν ένα προσωπικό ημερολόγιο που είναι η ατομική καταγραφή των γεγονότων συμφωνία με την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της έρευνας (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Είναι σημαντικό να καταγράφεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να μη υπάρχει έλλειψη στοιχείων τα οποία μπορεί να ξεχαστούν (Schon, 1983).

### **2.5.4 Συνέντευξη εκπαιδευτικού τάξης**

Η συνέντευξη είναι ένα βασικό εργαλείο έτσι ώστε η ερευνήτρια να αποκτήσει πληροφορίες, γνώσεις, αξίες και σκέψεις όσον αφορά τους συμμετέχοντες που συμμετέχουν

στην έρευνα (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Μια συνέντευξη δύναται να είναι δομημένη όπου οι ερωτήσεις είναι σταθερές και προσχεδιασμένες από τον ερευνητή χωρίς παρέκκλιση, ημιδομημένη όπου ναι μεν οι ερωτήσεις είναι προσχεδιασμένες αλλά υπάρχει ελευθέρια σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς τη διάρκεια της συνέντευξης και τέλος, υπάρχει η μη δομημένη κατά την οποία δεν υπάρχει προσχεδιασμός αλλά αναπτύσσονται κατά τη ροή της συνέντευξης (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Μια συνέντευξη, όποια και να είναι το είδος, είναι κάτι διαφορετικό από μια απλή κουβέντα όπου ο πομπός και ο δέκτης απλώς ανταλλάσσουν πληροφορίες μεταξύ τους (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε δομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης (παράρτημα 3 και 3.1). Η συνέντευξη αποτελείτο από 10 ερωτήσεις στις οποίες η εκπαιδευτικός καλείτο να απαντήσει σε θέματα σχετικά με τις συνεργατικές ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών της τάξης, καθώς και για την σχέση τους με το θέατρο. Ζητήθηκε η γνώμη της καθώς έτσι η ερευνήτρια θα μπορούσε να αποσπάσει πολύτιμες πληροφορίες για το επίπεδο των παιδιών και να σχεδιάσει με ένα παραπάνω εφόδιο τις παρεμβάσεις της έρευνας και δεν χρησιμοποιήθηκε για εξαγωγή ποιοτικών χαρακτηριστικών.

### **2.5.5 Συμμετοχική παρατήρηση**

Η συμμετοχική παρατήρηση είναι μία ευέλικτη μέθοδος που ενδείκνυται για μικρές ομάδες (Κυριαζή, 2002). Μπορούμε να εντοπίσουμε τρεις τύπους συμμετοχικής παρατήρησης. Κατά τον πρώτο ο ερευνητής αποτελεί μέλος της ομάδας, συμμετέχει στις δράσεις αποκτώντας βιωματική γνώση του φαινομένου. Κατά την δεύτερη η ερευνήτρια συμμετέχει ενεργά χωρίς να αποτελεί μέλος της ομάδας. Έτσι καταφέρεται να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στον ρόλο του παρατηρητή και στο ρόλο συμμετέχοντος μέλους. Κατά τον τρίτο τύπο έχουμε την περίπτωση του περιφερειακού συμμετέχοντα. Εδώ ο ερευνητής συμμετέχει μόνο στο κοινωνικό πλαίσιο αλλά δεν συμμετέχει στις δράσεις της ομάδας. (Adler & Adler, 2002)

Στην παρούσα έρευνα προτιμήθηκε κυρίως η τρίτη μέθοδος της περιφερειακής συμμετοχής και έπειτα η δεύτερη μέθοδος της ενεργής συμμετοχής. Όπου χρειάστηκε στις δράσεις η ερευνήτρια συμμετείχε ενεργά και στις άλλες ήταν παρατηρητήρια καταγράφοντας τα τεκτονόμενα στο φύλλο συστηματικής παρατήρησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικής

διαδικασίας ενώ ταυτόχρονα καθοδηγούσε την ομάδα, αλλά σε καμία περίπτωση δεν χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία για να εξάγουν κάποιο αποτέλεσμα ποιοτικής έρευνας, παρά χρησιμοποιήθηκε σαν προσωπική ανασκόπηση και αναστοχασμό.



## 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 3.1 Σχεδιασμός Παρεμβάσεων

Για την έρευνά μας πραγματοποιηθήκαν στο σύνολο 13 συναντήσεις οι οποίες απευθύνονταν στους μαθητές και μαθήτριες του ΣΤ1' τμήματος του 9<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αγίου Δημήτριου Αθήνας, όπου και η ερευνήτρια εργάζεται την τρέχουσα σχολική χρονιά ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο συγκεκριμένο τμήμα. Έτσι και ο σχεδιασμός αποτελείται από 13 συναντήσεις και παρεμβάσεις. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνται από την ίδια την ερευνήτρια στα πλαίσια του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» του ωρολογίου προγράμματος της τάξης και διαρκούν 45'-60' λεπτά, όσο δηλαδή και μια διδακτική ώρα.

Η τάξη του ΣΤ1, όπου είναι και η τάξη στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, αποτελείται συνολικά από 17 παιδιά, όπου τα 6 είναι κορίτσια και τα 11 αγόρια. Αποτελούν μια δεμένη ομάδα, με καλές σχέσεις μεταξύ τους η οποία όμως κάποιες φορές οι μαθητές δείχνουν αδιαφορία για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκεκριμένη ομάδα δεν έχει ιδιαίτερη επαφή με τις τεχνικές θεάτρου, επομένως ούτε με αυτές του σωματικού θεάτρου. Η τελευταία τους ενασχόληση ήταν στην 4<sup>η</sup> Δημοτικού, όπου είναι και η τελευταία χρονιά στην οποία διδάχτηκαν θεατρική αγωγή.

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου, η οποία διαθέτει και σκηνή, ή μέσα στην τάξη όταν δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθούν στην αίθουσα εκδηλώσεων λόγω του ότι ήταν δεσμευμένη για κάποιον άλλο λόγο. Στις περιπτώσεις που οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν μέσα στην σχολική τάξη και όχι στην αίθουσα εκδηλώσεων, η ερευνήτρια είχε φροντίσει να την διαμορφώσει κατάλληλα, ώστε τα θρανία να είναι στην άκρη και να υπάρχει ελεύθερος χώρος στο κέντρο και στο μεγαλύτερο μέρος της αίθουσας. Λόγω των περιοριστικών μέτρων για τον Covid οι μαθητές ήταν αναγκασμένοι να φορούν μάσκες κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων. Σε κάθε παρέμβαση που πραγματοποιείτο, συμμετείχε ως παρατηρητής και η κριτική φίλη η οποία αποτελεί και την βασική εκπαιδευτικό της συγκεκριμένης τάξης. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια μαζί με την κριτική φίλη συμπληρώνανε μαζί σε συνεργασία το φύλλο συστηματικής παρατήρησης και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι παρεμβάσεις, ως επί το πλείστον, στηρίχτηκαν στην δουλειά, την τεχνική και το έργο της ομάδας σωματικού θεάτρου Frantic Assembly (Elsden, 2015; Holcombe, 2015) και της ομάδας Complicité (Alexander, 2001) όπως περιγράφονται στο ελεύθερο για εκπαιδευτική χρήση διαδικτυακό τους υλικό. Έπειτα στις προτεινόμενες δράσεις από τους DV8 Physical Theater (DV8, 2021) και τέλος στις τεχνικές σωματικού θεάτρου γενικά. Η ερευνήτρια ακολούθησε το εγκεκριμένο πρόγραμμα των παραπάνω ομάδων, καθώς οι τεχνικές είναι δοκιμασμένες και θεωρήθηκε ότι θα φέρουν τα περισσότερα δυνατά θετικά αποτελέσματα. Ο σχεδιασμός της κάθε ξεχωριστής παρέμβασης ξεκινάει με ένα συγκεκριμένο πλάνο και θέτοντας σαφείς στόχους και σκοπούς μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες κάθε φορά .

Όλο το υλικό που προκύπτει και έχει συγκεντρωθεί, αξιοποιείται κατάλληλα από την ερευνήτρια για την διαδικασία πραγματοποίησης και αξιολόγησης της έρευνάς της.

### **3.2. Παρεμβάσεις**

#### **1η συνάντηση**

Σκοπός αυτής της πρώτης συνάντησης ήταν να ενημερωθούν οι μαθητές για την έρευνα και την διαδικασία που ακολοθουθεί, να συμπληρωθούν από τους οι μαθητές τα ερωτηματολόγια και να δημιουργηθεί ομαδικά το συμβόλαιο της τάξης το οποίο θα πρέπει να τηρείται στις παρεμβάσεις που θα ακολουθήσουν.

Οι μαθητές αφού ενημερώθηκαν, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και χαρά για την πραγματοποίηση των παρεμβάσεων, καθώς όπως προαναφέρθηκε δεν είχαν συμμετάσχει σε θεατρικό πρόγραμμα για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Έπειτα μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο συνεργατικής μάθησης κλειστού τύπου σε κλίμακα Likert 5 σημείων, το οποίο περιλάμβανε 19 ερωτήσεις. Η διαδικασία συμπλήρωσης είχε διάρκεια περίπου 10 λεπτά. Η ερευνήτρια επεξήγησε πως πρέπει να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο. Διευκρίνισε τι σημαίνουν οι αριθμοί από το 1 ως το 5 και επισήμανε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ατομικό και ότι οι απαντήσεις στις ερωτήσεις θα πρέπει να είναι σύμφωνα με το τι κάνει, πιστεύει ή εφαρμόζει ο καθένας στην πράξη σχετικά με την συνεργασία και όχι τι είναι ιδεατό ή τι πρέπει να κάνουμε κανονικά σύμφωνα με όσα έχουν μάθει για την συνεργασία. Η ερευνήτρια διάβασε μία μία τις ερωτήσεις, επεξήγησε ή έδωσε κάποιο παράδειγμα όπου αυτό κρίθηκε αναγκαίο και

προχώρησε στην επόμενη ερώτηση αφού πρώτα βεβαιώθηκε πως έχουν απαντήσει όλοι. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε με ευκολία και επιτυχία από όλους τους μαθητές.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η δημιουργία του συμβολαίου της τάξης. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες και η κάθε ομάδα έπρεπε να δημιουργήσει τουλάχιστον έναν στίχο με ομοιοκαταληξία, ο οποίος θα αποτελούσε και έναν κανόνα για την εύρυθμη λειτουργία της πραγματοποίησης του προγράμματος. Οι μαθητές υπήρξαν δημιουργικοί, έφτιαξαν τους δικούς τους κανόνες και στίχους. Στο τέλος ενώθηκαν, δημιουργώντας από κοινού ένα ποίημα το οποίο αποτελεί και το συμβόλαιο της τάξης. Σε χαρτί κανσόν γράψανε αυτό το ποίημα-συμβόλαιο, διακοσμήθηκε και κολλήθηκε μέσα στην τάξη για να υπάρχει σαν υπενθύμιση όποτε αυτό χρειάζεται. Οι μαθητές στην αρχή της διαδικασίας παραγωγής έρρυθμου λόγου, αν και ενθουσιασμένοι, φάνηκαν λίγο ανασφαλείς ως προς την ικανότητα τους. Με την παρότρυνση της ερευνήτριας και όσο ο χρόνος περνούσε, γίνονταν πιο δημιουργικοί, εξοικειώθηκαν και έγραψαν αρκετούς στίχους.

#### Το συμβόλαιο

*Την δασκάλα προσέχω, μα όταν πρέπει το στόμα κλειστό έχω*

*Φίλε την ώρα του μαθήματος μην κάνεις ανοησίες, γιατί αν προσπαθείς έχεις μεγάλες προσδοκίες*

*Όλους τους κατανοώ, και όλους τους σέβομαι εγώ*

*Προσέχουμε, προσέχουμε πολύ, την κα Νταϊάνα ακούμε με προσοχή*

*Σηκώνω το χέρι αν θέλω κάτι να πω, δεν μιλάω πάνω από τον άλλο γιατί τον αγαπώ*

*Τους κανόνες πάντα τηρώ, αν ζωντανός θέλω να βγω*

*Προσοχή στο μάθημα έχω, τον συμμαθητή δεν κοροϊδεύω*

*Στο θέατρο δεν ντρέπομαι εγώ, είμαι εδώ παίζω και δημιουργώ*

*Φασαρία δεν κάνω εγώ και το θέατρο το αγαπώ*

## **2η συνάντηση**

### Στόχοι μάθησης

Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές θα έχουν διερευνήσει πώς να ορίσουν το «σωματικό θέατρο» και όλα όσα μπορεί να περιλαμβάνει, να αρχίσουν να κατανοούν τη συνάφειά του με το θέατρο σήμερα, να αρχίσουν να εργάζονται σωματικά, να επεκτείνουν τα φυσικά τους όρια και τέλος να δουλεύουν συνεργατικά με τους συμμαθητές τους και κυρίως σε ζευγάρια. Οι ασκήσεις είναι βασισμένες στο προτεινόμενο πρόγραμμα και τις τεχνικές των Frantic Assembly (Elsden, 2015; Holcombe, 2015).

### Παρέμβαση

Ξεκινά με μια εκτεταμένη σειρά από δραστηριότητες για την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης και για να μάθουν οι μαθητές να εξερευνούν τα όριά τους αλλά και να τα ξεπερνούν. Σε αυτό το μέρος της προθέρμανσης, ξεκινήσαμε με μερικές διατάσεις για να ζεσταθεί το σώμα μας. Όμοι, κορμός, χέρια, πόδια, κεφάλι, δάχτυλα, πλάτη μερικά από τα μέρη που επικεντρωθήκαμε στο ζέσταμα καθώς και στην χρήση της αναπνοής. Αρχικά, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να εναρμονιστούν με τη διαδικασία και ήταν λίγο διστακτικοί, γελούσαν και δεν μπορούσαν να αντιληφθούν ακριβώς τι κάνουμε. Προχωρώντας όμως η διαδικασία έγινε πιο δεκτικοί.

Η δεύτερη δραστηριότητα ήταν η Κολομβιανή ύπνωση, ένα «παιχνίδι» του Augusto Boal (Boal, 2002). Χωριστήκαμε σε ζευγάρια. Δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να διαλέξουν το δικό τους ζευγάρι. Μιας και η ομάδα αποτελείται από 17 άτομα, η ερευνήτρια ζήτησε εξ αρχής κάποιον από τα μέλη να γίνει δικό της ζευγάρι και βοηθός. Υπήρξε μεγάλη ανταπόκριση αλλά επιλέχτηκε ένας μαθητής ο οποίος σύμφωνα με την εμπειρία της ερευνήτριας μέσα στην τάξη, ήταν πιο πιθανό να μην επιλεγεί από τους πρώτους για ζευγάρι από τους συμμαθητές του. Ανά δύο λοιπόν, ο Α βάζει την παλάμη του χεριού του περίπου 10 cm από το πρόσωπο του Β. Σαν υπνωτισμένος, ο Β πρέπει να πάει όπου κι αν η παλάμη πηγαίνει, με στόχο να διατηρήσει την απόσταση μεταξύ αυτού και του προσώπου του ίδια. Αυτό δεν είναι ένα παιχνίδι στο οποίο κάποιος στοχεύει να νικήσει. Το παιδί Α που καθοδηγεί με το χέρι πρέπει να μετακινήσει το ζευγάρι του σε διαφορετικά επίπεδα και με ρυθμό, αλλά όχι σε σημείο που εύλογα ο Β δεν μπορεί να διατηρήσει τον ρυθμό και την διαδρομή. Ξεκίνησε το πρώτο ζευγάρι, αυτό της

ερευνήτριας με τον μαθητή για να δείξουν το παιχνίδι. Ύστερα συνέχισαν όλα τα ζευγάρια μαζί στον χώρο. Ήταν μια διαδικασία πολύ αρεστή στους μαθητές. Ύστερα άλλαξαν οι ρόλοι και ο καθοδηγητής έγινε ο καθοδηγούμενος. Ο ρυθμός ήταν αρκετά αργός και σταθερός στην αρχή. Όσο εξοικειώνονταν με τη διαδικασία οι μαθητές, η ερευνήτρια τους προέτρεπε να αλλάξουν επίπεδα και να προσπαθήσουν για λίγο πιο γρήγορο ρυθμό. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με επιτυχία.

Στην τρίτη δραστηριότητα εφαρμόστηκε το παιχνίδι «Σπρώξτε τα χέρια». Στα ίδια ζευγάρια ο Α απλώνει την παλάμη του και ο Β την ακουμπά με την δική του και σπρώχνει ελαφρώς προς τα κάτω, ώστε να υπάρχει δυναμική επαφή (δεν πρέπει να κλέβουν και να κρατούν χέρια). Ο Α είναι ο αρχηγός και μεταφέρει το άτομο στο δωμάτιο εξερευνώντας το χώρο του και τα επίπεδα, χωρίς να προσπαθεί να κερδίσει, φτιάχνοντας πορείες και επίπεδα που είναι αδύνατο να ακολουθηθούν. Ο ρυθμός και τα επίπεδα πρέπει να αλλάξουν από τον αρχηγό και οι δύο συμμετέχοντες πρέπει να επικεντρωθούν στα σήματα που στέλνει ο Α μόνο μέσω της αφή. Επειδή είχαν δουλέψει και την πρώτη δραστηριότητα πιο πριν, φάνηκε πιο εύκολο και φυσικό να καταφέρουν να εκτελέσουν αυτή την άσκηση. Άλλαξαν ρυθμό, ταχύτητα και επίπεδα πολύ πιο γρήγορα από ότι στην πρώτη άσκηση. Ύστερα άλλαξαν οι ρόλοι και ο καθοδηγητής έγινε ο καθοδηγούμενος όπου και εκεί τα πήγαν πολύ καλά.

Στην τέταρτη δραστηριότητα τα ζευγάρια άλλαξαν. Η επιλογή ζευγαριού έγινε πάλι ελεύθερα από τους μαθητές. Στο παιχνίδι αυτό, η ερευνήτρια παραχώρησε την θέση της στην βασική εκπαιδευτικό της τάξης και κριτική φίλη. Και πάλι ανά δύο, ο Α είναι ο καθοδηγητής και ακουμπάει το χέρι απαλά στο πίσω μέρος του λαιμού του συντρόφου του και τον οδηγεί γύρω από το χώρο, χρησιμοποιώντας την ελάχιστη δυνατή πίεση για να του δείξει την κατεύθυνση και την ταχύτητα. Στη συνέχεια, με εντολή της ερευνήτριας, ο Β πρέπει να κλείσει τα μάτια του και να εμπιστευτεί πλήρως τον Α για την ασφάλειά του ώστε να μην συγκρουστούν με κάποιο άλλο ζευγάρι ή κάποιο αντικείμενο στην πορεία που ακολουθούν. Χρησιμοποιούνται παύσεις και διαφορετικές ταχύτητες σε αυτή την άσκηση. Αφού έχει δημιουργηθεί αυτή η εμπιστοσύνη, με την εντολή της ερευνήτριας, οι καθοδηγητές πρέπει να φροντίσουν να βρεθούν κοντά με κάποιο άλλο ζευγάρι και να γίνει μια μαγική αλλαγή. Ο Α αφήνει το δικό του ζευγάρι και καθοδηγεί τον Β από κάποιο άλλο ζευγάρι που βρέθηκε κοντά τους. Η αλλαγή πρέπει να γίνει αργά και ομαλά.

Οι μαθητές ακολουθήσαν σωστά το πρώτο μέρος της άσκησης αλλά φάνηκε να δυσκολεύονται στην αλλαγή, καθώς δεν ήταν πλήρως προετοιμασμένοι να βρεθούν δίπλα σε κάποιο ζευγάρι. Με την βοήθεια της ερευνήτριας ομαλοποιήθηκε η κατάσταση και άρχισαν να δουλεύουν με το νέο τους ζευγάρι. Όταν άνοιξαν τα μάτια τους εντυπωσιάστηκαν από το ποιος ήταν ο δεύτερος καθοδηγητής τους και ήταν μια ευχάριστη έκπληξη για όλους στην τάξη. Οι μαθητές εκμυστηρεύτηκαν ποιος πίστευαν αρχικά ότι ήταν ο καθοδηγητής, αν ήταν αγόρι ή κορίτσι και πώς ήταν η αίσθηση. Ύστερα αλλάξαν οι ρόλοι και ο καθοδηγητής έγινε ο καθοδηγούμενος.

### Ανασκόπηση- Συζήτηση

Στο τέλος της δεύτερης αυτής παρέμβασης ακολούθησε μια μικρή συζήτηση για το πώς τους φάνηκε η διαδικασία. Τέθηκαν ερωτήματα για το αν τα παιχνίδια αυτά θα μπορούσε να τα παίξει κάποιος μόνος του, πως ένιωσαν που έπρεπε να συνεργαστούν με κάποιον. Επιπρόσθετα, εάν ήταν δύσκολο να χαλαρώσουν και να εμπιστευτούν κάποιον με κλειστά τα μάτια, ιδιαίτερα όταν έγινε η αλλαγή στην τέταρτη δραστηριότητα και δεν γνώριζαν στο δεύτερο μέρος ποιος ήταν ο καθοδηγητής τους. Πως ένιωσαν όταν αλλάξαν ζευγάρια από την δεύτερη δραστηριότητα στην τρίτη. Τέλος, πως ένιωσαν με την πρώτη επαφή τους με το σωματικό θέατρο.

Σε γενικές γραμμές απαντήθηκε ότι απήλαυσαν πολύ την διαδικασία και ανυπομονούν για το επόμενο μάθημα. Δήλωσαν ότι δεν αισθάνθηκαν δυσκολία στην συνεργασία με άλλους μαθητές αλλά σε μερικούς ήταν δύσκολο να χαλαρώσουν με κλειστά μάτια. Κάποιοι μαθητές, αν και τους άρεσε, δεν ήταν σε θέση να κατανοήσουν ποια η σχέση αυτών των ασκήσεων με το θέατρο που ήδη γνωρίζουν, κάτι το οποίο ήταν απολύτως αναμενόμενο από την αρχική αυτή παρέμβαση.

### **3<sup>η</sup> συνάντηση**

#### Στόχοι μάθησης

Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές θα έχουν μάθει πώς να εργάζονται σωματικά και να επεκτείνουν αυτά που πίστευαν ότι ήταν τα φυσικά όρια τους, πώς να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά το σωματικό θέατρο για να επικοινωνήσουν νοήματα και ιδέες, πώς να δουλεύουν συνεργατικά με τους άλλους τόσο στη συζήτηση όσο και στην πρακτική άσκηση και

πώς να βελτιώσουν την σωματική τους κατάσταση. Οι ασκήσεις είναι βασισμένες στο προτεινόμενο πρόγραμμα και τις τεχνικές των Frantic Assembly (Elsden, 2015; Holcombe, 2015).

### Παρέμβαση

Η πρώτη άσκηση στοχεύει στο ζέσταμα του σώματος, στην ενδυνάμωση και στην συνεργασία της ομάδας. Η ομάδα τοποθετείται σε σχηματισμό πλέγματος δηλαδή σε παράλληλες γραμμές με κατεύθυνση την ίδια όψη, στο μπροστινό μέρος της αίθουσας. Δυο γραμμές των 6 ατόμων και μια των 5 (σύνολο 17 άτομα). Η ερευνήτρια εξηγεί τι πρέπει να κάνουν. Η πρώτη σειρά αναπηδά επί τόπου μετρώντας ταυτόχρονα μέχρι το οχτώ. Οι ώμοι και τα χέρια πρέπει να είναι χαλαρά και οι αναπηδήσεις πολύ μικρές. Οι άλλες σειρές παραμένουν ακίνητες. Στην όγδοη αναπήδηση, η πρώτη σειρά στρίβει για να κοιτάξει την πίσω σειρά. Τώρα και η δεύτερη σειρά αναπηδά οκτώ φορές ταυτόχρονα και μετά γυρίζει 180 μοίρες για να αντικρίσει τη σειρά πίσω της, δηλαδή την τρίτη σειρά. Η τρίτη σειρά ξεκινά να χοροπηδά μαζί τους και στην ογδόη αναπήδηση στρίβουν προς τα πίσω όπου δεν έχουν στο οπτικό τους πεδίο κανέναν. Πλέον όλες οι γραμμές αναπηδούν και κοιτούν το πίσω μέρος της αίθουσας. Αφού λοιπόν έχει ολοκληρωθεί η σταδιακή στροφή όλων των γραμμών κατά 180 μοίρες, χωρίς να σταματήσουν, η τρίτη γραμμή ξεκινάει την ίδια αντίστροφη διαδικασία μετρώντας μέχρι το τέσσερα όπου γυρνάει να δει την δεύτερη γραμμή. Συνεχίζουμε αυτή την διαδικασία μέχρι να ολοκληρωθεί. Ύστερα επαναλαμβάνουμε με μέτρημα μέχρι το 2 και τέλος μέχρι το 1. Έχουμε κάνει έτσι μια μικρή χορογραφία. Η ομάδα πρέπει να είναι συγκεντρωμένη και όλοι να καταφέρουν να στρίψουν στον σωστό χρόνο. Εάν δεν τα καταφέρουν, η διαδικασία ξεκινάει από την αρχή. Η ερευνήτρια προτρέπει τους μαθητές να δοκιμάσουν μόνο τα μετρήματα δυνατά και την στροφή, χωρίς τις αναπηδήσεις, σαν μια μικρή πρόβα ώστε να αποφευχθεί η μεγάλη σωματική κούραση. Οι μαθητές το προσπαθούν και γίνονται κάποια λάθη. Ο ένας δίνει διορθώσεις στον άλλον μέχρι να το καταφέρουν. Όταν ένιωσαν ότι είναι έτοιμοι μετά από κάποιες προσπάθειες, η ερευνήτρια τους προέτρεψε να το δοκιμάσουν με την αναπήδηση. Η πρώτη προσπάθεια δεν ήταν επιτυχημένη και υπήρχε κάποιος μικρός εκνευρισμός προς αυτούς που έκαναν λάθος. Στην τρίτη προσπάθεια τα κατάφεραν και υπήρχε μεγάλη χαρά από όλους, αν και κάποιοι μαθητές φάνηκαν εμφανώς κουρασμένοι λόγω της μη δυνατής σε αντοχή σωματικής τους κατάστασης.

Η δεύτερη άσκηση λέγεται «Τηλεφωνικοί αριθμοί». Αυτή η δραστηριότητα σχεδιάστηκε για να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν την ικανότητα να μάθουν πιο περίπλοκες χορογραφίες από όσο φαντάζονται. Βρισκόμαστε σε κύκλο. Φαντάζονται ένα γιγάντιο αριθμητικό πληκτρολόγιο μπροστά τους, όπως αυτό ενός κινητού όταν θέλουμε να πάρουμε τηλέφωνο. Η ερευνήτρια έδειξε το πληκτρολόγιο για να το θυμηθούν οι μαθητές. Χρησιμοποιώντας μόνο το δεξί τους χέρι, γράφουν στον αέρα τον αριθμό τηλεφώνου τους (του σπιτιού τους ή κάποιον αριθμό που θυμούνται απέξω) σαν να πατάνε τους αριθμούς σε ένα τεράστιο τηλέφωνο. Αυτό επαναλαμβάνεται αλλά μόνο με τα μάτια και την έντονη κίνηση του κεφαλιού ενώ κοιτάζουν τους αριθμούς και κινούνται προς αυτούς. Με το σύνθημα της ερευνήτριας «πληκτρολογούν» ταυτόχρονα. Δημιουργήθηκε έτσι μια μικρή χορογραφία με τον καθένα να έχει τον δικό του αριθμό. Μερικοί μαθητές το θεώρησαν αστείο και άρχισαν να γελάνε, όμως η διαδικασία συνεχίστηκε με επιτυχία.

Ύστερα χωρίζονται σε ομάδες των τριών και των τεσσάρων ατόμων, και η κάθε ομάδα χρησιμοποιεί τον δικό της αριθμό τηλεφώνου που καλούνται να σκεφτούν μονοί τους και να τον απομνημονεύσουν. Τον γράφουν σε ένα χαρτί για να τον θυμούνται όσοι θέλουν. Φτιάχνουν μαζί μια χορογραφία ώστε τα σώματά τους να κινούνται προς τους αριθμούς του πληκτρολογίου. Έχουν την επιλογή να διαλέξουν με ποιο μέρος του σώματος θα «πατήσουν» τα πλήκτρα. Μπορεί να είναι το κεφάλι, οι ώμοι, ο αγώνας, τα δάχτυλα κοκ. Κάθε ομάδα εργάζεται ξεχωριστά και η ερευνήτρια συντονίζει και βοηθάει όταν είναι απαραίτητο. Οι ομάδες φαίνεται να συνεργάζονται αρμονικά, χωρίς προστριβές. Όταν όλες οι ομάδες είναι έτοιμες, παρουσιάζουν τον δικό τους τηλεφωνικό αριθμό επαναλαμβάνοντάς τον δύο φορές. Σχηματίστηκαν 5 ομάδες. Η ερευνήτρια τοποθέτησε μουσική υπόκρουση σαν χαλί πίσω από τις χορογραφίες και η παρουσίαση ξεκίνησε. Σε άλλες ομάδες οι κινήσεις ήταν πιο ξεκάθαρες και σε άλλες όχι. Έγιναν μερικά «χορογραφικά», αλλά η αρτιότητα δεν ήταν ούτως ή άλλως ο σκοπός της άσκησης. Μια ομάδα που είχε ως επί το πλείστον κορίτσια, ξεχώρισε. Οι υπόλοιπες ομάδες δεν δούλεψαν με τόσο λεπτεπίλεπτες κινήσεις.

#### Ανασκόπηση- Συζήτηση

Ο χρόνος για την ανασκόπηση ήταν περιορισμένος οπότε ζητήθηκε ατομικά στον καθένα, έχοντας εκτελέσει και παρακολουθήσει τη δουλειά τους, να αναλογιστεί την σημερινή ημέρα,



τη δέσμευση στην ομάδα, τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν και πως τις ξεπέρασαν. Τέλος, τι σκέφτονται για το σωματικό θέατρο. Οι ασκήσεις ίσως ήταν πολλές για μια παρέμβαση.

#### **4<sup>η</sup> συνάντηση**

##### Στόχοι μάθησης

Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές θα έχουν μάθει πώς να αρχίσουν να εργάζονται σωματικά και να επεκτείνουν αυτά που πίστευαν ότι ήταν τα φυσικά όρια τους, πώς να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά το σωματικό θέατρο για να επικοινωνήσουν νοήματα και ιδέες, πώς να δουλεύουν συνεργατικά με τους άλλους τόσο στη συζήτηση όσο και στην πρακτική άσκηση και να εργάζονται σε ζευγάρια. Οι ασκήσεις είναι βασισμένες στο προτεινόμενο πρόγραμμα και τις τεχνικές των Frantic Assembly (Elsden, 2015; Holcombe, 2015).

##### Παρέμβαση

Σε αυτή την παρέμβαση απουσίαζε 1 μαθητής.

Η πρώτη άσκηση ονομάζεται «Καθαρίστε τον χώρο». Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στο χώρο με γοργό βηματισμό. Στη συνέχεια η ερευνήτρια λέει μια τις ακόλουθες φράσεις οποιαδήποτε στιγμή, οι μαθητές πρέπει να τις εκτελέσουν και με ένα παλαμάκι συνεχίζουν να περπατάνε πάλι ελεύθερα στον χώρο.

«Καθαρίστε τον χώρο»: ολόκληρη η ομάδα πρέπει να μετακινηθεί στις εξωτερικές άκρες του δωματίου και να τοποθετήσει και τα δύο χέρια στον τοίχο.

«Κέντρο»: όλοι οι μαθητές πηγαίνουν στο κέντρο όρθιοι όσο το δυνατόν πιο κοντά.

«Μάζεμα»: οι μαθητές πηγαίνουν στο πάτωμα με μια ρευστή, σπειροειδή κίνηση και γίνονται μια μικρή μπάλα.

«Κοιτάζτε»: όλοι στέκονται ακίνητοι και κοιτάζουν στα μάτια οποιοδήποτε άτομο στο δωμάτιο. Δεν έχει σημασία αν το βλέμμα τους δεν συναντιέται.

«Αγαπημένο»: εδώ, οι μαθητές πηγαίνουν σε ένα αγαπημένο αντικείμενο ή μέρος στην αίθουσα, στέκονται ή/και δείχνουν προς το αντικείμενο/μέρος.

«Πρόσωπο»: εδώ οι μαθητές αρπάζουν το πλησιέστερο άτομο και του κάνουν μια αγκαλιά.

Στο ενδιάμεσο, οι μαθητές μπορεί επίσης να λάβουν την οδηγία να περπατούν με το παλαμάκι. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με μεγάλη επιτυχία στην άσκηση. Αγαπημένο τους κομμάτι φάνηκε να ήταν η οδηγία «Πρόσωπο», στο οποίο αγκάλιαζαν κάποιο συμμαθητή τους.

Η δεύτερη άσκηση ονομάζεται «Χνούδι». Πρόκειται για ένα ντουέτο. Αρχικά, σε ζευγάρια, οι μαθητές κάθονται ο ένας απέναντι στον άλλο, με τα γόνατα να ακουμπούν. Ο καθένας κάνει πέντε κινήσεις σαν να αφαιρεί ένα κομμάτι χνούδι από τον άλλο ή να του τοποθετεί σωστά τα γυαλιά στο πρόσωπο ή σαν να του φτιάχνει τα μαλλιά ή ότι άλλο μπορούν να φανταστούν σεβόμενοι τον άλλο. Τους προτρέπουμε να φανταστούν ότι μπορεί να υπάρχει και κάποια μικρή ιστορία πίσω από τις κινήσεις αυτές ή και όχι. Οι κινήσεις θα πρέπει να είναι απλές, το ένα άτομο να κάνει τις πέντε του κινήσεις κι έπειτα το άλλο να κάνει τις δικές του. Στη συνέχεια οι μαθητές κάνουν τις κινήσεις τους ταυτόχρονα με το ζευγάρι τους. Πρέπει να θυμούνται και να επαναλάβουν αυτές τις κινήσεις με την ίδια σειρά δυο φορές. Δίνεται χρόνος στους μαθητές να φτιάξουν το ντουέτο τους. Στη συνέχεια, αυτή η εργασία παρουσιάζεται στην τάξη από τα ζευγάρια με μουσική υπόκρουση και οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν. Ύστερα συζητούν για το τι πιστεύουν ότι ήταν οι ιστορίες που προέκυψαν από τους συμμαθητές τους.

Τα ντουέτα που φτιάχτηκαν ήταν πολύ εντυπωσιακά. Παρατηρήθηκε βέβαια ότι τα αγόρια χρησιμοποίησαν πολύ πιο «άγαρμπες» κινήσεις. Όταν ζητήθηκε από την ολομέλεια να σκεφτεί τι μπορεί να ήταν οι ιστορίες που είδε, ακούστηκαν πολλές και πρωτότυπες ιδέες. Μια μητέρα που φροντίζει το παιδί της, δύο φίλοι που ετοιμάζονται για βόλτα, ένας άνθρωπος που καθαρίζει κάποιον άλλο.

Στο τρίτο μέρος της άσκησης παρουσιάστηκε με προτζέκτορα το βίντεο των Frantic Assembly, Chair Duets - Frantic Assembly (Feat. Ed Sheeran), το οποίο αποτελεί προέκταση της άσκησης που μόλις δουλέψαν. Είναι μικρά ντουέτα από εφήβους, στα οποία οι έφηβοι κάθονται σε καρέκλες και εκεί λαμβάνει χώρα η δημιουργική διαδικασία. Το βίντεο παίζει για δεύτερη φορά και συζητιέται τι ιστορίες πιστεύουν ότι κρύβονται πίσω από τις δημιουργίες που είδαμε. Οι μαθητές δήλωσαν ότι τους θύμιζε πολύ χορό και ότι δύσκολα θα κατάφερναν αυτοί κάτι τόσο περίπλοκο. Το βίντεο μπορεί να βρεθεί στον παρακάτω σύνδεσμο [https://www.youtube.com/watch?v=UJ\\_9Eaog2yw](https://www.youtube.com/watch?v=UJ_9Eaog2yw)

## Ανασκόπηση- Συζήτηση

Συζητείται το πώς ήταν η δημιουργία ζευγαριών, αν υπήρχαν διαφωνίες, δυσκολίες και πως αντιμετωπίστηκαν. Με αφορμή το βίντεο που παρακολούθησαμε, οι μαθητές ρωτιούνται πως φαντάζονται ότι ήταν η διαδικασία που ακολουθήσαν τα παιδιά του βίντεο και αν έχει σχέση με την δουλειά που κάναμε σήμερα καθώς και να αναλογιστούν την μικρή χορογραφία της προηγούμενης συνάντησης. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι έχουν κάνει καλή δουλειά και ότι με περισσότερη εξάσκηση θα μπορούσαν και εκείνοι να κάνουν το ντουέτο του βίντεο που παρουσιάστηκε, ενώ στην αρχή είχαν δηλώσει ότι ήταν ακατόρθωτο.

## **5<sup>η</sup> συνάντηση**

### Στόχοι μάθησης

Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές θα έχουν μάθει πώς να αρχίσουν να εργάζονται σωματικά και να επεκτείνουν αυτά που πίστευαν ότι ήταν τα φυσικά όρια τους, πώς να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά το σωματικό θέατρο για να επικοινωνήσουν νοήματα και ιδέες, πώς να συνεργάζονται με τους άλλους τόσο στη συζήτηση όσο και στην πρακτική άσκηση και να εργάζονται σε ζευγάρια, προεκτείνοντας τις ασκήσεις της προηγούμενης συνάντησης. Οι ασκήσεις είναι βασισμένες στο προτεινόμενο πρόγραμμα και τις τεχνικές των Frantic Assembly (Elsden, 2015; Holcombe, 2015).

### Παρέμβαση

Σε αυτή την παρέμβαση απουσίαζαν 3 μαθητές.

Η πρώτη άσκηση ζεστάματος ονομάζεται «Τριπλή Σκυταλοδρομία». Τοποθετούμε τους μαθητές σε ίσες ομάδες των περίπου 4 ατόμων. Στο ένα άκρο της αίθουσας τοποθετούμε μια καρέκλα για καθεμία ομάδα. Στην απέναντι πλευρά η ομάδα παρατάσσεται. Ο πρώτος δρομέας ξεκινάει να τρέχει μέχρι την καρέκλα. Τρέχει πάλι πίσω κι έπειτα με το αριστερό του χέρι ανάμεσα στα πόδια του πιάνει το δεξί χέρι του επόμενου ατόμου της ομάδας του. Κρατώντας αυτή την παράξενη λαβή τρέχουν ξανά στην καρέκλα και επιστρέφουν με τον μαθητή 2 να συνδέεται με τον μαθητή 3 πάλι με το χέρι ανάμεσα στα πόδια του. Με αυτό τον τρόπο σχηματίζεται μια όλο και περισσότερο παράλογη αλυσίδα. Η νικήτρια ομάδα είναι η πρώτη που θα γυρίσει πίσω στην αρχική γραμμή ως αλυσίδα. Ήταν μια πολύ διασκεδαστική σωματική άσκηση, στην οποία όμως παρατηρήθηκαν οι σωματικές δυσκολίες και δυσκαμψία των παιδιών.

Στη δεύτερη δραστηριότητα έχουμε ανάπτυξη του ντουέτου καρέκλας που δουλεύτηκε στην προηγούμενη συνάντηση με τους μαθητές. Θυμόμαστε τις δημιουργίες που φτιάχτηκαν καθώς και το βίντεο που παρακολούθηθηκε. Οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια και ξεκινούν καθισμένοι δίπλα-δίπλα. Προτρέπουμε τους μαθητές να φτιάξουν μια απλή ιστορία χωρίς λόγια. Θέτουμε ερωτήματα που θα βοηθήσουν την δημιουργική διαδικασία όπως: «Τι γίνεται αν το ένα χέρι μπλοκάρει την κίνηση του άλλου; Τι θα συμβεί αν αρχίσουν να απομακρύνονται με κάποιο τρόπο από το χέρι που πλησιάζει; Τι γίνεται αν απλά κοιτάζουν το χέρι που έρχεται; Τι γίνεται αν η πρόσκρουση του αγγίγματος δημιουργεί μια ανάκρουση ή μια υπερβολική απόκριση; Τι γίνεται αν το άτομο, σαν μαγνητισμένο, ακολουθεί το χέρι που πλησιάζει;». Η θέση έναρξης είναι αυτή όπου κοιτάζουν μπροστά και παραμένουν καθισμένοι. Ο μαθητής Α ακουμπάει με το χέρι του τον Β. Θα πρέπει να είναι μια σταθερή και σκόπιμη τοποθέτηση οπουδήποτε. Οι μαθητές δεν πρέπει να επιλέγουν ακατάλληλες θέσεις για την τοποθέτηση των χεριών τους ή θέσεις που θα κάνουν το συμμαθητή τους ή το κοινό να αισθανθεί άβολα. Στη συνέχεια κάνουν τρεις κινήσεις. Έπειτα, παραμένουν στην τελική τους θέση και τότε ο Β αναλαμβάνει την ανάπτυξη τριών κινήσεων. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να σκεφτούν πρωτότυπες κινήσεις, να χρησιμοποιήσουν τα επίπεδα και την φαντασία τους και τα ερωτήματα που τέθηκαν. Η ερευνήτρια περιφέρεται από ομάδα σε ομάδα, βοηθάει και καθοδηγεί. Τα αγόρια δυσκολεύονται εμφανώς πιο πολύ να δημιουργήσουν πρωτότυπες κινήσεις, οι οποίες είναι λίγο πιο βαριεστημένες. Δίνεται όμως όλος ο χρόνος που χρειάζονται οι ομάδες. Εξασκούνται και φτάνουν στο στάδιο όπου το τελειοποιούν μέσα από περαιτέρω πρόβες. Αφού ολοκληρώσουν, παρουσιάζουν το αποτέλεσμα τους στην ολομέλεια. Η τάξη είναι πολύ υποστηρικτική με την παρουσίαση των συμμαθητών τους να ξεσπά σε χειροκροτήματα κάθε φορά. Κάποια παιδιά φάνηκε να ενδιαφέρονται παραπάνω στο να παρακολουθήσουν το έργο των συμμαθητών τους παρά να παρουσιάσουν το δικό τους. Οι χορογραφίες που δημιουργήθηκαν ήταν απλές, όμως υπήρχε ουσιαστική συνεργασία για να φτιαχτούν.

#### Ανασκόπηση- Συζήτηση

Συζητείται για το πώς ήταν η δημιουργία σε ζευγάρια. Για το αν υπήρχαν διαφωνίες, δυσκολίες και πως αντιμετωπίστηκαν. Τι σχέση είχε η σημερινή τους δημιουργία με την μικρή χορογραφία της προηγούμενης συνάντησης. Αν ένιωσαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Πως είναι

να δημιουργείς ή να παρακολουθείς μια ιστορία φτιαγμένη μόνο μέσα από το σώμα και τι ερμηνείες μπορεί να δώσει ο καθένας. Τέλος αν έχουν αρχίσει να κατανοούν περισσότερο το σωματικό θέατρο. Οι μαθητές απάντησαν ότι είναι ωραίο να δημιουργείς σε ζευγάρια και πως δεν είχαν ιδιαίτερες διαφωνίες. Ένωσαν πιο οικεία και ασφάλεια στην δημιουργία των μικρών χορογραφιών και βρήκαν ενδιαφέρον να παρακολουθούν τι έχουν φτιάξει οι συμμαθητές τους.

## **6<sup>η</sup> συνάντηση**

### Στόχοι μάθησης

Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές θα έχουν μάθει πώς να αρχίσουν να εργάζονται σωματικά και να επεκτείνουν αυτά που πίστευαν ότι ήταν τα φυσικά όρια τους, να βελτιώσουν την σωματική τους μνήμη, να αναρωτηθούν πώς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά το σωματικό θέατρο για να επικοινωνήσουν νόημα και ιδέες, πώς να εργάζονται συνεργατικά με τους άλλους τόσο στη συζήτηση όσο και στην πρακτική άσκηση και να εργάζονται σε ζευγάρια προεκτείνοντας τις ασκήσεις της προηγούμενης συνάντησης. Οι ασκήσεις είναι βασισμένες στο προτεινόμενο πρόγραμμα και τις τεχνικές των Frantic Assembly (Elsden, 2015; Holcombe, 2015).

### Παρέμβαση

Στην πρώτη άσκηση ζεστάματος οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο, όρθιοι και στέκονται με τα πόδια ενωμένα. Θα κινήσουν τα πόδια τους σε έναν ρυθμό και τα χέρια τους σε έναν άλλο. Έπειτα θα βάλουν και τα δύο μαζί για να δημιουργήσουν μια ακολουθία. Είναι ένας καλός τρόπος για να συνδέσουν το σώμα και το μυαλό. Ξεκινάμε με τα πόδια. Το δεξί πόδι πηγαίνει μπροστά μετρώντας 1, στο πλάι με το μέτρημα του 2, μετά πάλι μαζί στο 3. Επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία με το αριστερό πόδι. Έτσι μετρούν 1, 2, 3 με το δεξί πόδι και μετά 1, 2, 3 με το αριστερό πόδι κάνοντας κινήσεις εμπρός, έξω, μαζί. Πρέπει όλη η ομάδα να καταφέρει να το κάνει συγχρονισμένα χωρίς λάθη για να κερδίσουν. Έπειτα από μερικές προσπάθειες τα κατάφεραν και ένωσαν ικανοποιημένοι. Αφού κατακτήθηκε αυτό, ακολουθούν τα χέρια: και τα δύο χέρια βγαίνουν προς τα εμπρός με το μέτρημα του 1, πάνω από το κεφάλι τους στο 2, έξω στο πλάι στο 3, μετά πίσω από τα πλάγια στο 4. Έτσι τα χέρια πάνε σε μοτίβο 4 μετρήσεων και τα πόδια σε 3 μετρήσεις. Δουλέψαμε μόνο τα χέρια και το αποτέλεσμα βγήκε σωστό αρκετά γρήγορα. Έπειτα προσπαθήσαμε να συγχρονίσουμε και τα δύο μαζί. Όπως ήταν αναμενόμενο

ήταν αρκετά δύσκολο να γίνει αυτός ο συγχρονισμός. Η ομάδα έπρεπε να αυτορυθμιστεί για να τα καταφέρει και πάντα ήταν κάποιος ο οποίος θα έκανε κάποιο λάθος. Παρόλα αυτά οι μαθητές είχαν πειστώσει και ήθελαν να τα καταφέρουν, όμως ποτέ δεν έγινε ταυτόχρονα σωστό από όλους. Ήταν μια αρκετά δύσκολη άσκηση συγχρονισμού γι' αυτούς. Ακολούθησε συζήτηση για τους λόγους που πίστευαν ότι δυσκολεύτηκαν σε αυτή την άσκηση και γιατί μετά από λίγο κατάφεραν να μάθουν την σειρά των κινήσεων. Δήλωσαν ότι είναι δύσκολο γιατί θέλει πολύ εξάσκηση. Αναφερθήκαμε λοιπόν στην μυϊκή μνήμη. Τέθηκε το ερώτημα εάν και στο θέατρο εκτός από απομνημόνευση λόγου, χρειάζεται και σωματική μνήμη και ειδικά στο είδος του θεάτρου που προσπαθούμε να προσεγγίσουμε με τις παρεμβάσεις μας. Τέλος ερωτήθηκαν αν έχουν δει κάποιο είδος θεάτρου που να χρησιμοποιεί μόνο κινήσεις. Πολλά από τα παιδιά έχουν παρακολουθήσει ελάχιστες παρατάξεις στην ζωή τους ούτως ή άλλως και κάποιοι είπαν ότι δεν έχουν δει κάποια τέτοια παράσταση αλλά θα μπορούσε να είναι κάποιο κλασικό μπαλέτο.

Στο δεύτερο και κύριο μέρος της παρέμβασης ξεκινάμε με την προβολή του βίντεο Frantic Assembly Masterclass: Building Blocks for Devising, National Theatre, 2015 από τους Frantic Assembly στο οποίο απεικονίζεται η άσκηση που θα ακολουθήσει και λέγεται «Hymn hands». Το video είναι το εξής <https://www.youtube.com/watch?v=gUqZPfGIX6U> και παρακολουθούμε μόνο το μέρος που αναφέρεται σε αυτήν άσκηση. Κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του βίντεο, τα παιδιά βρήκαν περίεργο το γεγονός ότι είχε μόνο αγόρια και γενικότερα τους φάνηκε παράξενο. Έπειτα χωρίστηκαν σε ζευγάρια. Καθώς ο αριθμός των παιδιών είναι μονός, συμμετείχε και η εκπαιδευτικός της τάξης και κριτική φίλη για να σχηματιστεί ζυγός αριθμός. Το άτομο που ξεκινάει πρώτο έχει δύο επιλογές. Πρώτον να τοποθετήσει το χέρι του στο ζευγάρι του και ίσως να κάνει μία πολύ μικρή και απλή κίνηση ή να βάλει το χέρι του πάνω στο εαυτό του. Μόλις το κάνει αυτό, το άλλο άτομο στο ζευγάρι έχει τρεις επιλογές: να βάλει το χέρι του στον σύντροφό του, να βάλει το χέρι του στον εαυτό του ή να αφαιρέσει το χέρι από τον εαυτό του ή από τον σύντροφό του. Συνεχίζουν, μέχρι να έχουν μια ακολουθία 10 κινήσεων. Δημιουργείται τώρα μια μικρή χορογραφία. Δίνεται αρκετός χρόνος στους μαθητές για να δημιουργήσουν αυτές τις 10 κινήσεις και να μετατραπεί σε σωματική μνήμη. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες παρεμβάσεις δεν ζητάμε να υπάρχει κάποια ιστορία εδώ, αλλά να κάνουν απλώς κινήσεις. Ζητάμε από τους μαθητές να σκεφτούν να κάνουν τις

κινήσεις πιο ενδιαφέρουσες, ίσως προσθέτοντας μια στροφή, μετακινώντας το χέρι τους από τον έναν ώμο στον άλλο ενώ ο σύντροφος σκύβει το κεφάλι του ή αλλάζει θέσεις κατά τη διάρκεια της ακολουθίας. Τους προτρέπουμε να σκεφτούν και τις ιδέες που είδαν στο βίντεο. Ενώ κάνουν πρόβες η ερευνήτρια βάζει λίγη μουσική στο παρασκήνιο. Το ένα κομμάτι είναι γρήγορο και το άλλο πιο αργό. Το ένα είναι από τους Basement Jaxx - *Where's your head at*, το οποίο έχει γρήγορο τέμπο. Για ένα πιο αργό κομμάτι χρησιμοποιήθηκε από τους Massive Attack το *Teardrop*. Μόλις ολοκληρώσουν τις πρόβες, οι οποίες διήρκεσαν αρκετό χρονικό διάστημα για να νιώσουν αυτοπεποίθηση και κάνουν επανάληψη τη σειρά από τις δημιουργίες τους τουλάχιστον δύο φορές, η ερευνήτρια τους ζητά να αποφασίσουν για το ρυθμό και ποιο κομμάτι μουσικής θα ήθελαν να ερμηνεύσουν. Αυτή την φορά η χρήση μουσικής είναι υποχρεωτική. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες, αυτές που προτιμούν τη γρήγορη διαδρομή και αυτές που θέλουν το πιο αργό μουσικό κομμάτι. Κάθε ζευγάρι παρουσιάζει το δημιούργημά του. Ζητάμε από τους μαθητές, ενώ παρακολουθούν τα άλλα ζευγάρια, να δουν αν υπάρχει κάποιο είδος ιστορίας που στα μάτια τους αρχίζει να αναδύεται. Και εδώ είναι το οξύμωρο και το ενδιαφέρον, γιατί κατά την δημιουργία ζητήθηκε να μην σκεφτούν οι συμμετέχοντες κάποια ιστορία. Ρωτάμε επίσης τα παιδιά για το αν η μουσική τους επηρέασε για το τι ιστορία πιστεύουν ότι είδαν.

Η διαδικασία αυτή ήταν αρκετά απαιτητική για τα παιδιά καθώς, αν και εξοικειωμένα με κινητικές ασκήσεις, δυσκολεύτηκαν λίγο να βρουν τους ρυθμούς παραγωγής και αυτό γιατί ήταν πιο πολύπλοκη από τις προηγούμενες ασκήσεις που είχαν δουλευτεί. Στις προηγούμενες παρεμβάσεις η εργασία σε ζευγάρια ήταν σε καθιστή θέση και αυτό φάνηκε να τους δίνει παραπάνω ασφάλεια. Σε αντίθεση η άσκηση *Hymn Hands* περιλαμβάνει περισσότερη δημιουργική έκφραση αλλά και έκθεση στον χώρο. Αυτό είχε εικάσει η ερευνήτρια ότι θα συνέβαινε, και έτσι αυτή την φορά διάλεξε η ίδια το πως θα γίνει η κατανομή των ζευγαριών. Τοποθέτησε λοιπόν, σύμφωνα με την κρίση της σαν παράλληλη εκπαιδευτικός της τάξης, άτομα που μεταξύ τους θα διευκόλυναν την διαδικασία. Με βοήθεια και προτροπή της ερευνήτριας καθώς και της κριτικής φίλης η οποία συμμετείχε και ενεργά, περατώθηκε η διαδικασία. Μερικά δημιουργήματα ήταν αρκετά ευφάνταστα και άλλα πολύ απλά. Η συμμετοχική διαδικασία όμως εκτελέστηκε με επιτυχία και ήταν αρκετά χαρούμενοι που θα δουν και τις δουλειές των συμμαθητών τους. Ως προς τις ιστορίες που φαντάστηκαν ότι διαδραματίστηκαν μπροστά τους,

υπήρχε μεγάλη ποικιλία. Από ιστορίες αγάπης, θυμού, αδιαφορίας ή και απλής καθημερινότητας. Ο καθένας εξέφραζε και μια διαφορετική γνώμη για το τι είχε παρακολουθήσει.

### Ανασκόπηση- Συζήτηση

Συζητείται για το πώς ήταν η δημιουργία σε ζευγάρια. Για το αν υπήρχαν διαφωνίες, δυσκολίες και πως αντιμετωπίστηκαν. Τι σχέση είχε η σημερινή τους δημιουργία με την μικρή χορογραφία της προηγούμενης συνάντησης. Αν ένιωσαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Πως είναι να δημιουργείς ή να παρακολουθείς μια ιστορία φτιαγμένη μόνο μέσα από το σώμα και τι ερμηνείες μπορεί να δώσει ο καθένας. Επίσης αν έχουν αρχίσει να κατανοούν περισσότερο το σωματικό θέατρο. Τέλος σε ένα χαρτάκι έγραψαν μια λέξη για το πώς αισθανθήκανε για την σημερινή τους προσπάθεια και τα κόλλησαν στον τοίχο. Οι μαθητές δήλωσαν ότι ήταν αρκετά πιο απαιτητικό αλλά και ενδιαφέρον. Έχουν αρχίσει να αντιλαμβάνονται σιγά σιγά την διαδικασία του σωματικού θεάτρου αλλά επιμένουν στην αναφορά τους ότι έχει πολύ χορό μέσα. Στα χαρτάκια που κολλήθηκαν γράφτηκαν οι λέξεις « χαρά», «είχε πλάκα», «μου άρεσε η μουσική», «η Σάντυ κάνει τρελά χορευτικά», «ήταν λίγο δύσκολο αλλά μου άρεσε» κ.α.

## **7<sup>η</sup> συνάντηση**

### Στόχοι μάθησης

Οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν για πρώτη φορά τον λόγο για την δημιουργία σωματικού θεάτρου και στο τέλος του μαθήματος θα πρέπει να έχουν καταφέρει να τον μετατρέψουν σε κίνηση. Να εξερευνήσουν άλλες πτυχές του σωματικού θεάτρου, να επεκτείνουν τα όρια τους και να τα ξεπεράσουν και να εργαστούν σε ομάδες με συνεργατική διαδικασία. Οι ασκήσεις είναι βασισμένες και προσαρμοσμένες στο προτεινόμενο πρόγραμμα και τις τεχνικές των DV8 Physical Theater και πιο συγκεκριμένα στα έργα τους «*Can We Talk About This*» και «*To Be Straight With You*» (DV8,2021). Είναι η πρώτη φορά που χρησιμοποιούμε τεχνικές άλλης ομάδας.

### Παρέμβαση

Σε αυτή την συνάντηση απουσίαζαν 2 μαθητές.



Στο πρώτο μέρος της προθέρμανσης, ξεκινήσαμε με μερικές διατάξεις για να ζεσταθεί το σώμα μας. Ώμοι, κορμός, χέρια, πόδια, κεφάλι, δάχτυλα, πλάτη μερικά από τα μέρη που επικεντρωθήκαμε στο ζέσταμα καθώς και στην χρήση της αναπνοής. Είναι μια άσκηση η οποία είχε πραγματοποιηθεί και στο παρελθόν κατά την 2<sup>η</sup> συνάντηση, οπότε οι μαθητές ήταν πλήρως εξοικειωμένοι.

Στην κύρια δραστηριότητα χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες των 3 ή 4 ατόμων και λέμε ότι θα παίξουμε το παιχνίδι του δημοσιογράφου. Ο ένας θα είναι ο δημοσιογράφος και οι υπόλοιποι θα είναι οι συνεντευξιαζόμενοι. Η επιλογή γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές. Οι ερωτήσεις που δίνονται από τον δημοσιογράφο είναι για θέματα που τους ενδιαφέρουν. Κάποιο αγαπημένο παιχνίδι, μια ανάμνηση, κάτι που τους απασχολεί, τι θα θέλαν να γίνουν όταν μεγαλώσουν, τα αγαπημένα τους πράγματα και ενδιαφέροντα, τους φόβους και τις ανησυχίες τους. Η συνέντευξη μπορεί να είναι ποικίλης ύλης. Στη συνέχεια, η συνέντευξη γράφεται σε χαρτί και τροποποιείται από όλη την ομάδα μαζί, ώστε να γίνει ένα μικρό κείμενο το οποίο αφορά όλους τους συνεντευξιαζόμενους. Ζητάμε να επιλέξουν τις λέξεις ή φράσεις που είναι πιο σημαντικές στη συνέντευξη. Επίσης θα ήταν βοηθητικό να ξεχωρίσουν μία λέξη ή φράση που συμπυκνώνει το συναίσθημα, την θεματική ή τον σκοπό ολόκληρης της συνέντευξης έτσι ώστε να δημιουργήσουν και μια χειρονομία ή ένα φυσικό μοτίβο που απεικονίζει καλύτερα αυτή τη λέξη ή φράση. Πρέπει να επιλέξουν τις πιο σημαντικές ενότητες της συνέντευξης και να τις επεξεργαστούν μαζί ώστε να φτιάξουν ένα μικρό σενάριο το οποίο δεν θα ξεπερνά τα 2 λεπτά. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία γραφής του κειμένου με τον τρόπο που επιθυμούν, ο δημοσιογράφος διαβάζει δυνατά το μονόλογο που φτιάχτηκε και οι συνεντευξιαζόμενοι αυτοσχεδιάζουν σωματικά ως απάντηση στο κείμενο. Προτρέπουμε τους μαθητές να αποφεύγουν τις κινήσεις που είναι κυριολεκτικές, δηλαδή να μιμείται κάποιος ακριβώς αυτό που λέγεται ή κάτι το οποίο είναι συνηθισμένο. Αντίθετα, να προσπαθούν να βρουν την κίνηση που συμπληρώνει και ενισχύει τα νοήματα του κειμένου. Τα παιδιά επιλέγουν τις ενότητες των αυτοσχεδιασμών που δημιούργησαν και που ταιριάζουν καλύτερα με το ρυθμό και το νόημα του κειμένου και τις απομνημονεύουν ώστε να φτιαχτεί μια μικρή χορογραφία. Αποφασίζουν για το αν ο δημοσιογράφος εκτός από το να διαβάζει το κείμενο, θα συμμετέχει και αυτός

κινητικά. Όλες οι ομάδες είπαν ότι ο δημοσιογράφος απλώς θα διαβάζει. Τέλος, παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους σε ολόκληρη την τάξη.

Η δραστηριότητα αυτή ήταν πολύ αρεστή στα παιδιά καθώς περιείχε και λόγο. Παρόλα αυτά ή συγγραφή και σύνταξη του μικρού κειμένου φάνηκε να τους δυσκολεύει και έτσι χρειάστηκε η καθοδήγηση της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης για να τους ξεμπλοκάρει και να τους βοηθήσει να συνεχίσουν. Αυτά που φτιάξανε ήταν πολύ ευφάνταστα και δημιουργικά. Υπήρξαν ιστορίες για τα αγαπημένα τους ζώα και πως τα απέκτησαν ή για το τι ζώο θα ήθελαν. Επίσης μια ομάδα αγοριών παρουσίασε έναν αγώνα ποδοσφαίρου και η τρίτη ομάδα καταπιάστηκε με τα επαγγέλματα που θέλουν να ακολουθήσουν όταν μεγαλώσουν. Υπήρξαν και κινήσεις οι οποίες ήταν κυριολεκτικές σε σχέση με το κείμενο, αλλά δεν έμειναν μόνο σε αυτές.

#### Ανασκόπηση- Συζήτηση

Συζητήθηκε για το πώς είναι να δουλεύεις με μεγαλύτερες ομάδες, για το αν υπήρξαν συγκρούσεις και το πώς αντιμετωπίστηκαν. Για το αν όλα τα μέλη συμμετείχαν εξίσου στην διαδικασία ή για το αν υπήρξαν κάποια τα οποία δούλεψαν περισσότερο ή λιγότερο και τι αποτελέσματα είχε αυτό στη συνολική διαδικασία. Τέλος, πως αισθάνονται για το σωματικό θέατρο. Οι μαθητές είπαν ότι δυσκολεύτηκαν λίγο στο να γράψουν το κείμενο συγκεντρώνοντας τόσες πολλές πληροφορίες, αλλά τελικά το κατάφεραν. Πράγματι παρατήρησαν ότι δεν βοηθούσαν όλοι στην διαδικασία συγγραφής και στις ιδέες και ότι αυτό δεν είναι πολύ καλό. Κλείνοντας, παρακολουθήσαμε αποσπάσματα από την παράσταση « *Can We Talk About This*» από την ομάδα σωματικού θεάτρου DV8 Physical Theater. Οι σύνδεσμοι είναι οι εξής: <https://www.youtube.com/watch?v=vNVPumETruA> με το όνομα του βίντεο DV8 Physical Theatre - Can We Talk About This? : Ann Cryer όπου έχουμε ένα ντουέτο , το <https://www.youtube.com/watch?v=gjFLu3e3vrs> με το όνομα DV8 Physical Theatre - Can We Talk About This? : Newsnight όπου έχουμε μια σκηνή με 4 άτομα και τέλος το <https://www.youtube.com/watch?v=gNjE53Pt4WQ> με το όνομα DV8 Physical Theatre - Can We Talk About This?: Martin Amis όπου έχουμε ένα σόλο. Και στα τρία αυτά αποσπάσματα έχουμε λόγο και κίνηση. Συζητήθηκε για το τι κοινά είχαν οι δικές τους μικρές παραστάσεις με αυτές που παρακολουθήσαμε. Είπαν ότι τελικά ήταν ωραίο που οι ηθοποιοί μιλούσαν και κάναν τις

κινήσεις ταυτόχρονα και ότι είναι κρίμα που φοβήθηκαν και δεν το δοκίμασαν και εκείνοι στις χορογραφίες τους.

## **8<sup>η</sup> συνάντηση**

### Στόχοι μάθησης

Στο τέλος του μαθήματος, οι μαθητές θα έχουν λάβει τη γνώση του πώς να αρχίσουν να εργάζονται σωματικά και να επεκτείνουν αυτά που πίστευαν ότι ήταν τα φυσικά όρια τους, πώς να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά το σωματικό θέατρο για να επικοινωνήσουν νόημα και ιδέες, πώς να δουλεύουν συνεργατικά με τους άλλους τόσο στη συζήτηση όσο και στην πρακτική άσκηση και πως να βελτιώσουν την σωματική τους κατάσταση. Οι δραστηριότητες έχουν εφαρμοστεί σύμφωνα με διάφορες τεχνικές σωματικού θεάτρου.

### Παρέμβαση

Σε αυτή την παρέμβαση απουσίαζαν 3 μαθητές.

Ξεκινάμε την παρέμβασή μας με ένα μικρό ζέσταμα. Σε αυτό το μέρος της προθέρμανσης, κάνουμε μερικές διατάξεις για να ζεσταθεί το σώμα μας. Όμοι, κορμός, χέρια, πόδια, κεφάλι, δάχτυλα, πλάτη μερικά από τα μέρη που επικεντρωθήκαμε στο ζέσταμα καθώς και στην χρήση της αναπνοής. Οι μαθητές είναι πλέον απόλυτα εξοικειωμένοι επομένως το ζέσταμα ολοκληρώθηκε γρήγορα.

Στην πρώτη δραστηριότητα, ο καθένας μόνος του, σκέφτεται και ξεκινάει να μιμείται όλα όσα έχει κάνει μέχρι τώρα μέσα στην ημέρα, από τη στιγμή που σηκώθηκε από το κρεβάτι. Καθώς οι μαθητές το εκτελούν αυτό ταυτόχρονα, δίνονται οδηγίες για να γίνουν τα γεγονότα μεγαλύτερα, μικρότερα, πιο γρήγορα ή πιο αργά. Τους υπενθυμίζεται όμως ότι ανεξάρτητα από την ταχύτητα ή το μέγεθος, πρέπει να διατηρήσουν τη λεπτομέρεια. Ταυτόχρονα πρέπει να καταφέρνουν να δίνουν σημασία και στο σύνολο και να παρακολουθούν περιμετρικά το τι κάνουν και οι συμμαθητές τους. Στο τέλος συζητάμε για το αν βρήκαν κοινά σημεία δράσεων με τους άλλους. Όλοι μαθητές φαίνεται να τεντώνονται στην αρχή, να προσποιούνται ότι τρώνε, ότι ντύνονται. Άλλοι παρίσταναν ότι μπήκαν στο αμάξι, ότι κάθονταν σε ένα θρανίο. Στην αρχή όλοι οι μαθητές κάνανε περίπου τα ίδια. Όσο όμως «περνούσε η διάρκεια της ημέρας»

φαίνονταν οι διαφορετικές συνήθειες που έχει το κάθε παιδί. Αυτό τους έκανε να σκεφτούν ότι παρόλο που όλοι κάνουν σχεδόν πανομοιότυπα πράγματα, τελικά είναι τόσο διαφορετικά.

Στη δεύτερη δραστηριότητα τοποθετούμε κάρτες με διάφορους χαρακτήρες γύρω από την αίθουσα. Σε κάθε κάρτα αντιστοιχεί και μια δεύτερη, ώστε να σχηματιστεί μια σχέση «εξουσίας». Στις κάρτες, αν συνδυαστούν, μπορούμε να βρούμε τις σχέσεις δάσκαλος – μαθητής, δικαστής – εγκληματίας, γιατρός – ασθενής, γονιός-παιδί. Αφού διαλέξουν μια κάρτα, περπατάνε ελεύθερα στο χώρο με τον τρόπο που φαντάζονται ότι περπατάει ο χαρακτήρας τους χωρίς να μιλάνε. Κρατάνε και την κάρτα σε ένα εμφανές σημείο. Όταν συναντήσουν το άτομο που ταιριάζει στον συνδυασμό καρτών, γίνονται ζευγάρι και συνεχίζουν να περπατάνε μαζί. Συνεχίζουν μέχρι να δημιουργηθούν όλα τα ζευγάρια. Ήταν μια εύκολη και αρεστή δραστηριότητα για τα παιδιά, η οποία κύλησε γρήγορα.

Αφού γίνει αυτό, ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν στατικές εικόνες ή να παγώσουν καρτέρι στιγμών στις οποίες το ένα άτομο έχει εξουσία πάνω στο άλλο σύμφωνα με τις κάρτες. Η ερευνήτρια με το που ακουμπήσει κάποιο ζευγάρι, αυτό πρέπει να αυτοσχεδιάσει ένα πολύ μικρό κινητικό μοτίβο σύμφωνα με τους χαρακτήρες και να ξαναπαγώσει. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν άμεσα και με μεγάλη φαντασία πάνω σε αυτόν τον γρήγορο αυτοσχεδιασμό, αν και μερικά είχαν μια τάση για πιο βίαιες κινήσεις, κάτι που κατεύνασε η ερευνήτρια.

Ύστερα ζητάμε από τους μαθητές να εκτελέσουν την ακίνητη εικόνα τους κυκλικά, μπροστά σε όλους και να σκεφτούν αν χρειάζεται να αλλάξουν κάτι ή να αναπτύξουν διαφορετικά την κίνησή τους για να επικοινωνήσουν πιο ορθά το σωστό μήνυμα. Στη συνέχεια, καθένα από τα ζευγάρια αυτοσχεδιάζει ως προς το σενάριο, έτσι ώστε να βγαίνει το συμπέρασμα ότι το άτομο με εξουσία κερδίζει. Η ερευνήτρια, αυτή την φορά από την αρχή, θέτει τον όρο ότι δεν πρέπει να γίνονται βίαιες κινήσεις. Αφού έγινε ο αυτοσχεδιασμός λέμε στα παιδιά να επιστρέψουν στην αρχική ακίνητη εικόνα και ζητάμε από τους άλλους μαθητές εάν μπορούν να αλλάξουν την εμφάνιση της ακίνητης εικόνας και να εκτελέσουν τη σκηνή έτσι ώστε το άτομο να ξεπεράσει την εξουσία. Σχολιάζουμε τις διαφορές τόσο του χαρακτήρα όσο και της γλώσσας του σώματος των χαρακτήρων όταν αλλάζει η κατάσταση. Η ερευνήτρια τους προτρέπει να αλλάξουν και επίπεδα καθώς αυτό θα είναι βοηθητικό στην αλλαγή της σχέσης

εξουσίας. Οι μαθητές που σηκώθηκαν για να «διορθώσουν» την εικόνα, φάνηκαν πολύ χαρούμενοι για το λόγο ότι εκείνη την ώρα ένιωθαν ότι είχαν και τον ρόλο του σκηνοθέτη.

### Ανασκόπηση- Συζήτηση

Συζητείται για το πώς ήταν η δημιουργία σε ζευγάρια. Για το αν υπήρχαν διαφωνίες, δυσκολίες και πως αντιμετωπίστηκαν. Τι σχέση είχε η σημερινή τους δημιουργία με την μικρή χορογραφία της προηγούμενης συνάντησης. Αν ένιωσαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Πως είναι να δημιουργείς ή να παρακολουθείς μια ιστορία φτιαγμένη μόνο μέσα από το σώμα και τι ερμηνείες μπορεί να δώσει ο καθένας. Επιπλέον αν έχουν αρχίσει να κατανοούν περισσότερο το σωματικό θέατρο. Τέλος, σε ένα χαρτάκι έγραψαν μια λέξη για το πώς αισθανθήκανε για την σημερινή τους προσπάθεια και τα κόλλησαν στον τοίχο. Οι λέξεις ήταν «χαρά», «δημιουργία», «ο αδύναμος κερδίζει», «είμαι και ο πρώτος σκηνοθέτης» κ.α. Οι μαθητές πλέον μπορούν με άνεση να συνεργάζονται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, κάτι που δήλωσαν και οι ίδιοι.

## **9<sup>η</sup> συνάντηση**

### Στόχοι μάθησης

Στο τέλος του μαθήματος, οι μαθητές θα έχουν λάβει τη γνώση του πώς να αρχίσουν να εργάζονται σωματικά και να επεκτείνουν αυτά που πίστευαν ότι ήταν τα φυσικά όρια τους, πώς να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά το σωματικό θέατρο για να επικοινωνήσουν νόημα και ιδέες, πώς να συνεργάζονται με τους άλλους τόσο στη συζήτηση όσο και στην πρακτική άσκηση και πως να βελτιώσουν την σωματική τους κατάσταση. Να δημιουργήσουν χαρακτήρες χωρίς καθορισμένο κείμενο, να αυτοσχεδιάσουν αναφορικά με ενέργειες, καταστάσεις και σχέσεις προκειμένου να αποκαλυφθεί ποιοι είναι οι χαρακτήρες. Για το σκοπό αυτό ρούχα, παπούτσια, καπέλα και κάθε είδους προσωπικά αντικείμενα είναι διαθέσιμα. Οι ασκήσεις είναι βασισμένες στο προτεινόμενο πρόγραμμα και τις τεχνικές της ομάδας Complicité (Alexander, 2001).

### Παρέμβαση

Στην πρώτη δραστηριότητα λέμε στους μαθητές να σκεφτούν το όνομα, την ηλικία και ενασχόληση ενός χαρακτήρα. Ένας χαρακτήρας που θα μπορούσε να υπάρξει στις μέρες μας και σε αυτή τη χώρα. Επίσης, πρέπει να σκεφτούν τρία επίθετα τα οποία περιγράφουν ένα χαρακτήρα, για παράδειγμα τρομακτικό, πρακτικό και ανασφαλές. Γράφουν όλες αυτές τις

πληροφορίες σε ένα κομμάτι χαρτί. Από τα διαθέσιμα αξεσουάρ που έχει προμηθεύσει η ερευνήτρια (πουκάμισα, καπέλα, φορέματα, μπαστούνι, φούτερ, γυαλιά), ζητάμε από τους μαθητές να βρουν μια εμφάνιση για τον χαρακτήρα που έχουν δημιουργήσει. Ζητάμε από τους μαθητές καθ' όλη την διάρκεια να ανταλλάξουν τις ιδέες και τις προτάσεις τους με τους συμμαθητές τους για την δημιουργία των χαρακτήρων τους, να τους συμβουλευτούν και να προτρέψουν και οι ίδιοι τους άλλους. Πρόκειται λοιπόν για μια συνεργατική διαδικασία. Αφού ολοκληρωθεί αυτό, στεκόμαστε σε έναν κύκλο και συστήνονται όλοι οι χαρακτήρες μεταξύ τους. Οι μαθητές συνεργάστηκαν αρμονικά μεταξύ τους και ήταν ιδιαίτερα χαρούμενοι και πρόθυμοι να βοηθήσουν κάποιο φίλο για την δημιουργία του χαρακτήρα του. Οι μαθητές δημιούργησαν χαρακτήρες όπως αυτόν της δασκάλας, ενός γέροντα, έναν ποδοσφαιριστή, ένα μαθητή, μια κομμώτρια κ.α. Οι μαθητές φάνηκε να χαίρονται που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κάποιο αξεσουάρ και τους φάνηκε ενδιαφέρον.

Στην δεύτερη δραστηριότητα ξεκινάνε να εργάζονται ως προς τη σωματικότητά τους. Ζητάμε από τους μαθητές να περπατήσουν όσο πιο ουδέτερα γίνεται μέσα στο χώρο ελεύθερα. Μπορεί ήδη το κοστούμι που έχουν επιλέξει να τους επηρεάζει σχετικά με τον τρόπο που ο χαρακτήρας τους κινείται. Στη συνέχεια, ξεκινώντας από τα πόδια και φτάνοντας μέχρι το κεφάλι, προτρέπουμε τους μαθητές να εξερευνήσουν το πώς ο χαρακτήρας τους θα μπορούσε να κινηθεί. Μερικά πράγματα που διευκρινίζουμε ότι πρέπει να λάβουν υπόψη είναι: Η απόσταση μεταξύ των ποδιών τους, το μήκος του διασκελισμού τους, αν τα πόδια τους είναι παράλληλα ή γυρισμένα μέσα ή έξω, αν περπατούν με το βάρος μπροστά ή πίσω. Επίσης, με ποιο μέρος του σώματός τους οδηγούν όπως με το κεφάλι, το στομάχι, το στήθος. Αν δίνουν την εντύπωση ότι τους σπρώχνουν/τραβιούνται από πίσω ή μπροστά ή αν μοιάζουν με κάποιο συγκεκριμένο ζώο. Η ερευνήτρια τα γράφει σε εμφανές σημείο της αίθουσας ώστε οι μαθητές να έχουν άμεση πρόσβαση ως προς την έρευνά τους. Οι μαθητές πρέπει να εξερευνήσουν και να βιώσουν όλες αυτές τις επιλογές αλλά κυρίως την αίσθηση της αλλαγής από τον συνηθισμένο τρόπο που κινούν το σώμα τους. Εξερευνούν και στη συνέχεια αποφασίζουν για τον συγκεκριμένο τρόπο που κινείται ο χαρακτήρας τους. Παροτρύνουμε τους μαθητές να είναι τολμηροί και αποφασιστικοί. Ο τρόπος που κινούνται μπορεί να μετριάσει αργότερα αλλά είναι σημαντικό να νιώσουν μια φυσική μεταμόρφωση στον τρόπο κίνησής τους. Οι μαθητές

πειραματίστηκαν με επιτυχία πάνω σε αυτό, τηρώντας τα πλαίσια. Οι ρόλοι που είχαν διαλέξει κατάφεραν να αποτυπωθούν. Άλλοι μαθητές ήταν πιο «γραφικοί» στην προσπάθειά τους να αποδώσουν τον χαρακτήρα τους και άλλοι πιο μετρημένοι. Σε κάθε περίπτωση, η χρήση αξεσουάρ φάνηκε να είναι βοηθητική ως προς το να οξύνουν την φαντασία τους ως προς την χρήση του αντικειμένου και τον τρόπο που εκφράζεται η σωματικότητά τους.

Στην τρίτη δραστηριότητα έχουμε ανάπτυξη των δεξιοτήτων επινόησης. Χρησιμοποιούν οι μαθητές αυτούς τους χαρακτήρες σε απλούς αυτοσχεδιασμούς. Χωρίζουμε την τάξη σε 4 ομάδες και τους προτρέπουμε να σκεφτούν μια απλή κατάσταση που θα μπορούσαν να βρεθούν οι χαρακτήρες. Θα μπορούσε να είναι αναμονή στον γιατρό ή φτάνοντας στον κινηματογράφο και βρίσκοντας θέση. Αυτές οι δύο περιπτώσεις είναι απλές ως προς την αναπαράστασή τους γιατί οι χαρακτήρες συνήθως είναι σιωπηλοί και περιλαμβάνουν απλές αλληλεπιδράσεις με άλλους χαρακτήρες. Παρέχουν έναν τρόπο δημιουργίας φυσικού κειμένου. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν και καρτέλες. Τους δίνουμε χρόνο να φτιάξουν το έργο τους και τους υπενθυμίζουμε ότι πρέπει να κρατήσουν τα χαρακτηριστικά που έχουν βάλει στον χαρακτήρα τους. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει. Οι μαθητές δημιούργησαν ενδιαφέρουσες καταστάσεις. Το πιο σημαντικό ήταν πως είναι πιο εμφανείς οι ικανότητές τους ως προς την σωματικότητα. Φάνηκαν ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματά τους και την δημιουργικότητα τους. Υπήρχε μια εσωτερική ηρεμία και αυτό φαίνεται σαν αποτέλεσμα της δουλειάς που έχουν κάνει μέχρι τώρα. Ξεχώρισε η ομάδα όπου ένας γέροντας, ένας ποδοσφαιριστής, ένας μαθητής και ένας υπάλληλος σούπερ μάρκετ βρέθηκαν στο γραφείο ενός ορθοπεδικού, δημιουργώντας κωμικές καταστάσεις.

### Ανασκόπηση- Συζήτηση

Συζητείται για το πώς ήταν να δημιουργείς ατομικά έναν χαρακτήρα αλλά με την συμβολή της ομάδας. Για το αν υπήρχαν διαφωνίες, δυσκολίες και πως αντιμετωπίστηκαν κατά την ομαδική εργασία. Πως ένιωσαν που έπρεπε να παρουσιάσουν ο καθένας μόνος του τον χαρακτήρα του, σε αντίθεση με όλες τις προηγούμενες παρεμβάσεις που ήταν ομαδικές παρουσιάσεις. Πως είναι να δημιουργείς ή να παρακολουθείς μια ιστορία φτιαγμένη μόνο μέσα από το σώμα και τι ερμηνείες μπορεί να δώσει ο καθένας. Καταλήγοντας, αν έχουν αρχίσει να κατανοούν περισσότερο το σωματικό θέατρο. Οι μαθητές απάντησαν ότι νιώθουν πολύ

καλύτερα με τα πράγματα που δημιουργούν και ότι είναι πιο εύκολο πια. Απολαμβάνουν την συνεργασία με τους συμμαθητές τους για να δημιουργήσουν κάτι. Τέλος, είναι πλέον σε θέση να αντιληφθούν καλύτερα τι είναι το σωματικό θέατρο, ότι μπορούν να κάνουν πολλά με αυτό και απολαμβάνουν να χρησιμοποιούν κουστούμια και props.

## **10<sup>η</sup> και 11<sup>η</sup> συνάντηση**

### Στόχοι μάθησης

Οι μαθητές καλούνται για πρώτη φορά να εργαστούν ως μία μεγάλη ομάδα για την παραγωγή ενός ολόκληρου θεατρικού με τεχνικές σωματικού θεάτρου, το οποίο βασίζεται σε δοσμένο κείμενο. Να εξερευνήσουν άλλη μία πτυχή του σωματικού θεάτρου, να επεκτείνουν τα όρια τους και να τα ξεπεράσουν και να δουλέψουν ως σύνολο με συνεργατική διαδικασία. Οι ασκήσεις είναι βασισμένες και προσαρμοσμένες στο προτεινόμενο πρόγραμμα και τις τεχνικές της ομάδας σωματικού θεάτρου Complicité (Alexander, 2001).

### Παρέμβαση

Η παρέμβαση χωρίστηκε σε δύο διαφορετικές μέρες, οι οποίες έλαβαν μέρος την ίδια εβδομάδα.

Δίνεται στους μαθητές το κείμενο από το βιβλίο της Γλώσσας της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου «Με λένε Σόνια» (βλ. παράρτημα 4). Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν πάλι το κείμενο, καθώς τους είναι ήδη γνωστό από το μάθημα της γλώσσας. Ζητάμε από τους μαθητές με την εμπειρία που έχουν αποκτήσει μέχρι τώρα στο σωματικό θέατρο, να προσπαθήσουν να δραματοποιήσουν αυτό το κείμενο με τις τεχνικές που έχουν μάθει. Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ρόλους σύμφωνα και με τα αντικείμενα που υπάρχουν στο κείμενο, εκτός από τα υπαρκτά πρόσωπα. Πρέπει να σωματοποιήσουν την φωτιά, τα δέντρα, την κουρτίνα ή ό,τι άλλο αντικείμενο θεωρούν σημαντικό για την πλοκή του έργου. Με την βοήθεια της ερευνήτριας και των παιδιών μοιράζονται οι ρόλοι ώστε κάθε μαθητής να έχει από έναν. Οι ρόλοι που επιλέχθηκαν ήταν ο κος Ντίνος, το σπίτι, δυο ρόλοι για την φωτιά, η κουρτίνα, η Σόνια, το νερό, η Μαρία, ο πυροσβέστης, ο αστυνομικός, ο Σαχής, η Σαλώμη, οι εφημερίδες, ο ήχος της σειρήνας και δύο ρόλοι για τον κόσμο. Η κριτική φίλη και εκπαιδευτικός της τάξης είχε αναλάβει τον ρόλο του αφηγητή και αναγνώστη της ιστορίας. Χωρίζουμε το θεατρικό έργο σε σκηνές και ο κάθε



χαρακτήρας προσπαθεί να αυτοσχεδιάσει σωματικά πάνω στον ρόλο του και στο τι μπορεί να κάνει πέρα από τα τετριμμένα. Οι μαθητές στην αρχή σκέφτηκαν, με βάση την προηγούμενη συνάντησή μας, πώς είναι να δημιουργούν κάποιο χαρακτήρα. Την πρώτη μέρα της παρέμβασης δόθηκε χρόνος ώστε οι μαθητές να εξερευνήσουν ατομικά τον χαρακτήρα τους και να ζητήσουν βοήθεια από τους συμμαθητές τους για το πώς φαντάζονται και εκείνοι τον ίδιο χαρακτήρα. Έπρεπε πάλι να αυτοσχεδιάσουν για το πώς κινείται στον χώρο και να τον δημιουργήσουν από την αρχή. Αφού ολοκληρώθηκε το αρχικό στάδιο της δημιουργίας του χαρακτήρα, αρχίσαμε να χωρίζουμε το έργο σε σκηνές και να δουλεύονται ξεχωριστά. Όσο δουλεύεται κάποια σκηνή, εάν ο ρόλος δεν παίζει εκείνη την ώρα, τότε παρακολουθεί την διαδικασία και μπορεί να συμμετέχει με σκηνοθετικές ιδέες και οδηγίες καθώς και διορθώσεις που πιστεύει ότι θα βοηθήσουν το συνολικό αποτέλεσμα. Μετά από αρκετές πρόβες και δοκιμές, καταφέραμε να φτιάξουμε ένα τελικό θεατρικό έργο, το οποίο παρουσιάστηκε και σε κάποιους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η παρουσίασή του σε άλλα τμήματα του σχολείου ήταν αδύνατη λόγω των περιοριστικών μέτρων κατά του κορονοϊού, αν και θα ήταν το ιδανικό. Παρόλα αυτά, ίσως χρειαζόνταν κάποιες παραπάνω πρόβες αν τελικά παρουσιαζόταν σε όλο το σχολείο, αν και ο σκοπός της παρούσας παρέμβασης δεν ήταν η αρτιότητα αλλά ίσως κάποιος μελλοντικός στόχος.

#### Ανασκόπηση- Συζήτηση

Συζητήθηκε για το πώς είναι να δουλεύεις με μια πολύ μεγάλη ομάδα, τι δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν και πως τις ξεπέρασαν. Εάν είναι κάτι που θα μπορούσε να εκτελέσει ο καθένας μόνος του χωρίς την συμβολή της ομάδας και πως αισθάνονται για αυτό. Οι μαθητές ήταν χαρούμενοι που κατάφεραν να δημιουργήσουν ένα ολοκληρωμένο έργο. Είναι βέβαιο πια ότι η βοήθεια και των άλλων είναι πολύ σημαντική για να ολοκληρώσουν τις δράσεις και τους στόχους τους. Ήταν μια πιο δύσκολη διαδικασία από τις άλλες, καθώς χρειάστηκε μεγάλη πειθαρχία και αυτοσυγκέντρωση από την ομάδα, η οποία δεν ήταν πάντα δεδομένη. Εντούτοις, οι μαθητές συνεργάστηκαν αρμονικά και δημιούργησαν ένα όμορφο αποτέλεσμα, καθώς ήταν η πρώτη φορά που δημιούργησαν ένα έργο όλοι μαζί.

## 12<sup>η</sup> συνάντηση

### Στόχοι μάθησης

Στο τέλος του μαθήματος, οι μαθητές θα έχουν κατακτήσει το πώς να αρχίσουν να εργάζονται σωματικά και να επεκτείνουν αυτά που πίστευαν ότι ήταν τα φυσικά όρια τους, πώς να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά το σωματικό θέατρο για να επικοινωνήσουν νόημα και ιδέες, πώς να συνεργάζονται με τους άλλους, τόσο στη συζήτηση όσο και στην πρακτική άσκηση και πώς να βελτιώσουν την σωματική τους κατάσταση. Τέλος, θα καταφέρουν να αποσυμφορηθούν από τους πιο έντονους ρυθμούς της σκληρής δουλειάς των προηγούμενων παρεμβάσεων. Οι ασκήσεις είναι βασισμένες στο προτεινόμενο πρόγραμμα και τις τεχνικές της ομάδας Complicité (Alexander, 2001).

### Παρέμβαση

Στην πρώτη δραστηριότητα παίζουμε παιχνίδια συνεργασίας. Σε ομάδες των τεσσάρων περίπου, οι μαθητές μετακινούνται στις τέσσερις γωνίες του δωματίου. Οι συμμετέχοντες της κάθε ομάδας πρέπει να μπλεχτούν κόμπο σε κάποια αστεία θέση. Για παράδειγμα, πρέπει όλοι να κρατούν τους αστραγάλους ενός ατόμου και ταυτόχρονα να συνδέουν τα χέρια τους. Στη συνέχεια, χωρίς να σπάσουν τη θέση τους, θα πρέπει να μετακινηθούν στην απέναντι γωνία του δωματίου. Διασχίζοντας το δωμάτιο, δεν πρέπει να χάσουν τη φυσική επαφή με την ομάδα. Ήταν ένα διασκεδαστικό παιχνίδι για όλη την ομάδα το οποίο και επαναλάβαμε.

Στην δεύτερη δραστηριότητα και με τις ίδιες ομάδες, ένα άτομο από την κάθε ομάδα πρέπει να διασχίσει το δωμάτιο χωρίς να αγγίξει το έδαφος και με τη βοήθεια της υπόλοιπης ομάδας να καταφέρει να το πραγματοποιήσει. Όποια ομάδα φτάσει πρώτη κερδίζει. Ήταν ένα διασκεδαστικό παιχνίδι για όλους και τα παιδιά γέλασαν και παθιάστηκαν, καθώς έπρεπε στην ουσία να κουβαλήσουν κάποιον μέχρι απέναντι σε γρήγορο χρόνο και ταυτόχρονα να φροντίσουν για την σωματική του ακεραιότητα.

Στην τρίτη δραστηριότητα, οι μαθητές φτιάχνουν ένα μπουλούκι σαν σμήνος. Μετακινούνται σαν ομάδα μαζί, χωρίς να αγγίζονται μεταξύ τους, χωρίς να σπάει αυτό το σμήνος και χωρίς να δίνονται λεκτικές οδηγίες από την ομάδα για την κατεύθυνση που θα ακολουθήσουν. Έτσι, ένας εξωτερικός παρατηρητής δεν μπορεί να πει ποιος οδηγεί και κατευθύνει την ομάδα. Είναι κάτι που γίνεται με εσωτερικό ρυθμό. Τα παιδιά τα πήγαν αρκετά

καλά αν και χρειάστηκαν κάποιες επαναλήψεις για να καταφέρουν να μείνουν ενωμένοι και να μην σπάνε.

Η τέταρτη δραστηριότητα ονομάζεται «Γάτα και ποντίκια» . Χωρίζεται η τάξη στα δύο. Η μια ομάδα έχει δεμένα τα μάτια και η άλλη τα έχει ανοιχτά, στέκονται και φτιάχνουν έναν μεγάλο κύκλο ώστε αυτός ο κύκλος να σταματήσει τους παίκτες με δεμένα μάτια να φύγουν από το χώρο. Ένας από τους παίκτες με δεμένα μάτια ονομάζεται η γάτα και οι υπόλοιποι είναι ποντίκια. Αυτό το παιχνίδι έχει να κάνει με τη διατήρηση της απόλυτης σιωπής και ακουστικής παρατηρητικότητας. Η γάτα πρέπει να ακούσει πολύ προσεκτικά και να προσπαθήσει να πιάσει όλα τα ποντίκια που βρίσκονται μέσα στον κύκλο. Οι παίκτες δεν επιτρέπεται να σταματήσουν να κινούνται για περισσότερο από μερικά δευτερόλεπτα. Αν ένας παίκτης- γάτα πάει να βγει από τον κύκλο, πρέπει οι μαθητές που σχηματίζουν τον κύκλο να ψιθυρίσουν «κύκλος». Κάθε «ποντίκι» που πιάνεται βγαίνει και γίνεται μέλος του κύκλου. Αφού ολοκληρωθεί το παιχνίδι, εναλλάσσουν τους ρόλους του κύκλου και των ποντικιών. Ο παιγνιώδης χαρακτήρας του άρεσε στα παιδιά. Είπαν ότι τους θύμιζε και ένα παιχνίδι που παίζουν στην γυμναστική.

Η πέμπτη δραστηριότητα είναι μια άσκηση παράξενης παντομίμας. Δίνουμε στα παιδιά εικόνες όπως μια μπάλα που αναπηδά, ένα πλαστικό μπουκάλι που πέφτει, μια τσάντα που ξεδιπλώνεται από μόνη της αφού την έχουμε πιέσει με τα χέρια μας μετά την αφήνουμε ελεύθερη, ένα κομμάτι ζάχαρης που διαλύεται σε ένα ποτήρι νερό, ένα σπίρτο που ανάβει, ένα ασανσέρ που ανεβαίνει, ένα παγωτό που λιώνει, το ελατήριο μετά από πίεση, το νερό που βράζει. Σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων, ζητάμε από τους μαθητές να διαλέξουν μια εικόνα και αφού την παρατηρήσουν προσεκτικά, να δημιουργήσουν με το σώμα τους την κίνηση αυτών των αντικειμένων. Πρέπει να είναι ακριβείς και συγκεκριμένοι. Αυτή η άσκηση δεν έχει να κάνει με την εφεύρεση νέων κινήσεων, αλλά αφορά την παρατήρηση και την αναδημιουργία αυτών που βλέπουν. Δίνεται χρόνος να προβάρουν την κίνησή τους. Κάθε ομάδα παρουσιάζει την εικόνα της και η υπόλοιπη τάξη πρέπει να βρει ποια εικόνα ήταν. Επόμενο βήμα είναι να ερωτηθούν οι μαθητές αν μπορούν να δουν κάποιο σενάριο στην κίνηση που έχουν δημιουργήσει οι συμμαθητές τους που παρουσιάζουν. Για παράδειγμα, έχουμε μια ομάδα που αναδημιουργεί την κίνηση μιας σακούλας που ξεδιπλώνεται. Αν η αναπαράσταση αυτή έμοιαζε

με κάτι άλλο, θα πρέπει να πουν τι είναι αυτό το άλλο που είδαν. Οι μαθητές ήταν δημιουργικοί και πολλές φορές ξεσπούσαν σε γέλια με τις απαντήσεις που έδιναν οι συμμαθητές τους.

### Ανασκόπηση- Συζήτηση

Συζητήθηκε για το πώς ήταν τα ομαδικά παιχνίδια και η συνεργατική διαδικασία. Οι μαθητές είναι πια πολύ εξοικειωμένοι με τις ομαδικές εργασίες οπότε η συνάντηση ολοκληρώθηκε με την ελάχιστη καθοδήγηση από την ερευνήτρια. Τους άρεσε που οι ρυθμοί ήταν πιο χαλαροί και είπαν ότι σε αυτή την συνάντηση έπαιξαν περισσότερα παιχνίδια. Αυτό είναι λογικό καθώς το παιχνίδι είναι αναπόσπαστο κομμάτι του σωματικού θεάτρου και το εφαρμόζουν όλες οι εταιρείες στις οποίες στηρίχτηκαν και εμπνεύστηκαν οι παρεμβάσεις μας.

### **13<sup>η</sup> συνάντηση**

Σκοπός αυτής της πρώτης συνάντησης ήταν να ολοκληρωθεί η έρευνα και να συζητηθεί η διαδικασία που ακολουθήθηκε το προηγούμενο διάστημα, καθώς και να συμπληρωθούν από τους μαθητές τα ερωτηματολόγια για δεύτερη φορά, ώστε να μετρηθεί στατιστικά κατά πόσο το σωματικό θέατρο συνέβαλε στις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών. Συζητήσαμε για την εμπειρία μας, οι μαθητές έγραψαν σε ένα κομμάτι χαρτί μια λέξη ή φράση που να συνοψίζει τα συναισθήματα ή τις σκέψεις τους σχετικά με το σωματικό θέατρο, την συνεργασία ή την συνολική τους εμπειρία και τα τοιχοκολλήσαμε. Ήταν μια συναισθηματική εμπειρία και είπαν ότι θα ήθελαν να συνεχίσουμε και στο μέλλον. Μερικά από τα λόγια που είπαν ήταν τα εξής:

*Περάσαμε πολύ ωραία, θέλουμε και άλλο!*

*Η θεατρική αγωγή είναι τέλεια!*

*Είχε πολύ πλάκα!*

*Κυρία Νταϊάνα είστε η καλύτερη!*

*Παίξαμε πολύ ωραία παιχνίδια!*

*Ήταν ωραία που τώρα στην 6<sup>η</sup> δημοτικού κάναμε τόσα πολλά πράγματα μαζί!*

Ύστερα μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια και ζητήθηκε από τους μαθητές να τα απαντήσουν ειλικρινά και σύμφωνα με όσα βίωσαν στις συναντήσεις μας. Το ερωτηματολόγιο είναι το ίδιο με αυτό που είχε μοιραστεί και στην έναρξη των παρεμβάσεων στους μαθητές. Πρόκειται για το ερωτηματολόγιο συνεργατικής μάθησης κλειστού τύπου σε κλίμακα Likert 5

σημείων, το οποίο περιλάμβανε 19 ερωτήσεις. Η διαδικασία συμπλήρωσης είχε διάρκεια περίπου 10 λεπτά. Η ερευνήτρια επεξήγησε πώς πρέπει να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο. Διευκρίνισε τι σημαίνουν οι αριθμοί από το 1 έως το 5 και επισήμανε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ατομικό και ότι οι απαντήσεις στις ερωτήσεις πρέπει δοθούν σύμφωνα με το τι κάνει, πιστεύει ή εφαρμόζει ο καθένας στην πράξη σχετικά με την συνεργασία και όχι σύμφωνα με το τι είναι ιδεατό ή τι θα πρέπει να κάνουμε κανονικά. Η ερευνήτρια διάβαζε μία μία τις ερωτήσεις, επεξήγησε ή έδωσε κάποιο παράδειγμα όπου αυτό κρίθηκε αναγκαίο και προχώρησε στην επόμενη ερώτηση, αφού πρώτα ολοκλήρωσε όλη η τάξη. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε με ευκολία και επιτυχία από όλους τους μαθητές καθώς ήταν ήδη εξοικειωμένοι από την προηγούμενη φορά.

### 3.3 Αποτελέσματα Ποσοτικής Έρευνας

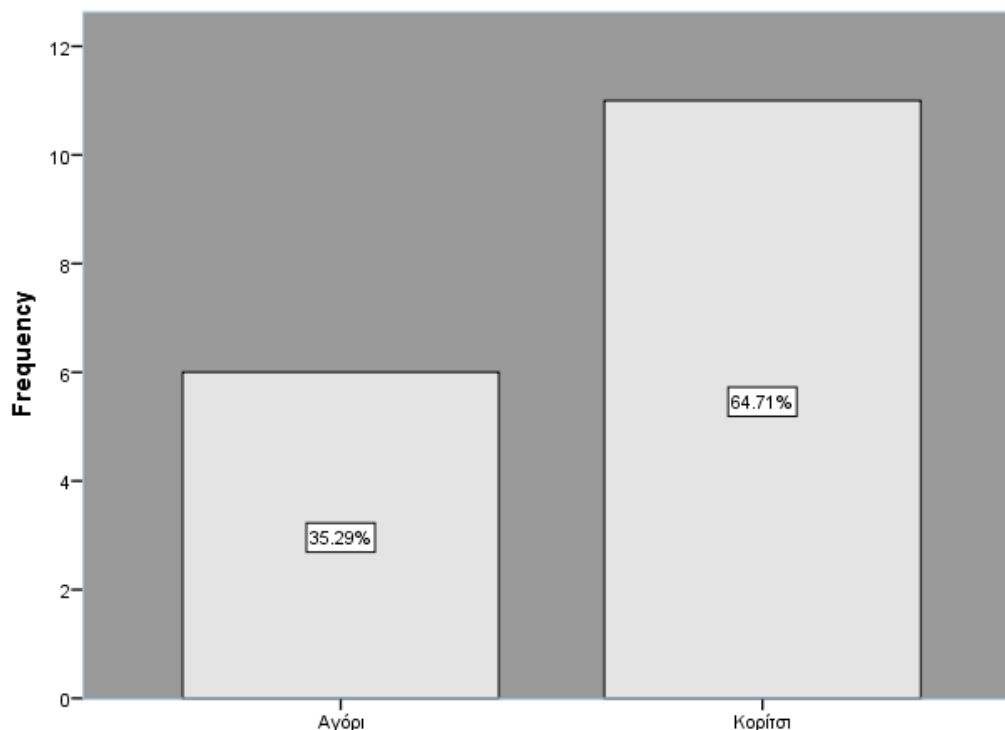
Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να ερευνηθεί κατά πόσο η συμμετοχή παιδιών 6<sup>ης</sup> τάξης δημοτικού σχολείου σε πρακτικές σωματικού θεάτρου ενισχύει με θετικό τρόπο την ικανότητα συνεργασίας μεταξύ του, τη διάθεσή τους για επικοινωνία και κατανόηση της ομαδικότητας και τις συνεργατικές δεξιότητες. Πιο στοχευμένα διερεύνησε τις κοινωνικές - διαπροσωπικές δεξιότητες, την ομαδική επεξεργασία, την θετική αλληλεξάρτηση, την υποκινητή αλληλεπίδραση και τέλος την προσωπική ευθύνη. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ποσοτική έρευνα επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση ότι η εισαγωγή πρακτικών σωματικού θεάτρου δύναται να αποτελέσουν μέσο καλλιέργειας συνεργατικών δεξιοτήτων, συνεργατικότητας και ομαδικότητας. Η μεταβλητή που διερευνήθηκε, παρουσίασε αξιοσημείωτη βελτίωση, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα ποσοτικά μετρήσιμα αποτελέσματα. Η εξαρτημένη μεταβλητή της συνεργατικότητας επιβεβαιώνεται ότι έχει βελτιωθεί σε αξιοσημείωτο βαθμό ύστερα από την εφαρμογή παρέμβασης σωματικού θεάτρου και από τα αποτελέσματα του στατιστικού προγράμματος SPSS 25. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της 6<sup>ης</sup> τάξης του Δημοτικού. Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 17 μαθητές εκ των οποίων 11 ήταν κορίτσια και 6 αγόρια. Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 15 μαθητές με 10 κορίτσια και 5 αγόρια. Στην πειραματική ομάδα οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες του σωματικού θεάτρου με σκοπό την ανάπτυξη και την καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου συνεχίζουν το συνηθισμένο τους πρόγραμμα. Για την ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου 20 ερωτήσεων. Οι 19 ερωτήσεις είναι σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4. Συμφωνώ, 5. Συμφωνώ απόλυτα) με στόχο την ανάλυση πέντε παραγόντων. Τις κοινωνικές διαπροσωπικές δεξιότητες, την ομαδική επεξεργασία, την θετική αλληλεξάρτηση, την υποκινητή αλληλεπίδραση και την προσωπική ευθύνη σχετικά με το σωματικό θέατρο.

### 3.3.1 Ανάλυση δημογραφικών χαρακτηριστικών

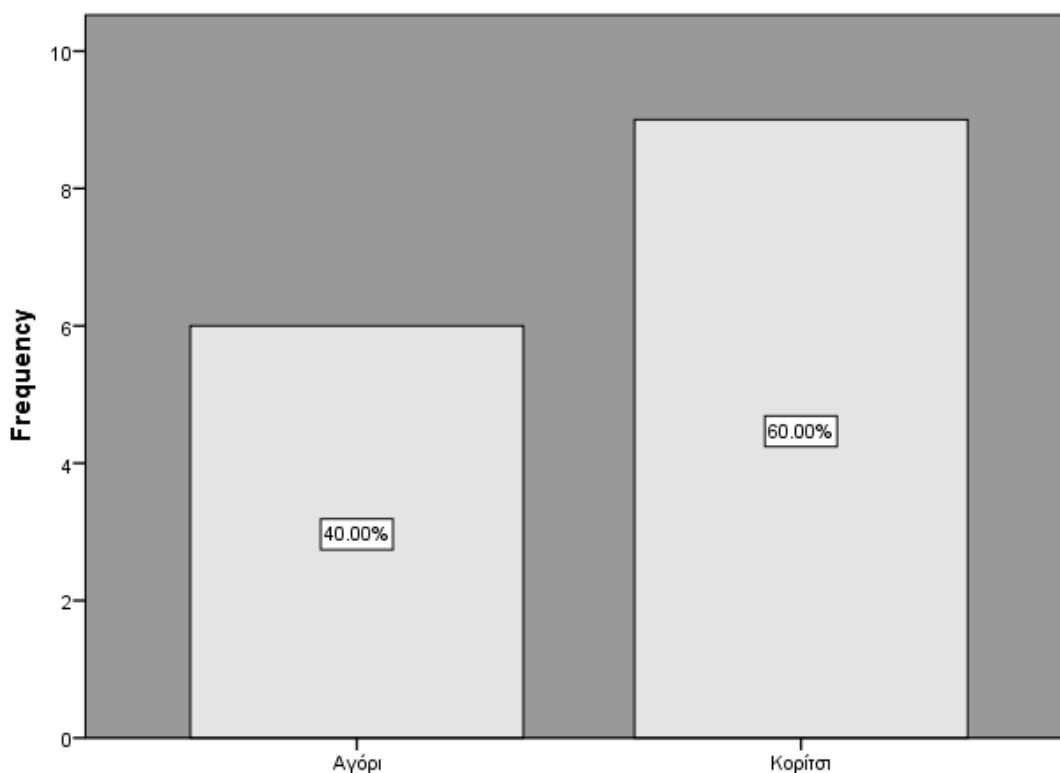
Αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες. Στην πειραματική ομάδα συμμετέχουν 17 παιδιά της έκτης τάξης Δημοτικού εκ των οποίων τα 11 είναι κορίτσια και τα 6 αγόρια. Στην ομάδα ελέγχου συμμετέχουν 15 μαθητές της έκτης τάξης με 10 κορίτσια και 5 αγόρια.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία ως προς το φύλο

Ομάδα			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πειραματική	Valid	Όχι	17	100.0	100.0	100.0
Ελέγχου	Valid	Όχι	15	100.0	100.0	100.0



Εικόνα 1. Κατανομή δείγματος πειραματικής ομάδας



Εικόνα 2. Κατανομή δείγματος ομάδας ελέγχου

### 3.3.2 Έλεγχος εσωτερικής συνάφειας Cronbach's Alpha

### 3.3.3 Αξιολόγηση αποτελεσμάτων

Στους παρακάτω πίνακες πραγματοποιείται στατιστικός έλεγχος υποθέσεων για την κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου. Χωριστά στην πειραματική ομάδα το πριν και το μετά και χωριστά στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά, το πλήθος των ερωτηθέντων, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση.

Παρατηρώντας τους μέσους όρους στην πειραματική ομάδα υπάρχει βελτίωση στις απαντήσεις των μαθητών και στους πέντε παράγοντες (διαπροσωπικές σχέσεις, ομαδική επεξεργασία, θετική αλληλεξάρτηση, υποκινητή αλληλεπίδραση, προσωπική ευθύνη). Στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις παρατηρείται μία σταθερότητα στις τιμές με μικρές αυξομειώσεις σε κάποιες περιπτώσεις.



Πίνακας 2 . Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις πειραματικής ομάδας.

Descriptive Statistics					
Ομάδα	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πειραματική ομάδα Διαπροσωπικές σχέσεις μετά	17	3.00	5.00	4.4706	.62426
Πειραματική ομάδα Ομαδική επεξεργασία μετά	17	2.00	5.00	4.2352	.83137
Πειραματική ομάδα Θετική αλληλεξάρτηση μετά	17	3.00	5.00	4.2941	.58787
Πειραματική ομάδα Υποκινητή αλληλεπίδραση μετά	17	3.00	5.00	4.5294	.62426
Πειραματική ομάδα Προσωπική ευθύνη μετά	17	3.00	5.00	4.6471	.600634
Πειραματική ομάδα Διαπροσωπικές σχέσεις πριν	17	2.00	5.00	3.4706	.94324

Πειραματική ομάδα Ομαδική επεξεργασία πριν	17	2.00	5.00	3.4706	1.12459
Πειραματική ομάδα θετική αλληλεξάρτηση πριν	17	1.00	5.00	2.8824	1.05270
Πειραματική ομάδα Υποκινητή αλληλεπίδραση πριν	17	2.00	5.00	3.3529	1.05719
Πειραματική ομάδα Προσωπική ευθύνη πριν Valid N	17 17	2.00	5.00	3.6471	.86177

Πίνακας 3 . Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ομάδας ελέγχου.

Descriptive Statistics					
Ομάδα	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ομάδα ελέγχου Διαπροσωπικές σχέσεις μετά	17	3.00	4.00	3.5333	.51640
Ομάδα ελέγχου Διαπροσωπικές σχέσεις πριν	17	3.00	5.00	3.8000	.77460

Ομάδα ελέγχου Ομαδική επεξεργασία μετά	17	2.00	5.00	3.6667	.89974
Ομάδα ελέγχου Ομαδική επεξεργασία πριν	17	2.00	5.00	3.6000	.98561
Ομάδα ελέγχου Θετική αλληλεξάρτηση μετά	17	2.00	4.00	3.2000	.67612
Ομάδα ελέγχου Θετική αλληλεξάρτηση πριν	17	2.00	4.00	3.2000	.86189
Ομάδα ελέγχου Υποκινητή αλληλεξάρτηση μετά	17	2.00	5.00	3.6667	.97590
Ομάδα ελέγχου Υποκινητή αλληλεξάρτηση πριν	17	2.00	5.00	3.8000	.94112
Ομαδική ελέγχου Προσωπική ευθύνη μετά	17	1.00	5.00	4.2667	1.16292
Ομαδική ελέγχου Προσωπική ευθύνη πριν Valid N	17	2.00	5.00	4.1333	1.06010

	17				
--	----	--	--	--	--

### 3.3.4 Έλεγχος κανονικότητας

Στην συνέχεια πραγματοποιούμε έλεγχο κανονικότητας για την κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου για να επιλεγθεί έπειτα το κατάλληλο στατιστικό εργαλείο για την σύγκριση των μεταβλητών. Το δείγμα είναι μικρότερο από 50 μεταβλητές επομένως θα χρησιμοποιήσουμε το κριτήριο Shapiro – Wilk.

Οι μηδενικές υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

$H_0$ : Τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή.

$H_1$ : Τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

- Αν η τιμή  $p > 0,05$  δεν μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση  $H_0$ .
- Αν η τιμή  $p < 0,05$  απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση  $H_0$ .
- Αν η τιμή  $p = 0,00$  θεωρούμε πως είναι μικρότερη του  $0,05$  άρα μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας επομένως απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση  $H_0$ .

Πίνακας 4. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro - Wilk Πειραματική ομάδα

Tests of Normality							
Πριν	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
Πειραματική ομάδα Διαπροσωπικές σχέσεις	.258	15	.008	.881	15	.049	
Ομάδα ελέγχου Διαπροσωπικές σχέσεις	.249	15	.013	.806	15	.004	
Πειραματική ομάδα επεξεργασία	.203	15	.095	.889	15	.064	
Ομάδα ελέγχου επεξεργασία	.324	15	.000	.830	15	.009	

Πειραματική ομάδα Θετική αλληλεξάρτηση	.328	15	.000	.803	15	.004
Ομάδα ελέγχου Θετική αλληλεξάρτηση	.290	15	.001	.771	15	.002
Πειραματική ομάδα Υποκινητή αλληλεπίδραση	.238	15	.022	.887	15	.061
Ομάδα ελέγχου Υποκινητή αλληλεπίδραση	.202	15	.100	.880	15	.048
Πειραματική ομάδα Προσωπική ευθύνη	.311	15	.000	.853	15	.019
Ομάδα ελέγχου Προσωπική ευθύνη	.327	15	.000	.771	15	.002

Πίνακας 5. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro – Wilk ομάδα ελέγχου

Tests of Normality						
Μετά	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Πειραματική ομάδα Διαπροσωπικές σχέσεις	.331	15	.000	.744	15	.001
Ομάδα ελέγχου Διαπροσωπικές σχέσεις	.350	15	.000	.643	15	.000
Πειραματική ομάδα Ομαδική επεξεργασία	.331	15	.000	.744	15	.001
Ομάδα ελέγχου Ομαδική επεξεργασία	.286	15	.002	.840	15	.013
Πειραματική ομάδα Θετική αλληλεξάρτηση	.263	15	.006	.775	15	.002

Ομάδα ελέγχου Θετική αλληλεξάρτηση	.311	15	.000	.853	15	.019
Πειραματική ομάδα Υποκινητή αλληλεπίδραση	.305	15	.001	.766	15	.001
Ομάδα ελέγχου Υποκινητή αλληλεπίδραση	.283	15	.002	.801	15	.004
Πειραματική ομάδα Προσωπική ευθύνη	.403	15	.000	.667	15	.000
Ομάδα ελέγχου Προσωπική ευθύνη	.336	15	.000	.696	15	.000

### 3.3.5 Πειραματική ομάδα

Για την κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου πραγματοποιείται σύγκριση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Σκοπός αυτού του ελέγχου είναι να διαπιστωθεί αν υπάρχει ομοιογένεια μεταξύ των ομάδων. Με δείκτη στατιστικής σημαντικότητας το  $\alpha = 0,05$ .

Για την ύπαρξη ή μη στατιστικής σημαντικότητας ελέγχονται οι μηδενική και εναλλακτική υπόθεση για να επιλεγεί παραμετρικό ή μη παραμετρικό κριτήριο. Τα δεδομένα τα παίρνουμε από τον Πίνακα 4 και Πίνακα 5.

Η υποκλίμακα της πειραματικής ομάδας – ομαδική επεξεργασία οι τιμές  $p$  – value είναι υψηλότερες του 0,05. Επομένως αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή. Θα χρησιμοποιήσουμε το παραμετρικό κριτήριο  $t$  – test. Πραγματοποιείται έλεγχος Levene για να διαπιστώσουμε την ισότητα των διασπορών.

Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

- $H_0$ : Υπάρχει ισότητα διασπορών
- $H_1$ : Δεν υπάρχει ισότητα διασπορών
- $H_0$ : Αποδεχόμαστε την ισότητα των μέσων όρων
- $H_1$ : Δεν αποδεχόμαστε την ισότητα των μέσων όρων

Στον παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε πως η τιμή  $p$  – value είναι  $0,485 > 0,05$ . Επομένως αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση. Άρα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 6. Έλεγχος σύγκρισης των δύο ομάδων για τον παράγοντα ομαδική επεξεργασία

Independent Samples Test								
Levene's Test for Equality of Variances								
F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
.529	.478	.716	15	.485	.23810	.33243	-.47045	.94664
		.660	2.724	.560	.23810	.36048	-.97788	1.45407

Για την υποκλίμακα της πειραματικής ομάδας, υποκινητή αλληλεπίδραση, οι τιμές  $p$  – value είναι υψηλότερες του 0,05. Επομένως αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή. Θα χρησιμοποιήσουμε το παραμετρικό κριτήριο  $t$  – test. Πραγματοποιείται έλεγχος Levene για να διαπιστώσουμε την ισότητα των διασπορών.

Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

- $H_0$ : Αποδεχόμαστε την ισότητα των μέσων όρων
- $H_1$ : Δεν αποδεχόμαστε την ισότητα των μέσων όρων

Στον παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε πως η τιμή  $p$  – value είναι  $0,244 > 0,05$ . Επομένως αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση. Άρα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 7. Έλεγχος σύγκρισης των δύο ομάδων για τον παράγοντα υποκινητή αλληλεπίδραση

Independent Samples Test								
Levene's Test for Equality of Variances								
F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
.050	.872	1.213	15	.244	.62500	.51539	-.47352	1.72352
					.62500			

### 3.3.6 Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων για την πειραματική ομάδα

Πραγματοποιείται για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τα τεστ με δείκτη στατιστικής σημαντικότητας 5%. Η πρώτη υποκλίμακα διαπροσωπικές σχέσεις δεν ακολουθεί κανονική κατανομή επομένως πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon signed rank στα εξαρτημένα δείγματα.

Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

- $H_0$ : Υπάρχει ισότητα των μέσων όρων
- $H_1$ : Δεν υπάρχει ισότητα των μέσων όρων

Από τον πίνακα έχουμε  $p=0.010 < 0.05$  άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις.



Πίνακας 8. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα διαπροσωπικές σχέσεις πριν και μετά

Test Statistics	
Πειραματική ομάδα Διαπροσωπικές σχέσεις (πριν)	Πειραματική ομάδα Διαπροσωπικές σχέσεις (μετά)
Z	-2.592 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.010
a. Wilcoxon Singed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Στον δεύτερο παράγοντα, ομαδική επεξεργασία η μεταβλητή πριν τον έλεγχο παρουσιάζει κανονική κατανομή με  $p = 0.64$  άρα χρησιμοποιείται ο παραμετρικός έλεγχος one sample t test.

Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

- $H_0$ : Υπάρχει ισότητα
- $H_1$ : Δεν υπάρχει ισότητα

Όπως φαίνεται στον πίνακα  $p=0.000 < 0.05$  άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση.

Πίνακας 9. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα ομαδική επεξεργασία πριν και μετά

One-Sample Test						
	Test Value					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Fifference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Πειραματική ομάδα Ομαδική επεξεργασία πριν	12.724	16	.000	3.47059	2.8924	4.0488

Η τρίτη υποκλίμακα θετική αλληλεξάρτηση η μεταβλητή δεν ακολουθεί κανονική κατανομή επομένως πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon signed rank στα εξαρτημένα δείγματα.

Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

- $H_0$ : Υπάρχει ισότητα των μέσων όρων
- $H_1$ : Δεν υπάρχει ισότητα των μέσων όρων

Από τον πίνακα 10 έχουμε  $p=0.001 < 0.05$  άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην θετική αλληλεξάρτηση.

**Πίνακας 10. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα θετική αλληλεπίδραση πριν και μετά**

Test Statistics		
Πειραματική ομάδα αλληλεξάρτηση (πριν)	Θετική	Πειραματική ομάδα αλληλεξάρτηση (μετά)
Z		-3.219 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)		.001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test		
b. Based on positive ranks.		

Στον τέταρτο παράγοντα (Πίνακας 4), υποκινητή αλληλεπίδραση η μεταβλητή πριν τον έλεγχο παρουσιάζει κανονική κατανομή με  $p = 0.61$  άρα χρησιμοποιείται ο παραμετρικός έλεγχος one sample t test.

Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

- $H_0$ : Υπάρχει ισότητα
- $H_1$ : Δεν υπάρχει ισότητα

Όπως φαίνεται στον πίνακα  $p=0.000 < 0.05$  άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση.

Πίνακας 11. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα υποκινητή αλληλεπίδραση πριν και μετά

One-Sample Test						
	Test Value					
	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Fifference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Πειραματική ομάδα Υποκινητή αλληλεπίδραση πριν	13.077	16	.000	3.35294	2.8094	3.8965

Η τελευταία υποκλίμακα (προσωπική ευθύνη) δεν ακολουθεί κανονική κατανομή επομένως πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon signed rank στα εξαρτημένα δείγματα.

Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

- $H_0$ : Υπάρχει ισότητα των μέσων όρων
- $H_1$ : Δεν υπάρχει ισότητα των μέσων όρων

Από τον πίνακα έχουμε  $p=0.003 < 0.05$  άρα αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην προσωπική ευθύνη.

Πίνακας 12. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα προσωπική ευθύνη πριν και μετά

Test Statistics	
Πειραματική ομάδα Προσωπική ευθύνη (πριν)	Πειραματική ομάδα Προσωπική ευθύνη (μετά)
Z	-2.942 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.003
a. Wilcoxon Singed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Πίνακας 13. Έλεγχος μέσων όρων πειραματική ομάδα

Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Διαφορά
Πειραματική ομάδα Διαπροσωπικές σχέσεις μετά	17	4.4706	.62426	30%
Πειραματική ομάδα Διαπροσωπικές σχέσεις πριν	17	3.4706	.94324	
Πειραματική ομάδα Ομαδική επεξεργασία μετά	17	4.2352	.83137	23%
Πειραματική ομάδα Ομαδική επεξεργασία πριν	17	3.4706	1.12459	
Πειραματική ομάδα Θετική αλληλεξάρτηση μετά	17	4.2941	.58787	45%
Πειραματική ομάδα Θετική αλληλεξάρτηση πριν	17	2.8824	1.05270	
Πειραματική ομάδα Υποκινητή	17	4.5294	.62426	38%

αλληλεπίδραση μετά				
Πειραματική ομάδα Υποκινητή αλληλεπίδραση πριν	17	3.3529	1.05719	
Πειραματική ομάδα Προσωπική ευθύνη μετά	17	4.6471	.600634	30%
Πειραματική ομάδα Προσωπική ευθύνη πριν Valid N	17  17	3.6471	.86177	

### 3.3.7 Ομάδα ελέγχου

Πραγματοποιείται για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τα τεστ. Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται στο  $\alpha = 0,05$  δηλαδή στο 5%. Η πρώτη υποκλίμακα διαπροσωπικές σχέσεις (Πίνακας 5) δεν ακολουθεί κανονική κατανομή  $p = 0.04$  και  $p = 0.00$  επομένως πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon signed rank στα εξαρτημένα δείγματα.

Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

- $H_0$ : Υπάρχει ισότητα των μέσων όρων
- $H_1$ : Δεν υπάρχει ισότητα των μέσων όρων

Από τον πίνακα έχουμε  $p=0.271 > 0.05$  άρα αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

**Πίνακας 14. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα διαπροσωπικές σχέσεις πριν και μετά**

Test Statistics	
Ομάδα ελέγχου Διαπροσωπικές σχέσεις (πριν)	Ομάδα ελέγχου Διαπροσωπικές σχέσεις (μετά)
Z	-1.100 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.272
a. Wilcoxon Singed Ranks Test	
b. Based on negative ranks.	

Για την δεύτερη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις της κανονικότητας. Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται στο  $\alpha = 0,05$  δηλαδή στο 5%. Η δεύτερη υποκλίμακα ομαδική επεξεργασία δεν ακολουθεί κανονική κατανομή  $p = 0.19$  επομένως πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος για μία μεταβλητή.

Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

- $H_0$ : Υπάρχει ισότητα
- $H_1$ : Δεν υπάρχει ισότητα

Από τον πίνακα έχουμε  $p=0.86 > 0.05$  άρα αποδεχόμαστε την αρχική υπόθεση.

**Πίνακας 15. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα ομαδική επεξεργασία μετά**

Hypothesis Test Summary			
Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
Ομάδα ελέγχου Ομαδική επεξεργασία μετά	One-Sample Chi-Square Test	.086	Retain the null hypothesis
Asymptomatic significances are displayed. The significance level is .05			

Για την τρίτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου (θετική αλληλεξάρτηση) οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν πληρούν τις προϋποθέσεις της κανονικότητας. Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται στο  $\alpha = 0,05$  δηλαδή στο 5%. Η δεύτερη υποκλίμακα ομαδική επεξεργασία δεν ακολουθεί κανονική κατανομή με  $p = 0.02$  πριν και  $p = 0.04$  μετά. Επομένως πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon signed rank στα εξαρτημένα δείγματα.

Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

- $H_0$ : Υπάρχει ισότητα των μέσων όρων
- $H_1$ : Δεν υπάρχει ισότητα των μέσων όρων

Το  $p=1.000 > 0.05$ . Επομένως αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

**Πίνακας 16. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα θετική αλληλεξάρτηση πριν και μετά**

Test Statistics	
Ομάδα ελέγχου Θετική αλληλεξάρτηση (πριν)	Ομάδα ελέγχου Θετική αλληλεξάρτηση (μετά)
Z	.000 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	1.000
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.	

Στην τέταρτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου (υποκινητή αλληλεπίδραση) οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν πληρούν τις προϋποθέσεις της κανονικότητας. Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται στο  $\alpha = 0,05$  δηλαδή στο 5%. Η τρίτη υποκλίμακα στην ομάδα ελέγχου δεν ακολουθεί κανονική κατανομή  $p = 0.013$  πριν και  $p = 0.048$  μετά. Πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon signed rank στα εξαρτημένα δείγματα.

Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

- $H_0$ : Υπάρχει ισότητα των μέσων όρων
- $H_1$ : Δεν υπάρχει ισότητα των μέσων όρων

Το  $p=0.565 > 0.05$ . Επομένως αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

**Πίνακας 17. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα υποκινητή αλληλεπίδραση πριν και μετά**

Test Statistics					
Ομάδα	ελέγχου	Υποκινητή	Ομάδα	ελέγχου	Υποκινητή
αλληλεπίδραση (πριν)			αλληλεπίδραση (μετά)		
Z			-.515 <sup>b</sup>		
Asymp. Sig. (2-tailed)			.565		
a. Wilcoxon Singed Ranks Test					
b. Based on negative ranks.					

Στην πέμπτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου (προσωπική ευθύνη) οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν πληρούν τις προϋποθέσεις της κανονικότητας. Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται στο  $\alpha = 0,05$  δηλαδή στο 5%. Η τρίτη υποκλίμακα στην ομάδα ελέγχου δεν ακολουθεί κανονική κατανομή  $p = 0.000$  πριν και  $p = 0.002$  μετά. Επομένως πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon singed rank στα εξαρτημένα δείγματα.

Οι υποθέσεις ορίζονται ως εξής:

- $H_0$ : Υπάρχει ισότητα των μέσων όρων
- $H_1$ : Δεν υπάρχει ισότητα των μέσων όρων

Το  $p=0.764 > 0.05$ . Επομένως αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις.



Πίνακας 18. Έλεγχος υποθέσεων για τον παράγοντα προσωπική ευθύνη πριν και μετά

Test Statistics	
Ομάδα ελέγχου Προσωπική ευθύνη (πριν)	Ομάδα ελέγχου Προσωπική ευθύνη (μετά)
Z	-.300 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.764
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Πίνακας 19. Έλεγχος μέσων όρων ομάδα ελέγχου

Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Διαφορά
Ομάδα ελέγχου Διαπροσωπικές σχέσεις μετά	15	3.5333	.51640	-10%
Ομάδα ελέγχου Διαπροσωπικές σχέσεις πριν	15	3.8000	.77460	
Ομάδα ελέγχου Ομαδική επεξεργασία μετά	15	3.6667	.89974	2%
Ομάδα ελέγχου Ομαδική επεξεργασία πριν	15	3.6000	.98561	
Ομάδα ελέγχου Θετική	15	3.2000	.67612	0%

αλληλεξάρτηση μετά				
Ομάδα ελέγχου Θετική αλληλεξάρτηση πριν	15	3.2000	.86189	
Ομάδα ελέγχου Υποκινητή αλληλεξάρτηση μετά	15	3.6667	.97590	-8%
Ομάδα ελέγχου Υποκινητή αλληλεξάρτηση πριν	15	3.8000	.94112	
Ομαδική ελέγχου Προσωπική ευθύνη μετά	15	4.2667	1.16292	4%
Ομαδική ελέγχου Προσωπική ευθύνη πριν Valid N	1  15	4.1333	1.06010	

## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ –ΕΡΜΗΝΕΙΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 4.1 Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί κατά πόσο το σωματικό θέατρο μέσα από στοχευμένες δράσεις, μπορεί να συμβάλει και να έχει θετικές επιπτώσεις στην καλλιέργεια και ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων σε μαθητές της 6<sup>ης</sup> τάξης του Δημοτικού. Οι ομάδες χωρίστηκαν σε πειραματική και ομάδα ελέγχου στο πριν και το μετά.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της 6<sup>ης</sup> τάξης Δημοτικού. Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 17 μαθητές εκ των οποίων 11 ήταν κορίτσια και 6 αγόρια. Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 15 μαθητές με 10 κορίτσια και 5 αγόρια. Στην πειραματική ομάδα οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες του σωματικού θεάτρου με σκοπό την ανάπτυξη και την καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου συνεχίζουν το συνηθισμένο τους πρόγραμμα.

Για την ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου 19 ερωτήσεων. Οι 19 ερωτήσεις είναι σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4. Συμφωνώ, 5. Συμφωνώ απόλυτα) με στόχο την ανάλυση πέντε παραγόντων. Τις κοινωνικές διαπροσωπικές δεξιότητες, την ομαδική επεξεργασία, την θετική αλληλεξάρτηση, την υποκινητή αλληλεπίδραση και την προσωπική ευθύνη σχετικά με το σωματικό θέατρο.

Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν πως στην πειραματική ομάδα που έγινε ο έλεγχος υπήρξε αύξηση του μέσου όρου στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου για την συμβολή του σωματικού θεάτρου στην καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων των παιδιών. Αυτό συμβαίνει και στις πέντε υποκλίμακες της πειραματικής ομάδας.

Σε όλες τις μεταβλητές που εξετάστηκαν εμφανίστηκε ουσιαστική βελτίωση, κάτι που επαληθεύεται από τα άμεσα μετρήσιμα ποσοτικά ευρήματα. Η συνολική εξαρτημένη μεταβλητή της συνεργατικότητας είναι φανερό ότι παρουσιάζει βελτίωση στατιστικά σημαντική μετά από την παρέμβαση της ερευνήτριας μέσω του προγράμματος σωματικού θεάτρου που εφάρμοσε και από τα ευρήματα του στατιστικού προγράμματος SPSS 25. Κατά συνέπεια η ερευνητική μας υπόθεση κατά την οποία το σωματικό θέατρο μπορεί να συμβάλλει θετικά στις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών 6<sup>ης</sup> Δημοτικού, επιβεβαιώθηκε.

Ο βιωματικός χαρακτήρας των παρεμβάσεων και τα ποικίλα ερεθίσματα (Foster, Hartinger, & Smith, 1992: 1) δημιούργησαν ενθουσιασμό και χαρά στην πειραματική ομάδα από την πρώτη κιόλας παρέμβαση. Οι παρεμβάσεις δημιούργησαν δρόμο για συνεργατικές διαδικασίες, όξυναν τις αισθήσεις των παιδιών, μεγάλωσαν τη φαντασία μέσα από την έκφραση συναισθημάτων και από σκέψεις δημιουργικού προβληματισμού. Οι δράσεις ήταν καθαρά βιωματικές και αυτό έχει σαν εκπαιδευτικό αποτέλεσμα οι μαθητές να ενεργοποιηθούν, να είναι σε κατάσταση εγρήγορσης και ως εκ τούτου να απορροφούν ευκολότερα και πιο αποτελεσματικά τις καινούργιες πληροφορίες, γεγονός που είναι σημαντικό και για την νοητική τους ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2009: 486). Το σωματικό θέατρο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις εγγενώς κινητικές τους δυνατότητες. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα μέσα από την κίνηση να εκφράσουν τις ιδέες τους και τα συναισθήματά τους. Οι παρεμβάσεις σωματικού θεάτρου ξεκινούν με ένα ιστορικό υπόβαθρο συναισθηματικών εμπειριών. Έτσι η κίνηση μπορεί να απελευθερωθεί σωματικά και οι μαθητές να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση. Σε κοινωνικό επίπεδο οι μαθητές καλλιεργούν αποτελεσματικά την ικανότητα συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και καλύτερης κατανόησης του εαυτού τους αλλά και των άλλων. Σε γνωστικό επίπεδο αναπτύσσουν αυθόρμητες κινήσεις, ειδικότερα όταν τους ανατίθεται επίλυση προβλημάτων που αφορούν την συνεργασία μέσα από την κινητική ικανότητα. Η δυνατότητα κίνησης η οποία δίνει το σωματικό θέατρο, αποτελεί έναν γνωστικό κρίκο μεταξύ της ιδέας, του προβλήματος και της επίλυσής του μέσω της συνεργασίας. Συνεπώς, χρησιμοποιώντας το σώμα και τις δυνατότητες αυτού ως τα κυρία και πρωταρχικά υλικά στοιχεία της θεατρικής αισθητικής και καλλιτεχνικής έκφρασης (Sampatakakis, 2006·Χατζηδημητρίου, 2010), καταλαβαίνουμε ότι τα αποτελέσματα είναι πολύ θετικά. Επιπλέον, οι μαθητές με την συνεργασία τείνουν να οδηγούνται σε συλλογισμούς υψηλότερου επιπέδου, πιο συχνές δημιουργία νέων ιδεών και λύσεων (δηλαδή, κέρδος διαδικασίας) και μεγαλύτερη μεταγνωστικότητα όσων μαθαίνονται από μια κατάσταση σε μια άλλη και ομαδοποίηση των γνώσεων (Johnson & Johnson, 1989).

Οι μαθητές και μαθήτριες μέσω του σωματικού θεάτρου κατανοούν την επιτυχία και την ευημερία των συμμαθητών τους όταν συνεργάζονται συνεργατικά παρά όταν ανταγωνίζονται για να δουν ποιος είναι καλύτερος από τον άλλο ή εργαζόμενοι ατομικά και ανεξάρτητα ο ένας

από τον άλλο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες νοιάζονται περισσότερο ο ένας για το άλλο και είναι πιο αφοσιωμένοι στην επιτυχία και την ευημερία του άλλου όταν συνεργάζονται συνεργατικά παρά όταν ανταγωνίζονται για να δουν ποιος είναι καλύτερος ή όταν εργάζονται ατομικά. Όσο πιο συχνά μαθαίνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε ομάδες συνεργασίας τόσο περισσότερο συμπαθούν ο ένας τον άλλον. Το σωματικό θέατρο αύξησε αυτά τα συναισθήματα. Αυτό ισχύει όταν τα άτομα είναι ομοιογενή καθώς και όταν τα άτομα διαφέρουν ως προς τη διανοητική ικανότητα, αναπηρία, εθνότητα, συμμετοχή, κοινωνική τάξη και φύλο. Οι σχέσεις χτίζονται στην αλληλεξάρτηση (Johnson & Johnson ,1999a). Στην πραγματικότητα, η συνεργατική μάθηση έχει αποδειχθεί απαραίτητη προϋπόθεση για διαχείριση της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη. Όταν τα άτομα συνεργάζονται μεταξύ τους, η θετική αλληλεξάρτηση και η προαγωγική αλληλεπίδραση έχει ως αποτέλεσμα τη συχνή και αποτελεσματική επικοινωνία των μαθητών. Αυτό συνεπάγεται με την ανάπτυξη πολυδιάστατων απόψεων σχετικά με τους άλλους, με την ανάπτυξη συναισθημάτων ψυχολογικής αποδοχής και αυτοεκτίμησης, με το ψυχολογικό αίσθημα της επιτυχίας και με προσδοκίες για ένα παραγωγικό μέλλον (Johnson & Johnson 1989).

Τα αποτελέσματα που επέρχονται μετά την χρήση συνεργασίας ως εργαλείο είναι η βελτιστοποίηση της ποιότητας των σχέσεων και της ψυχολογικής υγείας των εμπλεκόμενων που ταυτόχρονα επηρεάζει όλη την ομάδα (Johnson and Johnson ,1999a). Πρώτον, το αίσθημα φροντίδας για τους άλλους και οι πραγματικές φιλίες προέρχονται από μια αίσθηση αμοιβαίας ολοκλήρωσης, αμοιβαίας υπερηφάνειας για την κοινή εργασία και το δέσιμο που προκύπτει από την κοινή προσπάθεια. Φάνηκε ότι όσο περισσότερο νοιάζονται οι μαθητές ο ένας για τον άλλον, τόσο πιο σκληρά εργάζονται για την επίτευξη αμοιβαίων μαθησιακών στόχων. Δεύτερον, οι κοινές προσπάθειες των μαθητών και μαθητριών για την επίτευξη αμοιβαίων στόχων, προάγουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, αυτό-αποτελεσματικότητα, προσωπικό έλεγχο και αυτοπεποίθηση. Τρίτον, η ψυχική υγεία βασίζεται στην εσωτερίκευση της φροντίδας και στον σεβασμό που λαμβάνεται από τους άλλους (Johnson,1994). Οι φιλίες που δημιουργούνται μέσα από την συνεργασία, προάγουν την αυτοεκτίμηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και τη θετική ψυχολογική προσαρμογή. Ψυχολογικά υγιείς άνθρωποι (άτομα που είναι χωρίς κατάθλιψη, παράνοια, άγχος, φόβο αποτυχίας, καταπιεσμένο θυμό, απελπισία και ανούσια) είναι σε θέση

να διατηρήσουν τη φροντίδα και τη δέσμευση στις σχέσεις τους (Johnson,1994). Αυτά τα σπουδαία αποτελέσματα που προκύπτουν όταν τα άτομα συνεργάζονται μεταξύ τους, μπορούν να κερδηθούν και μέσα από το σωματικό θέατρο.

Μέσα στις ομάδες συνεργατικής μάθησης υπάρχει μια διαδικασία διαπροσωπικής επικοινωνίας και ανταλλαγής ιδεών που προωθεί τη χρήση στρατηγικών σκέψης υψηλότερου επιπέδου, συλλογιστική σκέψη υψηλότερου επιπέδου και μεταγνωστικές στρατηγικές. Ο Kurt Lewin έλεγε συχνά: «Πάντα έβρισκα τον εαυτό μου ανίκανο να σκεφτώ ως ελεύθερο άτομο». Η μάθηση είναι μια προσωπική και κοινωνική διαδικασία που προκύπτει όταν τα άτομα συνεργάζονται για την κατασκευή κοινών κατανοήσεων και γνώσεων (Lewin, 1935).

Όταν τα άτομα συνεργάζονται μεταξύ τους, η θετική αλληλεξάρτηση και η προαγωγική αλληλεπίδραση έχουν ως αποτέλεσμα τη συχνή και σωστή επικοινωνία των μαθητών, την επαγωγικότητα, την ανάπτυξη πολυδιάστατων απόψεων που έχουν τα άλλα μέρη της ομάδας, τα συναισθήματα αποδοχής και αυτοεκτίμησης, ψυχολογική επιτυχία και προσδοκίες για ένα ανταποδοτικό και παραγωγικό μέλλον με αλληλεπίδραση στο κοινωνικό πλαίσιο (Johnson and Johnson, 1989).

Συμπερασματικά όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, μπορούμε να διακρίνουμε πως η συμβολή του σωματικού θεάτρου είναι πολυδιάστατη και μπορεί να συντελέσει θετικά στην ενδυνάμωση των δεσμών μιας ομάδας, στις διαμαθητικές σχέσεις των παιδιών και στην επικοινωνία των μαθητών και κρίνεται ως ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο για την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων. Παρατηρείται μέσα από τα στατιστικά αποτελέσματα ότι βελτιώνονται οι κοινωνικές - διαπροσωπικές δεξιότητες, η ομαδική επεξεργασία, η θετική αλληλεξάρτηση, η υποκινητή αλληλεπίδραση και τέλος η προσωπική ευθύνη. Η συνολική εμπειρία η οποία αποκομίστηκε κρίνεται άκρως θετική, καθώς τόσο η ερευνήτρια, όσο και οι μαθητές κέρδισαν δυνατές εμπειρίες. Οι μαθητές μέσα από τις τεχνικές του σωματικού θεάτρου και τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν, αναγνώρισαν και δέχτηκαν την πολυπλοκότητα των απόψεων που μπορούν να υπάρχουν σε μία ομάδα. Αυτή η πολυπλοκότητα εκλαμβάνεται σαν ένα θετικό στοιχείο και έτσι έμαθαν να δείχνουν σεβασμό στην διαφορετική άποψη του συνομιλητή τους, προωθώντας δημιουργικά τυχόν διαφωνίες που προκύπταν μέσα στην ομάδα. Οι μαθητές κατάφεραν να ξεπεράσουν τυχόν αναστολές τους ως προς την έκθεσή τους μπροστά

στο κοινό και έδειξαν περισσότερη πίστη στις δημιουργικές τους ικανότητες οξύνοντας την φαντασία τους. Εξέφραζαν τα σωστά συναισθήματά τους και έδειχναν κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων αναπτύσσοντας έτσι συναισθηματική ωριμότητα. Μέσα από το σωματικό θέατρο κατάφεραν να δείξουν δέσμευση και αφοσίωση για έναν κοινό ομαδικό στόχο, βοηθώντας ταυτόχρονα ο ένας τον άλλο. Και επιβραβεύοντας τα μέλη της υπόλοιπης ομάδας μέσα από ευχάριστες συζητήσεις.

#### **4.2 Συζήτηση –Σχετικές έρευνες**

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να ερευνηθεί αν η συμμετοχή παιδιών 6<sup>ης</sup> τάξης δημοτικού, σε στοχευμένες δράσεις σωματικού θεάτρου, ενισχύει με θετικό τρόπο την ικανότητα συνεργασίας μεταξύ τους, τη διάθεσή τους για επικοινωνία, την κατανόηση της ομαδικότητας και τις συνεργατικές δεξιότητες. Ειδικότερα εξέτασε τις κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, την ομαδική επεξεργασία, την θετική αλληλεξάρτηση, την υποκινητή αλληλεπίδραση και τέλος την προσωπική ευθύνη. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση πως οι παρεμβάσεις σωματικού θεάτρου αποτελούν σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο καλλιέργειας των συνεργατικών δεξιοτήτων, της συνεργατικότητας και της ομαδικότητας. Η μεταβλητή η οποία διερευνήθηκε, σημείωσε σημαντική αύξηση, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται από τα ποσοτικά μετρήσιμα αποτελέσματα. Η εξαρτημένη μεταβλητή της συνεργατικότητας επιβεβαιώνεται πως βελτιώνεται σε σημαντικό βαθμό ύστερα από την εφαρμογή μεθόδων σωματικού θεάτρου και από τα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από την εξαγωγή δεδομένων του στατιστικού προγράμματος SPSS 25.

Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα βρέθηκε ότι το σωματικό θέατρο μπορεί:

1. Να συμβάλλει στη βελτίωση της σχέσης των μαθητών με τους άλλους
2. Να αυξήσει τις συνεργατικές τους ικανότητες και δεξιότητες
3. Να ενδυναμώσει τους δεσμούς μίας ομάδας,
4. Να βελτιώσει τις διαμαθητικές σχέσεις μέσω της σωματικότητας και δημιουργίας που προσφέρει το σωματικό θέατρο.

Η χρήση τεχνικών σωματικού θεάτρου οδηγεί σε σταθερή ανοδική αύξηση των πέντε πυλώνων της συνεργατικής μάθησης όπως προέκυψε από τα στατιστικά αποτελέσματα. Οι κοινωνικές - διαπροσωπικές δεξιότητες, η ομαδική επεξεργασία, η θετική αλληλεξάρτηση, η υποκινητή αλληλεπίδραση και τέλος η προσωπική ευθύνη είχαν στατιστικά σημαντική βελτίωση μέσω την εφαρμογής παρεμβάσεων σωματικού θεάτρου. Οι μαθητές κατάφεραν να βελτιώσουν τις συνεργατικές τους δεξιότητες και έμαθαν να εργάζονται μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Οι μαθητές δούλεψαν στην ολομέλεια, σε μικρότερες ομάδες αλλά και σε ζευγάρια. Παρατηρήθηκε ότι δεν συμμετείχαν όλοι εξίσου πάντα στην δημιουργική διαδικασία, κάτι το οποίο εντόπισαν και οι ίδιοι οι μαθητές και θέλησαν να βελτιώσουν. Μέσα όμως από τις παρεμβάσεις αυτό το φαινόμενο ελαττώθηκε αυξάνοντας έτσι την ομαδική επεξεργασία και την προσωπική ευθύνη που δείχνει το κάθε μέλος ξεχωριστά. Οι μαθητές αισθάνονται ότι μπορούν να δείξουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλο, να επικοινωνήσουν καλύτερα τις ανάγκες τους και να λύσουν αποτελεσματικά τυχόν διαφωνίες, χωρίς να επηρεαστεί η διάθεσή τους αλλά και το τελικό έργο τους. Υποστηρίζουν και βοηθούν το έργο της ομάδας, παρακινούν τους συμμαθητές τους προάγοντας έτσι την υποκινητή αλληλεπίδραση. Οι μαθητές δείχνουν να απολαμβάνουν την ομαδική διαδικασία και επιδιώκουν την συνεργασία δείχνοντας μια θετική αλληλεξάρτηση. Είναι βέβαιοι πια ότι η βοήθεια και των άλλων είναι πολύ σημαντική για να ολοκληρώσουν τις δράσεις και τους στόχους τους. Αναλογίζονται τη δέσμευση στην ομάδα, τις προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίζουν και πως θα τις ξεπεράσουν.

Αν και η πειραματική ομάδα που έλαβε μέρος στην παρούσα έρευνα δεν είχε προηγούμενη εμπειρία με το θέατρο, κατάφερε να δημιουργήσει αξιόλογο καλλιτεχνικό υλικό κατά τις παρεμβάσεις και απήλαυσε την όλη διαδικασία. Οι μαθητές άρχισαν να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για το θέατρο καθώς ζήτησαν να κάνουν και άλλα μαθήματα σωματικού θεάτρου μετά το τέλος των παρεμβάσεων. Επέκτειναν τα φυσικά όριά τους, χρησιμοποίησαν αποτελεσματικά το σωματικό θέατρο για να επικοινωνήσουν νοήματα και ιδέες. Δημιούργησαν ιστορίες φτιαγμένες μόνο μέσα από το σώμα και αναγνώρισαν την πολλαπλότητα των ερμηνειών που μπορεί να έχει μια δημιουργία. Δημιούργησαν λόγο και τον επέκτειναν σε κίνηση. Επίσης βελτίωσαν ελαφρώς την σωματική τους κατάσταση καθώς αυξήθηκε η αντοχή τους όσο πέραγε ο καιρός. Παρότι στην αρχή της έρευνας έδειχναν δισταγμό για το τι είναι το



σωματικό θέατρο, το συνέχεαν με τον χορό, αναρωτώμενοι πώς θα μπορέσουν να το εκτελέσουν, στο τέλος κατανόησαν τον όρο και τον ενστερνίστηκαν. Κατανόησαν τη συνάφειά του με το θέατρο σήμερα. Αρχικά υπήρξε ένας μικρός φόβος για το πώς θα καταφέρουν να δημιουργήσουν έργα σαν αυτά που προβλήθηκαν στα βίντεο κατά τις παρεμβάσεις, όμως μετά το πέρας της δημιουργικής διαδικασίας η αυτοπεποίθησή τους ανέβηκε και έδειξαν χαρά και ικανοποίηση για το τελικό τους αποτέλεσμα καθώς είχαν καταφέρει να βγάλουν εις πέρας τον τελικό επιθυμητό έργο. Δημιουργήσαν χαρακτήρες χωρίς καθορισμένο κείμενο, αυτοσχεδιάσανε αναφορικά με ενέργειες, καταστάσεις και σχέσεις κατακτώντας έτσι ένα βήμα παραπάνω το σωματικό θέατρο. Αν και σε διάφορες διαδικασίες χρειάστηκε μεγάλη πειθαρχία και αυτοσυγκέντρωση από την ομάδα, η οποία δεν ήταν πάντα δεδομένη, οι μαθητές κατάφεραν να συνεργάζονται αρμονικά και δημιουργούν ένα όμορφο αποτέλεσμα.

Όσον αφορά παρόμοιες άλλες έρευνες δεν μπορούμε να εντοπίσουμε πολλές καθώς το σωματικό θέατρο δεν έχει διερευνηθεί αρκετά ειδικά σε αυτές τις ηλικίες. Ωστόσο έρευνες για την σωματικότητα και παρεμφερή θεματική μπορούμε να εντοπίσουμε στους Τσαλαπάτη και Ρήγα (2018) και στη έρευνά τους «Πειραματική εφαρμογή των σωματικών πρακτικών του Θεόδωρου Τερζόπουλου στο Δημοτικό Σχολείο». Στην Claire Canavan (2012) και το «Created by the Ensemble: Generative Creativity and Collective Creation at the Dell'Arte International School of Physical Theatre». Επίσης των Pürgstaller, Esther & Neuber, Nils (2019), «Measuring the impact of creative dance and physical theatre?! The quest for effects on motor creativity». Ωστόσο για την συνεργασία και τις συνεργατικές δεξιότητες υπάρχει πληθώρα πληροφορίας σε άλλους τομείς πέραν του θεάτρου. Παρόλα αυτά μπορούμε να ξεχωρίσουμε τις ελληνικές της Νίκη Φίλλιπς (2005) «Η Συμβολή Της Βιωματικής Εκπαίδευσης Στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων», του Κακλαμάνη Θωμά (2005) «Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση».

#### **4.3 Περιορισμοί της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα, η συλλογή των δεδομένων έγινε με ποσοτικές μεθόδους στατιστικής αναφοράς, αλλά τα αποτελέσματα και συμπεράσματά της δεν είναι εφικτό να πάρουν μορφή γενίκευσης καθότι υποκύπτουν σε διάφορους περιορισμούς. Αρχικά, ανασταλτικός παράγοντας αποτελεί ότι για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων τέθηκε σε

εφαρμογή το πειραματικό σχέδιο στο οποίο το δείγμα της έρευνας είναι αποτέλεσμα μη πιθανοθεωρητικής δειγματοληψίας και κατά συνέπεια όχι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Τα αποτελέσματα του πειραματικού σχεδίου βασίζονται σε μη πιθανοθεωρητική δειγματοληψία και για αυτό τα αποτελέσματα δεν γενικεύονται, «αλλά είναι δυνατό να παράσχει μια περιγραφή όσων συμβαίνουν στην περίπτωση, στην οποία εφαρμόζεται» (Κωστή, 2014: 5). Παρόλα αυτά ανατρέχοντας στον Bassey (1999) για το πόσο σχετική είναι η σημασία της «γενικευσιμότητας» στις μελέτες περίπτωσης που έχουν σαν στόχο θέματα αναφορικά με την βελτιστοποίηση της εκπαίδευσης (στην συγκεκριμένη έρευνα για τις συνεργατικές δεξιότητες), η ερευνήτρια προσπάθησε να παρέχει επαρκείς λεπτομέρειες και διευκρινήσεις, έτσι ώστε οποιοσδήποτε άλλος ερευνητής επιθυμεί να εργαστεί σε παρόμοιες συνθήκες και σε ανάλογες ηλικίες ομάδες, να έχει την δυνατότητα να κάνει συσχετισμό των λήψεων των δικών του αποφάσεων, σύμφωνα με όσα περιγράφονται στην παρούσα μελέτη περίπτωσης (Bell, 2005: 30-32).

Επιπροσθέτως η έρευνα διεξαχθεί κατά την πανδημία του covid 19 και αυτό περιόρισε την πρόσβαση σε χώρους με πιθανά δείγματα και έτσι η επιλογή του δείγματος με τη μέθοδο της δειγματοληψίας σκοπιμότητας ήταν μονόδρομος για την ερευνήτρια καθώς η έρευνά της πραγματοποιήθηκε στο σχολείο και στην τάξη στην οποία εργαζόταν κατά την διεξαγωγή της έρευνας. Κατά δεύτερον, ένας άλλος αξιοσημείωτος περιορισμός της έρευνας ήταν το μικρό μέγεθος του δείγματος στο οποίο έλαβε χώρα. Συγκεκριμένα για την πειραματική ομάδα ήταν 17 παιδιά και 15 στην ομάδα ελέγχου. Να προστεθεί και ο μικρός αριθμός των συναντήσεων και παρεμβάσεων οι οποίες δεν ξεπέρασαν τις 13. Τέλος τρίτος περιορισμός και σημαντικός ήταν η μειωμένη σχετική βιβλιογραφία σε θεωρητικό επίπεδο καθώς και η έλλειψη παρόμοιων προγενέστερων ερευνών και εργασιών με παρεμφερές αντικείμενο. Παρόλα αυτά η μελέτη κρίνεται άκρως αξιοσημείωτη, και σε συνδυασμό με την υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία η οποία αναπτύσσεται στον πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας αλλά και από τα αποτελέσματα της έρευνας της ερευνήτριας, η εφαρμογή του σωματικού θεάτρου στην εκπαίδευση διακατέχει σημαντικό εκπαιδευτικό ρόλο και εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Είναι αξιοσημείωτο ότι στην ελληνική γλώσσα βρέθηκαν ελάχιστες πηγές και βιβλιογραφία που να διαπραγματεύονται το σωματικό θέατρο τόσο σε θεωρητικό επίπεδο,

όσο και σε επίπεδο έρευνας. Η πλειοψηφία των πληροφοριών ήταν στην αγγλική γλώσσα κατά την οποία παρουσιάζονταν οι τεχνικές του σωματικού θεάτρου, αλλά ακόμα και εκεί δεν βρέθηκαν πολλές έρευνες για το πώς το σωματικό θέατρο συμβάλει με οποιαδήποτε τρόπο κάπου.

#### **4.4 Μελλοντικές προτάσεις**

Στο σωματικό θέατρο η νοηματοδότηση του κειμένου γίνεται με φερέφωνο το σώμα. Γραπτά κείμενα, όπου αυτά υπάρχουν, αλλά και ιστορίες λειτουργούν μόνο ως αφορμή. Λειτουργούν σαν φόντο χωρίς να δεσμεύουν τους ηθοποιούς. Οι συμμετέχοντες, μέσω της έντονης σωματικότητας που προσφέρει το σωματικό θέατρο, καταφέρνουν να σχηματοποιήσουν σωματικά τις στάσεις τους προσφέροντας το αποζητούμενο υλικό. Κατά αυτό τον τρόπο, το σώμα αξιοποιείται σαν ένα εύπλαστο υλικό, ακριβώς όπως θα χρησιμοποιούσε ένας εικαστικός τα υλικά του, για να καταφέρει να εντοπίσει όλες τις διασυνδέσεις ανάμεσα στην κίνηση και το σώμα, το χώρο, τα αντικείμενα, το φως και τις λέξεις (Hatzidimitriou, 2006: 73-74).

Η χρήση των τεχνικών του σωματικού θεάτρου αποτελεί μια σχετικά νέα εκπαιδευτική προσέγγιση. Η επέκταση του γνωστικού υποβάθρου των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την εφαρμογή αυτών των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων. Οι μαθητές, πρέπει να ασχολούνται με δημιουργικές και σωματικές δραστηριότητες μέσα από πρωτοπόρες δράσεις στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, πρέπει να πραγματοποιηθούν παρόμοιες έρευνες σε μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων κατά τις οποίες οι παρεμβάσεις θα έχουν μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, έτσι ώστε να υπάρχει πιο αντιπροσωπευτικό αποτέλεσμα του συγκεκριμένου ηλικιακού πληθυσμού. Επιπλέον, προτείνεται για μελλοντικές έρευνες το σωματικό θέατρο να χρησιμοποιηθεί ως μέσο καλλιέργειας συνεργατικών δεξιοτήτων, πέραν των παιδιών και σε εφήβους και ενήλικες. Μια μελέτη σωματικού θεάτρου στα πλαίσια εργασιακού χώρου και πως βελτιώνει την συνεργατικότητα, πιστεύεται ότι θα ανοίξει παραπάνω τον δρόμο για ευρεία χρήση του και στην δια βίου μάθηση και στην διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Τέλος, άκρως σημαντικό είναι να ενισχυθεί η ελληνική βιβλιογραφία, αλλά και η ξενόγλωσση όσον αφορά το σωματικό θέατρο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adler, P. A., & Adler, P. (2002). The reluctant respondent. *Handbook of Interview Research: Context and method*, 2, 515-536.
- Alexander, C. (2001). Complicité Teachers. *Notes- Devising*, 1-38,  
[http://www.Complicité.org/media/1439372000Complicité\\_Teachers\\_pack.pdf](http://www.Complicité.org/media/1439372000Complicité_Teachers_pack.pdf),  
Accessed.  
Dec. 2021
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Asher, S., Oden, S. & Gottman, J. (1992). *Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία. Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη*. (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg, 136-157.
- Askew, M., & Wiliam, D. (1998). *Recent research in mathematics education 5–16*. London: School of Education King's College.
- Babbie, E. R. (2010). *The Practice of Social Research*. 12th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage.
- Babbie, E R. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. (Επιμέλεια Κώστας Ζαφειρόπουλος)  
Αθήνα: Κριτική.
- Banes, S.(1998). "*Judson Dance Theater*" International Encyclopedia of Dance.
- Bassey M (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- BBC Bitesize, (2021) "Steven Berkoff – Selecting a practitioner – AQA – GCSE Drama Revision – QA".
- BBC Bitesize, (2021), "Physical theatre". [bbc.co.uk](http://bbc.co.uk). Retrieved 24 November 2021.
- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*.  
Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boal A. (2002). *Games for actors and non-actors* (2nd ed.). Routledge.
- Brians, C. L. (2011). *Empirical Political Analysis: Quantitative and Qualitative Research Methods*. 8th ed. Boston, MA: Longman.
- Brush, T.A. (1997). The effects on student achievement and attitudes when using integrated

- learning systems with cooperative pairs. *Educational Technology Research and Development*, 45, 51-64.
- Bujan, O. V. (2017). Tanztheater, Pina Bausch and the ongoing influence of her legacy. *AusArt*, 5(1), 219, 228.
- Callery, D. (2001). *Through the Body: A practical guide to Physical Theatre*. London: Nick Hern Books.
- Canavan, C. (2012). Created by the Ensemble: Generative Creativity and Collective Creation at the Dell'Arte International School of Physical Theatre. *Theatre Topics* 22(1), 49-61.
- Chamberlain, Franc (2002). *Jacques Lecoq and the British Theatre*. New York, NY: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, μεταφρ.). (5η έκδ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collins, J. (2015a). What Is Devised Theatre? *Dramatist*, 17(4), 16-33.
- Collins, J. (2015b) Report from the Edinburgh International Festival August 2015, *Theatre and Performance Design*, 1:3, 256-267.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χ.Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Curran, L. (1998). *Lessons for little ones mathematics: Cooperative learning lessons*. San Clemente: Kagan Cooperative Learning.
- Deutsch, M.(2012). A theory of cooperation-competition and beyond. *Human Relations*. 2. 275-294. 10.4135/9781446249222.n40.
- Doran, B. (2000). Behind the Mask: Carlo Mazzone-Clementi, 1920–2000. *North Coast Journal Weekly*, 16 November 2000.
- Dunning, J. (1999). "Jacques Lecoq, Director, 77; A Master Mime". *New York Times*. Retrieved 26 July 2021.
- DV8, (2021), DV8 Physical Theatre, dv8.co.uk. Retrieved 6 November 2021.
- Dyson, B. (2002). The implementation of Cooperative Learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching Physical Education* 22: 69–85.

- Elsden,R (2015). Physical theatre and ways to begin devising inspired by Frantic Assembly, *Teaching Drama Autumn term 1, 2015/16*, [www.teaching-drama.co.uk](http://www.teaching-drama.co.uk).
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Open University Press, Buckingham
- Enghauser, R. (2007). The Quest for an Ecosomatic Approach to Dance Pedagogy. *Journal of Dance Education, 7:3*, 80-90.
- Fernandez-Rio, J., Cecchini,J., Méndez-Giménez A., Méndez-Alonso, D. & Priet, A. (2017). Design and validation of a questionnaire to assess cooperative learning in educational contexts. *Anales de Psicología, 33(3)*, 680-688.
- Foster, E., Hartinger, K., & Smith, K. (1992). *Fitness Fun: 85 games and activities for children*. Champaign: Human Kinetics.
- Frantic Assembly. (2022). *ABOUT*. [franticassembly](http://franticassembly.co.uk). Retrieved January 27, 2022, from <https://www.franticassembly.co.uk/about>.
- Golub, J. (1988) (Ed). *Focus on Collaborative Learning*. Urbana, IL: Nation Council of teachers of English.
- Graham, S., & Hogget. S. (2014). *The Frantic Assembly Book of Devising Theatre*, 2nd ed., London & New York: Routledge.
- Hamera, J. (2007). *Theatre Research International Dancing Communities: Performance, Difference and Connection in the Global City*. Basingstoke: Palgrave.
- Hatzidimitriou, P. (2006). Attis Theatre: (Corpo)realities in the (post)modern condition. InF. M. Raddatz (Ed.), *Reise mit Dionysos. Das theater des Theodoros Terzopoulos –Journey with Dionysos. The theatre of Theodoros Terzopoulos* (pp. 66-77). Berlin:Theater der Zeit.
- Heddon,D, & Milling.J. (2016). *Devising Performance. A Critical History*. London: MacMillan Education UK.
- Hohmann M. & Weikart D. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: DZS.
- Holcombe,N. (2015). Physical Theatre: Approaches to teaching in the style of Frantic Assembly, *Teaching Drama Autumn term 1 • 2015/16*, [www.teaching-drama.co.uk](http://www.teaching-drama.co.uk).
- Howes, C., Unger, O. A., & Matheson, C. C. (1992). *The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions*. Albany: State University of New York Press

- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Edina, MN: Interaction Books.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., et al. (1994) *The New Circles of Learning : Cooperation in the Classroom and School*, Association for Supervision & Curriculum Development,. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/harvard-ebooks/detail.action?docID=513967>.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999a). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67–73.
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1999b). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*, (5th edn). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher* 38: 365–79.
- Kisselgoff, A. (1984). Dance View; Is Mime Moving Closer To Dance?. *New York Times*, (national edition), January 1, 1984, Section 2, p.12
- Kourlas, Gia. (2010) "Following Lincoln Through History." *The New York Times*, 16 July 2010, [www.nytimes.com/2010/07/17/arts/dance/17jones.html](http://www.nytimes.com/2010/07/17/arts/dance/17jones.html).
- Langer, E. J., & Benevento, A. (1978). Self-induced dependence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(8), 886–893.
- Latané, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), 822–832.
- Lewin, K., Adams, D. K., & Zener, K. E. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc. Chicago (Author-Date, 15th ed. )
- Linn, M.C., & Burbules, N.C. (1993). Construction of knowledge and group learning. In K. Tobin (Ed.), *The practice of constructivism in science education* (pp. 91–119). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science (AAAS)
- McNiff, J. (1993). *Teaching as learning: An action research approach*. London: Routledge.
- Moyles, J. R. (1989). *Just playing? : The role and status of play in early childhood education*. Milton

- Keynes England: Open University Press.
- Muijs, D. (2010). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS. (2nd edition)*. London: SAGE Publications.
- Müller, W. (1996). *Θέατρο του σώματος και commedia dell' arte*. Θεσσαλονίκη : University Studio Press.
- Murray, Simon, & Keefe, J. (2007) *Physical Theatres: A Critical Introduction*. New York: Routledge.
- O'Dell, R. C. (2019). *Devising Dance Theatre*, University Of California, Irvine, master thesis
- Pürgstaller, E. & Neuber, N. (2019). Measuring the impact of creative dance and physical theatre?! The quest for effects on motor creativity, *Contemporary research topics in arts education. German-dutch perspectives* (pp.62-73): Rat für Kulturelle Bildung e.V.
- Robson, C. (2007). How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students, *Qualitative Research in Psychology*, 4(4), 349.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn, R. S. Siegler (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language (5th ed.)* (pp. 679–744). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.), N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (5th ed.)* (pp. 619–700). Chichester, U.K.: Wiley.
- Salomon, G. (1981). Self-fulfilling and self-sustaining prophecies and the behaviors that realize them. *American Psychologist*, 36(11), 1452–1453.
- Sanchez-Colberg, Ana. (1996). Altered States and Subliminal Places: Charting the Road towards a Physical Theatre. *Performance Research*. 1(2), 40–56.
- Sampatakakis, G. (2006). Dionysus restitutus - The Bacchae of Terzopoulos. In F. M. Raddatz (Ed.), *Reise mit Dionysos. Das theater des Theodoros Terzopoulos – Journey with Dionysos. The theatre of Theodoros Terzopoulos* (pp. 90-102). Berlin: Theater der Zeit.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Schupp, K., & Clemente, K. (2010). Bridging the Gap: Helping Students from Competitive Dance Training Backgrounds Become Successful Dance Majors. *Journal of Dance Education*, 10 (1), 25-28.



- Sheingold, K., Hawkins, J., & Char, C. (1984). "I'm the thinkist, you're the typist": The interaction of technology and the social life of classrooms. *Journal of Social Issues*, 40(3), 49–61.
- Sheppard, S. (2006). *Theatre, Body and Pleasure*. London: Routledge.
- Sierz, Aleks (2001). *In-Yer-Face Theatre: British Drama Today*. London: Faber and Faber Limited. pp. 25–26.
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*, 45(3), 7–13.
- Slavin, R. E. (1990). Learning together. *American School Board Journal*, 177(8), 22–23.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1996). Research on Cooperative Learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69.
- Sööt, A., & Viskus, E. (2013). Contemporary Approaches to Dance Pedagogy – the Challenges of the 21st Century. International Conference on Education & Educational Psychology 2013 (ICEEPSY 2013), *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112, 290 – 299.
- Stinson, S. W. (2004). My body/myself: Lessons from dance education. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds: Toward embodied teaching and learning* (pp.153-167). London: Kluwer Academic.
- Study Moose (2016). How Has Physical Theatre Changed Over Time?. [Online]. Available at: <https://studymoose.com/how-has-physical-theatre-changed-over-time-essay> [Accessed: 14 Apr. 2022].
- Syssoyeva, M, K., & Proudfit, S. (2016). *Women, Collective Creation, and Devised Performance: The Rise of Women Theatre Artists in the Twentieth and Twenty-First Centuries*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tarim, K., & Artut, P. D. (2004). Teaching addition and subtraction skills to preschool children with cooperative learning method. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5(17), 221–236.
- Tsiolis, G., & Kasseris, Z. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

- Tousignant, M. and Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structure in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 47–57.
- Vogt, W, P. (2015). *The SAGE Dictionary of Statistics & Methodology A Nontechnical Guide for the Social Sciences*, (5<sup>th</sup> edn), Illinois State University, USA.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wadsworth B. J. (2004). *Piaget's theory of cognitive and affective development* (Classic ed. 5th). Pearson/A and B.
- Webb, N. M., Ender, P., & Lewis, S. (1986). Problem-solving strategies and group processes in small groups learning computer programming. *American Educational Research Journal*, 23(2), 243–261.
- Wiśniewski, T. (2016). *Complicité, Theatre and Aesthetics, From Scraps of Leather*. London: Palgrave Macmillan.
- Wittrock, M. C. (1990). Generative Processes of Comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345-376.
- Wright, B.C. (2022), *Backstage*, Last Updated: April 18, 2022, <https://www.backstage.com/magazine/article/innovative-physical-theater-companies-10279/>
- Zarrilli, P. B., McConachie, B., Fisher Sorgenfrei, C., & Williams, G.J. (2010). *Theatre Histories: An Introduction* (2nd ed.). Routledge.

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ανδριώτης, Κ. (2003). *Ποσοτική έρευνα και ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 11.5*.

Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στην μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Εμβάλωτης, Α., Κατσής, Α., & Σιδέρης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία 2η έκδοση*, Κριτική: Αθήνα.

Κακλαμάνης, Θ. (2005). Η Συμβολή Της Βιωματικής Εκπαίδευσης Στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων Τεύχος, 10*, 130-144.

Κυριαζή, Ν., (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστή, Κ. (2014). Ερευνώντας στη σχολική τάξη: μεθοδολογικές επιλογές. *Iridium Ερευνών, 1*, 1-12.

Λεκόκ, Ζ. (2005). *Το ποιητικό σώμα*. Αθήνα: ΚΟΑΝ.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελλήνων Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 4(1)*, 72-81.

Σακελλαρίου Μ. (2002). Η κοινωνική μάθηση στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο, 27*, 8-11.

Σαμαρίδης, Τ. (2011). *Διδασκαλία και status της ποιοτικής έρευνας στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2011, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσαλαπάτης Ν., & Ρήγα Β. (2018). Πειραματική εφαρμογή των σωματικών πρακτικών του

- Θεόδωρου Τερζόπουλου στο Δημοτικό Σχολείο. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, 163–188.
- Τσουβαλά, Μ. (2008). Η «Τέχνη του χορού» στην εκπαίδευση: Το ενδιάμεσο μοντέλο διδασκαλίας και η συμβολή του στην εκπαιδευτική πράξη. *Επιστήμη του Χορού*, 2, 58-69.
- Φίλιπς, Ν. (2005). Η Συμβολή Της Βιωματικής Εκπαίδευσης Στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων. Διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α. & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Χαραλάμπους, Ν. (2001). Τι είναι συνεργατική μάθηση. Τα συστατικά στοιχεία της συνεργατικής μάθησης. Τρόποι αλληλεξάρτησης, *Συνεργατική Παιδεία*, 1, 3-13.
- Χατζηδημητρίου, Π. (2010). Θεόδωρος Τερζόπουλος. *Από το προσωπικό στο παγκόσμιο. Θεσσαλονίκη: University Studio Press*.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Παράρτημα 1 . Ενημερωτικό σημείωμα-Υπεύθυνη δήλωση γονέων

Αγαπητοί γονείς/κηδεμόνες

Στα πλαίσια της μεταπτυχιακής διατριβής με τίτλο «Το σωματικό θέατρο και η συμβολή του στις συνεργατικές δεξιότητες μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μία έρευνα δράση στη ΣΤ τάξη του Δημοτικού σχολείου» οι μαθητές θα παρακολουθήσουν πρόγραμμα σωματικού θεάτρου με όφελος να βελτιώσουν τις συνεργατικές δεξιότητες και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί στα πλαίσια των εργαστήριων δεξιοτήτων και θα αποτελείται από 13 παρεμβάσεις .Θα τηρηθεί ανωνυμία και προστασία των προσωπικών δεδομένων. Το πρόγραμμα θα πραγματοποιήσει η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης της τάξης και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου-Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση», Κιάμου Άννα – Κωνσταντίνα.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η .....

Γονέας/ κηδεμόνας του/της .....

μαθητή της ..... τάξης

Δηλώνω υπεύθυνα ότι επιτρέπω στο παιδί μου να λάβει μέρος στο ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «Το σωματικό θέατρο και η συμβολή του στις συνεργατικές δεξιότητες μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μία έρευνα δράση στη ΣΤ τάξη του Δημοτικού σχολείου».

Ημερομηνία: ...../...../2022

.....Δηλ.....

## Παράρτημα 2. Το ερωτηματολόγιο

### Ερωτηματολόγιο

ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ / ΚΟΡΙΤΣΙ

1. Δουλεύω με διάλογο, ακούω και συζητάω με τους άλλους

1    2    3    4    5

2. Μοιράζομαι τις ιδέες μου, ώστε ολόκληρη η ομάδα να γνωρίζει τι γίνεται

1    2    3    4    5

3. Η βοήθεια των συμμαθητών μου είναι σημαντική για την ολοκλήρωση των εργασιών

1    2    3    4    5

4. Πιστεύω ότι τα μέλη της ομάδας αλληλεπιδρούν κατά τη διάρκεια των εργασιών

1    2    3    4    5

5. Κάθε μέλος της ομάδας πρέπει να συμμετέχει στις υποχρεώσεις της ομάδας.

1    2    3    4    5

6. Λέω τις ιδέες μου , τις απόψεις μου και τι γνωρίζω μπροστά στους συμμαθητές μου

1    2    3    4    5

- 7.Λαμβάνουμε αποφάσεις όλοι μαζί με τους συμμαθητές μου

1    2    3    4    5

8. Δεν μπορούμε να ολοκληρώσουμε μια δραστηριότητα – εργασία χωρίς τη βοήθεια των συμμαθητών μας

1 2 3 4 5

9. Κάθε παιδί πρέπει να καταβάλει προσπάθεια στις δραστηριότητες της ομάδας

1 2 3 4 5

10. Ακούω τις απόψεις και των συμμαθητών

1 2 3 4 5

11. Συζητάμε ιδέες μεταξύ μας

1 2 3 4 5

12. Είναι σημαντικό να μοιραζόμαστε το υλικό και πληροφορίες που ξέρουμε για να εκτελέσουμε τις εργασίες μας.

1 2 3 4 5

13. Αλληλεπιδρούμε μεταξύ μας για να κάνουμε τις δραστηριότητες – εργασίες μας

1 2 3 4 5

14. Κάθε παιδί πρέπει να προσπαθήσει να συμμετάσχει, ακόμα κι αν δεν του αρέσει η εργασία.

1 2 3 4 5

15. Καταλήγουμε σε συμφωνία ακόμα και όταν έχουμε διαφορετικές απόψεις ή συγκρούσεις

1 2 3 4 5

16. Έχω στόχους για μένα αλλά και για όλους τους συμμαθητές μου

1 2 3 4 5

17. Όσο καλύτερα κάθε παιδί κάνει την εργασία του, τόσο καλύτερο είναι το αποτέλεσμα της ομάδας.

1 2 3 4 5

18. Συνεργαζόμαστε μεταξύ μας

1 2 3 4 5

19. Κάθε παιδί πρέπει να κάνει τη δουλειά του / της για να ολοκληρώσει την εργασία.

1 2 3 4 5



### Παράρτημα 3. Ερωτήσεις συνέντευξης για την εκπαιδευτικό της τάξης

1. Ποια η συμπεριφορά των μαθητών όταν χρειάζεται να συνεργαστούν;
2. Ποια η σχέση των μαθητών με το θέατρο;
3. Υπάρχουν μαθητές που αποφεύγουν την συνεργασία;
4. Υπάρχουν μαθητές που η τάξη δεν τους προτιμά για συμπερίληψη σε μια πιθανή ομάδα;
5. Ποια η αντίδραση των μαθητών όταν στην ομάδα συμπεριλαμβάνονται και πιο αδύναμοι συνεργάτες;
6. Ποια πιστεύετε ότι είναι η σχέση των μαθητών με καλλιτεχνικά προγράμματα;
7. Πιστεύετε ότι το θέατρο έχει θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου;
8. Οι μαθητές της τάξης έχουν δυνατές κινητικές ικανότητες;
9. Υπάρχει περιθώριο βελτίωσης των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών;
10. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι οι μαθητές είναι ικανοί να συνεργαστούν;

#### Παράρτημα 3.1 Συνέντευξη με την Εκπαιδευτικό της τάξης

Η ερευνήτρια ζήτησε από την δασκάλα της τάξης της πειραματικής ομάδας και κριτική φίλη να απαντήσει σε μία σειρά από ερωτήσεις ώστε να διασταυρωθούν οι ερευνητικές υποθέσεις της ερευνήτριας και έτσι να προχωρήσει στον κατάλληλο σχεδιασμό των δράσεων. Η συνέντευξη έλαβε χώρα πριν την έναρξη των παρεμβάσεων.

1. Ποια η συμπεριφορά των μαθητών όταν χρειάζεται να συνεργαστούν;  
*Επιλέγουν συμμαθητές με τους οποίους κάνουν παρέα και αποκλείουν συνήθως τους υπόλοιπους χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν θα τους συμπεριλάβουν εάν χρειαστεί. Συνεργάζονται αρμονικά τις περισσότερες φορές, ενώ υπάρχουν και οι περιπτώσεις που κάποιος προσπαθεί να επιβάλει τις δικές του ιδέες, αγνοώντας τη σκέψη των άλλων. Παρόλα αυτά η συνεργασία δεν τους είναι γενικά πρόβλημα.*
2. Ποια η σχέση των μαθητών με το θέατρο;  
*Έχουν μικρή εμπειρία με το θέατρο. Τόσο παρακολούθησης παρατάσεων αλλά και συμμετοχής σε θεατρικά δρώμενα. Ο περιορισμός της πανδημίας του Covid τα τελευταία χρόνια δεν έχει βοηθήσει σε κανέναν από τους παραπάνω δύο τομείς και αυτό έχει περιορίσει δραματικά την σχέση των μαθητών με το θέατρο.*

3. Υπάρχουν μαθητές που αποφεύγουν την συνεργασία;  
*Ελάχιστοι είναι οι μαθητές οι οποίοι θα αποφύγουν τυχόν συνεργασία και αυτό όχι ως μόνιμη και παγιωμένη συμπεριφορά. Οπότε θα έλεγα ότι ως επί το πλείστον η συνεργασία δεν είναι κάτι που δεν προτιμούν.*
4. Υπάρχουν μαθητές που η τάξη δεν τους προτιμά για συμπερίληψη σε μια πιθανή ομάδα;  
*Νομίζω πως όχι. Υπάρχει το ενδεχόμενο κάποιος μαθητής να μείνει τελευταίος στην επιλογή, αλλά εξαρτάται από την ημέρα και την διάθεση των παιδιών, καθώς και το πώς έχουν αναπτυχθεί οι διάφορες τυχόν ομάδες. Πάντως δεν υπάρχει κάποιος μαθητής/τρια ο οποίος σε μόνιμη βάση επιλέγεται τελευταίος.*
5. Ποια η αντίδραση των μαθητών όταν στην ομάδα συμπεριλαμβάνονται και πιο αδύναμοι συνεργάτες;  
*Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες αντιδρούν αλλά υπερνικά η ενσυναίσθηση και δεν υπερβάλλουν στις ενστάσεις τους. Φροντίζουν να βοηθήσουν και να καθοδηγήσουν εν τέλει τον μαθητή/τρια που θεωρούν πως είναι πιο αδύναμος.*
6. Ποια πιστεύετε ότι είναι η σχέση των μαθητών με καλλιτεχνικά προγράμματα;  
*Δεν έχουν ασχοληθεί πολύ τα τελευταία χρόνια. Παρόλα αυτά ενθουσιάζονται, δεδομένου ότι, λόγω της πανδημίας, έχουν στερηθεί την ενασχόληση με τέτοιου είδους προγράμματα και αυτή η έλλειψη είναι εμφανής.*
7. Πιστεύετε ότι το θέατρο έχει θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου;  
*Πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει στο ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των τάξεων και όχι μόνο στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όπως ισχύει σήμερα. Έχουν να κερδίσουν πολλά από την συμμετοχή και ενασχόλησή τους με το θέατρο.*
8. Οι μαθητές της τάξης έχουν δυνατές κινητικές ικανότητες;

*Η πλειοψηφία της τάξης έχει δυνατές κινητικές ικανότητες αλλά δεν τις εκμεταλλεύονται όλοι.*

9. *Υπάρχει περιθώριο βελτίωσης των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών;  
Πιστεύω πως σαφέστατα υπάρχει περιθώριο βελτίωσης για τους μαθητές. Το επίπεδο συνεργατικότητας τους είναι καλό σε γενικές γραμμές, αλλά σίγουρα μπορεί να εξελιχθεί.*
10. *Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι οι μαθητές είναι ικανοί να συνεργαστούν;  
Οι μαθητές είναι ικανοί να συνεργαστούν σε ικανοποιητικό βαθμό ώστε να ολοκληρωθεί μια εργασία και να προκύψει ένα θετικό αποτέλεσμα αλλά απαιτούνται δραστηριότητες ενίσχυσης των συνεργατικών δεξιοτήτων τους.*

#### Παράτημα 4. Κείμενο που χρησιμοποιήθηκε στην 10<sup>η</sup> και 11 παρέμβαση

Από το βιβλίο Γλώσσας της ΣΤ τάξης Δημοτικού «Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα», τεύχος Β', ενότητα 10<sup>η</sup> «Ατυχήματα», κείμενο «Με λένε Σόνια», σελ.62, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας Και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών Και Εκδόσεων «Διόφαντος»

##### **«Με λένε Σόνια»**

*Στο διπλανό σπίτι, που είναι μονοκατοικία, μένει ένας περίεργος άνθρωπος, ο κύριος Ντίνος. Αυτός ο κύριος Ντίνος, που είναι αρκετά μεγάλος στην ηλικία, μένει μόνος του.*

*Προ ημερών λοιπόν ο κύριος Ντίνος είχε ανάψει μια φωτιά στο πίσω μέρος του κήπου, κάτω από το μεγάλο πεύκο, και έκαιγε τα ξερά φύλλα και τις πευκοβελόνες. Αυτό το κάνει τακτικά ο κύριος Ντίνος και είναι ενοχλητικό, αλλά πολύ που τον νοιάζει. Σας είπα, είναι ένας πολύ μυστήριος άνθρωπος. Το αγαπημένο πεύκο της Σόνιας κινδυνεύει! Από το πρωί μάς είχε πνίξει στον καπνό. Εγώ είχα βγει στο μπαλκόνι και παρακολουθούσα. Έπειτα από λίγο τον είδα να φεύγει από το σπίτι. Κρατούσε και έσερνε και τη μεγάλη καρό τσάντα με τα ροδάκια, αυτή που παίρνει πάντα μαζί του όταν πηγαίνει για ψώνια στην αγορά.*

*Εγώ συνέχισα την παρακολούθηση από τη βεράντα. Η φωτιά φαινόταν να έχει σβήσει. Ύστερα από λίγο όμως, εκεί που κοιτάζα αφηρημένη, είδα μια μικρή φλόγα να ξεπηδάει μέσα από τις στάχτες. Αλαφιάστηκα. Δε μου αρέσει η φωτιά, μόνο η ζεστασιά της μου αρέσει. Συνέχισα λοιπόν να παρακολουθώ. Σε λίγο ξεπήδησε κι άλλη μια φλόγα και μετά μια τρίτη και σε λίγο η φωτιά ξανάρχισε να καίει με δύναμη, όπως όταν την είχε πρωτοανάψει ο κύριος Ντίνος. Δεν ήξερα τι έπρεπε να κάνω. Δεν έκανα λοιπόν τίποτα. Απλώς περίμενα υπομονετικά να σβήσει. Η φωτιά όμως όχι μόνο δεν έσβηνε, αλλά σε λίγο άρχισε να προχωρεί. Δίπλα στο μεγάλο πεύκο ο κύριος Ντίνος είχε ακουμπήσει τρία μεγάλα χαρτόκουτα με κάτι παλιά περιοδικά κι εφημερίδες. Δεν πέρασε πολλή ώρα και η φωτιά έφτασε στα χαρτόκουτα, τα οποία άρπαξαν αμέσως.*

*Κάποια στιγμή οι φλόγες της φωτιάς έφτασαν στην κουρτίνα, η οποία άρπαξε αμέσως φωτιά κι άρχισε να βγάζει έναν περίεργο μαύρο καπνό που μύριζε πολύ άσχημα. Για να πω την αλήθεια, δε με πολυπείραζε που καιγόταν η κουρτίνα, αλλά οι φλόγες είχαν αρχίσει να γλείφουν*

επικίνδυνα τον κορμό του πεύκου. Αυτό με πείραζε πολύ. Το πεύκο αυτό το αγαπώ πάρα πολύ. Ωρες ολόκληρες έχω περάσει σκαρφαλωμένη στα κλαδιά του. Κατά τα φαινόμενα η φωτιά είχε βαλθεί να μου καταστρέψει το αγαπημένο μου πεύκο. «Α, ως εδώ και μη παρέκει!» φώναξα.

Μεμιάς πετάχτηκα όρθια και έτρεξα αστραπή στον κήπο. Έπρεπε να με βλέπατε.

Σκαρφάλωσα στη μάντρα, πετάχτηκα πάνω από τα κάγκελα της μεσοτοιχίας και με ένα πολύ θεαματικό άλμα προσγειώθηκα στον κήπο του κυρίου Ντίνου. Κανένας δε φαινόταν να με ακούει ούτε και να έχει πάρει είδηση τι γινόταν. Έτρεξα σαν σίφουνας, διότι εγώ είμαι γυμνασμένη και τρέχω όπως η σαΐτα, όταν βέβαια θέλω και υπάρχει λόγος. Έτρεξα λοιπόν και προσπάθησα να τραβήξω το λάστιχο με το νερό από το αυλάκι με τα λαχανικά. Το σχέδιο ήταν να πάω στη φωτιά. Εμένα δε μου αρέσει το νερό καθόλου. Όμως εδώ ήταν μια περίπτωση εξαιρετική. Ήταν ώρα για δράση. Κανένας άνθρωπος δε φαινόταν από πουθενά κι εγώ ήμουν η μόνη που μπορούσε να κάνει κάτι. Φωνάζοντας λοιπόν με όλη μου τη δύναμη, προσπαθούσα να τραβήξω το λάστιχο. Δεν ήταν εύκολο. Πανδύσκολο ήταν. Το λάστιχο είναι πολύ βαρύ έτσι κι αλλιώς, πόσο μάλλον όταν είναι γεμάτο νερό. Έρχεται η Πυροσβεστική!

Με τις φωνές και τα ουρλιαχτά ξύπνησε η Μαρία. Η Μαρία είναι πολύ ψύχραιμο άτομο. Μια και δυο πήγε στο τηλέφωνο και πήρε το 199, που είναι η Πυροσβεστική. Κατόπιν ειδοποίησε και το 100, που είναι η Άμεση Δράση. Έπρεπε να ακούγατε τις σειρήνες να ουρλιάζουν. Σχεδόν αμέσως έφτασαν οι πυροσβέστες πάνω στο κόκκινο αυτοκίνητό τους με το πορτοκαλί φως να στριφογυρίζει και τη σειρήνα να ξεκουφαίνει τη γειτονιά. Πίσω τους έρχονταν οι αστυνομικοί μέσα στο άσπρο μπλε περιπολικό, με τη δική τους σειρήνα να ουρλιάζει. Χαμός, σας λέω, γινόταν.

Οι πυροσβέστες ξεδίπλωσαν γρήγορα γρήγορα κάτι τεράστιους πάνινους σωλήνες νερού που είχαν μαζί τους στο αυτοκίνητο. Μετά άνοιξαν τους μεγάλους διακόπτες του νερού που υπήρχαν στο κόκκινο αυτοκίνητό τους και βάλθηκαν να ρίχνουν νερό πάνω στη φωτιά, έξω στον κήπο, μέσα στην κουζίνα του κυρίου Ντίνου, πάνω στο πεύκο, παντού όπου υπήρχε φωτιά. Οι αστυνόμοι προσπαθούσαν να βάλουν τον κόσμο που μαζεύτηκε σε κάποια τάξη. Όλοι προσπαθούσαν να βοηθήσουν και όλοι αγωνιούσαν μήπως η φωτιά έφτανε μέχρι τα διπλανά σπίτια, αλλά οι αστυνομικοί είπαν πως δεν υπήρχε λόγος ανησυχίας.

Τελικά η φωτιά έσβησε γρήγορα. Ο κύριος Ντίνος, μόλις γύρισε εκεί, μπροστά σε όλους, μου ζήτησε συγγνώμη για τη συμπεριφορά του. Είπε μάλιστα πως μου χρωστούσε κι ένα γεύμα με το καλύτερο ψάρι της αγοράς. Βλέπετε, η αδυναμία μου στα ψάρια είναι γνωστή σε όλη τη γειτονιά. Όταν όλα τελείωσαν, ένας πυροσβέστης με πήρε αγκαλιά και με σήκωσε ψηλά στα χέρια. «Ίδού η επίτιμος γατοπυροσβέστης!» φώναξε δυνατά κι όλοι γύρω ξέσπασαν σε χειροκροτήματα και ζητωκραυγές. Η Μαρία με αγκάλιασε σφιχτά και με φίλησε, και η μητέρα κι ο πατέρας, όταν το έμαθαν, είπαν πως ήταν πολύ περήφανοι για τη γάτα τους. Μέχρι και η τοπική εφημερίδα έγραψε ένα ολόκληρο άρθρο για την αφεντιά μου. Πρωτοσέλιδο έγινε η φωτογραφία μου. Όλοι μιλούσαν για το κατόρθωμα της Σόνιας της γάτας. Ο Σάχης, ο γάτος απέναντι, κόντεψε να σκάσει από τη ζήλια του. Η Σαλώμη, η φίλη μου, είπε πως είμαι «γάτα με πέταλα», που πάει να πει ξυράφι από εξυπνάδα. Εγώ δεν είπα τίποτα, γιατί, όπως σας έχω πει, εμένα δε μου αρέσουν τα παινέματα. Εγώ είμαι μετριόφρων.

Μπέσση Λιβανού, *Με λένε Σόνια*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1997 (διασκευή)

## Παράρτημα 5. Φύλλο συστηματικής παρατήρησης και αξιολόγησης διαδικασίας

Συμπεριφορά	
Συνεργασία	
Συμμετοχή	
Αμηχανία	
Δημιουργικότητα	
Αυτοπεποίθηση	
Αγαπημένη δραστηριότητα	
Δραστηριότητα που τους δυσκόλεψε	
Επάρκεια χρόνου	
Δραστηριότητα με λιγότερο ενθουσιασμό	