



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

**Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΜΕΣΟΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ
ΓΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

**Theatrical education as a means of strengthening the capacity
for inquiry-based learning at the forth-grade Primary School pupils**

Ελισσάβητ Γιαννοπούλου

Επιβλέπων Καθηγητής: Ιωάννης Παπαδόπουλος

Συμβουλευτική Επιτροπή: Ιωάννης Παπαδόπουλος

Αστέριος Τσιάρας

Αντώνης Λενακάκης

ΝΑΥΠΛΙΟ 2019

*Στο γιό μου
Δημήτρη*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα κ. Ιωάννη Παπαδόπουλο, Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου και τον κ. Αντώνη Λενακάκη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον δάσκαλό μου, κ. Αστέριο Τσιάρα, Καθηγητή του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για την πολύτιμη καθοδήγησή του στα ερευνητικά μονοπάτια και την δασκάλα μου Άλκηστις Κοντογιάννη, Ομότιμη Καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για την δύναμη και τον ενθουσιασμό που μου ενέπνευσε. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά, την κ. Θεοδώρα Παπαϊωάννου, Διδάκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την άδεια χρήσης των επιστημονικών εργαλείων της έρευνας, για την καθοδήγησή της, για τα εύστοχα σχόλιά της και για τη συμβολή της στην αρτιότητα της παρούσας εργασίας. Τέλος, ευχαριστώ πολύ τους γονείς μου για την στήριξή τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	vi
Abstract.....	vii
Εισαγωγή	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	3
1.1. Το γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής	3
1.2. Η έννοια της διερευνητικής μάθησης.....	6
1.2.1. Η διερευνητική μάθηση και η μετασχηματιστική παιδαγωγική.....	11
1.2.2. Η έρευνα της Kathy Short στα προγράμματα διερευνητικής μάθησης.....	13
1.3. Διερευνητική μάθηση και Αναλυτικό Πρόγραμμα	14
1.3.1. Τα επτά βήματα της διερευνητικής μάθησης	17
1.3.2. Το δράμα ως μέσον έρευνας.....	19
1.3.3. Το προφίλ του μαθητή-ερευνητή.....	22
1.3.4. Ο δάσκαλος της διερευνητικής μάθησης.....	23
1.3. 5. Ο ρόλος του θεατρολόγου-εμπυχωτή	25
1.4. Θεατρική Αγωγή και διερευνητική μάθηση.....	31
1.4.1. Η διερευνητική δραματοποίηση	32
1.4. 2. Ο ρόλος της ερώτησης στη διερευνητική μάθηση μέσω του δράματος....	33
1.4.3. Ο «Ρόλος» ως εργαλείο της διερευνητικής μάθησης	34
1.4.4. Οι κοινοί στόχοι των τεχνικών του θεάτρου και της διερευνητικής μάθησης	37
1.5. Έρευνες	39
1.5.1. Έρευνα για τη διερευνητική μάθηση.....	39
1.5.2. Έρευνα στη διερευνητική μάθηση με μέσον θεατρικές τεχνικές.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	47
2.1. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας	49
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα	50
2.3. Ερευνητική διαδικασία- Μεθοδολογία	50
2.3.1. Προσδιορισμός αντιπροσωπευτικού δείγματος.....	50
2.3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	51

2.3.3. Αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας.....	52
2.4. Περιγραφή διδακτικών παρεμβάσεων της κυρίως έρευνας	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	73
3.1. Αποτελέσματα Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων.....	73
3.2. Αποτελέσματα της κύριας έρευνας	76
3.2.1. Διαδικασία συλλογής των ποσοτικών δεδομένων στην κυρίως έρευνα.....	76
3.2.2. Δείγμα της κύριας έρευνας	76
3.2.3.Ερευνητικά εργαλεία της κυρίως έρευνας.....	77
3.3. Συμπεράσματα	81
3. 4. Περιορισμοί και προοπτικές.....	85
Ξένη Βιβλιογραφία	87
Ελληνική Βιβλιογραφία	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4	109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7	117

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακες πιλοτικής έρευνας

Πίνακας 1 Μέσες τιμές πιλοτικής έρευνας.....	53
Πίνακας 2 Διαφοροποίηση των απόψεων της πειραματικής ομάδας (πριν και μετά) ως προς αυτοαποτελεσματικότητά τους και την αξία έργου στη διερευνητική μάθηση.	55
Πίνακας 3 Διαφοροποίηση των απόψεων της ομάδας ελέγχου (πριν και μετά) ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την αξία έργου στη διερευνητική μάθηση. ...	55

Πίνακας 4 Διαφοροποίηση των απόψεων της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου (πριν) ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την αξία έργου στη διερευνητική μάθηση.....	56
Πίνακας 5 Διαφοροποίηση των απόψεων της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου (μετά) ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την αξία έργου στη διερευνητική μάθηση.....	56
Πίνακας 6 Μέσες τιμές της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας και διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση	78
Πίνακας 7 Διαφορές στην ομάδα ελέγχου ως προς το φύλο	79
Πίνακας 8 Διαφορές στην πειραματική ομάδα ως προς το φύλο	80
Πίνακας 9 Διαφοροποίηση στις δυο ομάδες πριν και μετά την παρέμβαση.	80

Περίληψη

Στόχος της παρούσας διατριβής είναι να αναδειχθεί ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που χρησιμοποιούνται στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, συμβάλλουν στην ομαδοσυνεργατική και βιωματική προσέγγιση λογοτεχνικών, ιστορικών και άλλων κειμένων από μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και ενδυναμώνουν την ικανότητα των μαθητών για αυτόνομη διερευνητική μάθηση.

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σύγκριση των αποτελεσμάτων της εναλλακτικής μεθοδολογίας της διερευνητικής μάθησης μέσω της Θεατρικής Αγωγής με τα αποτελέσματα ενός «παραδοσιακού» τρόπου διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου της Θεατρικής Αγωγής. Παράλληλα, δημιουργήθηκε το κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο ώστε οι μαθητές να λειτουργήσουν ως ερευνητές μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και με βάση τις αρχές της διερευνητικής μάθησης. Στο πλαίσιο των διδακτικών παρεμβάσεων της έρευνας δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να διερευνούν το ιστορικό πλαίσιο και τις ακαδημαϊκές γνώσεις που σχετίζονται με ένα λογοτεχνικό κείμενο, αλλά και τις πανανθρώπινες αξίες που ενυπάρχουν σε αυτό, με απώτερο στόχο να αποκτήσουν τεχνικές διερευνητικής μάθησης, ταυτόχρονα να αποκτήσουν γνωστικές δεξιότητες και να ανατροφοδοτηθούν θετικά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Με βάση το γεγονός ότι οι μαθητές πραγματοποιούν τις δραστηριότητες της θεατρικής έκφρασης σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μάθησης, αποκτούν ενθουσιώδη κίνητρα για την αυτόνομή τους στη διερευνητική μάθηση, ενισχύεται η αυτοεικόνα τους και η αναπαράσταση ενός λογοτεχνικού κειμένου που αφορά θέματα που ενδιαφέρουν άμεσα τους μαθητές μέσω των προαναφερόμενων δραστηριοτήτων συμβάλλει στη νοηματοδότησή του.

Τα προαναφερόμενα μελετήθηκαν μέσω ενός οιονεί πειραματικού σχεδιασμού. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν τέσσερα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με θεατρικές τεχνικές που βασίστηκαν στις αρχές της διερευνητικής μάθησης και εφαρμόστηκαν στο μονόωρο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Η εν λόγω έρευνα ήταν ποσοτική, διήρκησε έξι μήνες και ο ερευνητικός πληθυσμός της ήταν εκατόν εξήντα δύο (162) μαθητές της Δ΄ τάξης ενός μεγάλου ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου της Αττικής.

Το πρόγραμμα της έρευνας υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019 και τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναλύθηκαν στο σύστημα SPSS και έδειξαν ότι μετά

την εφαρμογή των παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, η ικανότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας, όσον αφορά στην αυτόνομη διερευνητική μάθηση, βελτιώθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με την ικανότητα των μαθητών της ομάδας ελέγχου που διδάχθηκε τα ίδια θέματα με τον «παραδοσιακό» τρόπο.

Abstract

This dissertation aims at demonstrating how techniques of Dramatic Art in Education used in Drama Education at schools contribute to the cooperative and experiential approach of literary, historical and other passages from Elementary School Grade 4 students and how they empower students towards autonomous inquisitive learning. In this research, we compared the results of the alternative methodology of inquisitive learning through Drama Education to the results of a more ‘traditional’ method of teaching the subject of Drama Education.

At the same time, we created the appropriate learning environment in which students could function as researchers through the techniques of Dramatic Art in Education following the principles of inquisitive learning. In this environment, students were given the opportunity to discover not only the historical framework and the academic knowledge related to a literary text, but also the inherent human values. The purpose was for students to acquire the inquisitive learning techniques and learning skills and to get positive feedback during the learning process.

Students perform dramatic expression activities as per the cooperative and experiential learning principles. Thus, they get motivated to become more autonomous in inquisitive learning and their self-esteem rises. The dramatization of a literary text, which is now interesting to the students through the above-mentioned activities, contributes to its better understanding.

The above-mentioned were examined through an experimental plan. For the purposes of this research, four Theatre-Pedagogical programs with theatrical techniques were designed and implemented in the hourly subject of Drama Education. This research was quantitative. It lasted six months and the research population was a hundred and sixty two (162) grade 4 students of a large private Elementary School of Attica.

The research program was implemented during 2018-2019 school year and the results derived were analyzed through the SPSS program. The results indicated that after the interventions designed and implemented in the Theatre-Pedagogical programs, the experimental group's students' inquisitive learning skills were developed to a larger extend than those of the students who were taught the same programs in the 'traditional' way.

Εισαγωγή

Στο τέλος του 20ου αιώνα και στο ξεκίνημα του 21ου οι έρευνες σχετικά με τη διαδικασία μάθησης με ζητούμενο την ενεργή συμμετοχή του μαθητή πλήθυναν και αυτό αναδεικνύεται μέσω της αναπλαισίωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων που εμπλουτίστηκαν με ανάλογες δραστηριότητες.

Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2014:145) *«Ένας μαθητής που συμμετέχει σε μια δραματική δραστηριότητα καλείται να εξασκήσει διάφορες νοητικές δεξιότητες, όπως την επινόηση την εφευρετικότητα, τη δημιουργικότητα, τον αναστοχασμό, την αφομοίωση, τη διευκρίνιση, την εξαγωγή συμπεράσματος, την ανάλυση, την προσαρμογή, την επιλογή και την κρίση».*

Η παρούσα διπλωματική εργασία βασίζεται σε προϋπάρχουσες πανεπιστημιακές έρευνες και διενεργεί μια νέα, η οποία έχει σκοπό να διερευνήσει την επίδραση του γνωστικού αντικείμενου της Θεατρικής Αγωγής στην ικανότητα της διερευνητικής μάθησης των μαθητών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Επιπρόσθετα, αφορά στη διερεύνηση της επίδρασης των τεχνικών της θεατρικής έκφρασης, οι οποίες διδάσκονται στο πλαίσιο του μονόωρου μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής, δημιουργικής και ανεξάρτητης διερευνητικής σκέψης στους μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού.

Ερευνήθηκε, επίσης, κατά πόσον το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής μπορεί να διαμεσολαβήσει θετικά ώστε οι μαθητές να λειτουργήσουν ως ερευνητές και να έχουν την ευθύνη τόσο της επιλογής του θέματος προς έρευνα, όσο και της διερευνητικής μεθόδου που επιλέγουν να ακολουθήσουν.

Τέλος, η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τη συμβολή της Θεατρικής Αγωγής ως μέσον διερευνητικής μάθησης, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Παράλληλα εστίασε στη συστηματική επανάληψη της βιωματικής αυτής διερεύνησης ως μέσο που μπορεί να παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει την «κουλτούρα» μάθησής του και να του προσδώσει το προφίλ του αυτόνομου ερευνητή μάθησης, υπό την έννοια ότι η εν λόγω παιδαγωγική μέθοδος συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων διερεύνησης και παράλληλα εστιάζοντας στην εποικοδομητική μάθηση διαμεσολαβεί θετικά στην αλλαγή της στάσης του σε σχέση με την έννοια «μάθηση».

Εν κατακλείδι, ο σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να αναδείξει ότι το γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής σε μαθητές της Δ΄ Δημοτικού, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τον Θεατρολόγο που το χρησιμοποιεί ως μαθησιακή μέθοδο για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, ενός μαθητή που μαθαίνει να επιλέγει τις κατάλληλες ερωτήσεις για να ερευνήσει θέματα που τον ενδιαφέρουν και ενθουσιάζεται με την ανακαλυπτική και βιωματική διαδικασία της διερευνητικής μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1° ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Το γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής

Η Θεατρική Αγωγή εισήχθη πιλοτικά στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας το 1997 και το 2002 εκδόθηκε το ΦΕΚ με τους σκοπούς και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος.

Σύμφωνα με το παραπάνω ΦΕΚ, σκοπός του γνωστικού αντικειμένου της Θεατρικής Αγωγής είναι *«η παράλληλη και ισόρροπη ανάπτυξη του διανοητικού, ψυχικού και αισθητικού δυναμικού των μαθητών μέσω της θεωρητικής και πρακτικής επαφής τους με την τέχνη του Θεάτρου.»* Ειδικότερα, αναφέρονται μεταξύ άλλων, ως στόχοι, *«ο εμπλουτισμός μεθόδων διδασκαλίας με τις τεχνικές του Θεάτρου, ώστε να αναπτύξουν την γλωσσική και την εκφραστική τους ικανότητα με αυτοσχέδιους διαλόγους, η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, η αυτονομία και η ψυχοσυναισθηματική καλλιέργεια κατανοώντας την προσφορά της τέχνης του θεάτρου στον προσδιορισμό της ταυτότητας των ατόμων και των κοινωνιών»* (ΦΕΚ 1471, 19574 & 2002).

Οι παραπάνω στόχοι παρέμειναν και διανθίστηκαν στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου (ΦΕΚ Β'303, 2003:3857) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής του 2011 (ΑΠΣ, 2011). Μερικοί από τους στόχους της διδασκαλίας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, οι οποίοι αφορούν στην παρούσα έρευνα, όπως αναφέρονται στη διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής στους μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού, είναι οι ακόλουθοι: *«α) η ενδυνάμωση των νοητικών και ψυχικών ικανοτήτων του παιδιού, ώστε να λειτουργεί ομαδοσυνεργατικά, οριοθετώντας πιο εύκολα τον εαυτό του και τους άλλους, δίνοντας έμφαση στην πρωτοβουλία αφενός και στη συλλογικότητα αφετέρου, β) η ανάπτυξη της σχέσης του παιδιού με δράσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε δραματοποίηση, η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της γλωσσικής έκφρασης, καθώς και η επαφή του με λογοτεχνικά κείμενα και γ) ο θεατρικός κώδικας, ως εργαλείο μάθησης και επαφής με άλλους κώδικες (μαθήματα), αλλά και η ανάλυση δραματικού κειμένου, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, όπως και η σύνθεση (εργαστήρι γραφής)»* (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2011:127& 128).

Ένας από τους παιδαγωγικούς στόχους που η Θεατρική Αγωγή έχει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως αναφέρει ο Τσιάρας (2007) είναι η ενδυνάμωση των

ικανοτήτων εκφραστικότητας και δημιουργικότητας του μαθητή ώστε να επικοινωνεί με ασφάλεια στους συμμαθητές του τις ιδέες και τα συναισθήματά του. Στη θεατρική Αγωγή βασική θεατρική τεχνική είναι το θεατρικό παιχνίδι, η οποία εστιάζει στις πολλές και διαφορετικές σωματοποιήσεις και έχει απώτερο στόχο το *«τρίπτυχο: πραγμάτωση του ατομικού εγώ, γνώση της λειτουργίας του κόσμου και κοινωνικοποίηση»* (Τσιάρας, 2007:11).

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Λενακάκη η εκπαιδευτική κοινότητα έχει ξεκινήσει να ενδιαφέρεται σε σημαντικό βαθμό για *«δημιουργικές, πολυαισθητηριακές, καινοτόμες δράσεις με εργαλείο τις τέχνες»*, ενώ συγχρόνως ξεδιπλώνεται *«μια ερευνητική, βιβλιογραφική και επιμορφωτική κινητικότητα σε Δίκτυα, συνδιασκέψεις και επιμορφωτικά σεμινάρια»* που αφορά νέες δημιουργικές διδακτικές προσεγγίσεις. Ανάλογο ενδιαφέρον υπάρχει και στην καταλυτική σημασία του Θεάτρου και των θεατρικών τεχνικών γενικότερα στη διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο, *«στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάμε πολλούς και διαφορετικούς όρους που περιγράφουν το θέατρο ως εργαλείο μάθησης. Για παράδειγμα συναντάμε: το Θέατρο στην Εκπαίδευση, τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, τη Θεατρική Αγωγή, τη Θεατρική Παιδεία, το Εκπαιδευτικό Δράμα»* (Λενακάκης, 2012:58).

Όπως αναφέρει ο Λενακάκης (2008:460) έχει καταλήξει στην χρήση του όρου Θεατροπαιδαγωγική, γιατί θεωρεί ότι *«εννοιολογικά και μεθοδολογικά αποδίδει με μεγαλύτερη σαφήνεια τον υπό διερεύνηση τομέα»*. Και ορίζει ως Θεατροπαιδαγωγική *«την καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει το παιχνίδι και το Θέατρο ως πρακτική τέχνη και την Παιδαγωγική ως επιστήμη... Στη νέα αυτή διαλεκτική σύνθεση οι δύο κεντρικοί όροι, Θέατρο και Παιδαγωγική, χωρίς να χάνουν την αυτοτέλειά τους εμπλουτίζονται με νέα πεδία αναζήτησης. Η νέα ενότητα εμπεριέχει μεν στοιχεία της μιας και της άλλης, χωρίς όμως να εξαντλείται σ' αυτά. Αποτελεί όχι το άθροισμά τους, αλλά ένα δυναμικό σύνολο που υπερβαίνει και τις δύο παραμέτρους»*.

Με βάση τα προαναφερόμενα, στην εν λόγω έρευνα, υλοποιήθηκαν τέσσερα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα κατά τη διάρκεια των μονόωρων εβδομαδιαίων μαθημάτων της Θεατρικής Αγωγής στους μαθητές που αποτέλεσαν τον ερευνητικό πληθυσμό, τα οποία αφορούσαν τέσσερεις διαφορετικές θεματικές ενότητες με έξι υποενότητες και ήταν σχεδιασμένα με τις βασικές αρχές της διερευνητικής μάθησης.

Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2017α:2, 6, 9) όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε θεατρικές δραστηριότητες οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στο πλαίσιο του μαθήματος

της Θεατρικής Αγωγής, όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι, το εκπαιδευτικό δράμα και άλλες που στηρίζονται σε θεατρικές τεχνικές, αναπτύσσονται ως ψυχοσωματικές ολότητες, εξασκούν τη φαντασία τους, αλλά συγχρόνως έχουν μια κοινή αφετηρία γνώσης πάνω στο συλλογικό συμβολικό τους περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως *«η συλλογική προσποίηση στις θεατρικές δραστηριότητες στηρίζεται σ' ένα κοινό υπόβαθρο κατανόησης των συμμετεχόντων και σ' ένα κοινό σύστημα αναφοράς του συμβατικού κόσμου τον οποίο βιώνουν»*. Και συνεχίζει, λέγοντας πως, όταν καλλιεργείται στην ομάδα των παιδιών μια συμπεριφορά *«σαν να»*, όπως στη συλλογική προσποίηση, η ομάδα συντονίζεται σε μια *«διυποκειμενική»* γνώση που αναδεικνύεται στα κοινά *«σενάρια»* δράσης που παρουσιάζει. Έτσι το γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση *«συναντά όλες τις σύγχρονες αρχές της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας»*. Ειδικότερα, στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν και να υλοποιήσουν με βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, διαθεματικά σχέδια διδασκαλίας *«ώστε να καλλιεργείται το ερευνητικό πνεύμα των μαθητών ... και να διαχέεται η γνώση, με στόχο τη συλλογική προσπάθεια των μαθητών και τη διαφοροποιημένη μάθηση που επικεντρώνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή»*. Σε άλλο σημείο αναφέρει ότι με το γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής, οι μαθητές δεν είναι πια παθητικοί δέκτες στείρας γνώσης, αλλά μετατρέπονται σε *«ενεργητικά μέλη στη μαθησιακή διαδικασία της σχολικής τάξης»*. Με αυτόν τον τρόπο *«δομείται ένα δημιουργικό και ευχάριστο σχολικό περιβάλλον»*. Υποστηρίζει επίσης ότι *«από τις διάφορες μορφές της διδασκαλίας που υιοθετούνται στο σχολικό περιβάλλον, προτεραιότητα πρέπει να δοθεί περισσότερο στη διερευνητική διαδικασία.»*

Όσα αναφέρονται παραπάνω, ισχύουν και στο μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης μέσω των τεχνικών της Θεατρικής Αγωγής, καθώς σε αυτό οι μαθητές βρίσκουν ένα θέμα που τους ενδιαφέρει, ξεκινούν να το ερευνούν, δημιουργώντας μια κοινή δεξαμενή πληροφοριών που τις χρειάζονται για να φτιάξουν παιχνίδια ρόλων. Κατόπιν παρουσιάζουν στην τάξη ένα μικροσενάριο ζωής όπου σκέφτονται και δρουν ανάλογα με το θέμα της έρευνάς τους. Όσο πιο πολύ έχουν εμβαθύνει στην έρευνά τους, τόσο πιο γοητευτικό είναι το ομαδικό τους ταξίδι στη μικρή παράστασή τους και τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση και αυτοπεποίθησή τους.

Συμπερασματικά, το γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής θεωρείται ένα παιδαγωγικό εργαλείο που συμβάλλει στην ενδυνάμωση της δημιουργικής,

κριτικής σκέψης, της ομαδοσυνεργατικότητας, των μαθητών, καθώς με τις θεατρικές τεχνικές μπορεί να αναπτυχθεί η αυτόνομη διερευνητική σκέψη των μαθητών όσον αφορά τον τρόπο μελέτης ποιημάτων, λογοτεχνικών, ιστορικών ή μυθολογικών κειμένων. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος, οι μαθητές, για να δημιουργήσουν ομαδικά παραστάσεις στην τάξη, σύντομων αυτοσχέδιων έργων με θέματα που αντλούνται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γενικής τους Παιδείας και για να παίξουν το ρόλο τους, πρέπει να βρουν ηθογραφικά στοιχεία ή πληροφορίες για το πρόσωπο που ζωντανεύουν, το οποίο μπορεί να είναι ιστορικό ή μυθολογικό. Με τον συγκεκριμένο τρόπο μπαίνουν στη διαδικασία να κάνουν την κατάλληλη έρευνα, ενώ συγχρόνως και αναπόφευκτα αντλούν στοιχεία που πηγάζουν από τις εμπειρίες και τη ζωή τους. Έτσι οι μαθητές, με τη συστηματική συμμετοχή τους στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, αναπτύσσουν ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις ενός αυτόνομου και ελεύθερα σκεπτόμενου ερευνητή των προσωπικών και κοινωνικών συνθηκών της ζωής του, με αποτέλεσμα να ανατροφοδοτεί και να αλλάζει τη στάση του απέναντι στην κοινωνική του ομάδα και τις αξίες που ανακάλυψε ότι είναι αναγκαίο να τη διέπουν (Rowe, 2012).

Η Θεατρική Αγωγή, έχει στόχο να «άγει» τους μαθητές μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης και γενικότερα του Θεάτρου σε μια νέα κατάσταση, διανοητική, σωματική και ψυχική, πιο κοντά στην ουσία της ύπαρξης, από την προηγούμενη.¹ Καθώς λοιπόν γενικότερα στην Παιδεία, σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει ξεκινήσει μια μεγάλη συζήτηση για την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την αυτενέργεια των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Ματσαγγούρας, 2008:26-33) η Θεατρική Αγωγή συνιστά ένα εργαλείο στα χέρια του δασκάλου, για ένα ανάλογο μοντέλο διδασκαλίας με το οποίο μπορεί να μεταμορφώσει τον μαθητή σε έναν ανεξάρτητο ευτυχισμένο ερευνητή αυτογνωσίας μέσω της διερευνητικής μάθησης και να αλλάξει την κοινωνική του στάση (Rowe, 2012).

1.2. Η έννοια της διερευνητικής μάθησης

¹ Το ρήμα «άγω» ετυμολογικά εμπεριέχει ενέργεια, κίνηση και μετατόπιση του ίδιου του μαθητή στην ανακάλυψη του κοινωνικού του «εγώ», και στη συνειδητή αναζήτηση της μάθησης μέσα από τεχνικές που τον κάνουν ευτυχισμένο.

Προκειμένου να κατανοηθεί ευκολότερα η έννοια της διερευνητικής μάθησης και το μοντέλο διδασκαλίας της, θα πρέπει αρχικά να γίνει διάκριση ανάμεσα στους όρους «πληροφορία» και «γνώση», να αναφερθούν τα κύρια χαρακτηριστικά της διερευνητικής μάθησης, καθώς και οι αναγκαίες προϋποθέσεις ώστε να λειτουργήσει ένας εκπαιδευτικός στο μαθησιακό περιβάλλον της διερευνητικής μάθησης (Αργύρης, 2001:36).

Ξεκινώντας από τους όρους «πληροφορία» και «γνώση», για να αποδείξουμε ότι δεν ταυτίζονται, χρειάζεται να ορίσουμε το εννοιολογικό περιεχόμενο του κάθε όρου. Η «πληροφορία» ορίζεται ως η προσωπική γνώση που μεταφέρεται, μέσα από τη διαδικασία της επικοινωνίας και μέσω ενός συνόλου συμβόλων, όπως π.χ. η γλώσσα. Η «γνώση» είναι η εσωτερίκευση της πληροφορίας που πήρε ένα άτομο και δημιουργείται πάντα σε σχέση με αυτό, καθώς είναι υποκειμενική και βρίσκεται σε άμεση σχέση με τις εμπειρίες, τις μνήμες, τα συναισθήματα και προσδοκίες του ατόμου αυτού (ό. π., 2001:37).

Είναι φανερό ότι η γνώση είναι αδύνατον να μεταδοθεί από ένα άτομο στο άλλο χωρίς πρώτα να έχει μεταφερθεί η πληροφορία. Επιπρόσθετα, σε αντίθεση με την πληροφορία που αποτελείται από σαφή και καθορισμένα στοιχεία, η γνώση έχει προσωπικό χαρακτήρα. Με την τεχνολογική εξέλιξη, σήμερα, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες από κάθε άλλη φορά στο παρελθόν, να δημιουργηθούν γενιές μαθητών που θα έχουν πρόσβαση σε περισσότερες πληροφορίες από οποτεδήποτε άλλοτε στην ιστορία του ανθρώπινου γένους οι οποίοι όμως θα έχουν λιγότερη γνώση. Οι περισσότερες θεωρίες μάθησης, δέχονται τρία βασικά στάδια σε κάθε διαδικασία διδασκαλίας. Το αρχικό στάδιο, στο οποίο ο εκπαιδευτικός μετασχηματίζει την δική του προσωπική γνώση σε πληροφορία για τους μαθητές του, επιλέγοντας το θέμα και την ορολογία του σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών. Στο δεύτερο στάδιο, η πληροφορία αυτή μεταβιβάζεται στο μαθητή. Υπάρχουν πολλές έρευνες που ασχολούνται με την εξεύρεση του καταλληλότερου τρόπου μεταβίβασης. Ο γραπτός ή προφορικός λόγος, η εικόνα, είναι τα μέσα που έχουν χρησιμοποιηθεί περισσότερο για το σκοπό αυτό. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο ο μαθητής καλείται να μετασχηματίσει την πληροφορία σε προσωπική γνώση. Έχουμε δηλαδή μια διαδικασία αφομοίωσης, κατά την οποία ο μαθητής αποκωδικοποιεί την πληροφορία και την ενσωματώνει στο ήδη υπάρχον σώμα γνώσης του η ποιότητα του οποίου καθορίζει και την επεξεργασία της (Claxton, 2008).

Το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον ενός μαθητή, σε μια διαρκή αμφίδρομη επίδραση μαζί του, τον οδηγεί να δομήσει την προσωπική του γνώση από ένα σύνολο πληροφοριών που του παρέχει. Πώς όμως μπορούμε να ωθήσουμε τον μαθητή ώστε να μετασχηματίζει την πληροφορία σε προσωπική γνώση; Ανατρέχοντας στην κλασική βιβλιογραφία των Piaget (1951), Bruner (1966) και Vygotsky (1987) σύμφωνα με τον McLeod (2018) βλέπουμε σημαντικές μεθόδους, όπως η εμπλοκή των μαθητών στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων που συγκαταλέγονται στα ενδιαφέροντα τους, η υποστήριξη της ομαδοσυνεργατικής νοοτροπίας, η ενθάρρυνση του διαλόγου και της επικοινωνίας μεταξύ τους, η ενσωμάτωση των προηγούμενων εμπειριών τους και η κοινωνική αλληλεπίδραση, στο πλαίσιο του τριγώνου: δάσκαλος, μαθητής, συνομήλικοι. Η διερευνητική μάθηση υιοθετεί τις παραπάνω μεθόδους και αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της ικανότητας μάθησης, γι' αυτόν τον λόγο και συγκεντρώνει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Στη διερευνητική μάθηση οι μαθητές εμπλέκονται σε προβληματικές καταστάσεις που έχουν νόημα για αυτούς σε προσωπικό επίπεδο και με καθοδηγούμενη αυτονομία, πειραματίζονται για να ερευνήσουν ένα γνωστικό αντικείμενο με τελικό στόχο τον εμπλουτισμό της γνώσης τους. Δηλαδή, οι μαθητές χρησιμοποιούν μεθόδους έρευνας με τελικό σκοπό «να μάθουν πώς να μαθαίνουν» αντί να αποστηθίζουν γνώσεις (Πετρουλάκης, 1991).

Αναπαριστώντας πλευρές της πραγματικότητας, δημιουργώντας «αυθεντικές» προβληματικές καταστάσεις και εμπλέκοντας τα παιδιά σε αυτές, κινητοποιούμε το ενδιαφέρον τους. Αυτό ακριβώς το ενδιαφέρον είναι το εσωτερικό κίνητρο που οδηγεί τον μαθητή σε έναν πιο ενεργητικό ρόλο, σε σχέση με αυτόν που έχει στην μετωπική διδασκαλία. Όταν μάλιστα ο μαθητής καταφέρνει να «τα βγάλει πέρα» με το πρόβλημα, αισθάνεται ικανοποίηση που πηγάζει από την επιτυχία της προσπάθειάς του να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του προβλήματος που τον απασχολούσε και όχι από κάποια εξωτερική επιβράβευση ή από την αποφυγή μιας πιθανής τιμωρίας. Καταλυτικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία παίζει το κοινωνικό περιβάλλον του. Ο μαθητής, ως μέλος της ομάδας της τάξης του, βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με αυτήν, **στην** κοινή προσπάθεια αντιμετώπισης μιας προβληματικής κατάστασης και τελικά ωθείται σε νέα διαμόρφωση της γνώσης του προκειμένου να επέλθει εκ νέου η αρμονία με το περιβάλλον του. Επομένως, βασική προϋπόθεση της διερευνητικής μάθησης είναι η συνεργασία των παιδιών μέσα σε μια δημοκρατική ατμόσφαιρα, όπου όλοι οι μαθητές θα αισθάνονται ασφαλείς ώστε να μπορούν να κάνουν υποθέσεις και να διατυπώνουν τις σκέψεις και τις προτάσεις τους χωρίς ενδοιασμούς.

Η δημοκρατική ατμόσφαιρα έχει επιτευχθεί, όταν οι μαθητές καταφέρνουν να κρίνουν την αξία κάθε μιας από τις προτάσεις που ανακοινώνονται στην τάξη, από την επιχειρηματολογία που τη συνοδεύει (Larsen, 1988· Cobb, Yackel & Wood, 1992· Αργύρης, 2001).

Επομένως, στο μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης ο μαθητής πρέπει να αισθάνεται ασφαλής ώστε να *«εκθέτει, υποστηρίζει, δικαιολογεί, ελέγχει και αξιολογεί τις απόψεις του, επικοινωνεί με τα άλλα μέλη της ομάδας, δέχεται προκλήσεις (με την θετική έννοια του όρου)»* (ό. π., 2001:47).

Βασικό χαρακτηριστικό του μαθησιακού μοντέλου της διερευνητικής μάθησης είναι και η διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Αυτή θα πρέπει να γίνεται όχι ως εμφύτευση ενός δοσμένου συνόλου γνώσεων, αλλά να επιτρέπει στο μαθητή να ενεργεί ως συνερευνητής και όχι ως παθητικός δέκτης έτοιμων πληροφοριών. Η κατάκτηση της γνώσης προχωρά συνήθως με μικρά, απλοϊκά, ασταθή και χρονοβόρα βήματα, ωστόσο οι όποιες ανακαλύψεις επιτυγχάνει το παιδί αποτελούν προσωπικό του δημιούργημα, γεγονός που μεγιστοποιεί τις πιθανότητες να μείνουν βαθιά ριζωμένες στην νόηση του. Μια τέτοια διαδικασία αξιοποιεί την έμφυτη περιέργεια του παιδιού με απώτερο σκοπό, το παιδί να μάθει πώς να μαθαίνει, να ανακαλύπτει εργαλεία μάθησης και να αποκτά δικές του διαδικασίες της μάθησης. Στη διερευνητική μάθηση, βλέπουμε λοιπόν ότι το παιδί βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση από πολλές απόψεις, καθώς ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της διερευνητικής μεθόδου, είναι ότι ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται ως *tabula rasa* (άγραφο χαρτί), αλλά ως ένας άνθρωπος με εμπειρίες, αντιλήψεις και γνώσεις που τις φέρει στη μαθησιακή διαδικασία και μάλιστα είναι το πολύτιμο υλικό πάνω στο οποίο στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό η διερευνητική μέθοδος (Αργύρης, 2001:49).

Σύμφωνες με τα προαναφερόμενα είναι και οι απόψεις των Hmelo-Silver, Duncan και Chinn (2007) οι οποίοι αναφέρουν ότι η Διερευνητική Μάθηση (Inquiry Learning), η οποία καθιστά τη μάθηση, μια έρευνα σύνθετων θεμάτων, **αποτελεί** μια από τις πολλές καινοτόμες προσεγγίσεις που έχουν ξεκινήσει στην εκπαίδευση. Υποστηρίζουν μάλιστα, ότι η Διερευνητική Μάθηση είναι ένα ισχυρό και αποτελεσματικό μοντέλο μάθησης, γιατί στηρίζεται στην κλιμακωτή απόκτηση γνώσης, μειώνοντας έτσι το γνωστικό φορτίο και επιτρέποντας στους μαθητές να μάθουν σε πολύπλοκους τομείς. Επιπλέον, οι διδακτικές προσεγγίσεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του μοντέλου διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης επιτυγχάνουν σημαντικούς στόχους της εκπαίδευσης, όπως η γνώση του

περιεχομένου, οι επιστημονικές πρακτικές, αλλά και δεξιότητες, όπως η συνεργασία και αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση (Hmelo-Silver, Duncan, Chinn, 2007:2).

Ήδη από το 1987, ο Vygotsky είχε τονίσει πόσο σπουδαίο είναι να δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες για ενεργητική εξερεύνηση θεμάτων και ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά μαθαίνουν νέες γνωστικές δεξιότητες, με την καθοδήγηση ενός πιο εξειδικευμένου ατόμου για να «ανέβουν μια σκαλωσιά» (Vygotsky, 1987). Οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να ενδυναμώσουν την ανακαλυπτική ικανότητα των παιδιών, παρέχοντάς τους στην τάξη, τέτοιες «σκαλωσιές», με σκαλιά τις ερωτήσεις που θέτουν τα ίδια και συγχρόνως δημιουργώντας παρουσιάσεις και υποθέσεις που χρειάζονται επεξηγήσεις (Moran, 2007). Οι Hmelo-Silver, Duncan και Chinn το 2007 πρότειναν ότι μια τέτοια σκαλωσιά είναι το κλειδί για να μάθουν οι μαθητές ένα σύνθετο θέμα χωρίς να επωμιστούν υπερβολικό γνωστικό φορτίο. Επιπλέον, τα παιδιά πρέπει να κινούνται μόνο τους, αλλά συγχρόνως να τους δίνεται καθοδήγηση (Vygotsky, 1987). Στη διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών, καλό είναι να παρέχεται βοήθεια μόνο όταν ο μαθητής δεν έχει την ικανότητα να ολοκληρώσει μια εργασία μόνος του, ή το κάνει με μεγάλη δυσκολία. Έτσι, με τον όρο «Διερευνητική Μάθηση» εννοείται το είδος της διδακτικής προσέγγισης ενός θέματος, μέσα στην τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός μεταμορφώνει τον μαθητή σε ερευνητή. Η Διερευνητική μάθηση στηρίζεται σε κάποιες βασικές αρχές που πρακτικά, στην τάξη εφαρμόζονται όταν οι μαθητές σκέφτονται όσο το δυνατόν περισσότερες ερωτήσεις που θα τους οδηγήσουν στην ενδεδειγμένη διερεύνηση ενός θέματος (Chu, 2009).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ένας από τους σημαντικούς στόχους που επιτυγχάνει το μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης είναι η ανάπτυξη της δεξιότητας της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης και της συνεργασίας, καθώς, όπως αναφέρθηκε, η ομαδοσυνεργατική διερεύνηση ενός θέματος είναι μια από τις αρχές του μοντέλου της διερευνητικής μάθησης.

Η Hicks δε αναφέρει ότι το 1987 έρευνες είχαν δείξει ότι οι ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών, προωθούνται περισσότερο μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και ακόμη περισσότερο όταν οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται σε μικρές ομάδες στην τάξη, τότε η επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι αρκετά θετική. Κάθε μέλος της ομάδας καλλιεργεί τον προφορικό του λόγο και ασκείται στη συγκρότηση νοημάτων και στη φραστική ευχέρεια. Τα παιδιά που μάθαιναν να συμμετέχουν ισότιμα μέσα στην ομάδα, να

παίρνουν το λόγο αλλά και να τον παραχωρούν στους άλλους, αποκτούν καλύτερη γλωσσική ευχέρεια από τα συνομήλικά τους παιδιά που γνωρίζουν μόνο να λένε το μάθημα μέσα στην τάξη (Hicks, 1987:63).

Σύμφωνα με τις Chichekian και Shore (2016:2) μερικά σημαντικά συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν από διάφορες εμπειρικές μελέτες που εφάρμοσαν το μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης στην τάξη, ήταν - ότι οι μαθητές επωφελούνται με πολλούς τρόπους όταν συμμετέχουν στη διαδικασία διερεύνησης με στόχο την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, ότι οι δραστηριότητες διδασκαλίας θα πρέπει να στοχεύουν στην προώθηση της ανάπτυξης, της αυτορρύθμισης και των μεταγνωστικών στρατηγικών (π.χ. οργάνωση πληροφοριών, καθορισμός στόχων, παρακολούθηση, κατανόηση, αυτοαξιολόγηση), - ότι η πρόθεση του μοντέλου διδασκαλίας είναι να ενισχυθούν οι δεξιότητες που συντελούν στην επίλυση προβλημάτων, η ικανότητα της κριτικής σκέψης, η προώθηση της πρωτοβουλίας των μαθητών, της περιέργειας και της εμπιστοσύνης, και τελικά την ενθάρρυνση, το κίνητρο για αυτόνομη μάθηση.

Όπως προκύπτει από τα προαναφερθέντα, η διδασκαλία της διερευνητικής μάθησης συνδυάζει τους στόχους πολλών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, για παράδειγμα την τόνωση του εσωτερικού κινήτρου, την βαθύτερη κατανόηση και την τεκμηρίωση με αποδείξεις που παραμένουν θεμελιώδεις στόχοι της εκπαίδευσης. Ωστόσο, ένα μοναδικό χαρακτηριστικό της διδακτικής μεθοδολογίας που βασίζεται στο μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης είναι η εναλλαγή των ρόλων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές.²

1.2.1. Η διερευνητική μάθηση και η μετασχηματιστική παιδαγωγική

Στη σημερινή εποχή, η έρευνα στην εκπαίδευση αναζητά μοντέλα διδασκαλίας «που αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού και σέβονται την προσωπικότητά του» και πιο συγκεκριμένα «τις εμπειρίες του, τη γλώσσα του και τον πολιτισμό του», ενώ συγχρόνως το οδηγούν στη μάθηση, μέσα σε ένα «δημοκρατικό» περιβάλλον ώστε να αναπτύξει τις ικανότητές του, με απώτερο στόχο να «μετασχηματίζεται συνεχώς γνωστικά, προσωπικά, ηθικά και κοινωνικά και να βιώνει ένα σημαντικό

²Βλ. Κεφάλαιο 1.5.2. σελ. 55

εαυτό που τελικά μπορεί να δράσει και να συντελέσει στο μετασχηματισμό της κοινωνίας του» (Άλκηστις, 2008:149).

Η Άλκηστις αναφέρει ότι αναζητούμε μια εκπαίδευση με φαντασία, «να συνδέεται με τη ζωή» και να ωθεί τα παιδιά να εξερευνήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα να δρουν αποτελεσματικά, αντί να είναι παθητικοί αποδέκτες πληροφοριών, καθώς η «παραδοσιακή» διδασκαλία στοιβάζει πληροφορίες στο μυαλό των μαθητών. Αντίθετα, η μετασχηματιστική παιδαγωγική επιτυγχάνει τη μάθηση με τη συνεργατική και κριτική διερεύνηση και τη συνδέει με την προσωπική και συλλογική εμπειρία, ώστε τα παιδιά να γίνουν ικανά να αναλύουν σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και μέσα από τη δημοκρατική συμμετοχή να αναλάβουν κοινωνική δράση, «ώστε να μπορέσουν να μετασχηματίσουν το κοινωνικό γίγνεσθαι» (Freire, 1983).

Σε ένα σημαντικό θεατρικό του έργο, ο Μπρεχτ αναφέρει στα λόγια ενός παιδιού που θυσιάζεται για να σώσει τον κόσμο από μια μάλλον διανοητική αρρώστια ότι «σε κάθε καινούργια κατάσταση πρέπει να εξετάζουμε τα πράγματα από την αρχή» (Μπρεχτ, 1983). Σε αυτήν τη φράση, συναντιούνται το θέατρο, η μετασχηματιστική παιδαγωγική και η διερευνητική μάθηση, γιατί αυτό που οδηγεί τον άνθρωπο να έχει διαφορετική στάση απέναντι σε μια νέα κατάσταση και να διερευνά τη διαφορετική λύση σε κάθε νέο κοινωνικό πρόβλημα είναι η φαντασία, η δημιουργικότητα και η κριτική ικανότητα. Ιδιαίτερα η κριτική ικανότητα αποτελεί το μέσο με το οποίο η πληροφορία αφομοιώνεται και γίνεται γνώση ώστε να μπορεί ο άνθρωπος να τη χρησιμοποιεί σε κάθε κατάσταση. Έτσι υπάρχει ελπίδα να αποκτήσει σοφία και η κοινωνία να καταλήξει σε ένα καινούργιο σύστημα αξιών. «Το εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν, στοχεύοντας στη δημιουργία πολιτών με αξίες, οφείλει να ενδυναμώνει τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών, να αναπτύξουν την επιθυμία να κατακτήσουν τη μάθηση, χρησιμοποιώντας τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την κριτική τους ικανότητα» (Άλκηστις, 2008:150).

Τα τρία παραπάνω στοιχεία, η φαντασία, η δημιουργικότητα και η κριτική ικανότητα είναι σημαντικά για το μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης και χωρίς αμφιβολία, ενδυναμώνονται από τις θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής, καθώς η Θεατρική Αγωγή ως παιδαγωγικό εργαλείο, χρησιμοποιεί τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, η οποία σύμφωνα με την Άλκηστη (Άλκηστις, 2008:152) δεν ανήκει στον χώρο της «παραδοσιακής» διδασκαλίας αλλά αποτελεί μια

εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας, «ικανή να οδηγήσει στην κατάκτηση της προσωπικής και κοινωνικής γνώσης και μεταγνώσης. Μπορεί να συντελέσει στην υπέρβαση, καθώς προϋποθέτει και προωθεί σχέσεις συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλεγγύης, λειτουργεί βιωματικά αναπτύσσοντας αρετές διανόησης, όπως η δημιουργικότητα και η επίλυση προβλημάτων και διέπεται από τη διαδικασία του αναστοχασμού που οδηγεί στην κριτική ικανότητα και στο μετασχηματισμό τόσο του εαυτού όσο και της κοινωνίας» (ό. π., 2008: 152-153).

Στη μετασχηματιστική παιδαγωγική, ο εκπαιδευτικός δεν διδάσκει το μαθητή ένα γνωστικό αντικείμενο ή ένα θέμα, αντίθετα, καθένας μαθαίνει μαζί με τον άλλο. Είναι μια διαλεκτική παιδαγωγική που βασίζεται στην ελεύθερη επιλογή της ερώτησης και οδηγεί στην κοινωνική υπευθυνότητα, προσπαθώντας «να ενδυναμώσει αυτόν που δεν αρθρώνει την προσωπική και κοινωνική αλήθεια, έτσι ώστε να αποκτήσει τη δύναμη του λόγου του». Η μετασχηματιστική παιδαγωγική ξεκινάει μαθαίνοντας στα παιδιά «τα πολύ μικρά πράγματα και γεγονότα της καθημερινότητας» και αλλάζει την κουλτούρα διερεύνησης των προβλημάτων, φτάνοντας μέχρι την οικολογική συνείδηση και την πλανητική πολιτειότητα, συνδέοντας έτσι το τοπικό με το γήινο και το παγκόσμιο (Αλκηστις, 2008:153).

Σύμφωνα με την έρευνα των Short, Harste και Burke (1996) σχετικά με τα προγράμματα διερευνητικής μάθησης φαίνεται ότι αντίστοιχους στόχους με τους προαναφερόμενους προωθεί στην εκπαίδευση και το μοντέλο διερευνητικής μάθησης μέσα από τα επτά στάδια που οδηγούν το μαθητή να αποκτήσει το προφίλ του ερευνητή που θα δράσει για το κοινό καλό ξεκινώντας κλιμακωτά την αλλαγή της κουλτούρας του ως προς τη μάθηση αλλά και της στάσης του στη ζωή, σε επίπεδο ατομικό, τοπικό και φτάνοντας στο παγκόσμιο (Rowe, 2012· García, 2011).

1.2.2. Η έρευνα της Kathy Short στα προγράμματα διερευνητικής μάθησης

Εδώ και αρκετά χρόνια στην Ελλάδα, μερικά ιδιωτικά σχολεία που έχουν και ξενόγλωσσα τμήματα, «τρέχουν» κάποια προγράμματα που στηρίζονται σε διαφοροποιημένες μεθόδους μάθησης, όπως μέσα από την έρευνα ενός θέματος. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται πια από τα σχολεία που έχουν τμήματα International Baccalaureate και για τα τμήματα των ελληνικών. Ένα από αυτά, είναι το πρόγραμμα έρευνας για το Δημοτικό Σχολείο, το PYP (Primary Years Programme). Κατά την εφαρμογή ενός Προγράμματος PYP, οι δάσκαλοι

συνεργάζονται με όλες τις ειδικότητες για να διδάξουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα της κάθε τάξης μέσω της έρευνας ενός θέματος, σύμφωνα με το μοντέλο της διερευνητικής μάθησης (International Baccalaureate, 2019).

Τα προγράμματα αυτά έχουν ως βάση τη θεωρία της Kathy Short για το μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης. Για τον λόγο αυτόν η παρούσα έρευνα στηρίζεται περισσότερο από τις άλλες προϋπάρχουσες έρευνες, στην έρευνα της Kathy Short. Η Kathy Short αλλά και άλλοι ερευνητές (Short, Harste & Burke, 1996) αναφέρουν ότι το μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης αρχίζει με την εξερεύνηση του τίτλου του θέματος, αλλά και της προϋπάρχουσας γνώσης σε σχέση με αυτό. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα να συζητήσει ποιο θέμα ενδιαφέρει τους μαθητές, να δει τι γνωρίζουν όλοι σχετικά με το θέμα και να μάθουν περισσότερα, για να μπορέσουν κατόπιν να θέσουν σημαντικές ερωτήσεις. Δεν μπορούμε να θέσουμε σημαντικές ερωτήσεις, αν δεν γνωρίζουμε πρώτα για το θέμα, ή αν δεν έχουμε κάποιες βασικές γνώσεις σχετικά με αυτό. *«Δεν μπορούμε να σκεφτούμε κριτικά για κάτι που δεν γνωρίζουμε»*. Η έρευνα αρχίζει με την εστίαση στο θέμα. Αυτό το θέμα μπορεί να προέρχεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή από τους μαθητές ή από το δάσκαλο ή από διαπραγμάτευση μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό προκύπτει το θέμα. Τότε ξεκινάμε να βυθιζόμαστε στο θέμα, δηλαδή να το διερευνούμε από όσο το δυνατόν περισσότερες απόψεις. Μέσω της διαδικασίας αυτής είναι πιθανό να βρεθούν ερωτήσεις ή ζητήματα για περαιτέρω εμπειριστατωμένη έρευνα που οι ίδιοι οι μαθητές θα αποφασίσουν στην πορεία ότι θέλουν να μάθουν. Ο δάσκαλος καθοδηγεί τους μαθητές να θέσουν όσο το δυνατόν τις πιο σημαντικές ερωτήσεις για να πετύχει την εμπάθυσή τους στο θέμα. Ωστόσο δεν αρκούν τα παραπάνω. Για να μιλήσουμε για τη διερευνητική μάθηση ως πετυχημένη διδακτική προσέγγιση θα πρέπει ο μαθητής να αλλάξει την κουλτούρα του σχετικά με τη μάθηση και να αποκτήσει ένα νέο προφίλ, το προφίλ του μαθητή-ερευνητή (Siu-Runyan, 1999:4).

Πριν αναφερθούμε στο προφίλ του μαθητή – ερευνητή, θα ήταν ωφέλιμο να αναφερθούμε σε μια σημαντική δυσκολία που συναντούν οι δάσκαλοι κατά την απόφασή τους να εφαρμόσουν ένα Πρόγραμμα διερευνητικής μάθησης στα σχολεία.

1.3. Διερευνητική μάθηση και Αναλυτικό Πρόγραμμα

Μια δυσκολία που συναντούν οι δάσκαλοι στα προγράμματα της διερευνητικής μάθησης είναι η επιλογή του θέματος διερεύνησης και ο συσχετισμός του με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Όπως αναφέρει η Kathy Short το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δημιουργεί πολλές δεσμεύσεις στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές σχετικά με τη διδακτέα ύλη. Αυτό ωστόσο μπορεί να μετασχηματιστεί σε θετικό στοιχείο για τη δημιουργία ερευνητών μέσα στην τάξη του Δημοτικού σχολείου (Siu-Runyan, 1999:5-6). Για την Kathy Short, το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα πλαίσιο που θέτει σε εφαρμογή τις πεποιθήσεις κάποιων ανθρώπων. Στην περίπτωση που μερικοί σπουδαίοι δάσκαλοι σε ένα Υπουργείο Παιδείας, αποφασίσουν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα μιας τάξης πρέπει να έχει μια συγκεκριμένη ύλη, τότε το πλαίσιο και οι δραστηριότητες διδασκαλίας και εκμάθησης αυτής της ύλης φέρουν εξ αρχής κάποιες δεσμεύσεις που εξυπηρετούν τις πεποιθήσεις των σπουδαιών αυτών δασκάλων. Με τον τρόπο αυτόν, στην τάξη δημιουργείται μια γέφυρα μεταξύ συγκεκριμένων πεποιθήσεων και των δεσμεύσεών τους. Η Kathy Short θεωρεί ότι όλοι μας λειτουργούμε με πεποιθήσεις ακόμα και αν δεν μπορούμε να τις δηλώσουμε και υποστηρίζει ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι η οργανωτική δομή, το πλαίσιο που μας επιτρέπει *«να διδάσκουμε τις πεποιθήσεις μας στους μαθητές»* Στην Αγγλία, αλλά και ως επί το πλείστον σε άλλες χώρες, το πιο συνηθισμένο είδος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, εκθέτει τα πεδία της διδακτικής ύλης, με αρκετά ιεραρχικό τρόπο. Θεωρεί λοιπόν, ότι πολλοί δάσκαλοι προσπαθούν να *«αποδεσμευτούν»* από αυτό, αλλά καταφέρνουν μονάχα να μετακινούνται σε προγράμματα απλώς μικρότερα. Έτσι συλλέγουν μεγάλες ιδέες από παντού και καταλήγουν να κάνουν μερικές δραστηριότητες στις τάξεις τους κάθε μέρα. Αλλά αυτό που λείπει είναι να βρεθεί ο τρόπος με τον οποίο όλες αυτές οι δραστηριότητες θα συνδεθούν μεταξύ τους. Η Kathy Short υποστηρίζει ότι αυτός ο τρόπος σύνδεσης αποτελεί και τη φιλοσοφία που δίνει νόημα στην εκάστοτε εκπαιδευτική πράξη και ότι ο δάσκαλος, γνωρίζοντας καλά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, πρέπει να πάρει εκπαιδευτικές αποφάσεις που συγχρόνως να αναδεικνύουν τις σωστές πεποιθήσεις του και να αντλούνται από τις γνώσεις του, σχετικά με τις καλές πρακτικές. Είναι επίσης υπεύθυνος για τη λήψη αποφάσεων. *«Αυτή είναι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί»*. Τα πλαίσια ποικίλουν, αλλά το πλαίσιο βοηθά τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και *«πώς αυτές θα συνδέονται μεταξύ τους με μια ευρύτερη θεωρία»*. Συγκεκριμένα, το πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος μιας τάξης είναι κάτι που

μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να σχεδιάσουμε την έρευνά μας στην τάξη και να πάρουμε εκπαιδευτικές αποφάσεις. Πώς όμως η έρευνα θα εισαχθεί στο πρόγραμμα σπουδών; Σύμφωνα με τους Short Harste, και Burke (1996:58) έρευνα σημαίνει «να βυθίζουμε τον εαυτό μας στη ζωή και να ζούμε τις ζωές μας, προβληματισμένοι στο έπακρο και για να το πετύχουμε αυτό πρέπει να θέτουμε ερωτήσεις και να δίνουμε απαντήσεις σχετικά με κάθε τι που μας συμβαίνει, κάθε στιγμή». Για το λόγο αυτό, θεωρεί, ότι η έρευνα πρέπει να αποτελεί μέρος κάθε Προγράμματος Σπουδών. Για παράδειγμα, εξηγεί ότι υπάρχουν ορισμένα γεγονότα ή πληροφορίες στην καθημερινότητά μας που τραβούν την προσοχή μας, όταν συμβαίνει κάτι που μας προκαλεί ενδιαφέρον ή ένταση ή και σύγχυση. Και λόγω αυτής της έντασης ή σύγχυσης, βρίσκουμε κάποιες σημαντικές ερωτήσεις που θέλουμε πολύ να τις απαντήσουμε και να εξετάσουμε αυτό που συνέβη πιο εμπειριστατωμένα. Ξεκινάμε λοιπόν μια έρευνα σχετικά με αυτό. Μέσω αυτής της έρευνας, αναπτύσσουμε νέες αντιλήψεις και γεννούνται περισσότερες ερωτήσεις. Η έρευνα δεν τελειώνει ποτέ, γιατί σε μια χρονική στιγμή, μπορεί να είμαστε ικανοποιημένοι, αλλά με τις νέες ερωτήσεις, εμφανίζεται νέο θέμα για έρευνα. Πρέπει επίσης να εξετάσουμε τον αντίκτυπο που θα έχουν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, οι νέες πληροφορίες μας, στις ζωές μας. Δηλαδή, ποιες ενέργειες θέλουμε να κάνουμε, αφού κατανοήσαμε τις απαντήσεις που πήραμε από την έρευνά μας. Κάθε τέτοια νέα ενέργεια, συχνά, μας οδηγεί σε νέες ερωτήσεις, σε νέα έρευνα. Στην διαδικασία της διερευνητικής μάθησης πρέπει να προκύπτει μια συνεχόμενη ενσωμάτωση θεματικών πεδίων, καθώς προωθείται η έρευνα και χωρίς να επιβάλλεται το νέο θέμα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά να το ανακαλύπτουν οι μαθητές μέσα στην τάξη (Siu-Runyan, 1999:5-6).

Ο τρόπος καθοδήγησης των μαθητών και ο συνδυασμός της διδακτέας ύλης με το θέμα της έρευνας για τη δημιουργία ενός ερευνητικού προγράμματος δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς ένα ερευνητικό πρόγραμμα που βασίζεται στην τέχνη, στοχεύει το παιδί μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα να κατανοήσει την ταυτότητά του και τον κόσμο. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο το θέμα της έρευνας πρέπει επιλεγεί ώστε να μπορεί να λειτουργήσει ως θετικός καταλύτης. Επιπρόσθετα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να τέμνει εγκάρσια τους κύκλους προγραμμάτων διερευνητικής μάθησης, οι οποίοι είναι ομόκεντροι και ξεκινώντας από ένα θέμα ατομικής ταυτότητας, προχωρούν σε μια έρευνα για ένα θέμα παγκόσμιο (García, 2011: 130).

Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2016:39) ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο θα πρέπει να λαμβάνει εξίσου υπόψη του, τη ζωτική σημασία της ανάπτυξης του συναισθήματος και του σώματος, όσο και του πνεύματος. Για το λόγο αυτό, αναφέρει ότι πολλοί μελετητές αναγνωρίζουν τη μετασχηματιστική δύναμη της ποίησης ως μέσο ανύψωσης της πολιτιστικής κουλτούρας των μαθητών, υπογραμμίζοντας ότι τα σχολεία έχουν την ευθύνη να οδηγήσουν τα παιδιά σε μια εκτίμηση των έργων λογοτεχνίας που θεωρούνται ευρύτατα μεταξύ των καλύτερων στη γλώσσα τους (Goodwyn, 1992· Powell, 1999). Αυτοί οι μελετητές υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία θεμάτων όπως η ποίηση, πρέπει να γίνεται με μια αισθητική προσέγγιση και τη θέση της απλής μετάδοσης της γνώσης να την παίρνει η προσωπική ανάπτυξη (Pike, 2004· Powell, 1999). Η ποίηση είναι μια μορφή της τέχνης στη γραφή που έχει την ικανότητα να δημιουργήσει μια αρμονική γεφύρωση ανάμεσα στο σώμα και στο μυαλό, ανάμεσα στην ψυχή και στον χαρακτήρα του παιδιού. Καλλιεργεί «την αγάπη για την ομορφιά και την αλήθεια», οδηγεί σε υψηλές και ευγενείς ηθικές αρχές και ωθεί τους ανθρώπους να θεωρούν το συναίσθημα σημαντικό και καταλυτικό στην πραγμάτωση των ανθρώπινων αξιών (Benton, 1984). Έτσι τις τελευταίες δεκαετίες, έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να ερευνήσουν τις θετικές επιδράσεις του δραματικού παιχνιδιού στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (Tsiaras, 2016:39).

Σύμφωνα λοιπόν με τα προαναφερθέντα, όταν το παιδί οδηγείται συστηματικά από το δάσκαλό του να διερευνά, δηλαδή να βρίσκει, να αναλύει και να παρουσιάζει ένα σπουδαίο ποιητή της γλώσσας του, μέσω τεχνικών του θεάτρου, είναι πιθανόν να αποκτήσει στο τέλος το προφίλ ενός καλλιτέχνη, ερευνητή.

1.3.1. Τα επτά βήματα της διερευνητικής μάθησης

Οι Short, Harste, και Burke (1996) αναφέρουν έξι σημαντικά βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί σε ένα πρόγραμμα έρευνας με το μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια:

1) Να κτίζουν από τις γνώσεις που ήδη υπάρχουν. Δηλαδή οφείλουν να «σχεδιάσουν» τις αφορμήσεις τους και τις αρχικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να ωθήσουν τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις με αυτά που ήδη γνωρίζουν. Έτσι καλό είναι να επιλέγουν θέματα που οι μαθητές μπορούν να τα συσχετίζουν με τις δικές τους εμπειρίες, ώστε να τα θεωρούν είναι ενδιαφέροντα. Ακόμη πρέπει να αφήνουν τα

παιδιά να ανακαλύψουν τα θέματα που τους ενδιαφέρουν και να είναι πρόθυμοι να τα ακούσουν (Short, Harste, Burke, 1996:56).

2) Να δίνουν χρόνο στα παιδιά για να εντοπίσουν τις ερωτήσεις που θα κάνουν. Είναι σημαντικό τα παιδιά να παίρνουν χρόνο, για να βρουν ερωτήσεις με τις οποίες θα ερευνήσουν το θέμα τους, γιατί με τη διαδικασία αυτή καταλαβαίνουν ποιες από τις ερωτήσεις τους είναι σημαντικές. Πρέπει να δίνουν στα παιδιά τον χρόνο που τους χρειάζεται για να παρατηρήσουν, να ακούσουν και να ανακαλύψουν τι θέλουν να ερευνήσουν και με ποιον τρόπο. Είναι σημαντικό να ανακοινώνουν αυτό που σκέφτονται και πιστεύουν, γιατί δημοσιοποιώντας τις ιδέες τους, οι άλλοι μπορεί να τις αμφισβητήσουν και έτσι οι ιδέες τους δοκιμάζονται στη συλλογική αλήθεια της κοινωνικής τους ομάδας, της τάξης τους. Όταν ένα παιδί ξεπεράσει τον κίνδυνο της δημοσιοποίησης των ιδεών του, αποκτά αυτοπεποίθηση που το βοηθάει «να ξεπεράσει ακόμα και τον ίδιο του τον εαυτό και του δίνει νέες προοπτικές» (Short, Harste, Burke, 1996:57).

3) Τα παιδιά να μοιράζονται με την ομάδα της τάξης τους τη διαφορετική τους άποψη. Όταν τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους και κάποιος αμφισβητεί τη σκέψη τους, αναγκάζονται να προβληματιστούν σχετικά με αυτήν και είτε αλλάζουν, είτε ενισχύουν την ιδέα τους, ή ακόμη, δημιουργούν μια νέα ιδέα που θα δώσει νέα προοπτική στην έρευνα της τάξης που θα βασίζεται στις προϋπάρχουσες ιδέες (Short, Harste, Burke, 1996:279).

4) Να ανταλλάσσουν τα παιδιά μεταξύ τους, όσες νέες γνώσεις ή ιδέες απέκτησαν. Καθώς όλα τα παιδιά συμμετέχουν στην έρευνα με σκοπό την κατανόηση, την κριτική σκέψη, τη διερεύνηση ενός θέματος και τη δημιουργία ενός συμπεράσματος-νοήματος για τη ίδια τους τη ζωή, μπορούν να χρησιμοποιούν συγχρόνως και άλλα μαθησιακά συστήματα, όπως η μουσική, η τέχνη, η λογοτεχνία. Στη διάρκεια της διαδικασίας, είναι σημαντικό να δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να μοιραστούν αυτά που έμαθαν σχετικά με το θέμα που ερεύνησαν. Αυτό είναι ενδιαφέρον να γίνει με πολλούς τρόπους, όπως να παρουσιάσουν θεατρικά, ακόμη και κωμικά σκετσάκια, πίνακες ζωγραφικής, συγγραφικά αποσπάσματα, τραγούδια κ.λ.π. (Short, Harste, Burke, 1996:279).

5) Να σχεδιάσουν νέα ερωτήματα έρευνας, καθώς μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας τα παιδιά έχουν το χρόνο να αναστοχαστούν πάνω στις νέες αντιλήψεις τους σχετικά με όσα έμαθαν από την εμπειρία τους στη διαδικασία έρευνας και είναι

σε θέση, με κατάλληλη καθοδήγηση, να θέσουν νέους στόχους για όσα θέλουν να ερευνήσουν ακόμη ως ερευνητές (Short, Harste, Burke, 1996:281).

6) Να αναλάβουν μια βαθυστόχαστη νέα δράση. Κατά τη διάρκεια αυτού του βήματος που είναι και το καταληκτικό, τα παιδιά αναλαμβάνουν μια νέα δράση στη ζωή τους, και στις σχέσεις τους ή ακόμα και στον κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου που αποτελεί το ζωντανό στόχο της έρευνάς τους. Τα παιδιά μπορούν να επιδιώξουν δράσεις ατομικές αλλά και ομαδικές. Οι δάσκαλοι θα πρέπει μάλιστα να δημιουργήσουν στην τάξη μια δομή, με την οποία θα προτρέπουν τα παιδιά, σε μια τέτοια κίνηση, *για μια βαθυστόχαστη δράση που θα ξεπεράσει την πόρτα της τάξης* (Short, Harste, Burke, 1996: 288).

1.3.2. Το δράμα ως μέσον έρευνας

Είναι αξιοσημείωτο ότι τα έξι βήματα του μοντέλου της διερευνητικής μάθησης, τα συναντάμε και στο δράμα, όταν το χρησιμοποιούμε για έρευνα. Το δράμα είναι ένα είδος γνωστικού αντικείμενου που μπορεί να διευκολύνει την έρευνα. Το δράμα έχει πολλές μορφές και είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποια μορφή του δράματος θα χρησιμοποιήσουμε για να διερευνήσουμε ένα θέμα. Το θέμα αυτό μπορεί να είναι μια ερώτηση ή και ένα κείμενο (Edmiston & Wilhelm, 1998· Eiler, 2001:20).

Ο Edmiston (1998) θεωρεί ότι όταν χρησιμοποιούμε το δράμα ως μέθοδο έρευνας, αυτό παρέχει το πλεονέκτημα ότι μπορούμε να το συνδυάσουμε με άλλα γνωστικά αντικείμενα, τόσο κατά τη διάρκεια της συλλογής όσο και κατά το στάδιο της ερμηνείας των δεδομένων. Όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν το δράμα ως μέσο για την έρευνά τους, συγκεντρώνουν και μοιράζονται πληροφορίες για το θέμα τους που προέρχονται από τις εμπειρίες τους ή από βιβλία που ερευνούν. Στη συνέχεια τις παρουσιάζουν ως έργο με κείμενο ή ως σωματοποιημένες εικόνες που δημιουργούν σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Έπειτα όλοι μαζί ερμηνεύουν και κρίνουν θετικά ή αρνητικά τα έργα αυτά. Έτσι οι ιδέες και οι απόψεις τους δοκιμάζονται από την ομάδα και πολλαπλασιάζονται. Στο μοντέλο αυτό έρευνας με μέσο το δράμα, οι μαθητές όταν ερμηνεύσουν τα έργα και επανατοποθετηθούν στις ερωτήσεις, στις ιδέες και στις αντιλήψεις που παρουσιάστηκαν, μπορούν να μελετήσουν ξανά το ίδιο θέμα, με διαφορετικούς τρόπους σύμφωνα με καινούργια δεδομένα, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ομάδα της τάξης (Edmiston, 1998· Eiler, 2001:20).

Σύμφωνα τώρα με τον Way (1972:10-13) η διαφορά μεταξύ του πεδίου της τέχνης του θεάτρου και του πεδίου του δράματος στο σχολείο, είναι ότι το δράμα στο σχολείο δεν ασχολείται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ηθοποιού αλλά με την ανάπτυξη των ανθρώπων. Το δράμα παρέχει την ευκαιρία στον άνθρωπο να αναπτύξει πολλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του. Μάλιστα το δράμα στο σχολείο αυξάνει την ποιότητα αυτών των χαρακτηριστικών και δεν αρκεί να είναι άλλο ένα γνωστικό αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθεί το παιδί, αλλά ένας τρόπος να βοηθήσουμε τον κάθε άνθρωπο να αναπτυχθεί. Υπάρχει ένας κύκλος εξέλιξης για κάθε άτομο από την παιδική ηλικία του έως την ενηλικίωση. Επίσης, είναι αναμενόμενο ότι υπάρχουν διαφορές στις λεπτομέρειες κάθε σημείου στον κύκλο ανάπτυξης κάθε ατόμου, λόγω της μοναδικότητας της κάθε προσωπικότητας. Παρ' όλα αυτά, κάθε άνθρωπος φέρει τα ίδια σημεία (συγκέντρωση, αισθήσεις, φαντασία, σώμα, λόγος, συναίσθημα, νοημοσύνη) στον δικό του κύκλο εξέλιξης και την ίδια δυνατότητα να αναπτύξει κάθε σημείο στο έπακρό του. Η λειτουργία του δασκάλου του δράματος δεν είναι η επιβολή ενός εντελώς νέου συνόλου τεχνικών, αλλά η εκκίνηση από τις δυνατότητες των ανθρώπων που υπάρχουν και στα επτά αυτά σημεία από τη γέννηση τους. Όλα τα παραπάνω σημεία στον κύκλο υπάρχουν σε κάθε άτομο.

Στο αρχικό στάδιο του δράματος μας απασχολεί ο εσωτερικός κύκλος, καθώς βοηθάει κάθε άτομο να διερευνά και να ανακαλύπτει τον εαυτό του, ανεξάρτητα από άλλους ανθρώπους. Σε μεταγενέστερο στάδιο, στον δεύτερο ομόκεντρο κύκλο, το δράμα περιλαμβάνει την ανακάλυψη και την εξερεύνηση του περιβάλλοντος και μέσα σε αυτό το περιβάλλον φαίνεται ότι υπάρχουν πολλοί άλλοι άνθρωποι προς τους οποίους κάποιος αρχίζει να αισθάνεται μια αυξανόμενη ευαισθησία. Και σε ακόμη μεταγενέστερο στάδιο, στον τρίτο εξωτερικό ομόκεντρο κύκλο, κάποιος αισθάνεται την ανάγκη για διερεύνηση και εμπλουτισμό της προσωπικότητάς του αρκετά έξω από τον εαυτό του, αλλά και από το δικό του άμεσο και ήδη διερευνημένο περιβάλλον (Way, 1972:14).

Οι παραπάνω κύκλοι σταδιακής ανάπτυξης του ανθρώπου, συνάδουν με την θεατρική τεχνική του Στανισλάβσκι (1999) κατά την οποία ο ηθοποιός δημιουργεί το ρόλο του αναπτύσσοντας την συγκέντρωσή του σε τρεις κύκλους προσοχής, στον εαυτό του, στους άλλους ηθοποιούς, στους άλλους ηθοποιούς και στο κοινό. Ο δε τρίτος κύκλος προσοχής είναι αυτός στον οποίο ο ηθοποιός μπορεί να δώσει στην

αλήθεια του ρόλου του το ουσιώδες στοιχείο της καθολικότητας, μετουσιώνοντας το παίξιμό του σε ερμηνεία (Στανισλάβσκι, 1999).

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες λοιπόν στην ανάπτυξη των ανθρώπων μέσω του δράματος είναι η διατήρηση και ο εμπλουτισμός στο έπακρο, της ικανότητάς τους να δίνει την αμέριστη προσοχή του σε οποιοδήποτε θέμα τον απασχολεί σε κάθε στιγμή. Η ικανότητα συγκέντρωσης μπορεί να υπάρξει και να αναπτυχθεί ασυνείδητα από το παιδί προσχολικής ηλικίας στο παιχνίδι του. Η συγκεκριμένη ικανότητα είναι δυνατόν να αναπτυχθεί να αναπτυχθεί και να εμπλουτιστεί από νωρίς, κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης, αλλά υπάρχει μια σύγχυση για το πότε ξεκινάει η λειτουργία της συγκέντρωσης. Η λειτουργία είναι ήδη εκεί σε κάθε παιδί. Κάποιες συνθήκες ζωής στο σπίτι μπορεί, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, να την επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά. Αν η λειτουργία συγκέντρωσης έχει μειωθεί ή έχει κατακερματιστεί, το καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να την αποκαταστήσει ώστε να γίνει αυτό που υπήρχε κάποτε. Μέρος της λειτουργίας του δράματος είναι η ανάπτυξη συγκέντρωσης σε ένα θέμα. Η συγκέντρωση δεν είναι κάτι αφηρημένο. Ενδεικτική άσκηση συγκέντρωσης αποτελεί η εξάσκηση όσον αφορά την πλήρη προσοχή ενός ατόμου σε ένα και μόνο περιστατικό με συνειδητή επανάληψη σε τακτά διαστήματα έτσι ώστε να αποκτήσει την ικανότητα να το πράττει αυτόματα. Μέρος αυτής της ικανότητας είναι να μπορεί να αποκόψει οτιδήποτε μειώνει την πλήρη προσοχή του στο συγκεκριμένο θέμα. Οι ασκήσεις συγκέντρωσης μπορούν να ξεκινήσουν ως απλά δραματικά παιχνίδια με τη χρήση παραγόντων που υπάρχουν σε όλους τους ανθρώπους, τις πέντε αισθήσεις (την όραση, την ακοή, την όσφρηση, την γεύση και την αφή). Οι ασκήσεις συγκέντρωσης είναι καλό να γίνουν ομαδικά από όλη την τάξη βάζοντας μια συνθήκη θεατρική. Η ακοή είναι το πιο εύκολο σημείο εκκίνησης. Η ακρόαση είναι μια πλήρως προσωπική δραστηριότητα και σε ομαδική εργασία, η οποία μπορεί να βοηθήσει στην μεγαλύτερη συγκέντρωση ενός ατόμου, καθώς η ομάδα εστιάζει σε έναν ήχο. Δηλαδή, μπορούν όλοι μαζί να συγκεντρώνονται: ακούγοντας, κοιτάζοντας, αγγίζοντας, μυρίζοντας, δοκιμάζοντας. Πριν από την συγκεκριμένη προσπάθεια η ατμόσφαιρα πρέπει να είναι ήρεμη και αυτός ο παράγοντας πρέπει να αναφερθεί αρκετές φορές, γιατί είναι σημαντικό να τονιστεί σε αυτό το αρχικό στάδιο. Επίσης, αυτές οι ασκήσεις πρέπει να επαναλαμβάνονται, καθώς είναι ανάγκη να υπάρχει επανάληψη των ασκήσεων ώστε να ενδυναμωθεί η ικανότητα συγκέντρωσης που θα οδηγήσει τον μαθητή στην δια βίου ανάπτυξη (Way, 1972: 15-16).

Με βάση τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι το δράμα στο σχολείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διερεύνησης και εναλλακτικής μάθησης ενός γνωστικού αντικειμένου, συγχρόνως ως μέσον συγκέντρωσης, καθώς και ως μέσον ολιστικής ανάπτυξης της προσωπικότητας ενός μαθητή.

1.3.3. Το προφίλ του μαθητή-ερευνητή

Ένας από τους βασικούς στόχους της διερευνητικής μάθησης, ως μοντέλου διδασκαλίας, είναι η αλλαγή της στάσης του μαθητή απέναντι στη μάθηση. Όταν ολοκληρώνεται ένα πρόγραμμα διερευνητικής μάθησης, ο μαθητής έχει ερευνήσει ένα συγκεκριμένο θέμα αλλά συγχρόνως έχει αποκομίσει τεχνικές και διερευνητικά εργαλεία που τον μαθαίνουν πώς να μαθαίνει. Σιγά σιγά επαναλαμβάνοντας το μοντέλο διδασκαλίας με προγράμματα διερευνητικής μάθησης σε διαφορετικά θέματα, ο μαθητής μετατρέπεται σε αυτόνομο ερευνητή. Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποίησε ο Rowe το 2012 και αφορούσε ένα πρόγραμμα διερευνητικής μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο, διαπιστώθηκε ότι ο μαθητής μέσα από τη διδακτική μεθοδολογία της διερευνητικής μάθησης καλλιεργεί τα χαρακτηριστικά του ερευνητή. Τα χαρακτηριστικά τα οποία ο μαθητής-ερευνητής θα πρέπει να αποκτήσει, είναι να αναπτύξει τη φυσική του περιέργεια, να αποκτήσει τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται για την διεξαγωγή μιας έρευνας, να απολαμβάνει την ανεξαρτησία του στη διαδικασία της μάθησης, με αποτέλεσμα η αγάπη του για μάθηση να διατηρείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, να ανακαλύπτει έννοιες, ιδέες και ζητήματα που έχουν τοπική και παγκόσμια σημασία, να σκέφτεται κριτικά και δημιουργικά. Να αναγνωρίζει επίσης και να προσεγγίζει περίπλοκα προβλήματα και να παίρνει πρωτοβουλία, αιτιολογώντας τις αποφάσεις του, να κατανοεί και εκφράζει ιδέες, με αυτοπεποίθηση και δημιουργικότητα, να λειτουργεί αποτελεσματικά και πρόθυμα σε συνεργασία με άλλους, να ενεργεί με ακεραιότητα και ειλικρίνεια, με αίσθημα δικαιοσύνης και σεβασμού για την αξιοπρέπεια του ατόμου, των ομάδων και των κοινοτήτων. Παράλληλα, να αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του και τις συνέπειες που τις συνοδεύουν και να γίνεται ανοιχτόμυαλος, κατανοώντας τις διαφορετικές κουλτούρες, τις προσωπικές ιστορίες, τις αξίες και τις παραδόσεις άλλων ατόμων και κοινοτήτων. Να αποκτά ενσυναίσθηση, συμπόνια και σεβασμό για τις ανάγκες των άλλων και τα συναισθήματά τους, να προσεγγίζει άγνωστες καταστάσεις με θάρρος, να διερευνά νέους ρόλους και ιδέες και να

υπερασπίζεται τις πεποιθήσεις του με γενναιότητα. Να κατανοεί τη σημασία της πνευματικής, σωματικής και συναισθηματικής ισορροπίας και να δίνει προσοχή στη μόρφωσή του και στην απόκτηση εμπειριών. Τέλος να είναι σε θέση να κατανοήσει τους περιορισμούς που χρειάζονται προκειμένου να υποστηριχθεί η μάθησή του (Rowe, 2012).

Ωστόσο είναι προφανές ότι ένας εκπαιδευτικός για να ενθαρρύνει και να δημιουργήσει αυτούς τους μαθητές-ερευνητές, στην τάξη του, είναι ανάγκη να έχει διανύσει ο ίδιος μια σημαντική πορεία προς *«αυτό που ονομάζουμε δάσκαλος με δέλτα κεφαλαίο»* (ό. π., 2012).

1.3.4. Ο δάσκαλος της διερευνητικής μάθησης

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει ένα πρόγραμμα διερευνητικής μάθησης, είναι σημαντικό να διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά. Πρέπει να κατορθώνει να προχωρά πέρα από τη μετάδοση της γνώσης στο μαθητή, στη συμβολή της ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς του. Για να το επιτύχει αυτό πρέπει να ζητά από τους μαθητές του, με κατάλληλες ερωτήσεις, να διασαφηνίζουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, σχετικά με το θέμα που διερευνούν. Φυσικά προηγουμένως ο δάσκαλος πρέπει να έχει διαπιστώσει ότι όλοι οι μαθητές του έχουν την ίδια γνώση περί του θέματος, για παράδειγμα των ιστορικών γεγονότων για να μπορεί να προκαλέσει τις σκέψεις των μαθητών για θέματα πάνω στα συγκεκριμένα γεγονότα, όπως η αλήθεια, η δικαιοσύνη, και η εμπιστοσύνη. Επίσης, να επιλέγει το κατάλληλο κείμενο αφορμής και να αφουγκράζεται την ενέργεια της τάξης ώστε να προσχεδιάζει τα μαθήματα και τις ομάδες των μαθητών του κατάλληλα (Moore, 2008: 261).

Ο δάσκαλος που ακολουθεί το μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης, καλείται να δημιουργήσει εξ' ολοκλήρου στην τάξη ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας, το ευνοϊκό περιβάλλον και τις προϋποθέσεις για ένα πρόγραμμα έρευνας, καθώς και το ίδιο το πρόγραμμα. Το εγχείρημα αυτό έχει ιδιαίτερες δυσκολίες και απαιτεί ανεπτυγμένη αυτοαποτελεσματικότητα. Τον Σεπτέμβριο του 2016 δημοσιεύτηκαν από τις Chichekian και Shore τα αποτελέσματα τριάντα τριών (33) εμπειρικών μελετών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των δασκάλων που εφαρμόζουν το μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης στην τάξη. Στις μελέτες αυτές, οι δάσκαλοι με προηγούμενη εμπειρία στην ολοκλήρωση

προγραμμάτων διδασκαλίας με τη μέθοδο διερευνητικής μάθησης, στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και σε προηγούμενες αυθεντικές έρευνες, ήταν περισσότερο διατεθειμένοι να υιοθετήσουν το μοντέλο διερευνητικής μάθησης, ακόμα και στην περίπτωση που είχαν περιορισμένη εμπειρία στην αυθεντική έρευνα. Επιπρόσθετα, δεν διαπιστώθηκε ότι τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών συνδέονται με την επιτυχημένη διδασκαλία μέσω της διερευνητικής μάθησης. Αντίθετα, η επιτυχία του μοντέλου αυτού διδασκαλίας εξαρτήθηκε από τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τις παιδαγωγικές προκλήσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας (Chichekian & Shore, 2016:1).

Από τις προαναφερόμενες μελέτες προέκυψαν τέσσερα κύρια σημεία, ως προϋποθέσεις της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία μέσω της διερευνητικής μάθησης. Η υψηλότερη λοιπόν αυτοαποτελεσματικότητα για τη διδασκαλία της έρευνας σχετίζεται: α) με πιο εκτεταμένη γνώση των στρατηγικών διδασκαλίας, β) με διδακτική εμπειρία στα συγκεκριμένα προγράμματα διδασκαλίας διερευνητικής μάθησης και γενική αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία γ) με βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου του θέματος που πρόκειται να διδαχθεί και δ) με την προσωπική αίσθηση της αυτονομίας και την ενεργό άσκηση του επαγγέλματος. Επομένως, τα παραπάνω τέσσερα σημεία είναι πολύ πιθανόν αλληλένδετα (Chichekian, Shore, 2016 :11).

Επίσης, σύμφωνα με τις ίδιες μελέτες, έχει διαπιστωθεί ότι οι δάσκαλοι, ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικοί όταν ήταν πιο ανοιχτοί απέναντι στις προκλήσεις της τάξης και γενικά όταν δημιουργούσαν πιο θετικό κλίμα αξιολόγησης, για παράδειγμα, όταν έδιναν ιδέες, επαίνους και ατομική προσοχή στους μαθητές με λιγότερο ενδιαφέρον και παρακολουθούσαν την πρόοδό τους (ό. π., 2016 :11).

Ο ρόλος του δασκάλου της διερευνητικής μάθησης σε μια τάξη εκτείνεται πολύ πέρα από τη διαχείριση μιας αίθουσας διδασκαλίας. Πρέπει να διευκολύνει το διάλογο ανάμεσα στους μαθητές, να κρατάει τις ισορροπίες στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, ώστε ο διάλογος να γίνεται το μέσο για την προώθηση της μάθησης. Η προσπάθεια, η επιμονή και η ανθεκτικότητα αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά των δασκάλων, υπό την έννοια ότι καθορίζουν αν θα είναι πιο πρόθυμοι να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν καινοτόμες εκπαιδευτικές στρατηγικές. Όπως προαναφέρθηκε, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συσχετιστεί με τις πεποιθήσεις τους, με την προθυμία τους να βελτιώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας με χρήση ερωτήσεων, με την αύξηση της γνώσης τους σε στρατηγικές διδασκαλίας,

μεταξύ των οποίων η πρακτική της διερευνητικής μάθησης, με την προθυμία τους να πειραματιστούν πραγματικά με καινοτόμες προσεγγίσεις για την προώθηση της αυτόνομης μάθησης και την ολόπλευρη κάλυψη των αναγκών των μαθητών τους (ό. π., 2016 :13).³

Όπως είδαμε η ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει το μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης, παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία ενός προγράμματος έρευνας. Από την άλλη πλευρά η φύση του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής είναι τέτοια ώστε δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για τον Θεατρολόγο να ξεδιπλώσει όλα τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω και συντελούν στην επιτυχία ενός προγράμματος διερευνητικής Μάθησης. Ας δούμε λοιπόν πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του θεατρολόγου-εμψυχωτή.

1.3. 5. Ο ρόλος του θεατρολόγου-εμψυχωτή

Στην Ελλάδα, σε μια από τις πιο σημαντικές μελέτες που υπάρχουν, για την προσωπικότητα του εμψυχωτή, η Άλκηστις (1989) αναφέρει διεξοδικά τους στόχους που πρέπει να έχει ο Θεατρολόγος-εμψυχωτής, ώστε να πραγματοποιήσει μια επιτυχημένη δραματοποίηση στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. *«Πρέπει να προωθεί τη μάθηση σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος και συγχρόνως την κοινωνική μάθηση»* π.χ. για την μετανάστευση των Ελλήνων και τα αίτια της, να ερευνήσει την αλλαγή των ηθικών νόμων στο χρόνο, τα αίτια που την προκάλεσαν και την οργάνωση της κοινωνικής ζωής στον συγκεκριμένο τόπο. Παράλληλα, πρέπει να δημιουργεί ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και να διευρύνει τις δεξιότητες των παιδιών, να αναπτύσσει τον τρόπο γλωσσικής και σωματικής έκφρασης στην παρουσίαση ρόλων και στον τρόπο μετάδοσης των ιδεών τους. Επίσης, πρέπει να υποστηρίζει και να ενισχύει τις απόψεις των μαθητών και να οικοδομεί τη γνώση με τη στάση του, χωρίς να την παρέχει ο ίδιος ως «αυθεντία», ώστε να δημιουργεί με τον συγκεκριμένο τρόπο, το κατάλληλο πλαίσιο μάθησης, όπου τα παιδιά θα επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά. Ακόμη, πρέπει να προσαρμόζεται και να επιλέγει θέματα που ενδιαφέρουν, κινητοποιούν τα παιδιά και προκαλούν την αυθόρμητη έκφρασή τους. Πρέπει να τους γεννά τη διάθεση για μάθηση, με δραστηριότητες που

³ Γενικότερα, σύμφωνα με τον Bandura η αυτοαποτελεσματικότητα ενός ανθρώπου στη ζωή του, διαμορφώνεται από τα παρακάτω τέσσερα στοιχεία: α) από τις επαγγελματικές του εμπειρίες, από τις προσωπικές του εμπειρίες, β) από τις κοινωνικές του πεποιθήσεις και γ) από τις συναισθηματικές του καταστάσεις. Η επιτυχία αλλά και η συναισθηματική βίωση των αποτυχιών οικοδομούν σταδιακά την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα ενός ανθρώπου (Bandura, 2008).

αναπτύσσουν τις δεξιότητες τους και να τους ενθαρρύνει στην εξερεύνηση του άγνωστου. Όσον αφορά στο πρόγραμμα διδασκαλίας του, πρέπει να είναι ανοιχτόμυαλος και να έχει την ευελιξία να το διαφοροποιεί, ώστε να βοηθά την ομάδα της κάθε τάξης, να ενώνει τους μαθητές και να τους οδηγεί στην ενδοσκόπηση. Παράλληλα να βρίσκεται κοντά τους σε όλη αυτή τη διαδικασία και να παίρνει και ο ίδιος μέρος, αναλαμβάνοντας ένα ρόλο (Άλκηστις, 1989:36).

Είναι πράγματι αξιοθαύμαστο ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ταυτίζονται με εκείνα που χρειάζεται να διαθέτει ένας δάσκαλος, για να διδάξει επιτυχημένα σύμφωνα με το μοντέλο διδασκαλίας της Διερευνητικής Μάθησης, όπως αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Το ίδιο συμβαίνει και στις διάφορες «θέσεις» που συνεχίζοντας αναφέρει η Άλκηστις πως μπορεί να πάρει ή όχι, ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής, στη διαδικασία της δραματοποίησης. Δεν πρέπει να είναι το πρόσωπο που γνωρίζει τα πάντα, για ευνόητους παιδαγωγικούς λόγους, αλλά να είναι πηγή πληροφοριών, μόνο αν το ζητήσουν οι μαθητές και να τους παρακινεί να ερευνούν τη λεπτομέρεια με ερωτήσεις όπως «Θα ήθελες να μάθεις;». Μια άλλη θέση του μπορεί να είναι «Δεν γνωρίζω», «Δεν έχω ιδέα» και να περιμένει να πληροφορηθεί από τα παιδιά. Η θέση αυτή οδηγεί τα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλία και να ενεργήσουν. Πολλές φορές όμως τα περιορίζει, γι' αυτό όταν τα παιδιά συμμετέχουν στη διαδικασία της δραματοποίησης, ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής πρέπει να κάνει υποδείξεις άμεσες ή έμμεσες, να παρακολουθεί με πολύ ενδιαφέρον ό, τι γίνεται, να ακούει το καθετί, να παρακολουθεί την εξέλιξη της δραματοποίησης, να παρατηρεί τη δυναμική της ομάδας και τις σχέσεις που αναπτύσσονται (ό. π., 1989).

Συγχρόνως ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει ερεθίσματα και κατάλληλα βιβλία που θα εμπλουτίσουν τη γνώση των παιδιών στο θέμα και θα παρακινήσουν τα παιδιά να συμμετέχουν στη διαδικασία, παρέχοντας στην ομάδα άνεση χρόνου και αίσθηση ασφάλειας, με διακριτικότητα. Η Wagner αναφέρει ότι είχε δει σε πολλές περιπτώσεις την Dorothy Heathcote⁴ να καταναλώνει πολύ χρόνο στην τάξη κάνοντας ερωτήσεις στα παιδιά για να μάθει για τη ζωή τους και τα ενδιαφέροντά τους πριν εστιάσει σε ένα θέμα (Wagner, 1985:68).

⁴ Καταξιωμένη δασκάλα και ακαδημαϊκός που εμπνεύστηκε τις θεατρικές μεθόδους «δάσκαλος σε ρόλο» και «μανδύας του ειδικού» ως προσεγγίσεις της διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο διδασκαλίας. Γεννήθηκε 29 Αυγούστου του 1926 και πέθανε 8 Οκτωβρίου του 2011.

Η Άλκηστις αναφέρει επίσης (Άλκηστις, 1989: 37) ότι σύμφωνα με την Heathcote «οι περισσότεροι παιδαγωγοί που ασχολούνται με τη δραματοποίηση τείνουν να συμφωνήσουν ότι το πιο ισχυρό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου για την προαγωγή της δραματοποίησης είναι η ΕΡΩΤΗΣΗ». Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός, αφού μελετήσει ο ίδιος το θέμα διεξοδικά, καθοδηγεί τα παιδιά σε ερωτήσεις που καλύπτουν το θέμα ολόπλευρα. Επίσης, μερικές από τις βασικές αρχές της δραματοποίησης είναι ότι ο θεατρολόγος πρέπει αφουγκράζεται την ανάγκη της ομάδας για δράση και έκφραση και με μια εύστοχη ερώτηση να την οδηγεί στη δραματοποίηση, με τρόπο φυσικό και όχι ως προγραμματισμένη δραστηριότητα. Όσον αφορά τώρα στην επιλογή του θέματος, οφείλει να το εκμαιεύει από τα παιδιά και να το μετασχηματίζει, αν χρειάζεται. Ο χρόνος της δραματοποίησης θα πρέπει να είναι τέτοιος ώστε η δράση να κυλάει ελεύθερα και αβίαστα φτάνει στο τέλος της. Επίσης, κάθε παιδί επιλέγει το ρόλο του, σύμφωνα με τις ανάγκες του ή τις επιθυμίες του. Προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των μελών της ομάδας σχετικά με τους ρόλους τους μπορεί η δραματοποίηση να επαναληφθεί και μάλιστα αυτό μπορεί να οδηγήσει το θέμα που ερευνάται σε νέους δρόμους. Επίσης, αν υπάρχουν παιδιά που δεν τολμούν να πάρουν μέρος στη δραματοποίηση, δεν πρέπει να πιεστούν, αλλά να παρακινηθούν σε ρόλους ουδέτερους, όπως ένα βουνό, ή να προετοιμάσουν κάτι για τη δραματοποίηση, όπως ζωγραφική που θα γίνει μέρος του σκηνικού. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός συντονίζει, ρυθμίζει, προτρέπει αλλά δεν επεμβαίνει, έχοντας κατά νου ότι ο καλύτερος τρόπος προώθησης και επέμβασης του εκπαιδευτικού είναι η ερώτηση. Η ερώτηση μπορεί να οδηγεί σε σύνδεση (ερώτηση-αρμός), σε προώθηση της λύσης (ερώτηση-προτροπή), σε ανατροπή της πορείας (ερώτηση-ανατροπή), σε αλλαγή της πορείας μέσα από διεύρυνση του προβληματισμού (ερώτηση-διεύρυνση) (Άλκηστις, 1989: 37-39).

Η Heathcote δημιουργούσε περιοχές διερεύνησης ενός θέματος κάνοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις. Με τις ερωτήσεις ο εμπνευστής πρέπει να έχει την ικανότητα να διερευνά ολόπλευρα ένα θέμα και εμβαθύνει όσο περισσότερο σε αυτό πριν το μετασχηματίσει σε δραματικό έργο. Εάν για παράδειγμα ο εμπνευστής έχει επιλέξει να μιλήσει στους μαθητές τους μέσω της δραματοποίησης σχετικά με τον τρόπο που αυτοί πρέπει να αποφεύγουν τους κινδύνους μπορεί να παίξει το ρόλο του καπετάνιου με ναύτες τους μαθητές της τάξης και καθώς κινδυνεύουν στη μέση της θάλασσας να τους πει «Αναρωτιέμαι γιατί συνεχίζετε να πηγαίνετε στη θάλασσα όταν ξέρετε ότι είναι τόσο επικίνδυνο». Ο τελικός στόχος ενός δράματος στην τάξη είναι η ανακάλυψη μιας

καθολικής ανθρώπινης εμπειρίας και της βαθύτερης σημασίας μιας πράξης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι μαθητές μιας τάξης δεν μπορούν να φτάσουν σε αυτόν το τελικό στόχο χωρίς την καθοδήγηση από τον εμπυχωτή τους. Ο θεατρολόγος πρέπει να έχει την ικανότητα να τους δείξει τη σημασία των πράξεων που φαίνονται ασήμαντες, δηλαδή ως εμπυχωτής πρέπει να μπορεί εστιάζοντας σε μια δραματική πράξη να ταξιδέψει την τάξη σε μια καθολική αλήθεια (Wagner, 1985:59).

Σχετικά με τα παραπάνω, ο Παπαδόπουλος (2010:167-171) αναφέρει ότι ο θεατρολόγος-εμπυχωτής πρέπει να έχει βασική του προτεραιότητα την «βίωση γνήσιων σχέσεων» στην ομάδα και επομένως την ενδυνάμωσή της. Είναι προφανές όμως ότι για να έχει την ικανότητα ο εμπυχωτής να το καταφέρει αυτό, πρέπει να έχει ο ίδιος τις πνευματικές εκείνες αποσκευές που χρειάζονται ώστε να εξωτερικεύει τα ενδιαφέροντα των παιδιών και την ενεργή τους συμμετοχή, «να εμπυχώνει τις ανάγκες και τις ικανότητές τους και να τα διευκολύνει να κατανοήσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο». Να βοηθά το μαθητή να καταλάβει την ολότητα και τη μοναδικότητά του. «Ο εμπυχωτής, στην παρούσα μελέτη, ο Θεατρολόγος, είναι αναγκαίο να ορίζει τους στόχους και το πλαίσιο του μαθήματος, εμπυχώνοντας τους μαθητές, πέρα από μια συμβατική πρακτική, αποσκοπώντας στην ψυχοπαιδευτική και κοινωνική τους μόρφωση». Έτσι, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και οι πράξεις μεταξύ τους, είναι πολύ σημαντικά θέματα που τροφοδοτούν την έκφραση και τη δυναμική της ομάδας. Ο εμπυχωτής δεν προσπερνά με επιπόλαιο τρόπο το στόχο της αγωγής, επειδή τον πιέζει ο προγραμματισμός της ύλης. «Ο εμπυχωτής είναι πρώτα είναι ψυχοπαιδαγωγός και έπειτα διδακτικός. Δεν εγκαταλείπει ποτέ το ρόλο του να εμπυχώνει». Αφιερώνει πλεόνασμα χρόνου για να γίνει φορέας μιας διαλεκτικής κίνησης στις διαπροσωπικές σχέσεις της ομάδας. Η στάση αυτή προϋποθέτει από τον εμπυχωτή, αυτογνωσία και αγάπη για τον άλλον.

Τέλος, στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, σύμφωνα με τον Τσιάρα (2007: 31) ο θεατρολόγος, «μέσα από το παιχνίδι και τις θεατρικές τεχνικές» του μαθήματος, «αναπτύσσοντας τη φαντασία, τη δημιουργικότητα» και την κουλτούρα συνεργασίας των παιδιών, μπορεί να εκμηδενίσει σταδιακά τους συνεχείς ανταγωνισμούς μεταξύ τους. Στη διάρκεια εξέλιξης ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος ή μιας δραστηριότητας, σε μια σύγκρουση που τυχόν θα συμβεί στην τάξη, ο δάσκαλος πρέπει να αντιμετωπίζει το απρόοπτο πρόβλημα και να φωτίζει τη θετική του πλευρά. Να μην απορρίπτει τον μαθητή που ενοχλεί, αλλά να τον προσελκύει με κατάλληλες δραστηριότητες. Έτσι σιγά σιγά ο μαθητής με την

προβληματική συμπεριφορά θα αποκτήσει αυτοπειθαρχία και θα γίνει μέλος της ομάδας που προετοιμάζει την παρουσίασή της. Έτσι, συνειδητοποιεί ομαλά την διαφορετικότητά του και *«αναπτύσσει τις κοινωνικές του δεξιότητες»*, αλλά συγχρόνως και τις δυνατότητες του. Το περιεχόμενο, η ατομική ή η ομαδική μορφή των δραστηριοτήτων της Θεατρικής Αγωγής, οι αυτοσχεδιασμοί της αληθινής ζωής των ενηλίκων και η δραματική τους έκφραση γοητεύουν το παιδί *«και αποτελούν το ιδανικό πλαίσιο επίλυσης των προβλημάτων διαπροσωπικής επικοινωνίας, εξ αιτίας της συλλογικής φύσης του και των καταστάσεων αλληλεπίδρασης που δημιουργεί»*.

Επιπρόσθετα, ο Bolton (1993) θεωρούσε ότι όταν το δράμα πραγματοποιείται στη τάξη ως συλλογική ανταλλαγή μιας δραματικής κατάστασης, είναι πιο ισχυρό από οποιοδήποτε άλλο μέσον διδασκαλίας για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων. Το είδος αυτό του δράματος δημιουργεί την τεράστια ευθύνη στον δάσκαλο ότι πρέπει να έχει θετική επίδραση στα παιδιά ώστε να αφήσουν τον εαυτό τους και να μπορέσουν να εργαστούν όλα μαζί σε κάτι. Ο Bolton θεωρούσε ότι ανεξάρτητα από το είδος της κατάρτισης που έχει ένας δάσκαλος, για να διδάξει μέσω του δράματος, είναι απαραίτητο να διαθέτει ικανότητες όπως: α) να δημιουργεί αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στον ίδιο και στους μαθητές του, ώστε και οι δύο πλευρές να μπορούν να αποκαλύψουν τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματά τους και τον ενθουσιασμό τους με μεγάλο βαθμό εντιμότητας και β) να έχει την κριτική ικανότητα που χρειάζεται για να αντιλαμβάνεται αυτό που συμβαίνει βαθύτερα στα παιδιά ως άτομα, όταν αυτά συνεργάζονται στο δραματικό τους και το βαθύτερο κίνητρο που τους οδήγησε να δημιουργήσουν το συγκεκριμένο έργο (Tsiaras, 2009).

Έχοντας λοιπόν αντιληφθεί όσα συμβαίνουν σε αυτά τα δύο βαθύτερα επίπεδα, να διευρύνει την ποιότητα του δράματός τους προς μια τέτοια κατεύθυνση ώστε να εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών στην συγκεκριμένη στιγμή. Είναι φανερό λοιπόν ότι ο δάσκαλος του δράματος έχει ως κυριότερη εργασία του να αναστοχαστεί το βαθύτερο νόημα των δραματικών εργασιών της τάξης του και να επαναπροσδιορίσει τις βαθύτερες ανάγκες των παιδιών. Μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για να το επιτύχει αυτό είναι να ενδυναμώσει τις σχέσεις της ομάδας στην τάξη, διατηρώντας παράλληλα την ατομική διαφορετικότητα και τον αυθορμητισμό των παιδιών οδηγώντας τους σε ένα δραματικό έργο για τους εαυτούς τους, για τη ζωή τους, έτσι ώστε να αλλάξουν την ποιότητα της ζωής τους στην τάξη, μέσα από μια θεατρική μορφή (ό. π., 2009).

Η συνοχή της τάξης ενδυναμώνεται σύμφωνα με τον Woolland (1993:38-39). όταν οι μαθητές συνηθίζουν να συνεργάζονται αρμονικά σε μικρότερες ομάδες. Ο εμπυχωτής επιτυγχάνει σε αυτή τη διαδικασία όταν καταφέρνει να οργανώσει πολύ προσεκτικά κάθε μικρή ομάδα εργασίας. Όταν οι ομάδες έχουν να δημιουργήσει κάτι περισσότερο από έναν αυτοσχεδιασμό, για παράδειγμα ένα δομημένο έργο, τότε χρειάζονται πολύ προσεκτική οργάνωση με σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες και συνεχή διακριτικό έλεγχο που μπορεί να είναι δύσκολος εάν υπάρχει μια σειρά από διαφορετικά καθήκοντα που αναλαμβάνονται σε οποιαδήποτε στιγμή. Το έργο του εμπυχωτή γίνεται πιο δύσκολο όταν προσφέρει θετική και εποικοδομητική ανατροφοδότηση σε μια ομάδα χωρίς να αγνοεί τις άλλες. Ο εμπυχωτής χρειάζεται δυνατά αντανεκλαστικά για να μην γεννηθεί ανταγωνιστικότητα στην τάξη που συχνά αποπροσανατολίζει τους μαθητές από τα πραγματικά θέματα με τα οποία ασχολούνται. Στην περίπτωση που κάποιοι μαθητές προσπαθούν να κυριαρχήσουν στο έργο και αυτό μπορεί να είναι καταστροφικό για την ομάδα και εκφοβιστικό για τους άλλους μαθητές, ο εμπυχωτής οφείλει να το αντιληφθεί έγκαιρα. Χρειάζεται να παρακολουθεί όλες τις ομάδες και να παρεμβαίνει όταν παρουσιαστεί ανάγκη. Ο εμπυχωτής χρειάζεται να ενθαρρύνει την ομάδα για το έργο της πριν το παρουσιάσει στο κοινό της τάξης. Ο εμπυχωτής ακόμη μπορεί να εργαστεί στην τάξη με μία ομάδα κάθε φορά ενώ η υπόλοιπη τάξη να ασχολείται με κάτι που χρειάζεται ελάχιστη εποπτεία. Αυτό του επιτρέπει να παρακολουθεί πολύ προσεκτικά το έργο και να βοηθάει μια ομάδα που δυσκολεύεται εάν δεν επιτηρείται.

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι ο ρόλος του θεατρολόγου-εμπυχωτή στο πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου της Θεατρικής Αγωγής είναι καταλυτικός για την ανάπτυξη ενός εναλλακτικού παιδαγωγικού μοντέλου μάθησης και για την αλλαγή της κουλτούρας των παιδιών απέναντι στον τρόπο και στον σκοπό της μάθησης, με απώτερο στόχο την αλλαγή της στάσης τους στη ζωή και την εξέλιξή τους σε ενήλικες με πανανθρώπινες αξίες, όπως η αναζήτηση της βαθύτερης αλήθειας, η δικαιοσύνη και ο σεβασμός της διαφορετικότητας. Σημαντικός είναι επίσης ο ρόλος του και για τη δημιουργία θετικής δυναμικής στην ομάδα των παιδιών ενός τμήματος, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον για την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, για το ξεκίνημα της πορείας προς την αυτογνωσία τους και για την αλλαγή της στάσης τους απέναντι στους άλλους.

1.4. Θεατρική Αγωγή και διερευνητική μάθηση

Ήδη από το 1965 στην Αγγλία ξεκίνησε ένας θεσμός στην εκπαίδευση, με τον όρο Θέατρο στην Εκπαίδευση, Theatre in Education (TIE) που προέκυψε από την ανάγκη, η μάθηση να μεταδίδεται μέσα από την πράξη και στο πλαίσιο του οποίου, μια ομάδα ανθρώπων του θεάτρου, οι θεατροπαιδαγωγοί, σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης, αναλάμβαναν να διδάξουν μέσα από τεχνικές του Θεάτρου, ένα γνωστικό αντικείμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και να οδηγήσουν στους μαθητές στην αναζήτηση της ταυτότητάς τους (Τσιάρας, 2005:17).

Μια άλλη προσέγγιση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση που εμφανίστηκε αρχικά στην Αμερική και την Αγγλία και κατόπιν σε πολλές άλλες χώρες, είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in education) που έχει στόχο την εξάσκηση των παιδιών στην πολυσύνθετη τέχνη του Θεάτρου με αποτέλεσμα την ολιστική τους ανάπτυξη, σωματικά, διανοητικά, συναισθηματικά (ό. π., 2005:18).

Γενικά, το γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής εμπεριέχει θεατρικές τεχνικές που εξυπηρετούν το διδακτικό μοντέλο της διερευνητικής μάθησης σε μεγάλο βαθμό γιατί με τις θεατρικές τεχνικές, όπως π. χ. το συλλογικό παιχνίδι της δραματοποίησης, όπου τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν πάνω σε ένα προσχέδιο θέματος, διαλέγουν ρόλους και μέσα από διαφορετικά στάδια, αποκτούν βιωματική μάθηση. «Οι γνώσεις θα κυλήσουν στην ενδοχώρα του και θα αφομοιωθούν» (Άλκηστις, 1984:8-13).

Με τον ίδιο τρόπο, ένα πρόγραμμα διερευνητικής μάθησης ξεκινά με την επιλογή ενός θέματος που ενδιαφέρει τα παιδιά, ώστε να το ερευνήσουν με ενθουσιασμό. Τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν όλα τα θέματα, αν συνδυαστούν με έναν μύθο και έναν ήρωα του μύθου και μέσα από τις θεατρικές-δραματικές δραστηριότητες που έχουν στόχο το παιδί να εκφραστεί με το σώμα και τη φωνή του χρησιμοποιώντας το χώρο και το χρόνο (Τσιάρας, 2007:32).

Αν λοιπόν στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής επιλέξουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο που αναφέρεται στη μαθητική ζωή και μέσα από αυτοσχέδια θεατρικά δρώμενα οι μαθητές γίνουν οι θεατρικοί ήρωες του κειμένου, κατανοούν το λογοτεχνικό κείμενο καλύτερα (Άλκηστις, 2008:137) και συγχρόνως βιώνουν τις καταστάσεις που ήδη στην πραγματικότητα ζουν, έχοντας τη ευκαιρία να τις δουν «ως άλλοι», να διερευνήσουν άλλες οπτικές γωνίες και να τις εκτονώσουν συναισθηματικά. Έχουν την δυνατότητα να επικοινωνήσουν τις σκέψεις τους με τους

συνομηλίκους τους και να ανατροφοδοτήσουν τη στάση τους στο θέμα. Κείμενα από τη λογοτεχνία, παραμύθια ή αποσπάσματα της μυθολογίας είναι κατάλληλα για αφόρμηση Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, καθώς οι θεατρικές τεχνικές που ενσωματώνουν, μπορούν να παίξουν καταλυτικό ρόλο στην εξοικείωση των παιδιών με την ελληνική και ξένη λογοτεχνία, στη δημιουργική έκφραση και γραφή σε διαφορετικά είδη κειμένων, όπως άρθρο για έναν ήρωα της ιστορίας, γράμμα σε ένα πρόσωπο της, ημερολόγιο, ανέκδοτα, ποιήματα, κ. λ. π. Συγχρόνως, όλα τα προαναφερθέντα είδη γραφής αποτελούν και αφορμήσεις από τις οποίες μπορεί να προκύψει και να σχεδιαστεί, με τις ανακαλυπτικές ερωτήσεις των παιδιών η έρευνα ενός θέματος που τους ενδιαφέρει (Αλκηστις, 2008:138).

Ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα που σχεδιάζεται με ακρίβεια για να πλαισιώσει ολόπλευρα ένα θέμα, είναι ουσιαστικά μια ερευνητική εργασία και θα πρέπει να μελετηθεί ως ένα σύνολο από ξεχωριστά στάδια δραστηριοτήτων στις οποίες θα εμπλακούν τα παιδιά με ομαδοσυνεργατικό τρόπο. Κάθε ομάδα μπορεί να έχει ένα συντονιστή που θα αναλάβει το ρόλο του υπεύθυνου για την συνεργασία των μελών της ομάδας του και μπορεί να έχει αναλάβει να ολοκληρώσει μια συγκεκριμένη εργασία. Για να επιτύχει η έρευνα συνολικά, καλό είναι ο εμπυχωτής να ελέγχει προσεκτικά τα ενδιάμεσα στάδια. Είναι σημαντικό να είναι θετικός, ανοιχτός και ευέλικτος σε απρόβλεπτες μεταβολές ή νέες ιδέες των μαθητών που τυχόν προκύψουν στη διάρκεια της έρευνας. Γι' αυτό, είναι καλό να προβλέψει από την αρχή, και τους αστάθμητους παράγοντες στο χρονικό πλαίσιο, στην ποιότητα και στα αποτελέσματα της έρευνάς του (Σωτήρχου, 2007:68)

1.4.1. Η διερευνητική δραματοποίηση

Η διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama) είναι μια «*παιδαγωγική, καλλιτεχνική διαδικασία*», αλλά και μια μέθοδος διδασκαλίας. Τα παιδιά, δημιουργούν ένα θεατρικό έργο με κάποιο θέμα που επιλέγουν από τα ενδιαφέροντα τους και αναλαμβάνουν θεατρικούς ρόλους που θα παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους (Παπαδόπουλος, 2010).

Έτσι τα παιδιά επινοούν, αυτοσχεδιάζουν και δημιουργούν γεγονότα, όπου δρουν και σκέφτονται, ενώ συγχρόνως διερευνούν το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, αλλά και την ανθρώπινη συμπεριφορά και εμπειρία. Έχει ιδιαίτερη σημασία ότι συνεργάζονται, αναστοχάζονται, αξιολογούν και με αυτόν τον τρόπο,

αλλάζει η κατανόηση τους για τον κόσμο, βαθαίνει η γνώση τους για όσα διερευνούν και οι αντιλήψεις τους ανατροφοδοτούνται και εμπλουτίζονται μέσα από την κοινωνική τους ομάδα. Έτσι διαφαίνεται και μια αλλαγή στη στάση τους για τη ζωή και τις σχέσεις τους με τον άλλον. Η μάθηση γίνεται μια διαδικασία εξερεύνησης της συλλογικής οπτικής πάνω σε ένα θέμα, με αποτέλεσμα να βαθαίνει ουσιαστικά η γνώση του γι' αυτό (Παπαδόπουλος, 2010:121).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama) είναι η θεατρική διερεύνηση μιας ιστορίας, στην οποία τα παιδιά «*δίνουν τη δική τους εκδοχή για το θέμα*». Η εκδοχή αυτή, όπως είναι φυσικό, συνδέεται με τις εμπειρίες τους σχετικά με κοινωνικά προβλήματα, αλλά και με τη γνώση τους σε ιστορικά γεγονότα. Ο εμπυχωτής, δίνει το αρχικό πλαίσιο και τα παιδιά δοκιμάζουν ρόλους σε φαντασιακές καταστάσεις, όπου παρατηρούν την προσέγγιση και τη δράση των συμμαθητών τους, καταγράφουν και αναστοχάζονται τη συμπεριφορά τους και τις συνέπειες της. Τα παιδιά οικοδομούν πάνω στην ήδη υπάρχουσα εμπειρία της ομάδας και προτείνουν νέες εκδοχές που μπορούν να αποτελέσουν νέα θέματα για επόμενη διερεύνηση. Επομένως, η διερευνητική δραματοποίηση «*δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εμπλακούν θεατρικά*» σε ένα θέμα που σχεδιάζεται από τα ίδια σε συνεργασία με το δάσκαλο-εμπυχωτή, με στόχο να χτίσουν τη δική τους ιστορία, έτσι ώστε να εμβαθύνουν σε όσα ενδιαφέρονται. Έτσι, το όποιο αρχικό κείμενο λειτουργεί ως αφορμή, ως εφαλτήριο για καλλιτεχνική, πολιτισμική και κοινωνικοπολιτική αναζήτηση. «*Τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας, εξερευνούν ιστορίες, παρατηρούν σφαιρικά τα γεγονότα, τα συσχετίζουν, αναζητούν τις αιτίες τους, αξιολογούν τις συμπεριφορές των χαρακτήρων και ερμηνεύουν τις απόψεις, τις προθέσεις και τις πράξεις τους, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και ιστορικό γίνεσθαι μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η δράση. Η δραματοποίηση δημιουργεί περιβάλλον αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Στην εκπαίδευση, η διερευνητική δραματοποίηση ενδυναμώνει τον πολιτισμικό, ανθρωπιστικό και παιδαγωγικό προσανατολισμό του σχολείου και οδηγεί στη μάθηση μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές*» (ό. π., 2010: 122).

1.4. 2. Ο ρόλος της ερώτησης στη διερευνητική μάθηση μέσω του δράματος

Η Heathcote χρησιμοποιούσε δηλώσεις αλλά και ερωτήσεις για να προκαλέσει μια απάντηση στην τάξη. Συγκριμένα, διατύπωνε τις προφορικές της δηλώσεις έτσι ώστε

να φαίνονται ότι επιζητούσαν ότι μια απάντηση. Η Wagner (1985: 61) αναφέρει ότι έχει ακούσει την Heathcote να χρησιμοποιήσει τουλάχιστον επτά είδη τέτοιων λεκτικών εκφορών που υποβάλλονται ως ερωτήσεις. Ερωτήσεις που αναζητούν πληροφορίες ή στοχεύουν στο ενδιαφέρον των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων των ερωτήσεων που δημιουργούνται τη στιγμή του μαθήματος. Ερωτήσεις που διεγείρουν την έρευνα σε βιβλία ή άλλα έγγραφα ή που οδηγούν τα παιδιά να ζητήσουν πληροφορίες από τους ενήλικες. Διλημματικές ερωτήσεις, οι οποίες απαιτούν αποφάσεις από ομάδες που θα οδηγήσουν σε εναλλακτικές μεθόδους δράσης. Ερωτήσεις που ελέγχουν την τάξη. Ερωτήσεις που δημιουργούν διάθεση και συναίσθημα. Ερωτήσεις που δημιουργούν πίστη. Ερωτήσεις που βαθαίνουν τη διορατικότητα. Το πρώτο είδος ερωτήσεων επιδιώκει πληροφορίες ή αξιολογεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά μερικές ερωτήσεις που ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες: *«Τι πρέπει να κάνουμε για το θεατρικό μας; Τι πρέπει να έχετε μαζί σας; Τι θα κάνουμε σε αυτό; Πού είναι η πόρτα του πυραύλου; Τι πράγματα θα πάρουμε μαζί μας από το ναυάγιο του αεροπλάνου; Πόσα άλογα χρειαζόμαστε; Τι είδος φαγητού θέλετε να πάρετε μαζί μας; Πού θα θέλατε να μας πάρει το μαγικό χαλί; Ποια κοσμήματα θέλετε να κλέψετε; Πώς πρέπει να σχεδιάσουμε τη ληστεία; Ποιο μέρος αυτής της ιστορίας είναι το πιο ενδιαφέρον; Από πού προέρχεται ο δολοφόνος; Θυμάστε τον τρόπο με τον οποίο επιλύσαμε τελικά το πρόβλημα του νερού μας, όταν οργανώσαμε τη λύση του; Θυμάστε πώς ήταν την πρώτη μέρα που φτάσαμε σε αυτή τη γη;»* Για να διερευνηθεί με μια ερώτηση το ενδιαφέρον των μαθητών, πρέπει να διατυπωθεί γενική αλλά χωρίς αβεβαιότητα. Αν ο εμπυχωτής περάσει το όριο της αβεβαιότητας, θα φανεί γιατί η τάξη θα είναι μπερδεμένη ως προς τον τρόπο ανταπόκρισης. Το κυριότερο είναι να ξεκινάει η συζήτηση για το θεατρικό ζητώντας από την τάξη πληροφορίες που είναι σύμφωνες με το διδακτικό στόχο του έργου αυτού (Wagner, 1985: 61-63).

1.4.3. Ο «Ρόλος» ως εργαλείο της διερευνητικής μάθησης

Ο άνθρωπος, σύμφωνα με τον Freud (1971:78) πορεύεται στη ζωή του μέσω μιας διαρκούς σύνδεσης ανάμεσα στις πεποιθήσεις του και στις πληροφορίες από την πραγματικότητα που τον περιβάλλει και καταβάλλει την προσπάθεια να προσαρμοστεί στην εξωτερική του πραγματικότητα από ανάγκη ώστε να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα. Για τον Freud, η πιο επιτυχημένη μέθοδος γι' αυτό

είναι το παιχνίδι. Συγκεκριμένα λέει ότι *αλλάζουμε τον κόσμο, παίζοντας με αυτόν*. Έτσι στα παιδικά χρόνια του, ο άνθρωπος μέσα από το παιχνίδι εκφράζει έμπρακτα τις φαντασιώσεις του εσωτερικού του κόσμου. Έτσι σταδιακά μαθαίνει μέσα από το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού να συσχετίζει τη βαθύτερη εσωτερική του πραγματικότητα με «*τον οργανωμένο κόσμο των πραγματικών εμπειριών στο χώρο και στο χρόνο*». Ο Piaget (1951) θεωρεί ότι το παιχνίδι είναι η σύνδεση που κάνει το παιδί με την πραγματικότητα, είναι ο τρόπος να αφομοιώσει την πραγματικότητα στο «Εγώ» του. Δια μέσου του παιχνιδιού του, το παιδί εσωτερικεύει τις εμπειρίες και ανατροφοδοτεί τη νοητική του λειτουργία του. Γι' αυτό θεωρεί ότι το παιχνίδι γενικότερα, αλλά και ιδιαίτερα το συμβολικό, αποτελεί αναπόσπαστο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης ενός παιδιού. Το σύμβολο είναι το όχημα που μεταφέρει το παιδί «*από το συγκεκριμένο και άμεσο παρόν στο χώρο της λειτουργικής σκέψης*» (Piaget, 1951· Freud, 1971· Άλκηστις, 2012:44-47).

Το παιχνίδι γενικότερα για τον Vygotsky (1966:6) αποτελεί πεδίο καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη του παιδιού, γιατί μέσα από το παιχνίδι συντελούνται στο παιδί εσωτερικοί μετασχηματισμοί. Ο Sapir (1921) άλλωστε, απέδειξε ότι ο άνθρωπος αποκτά τις εμπειρίες του, μέσω συμβολικών αναπαραστάσεων της πραγματικότητάς του. Ο άνθρωπος μέσα από το παιχνίδι, την τέχνη και το όνειρο μπορεί να αυτοσχεδιάσει και να αλλάξει τις συμβολικές αναπαραστάσεις, για να δημιουργήσει μια πραγματικότητα που να τον ικανοποιεί. Με το παιχνίδι, περισσότερο από όλα τα άλλα, ο άνθρωπος ενεργοποιεί το σύστημα των συμβόλων (ό. π., 2012).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το παιδί, μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου, όταν υποδύεται - «παίζει» ένα ρόλο, ουσιαστικά χρησιμοποιεί σύμβολα για να αναπαραστήσει αυτόν τον ρόλο, ο οποίος φέρει πολλά δομικά στοιχεία από την ίδια του την πραγματικότητα, με αποτέλεσμα η ζωή του και οι εμπειρίες του να σωματοποιούνται και να αποκτούν βαθύτερη υπόσταση για το ίδιο. Αυτή η διαδικασία του συμβολικού και υποκριτικού παιχνιδιού προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα μέσα από τις συμβάσεις και τους συμβολισμούς να κατανοήσει έννοιες, να κατακτήσει την αφηρημένη σκέψη και τον κόσμο των ιδεών, αλλά και να δράσει. Οι ρόλοι και οι φανταστικές ιστορίες που δημιουργεί το παιδί, του δίνουν τη δυνατότητα να αντιληφθεί την πολυπλοκότητα στις διαστάσεις της ανθρώπινης ζωής. Το παιδί έχει την ευκαιρία να παίζει ρόλους που έχει ζήσει και να τους ξαναζήσει μέσα από διαφορετική προσέγγιση, ή να παίζει ρόλους που δεν έχει ζήσει ποτέ. Σε

κάθε περίπτωση ανατροφοδοτεί και διευρύνει συνεχώς την ταυτότητα του και μάλιστα σε συνεργασία με τους συνομηλίκους του. Μέσα από τους διαφορετικούς ρόλους το παιδί, μαθαίνει διαφορετικές συμπεριφορές και αποκτά εμπειρίες, αλλά κυρίως «αποκτά γνώση της τάξης των πραγμάτων και των αξιών του κόσμου των ενηλίκων» (Αλκηστις, 2012:45-48).

Όταν λοιπόν το παιδί καλείται να παίξει ένα ρόλο, οι τεχνικές θεατρικές οδηγίες θα πρέπει να είναι αυτές που χρησιμοποιεί και ένας ηθοποιός για να ενσαρκώσει το ρόλο του. Σύμφωνα με τον Στανισλάβσκι (1999) δύο σημαντικά εργαλεία για την διερεύνηση του ρόλου από τον ηθοποιό είναι το μαγικό «Αν» και οι δοσμένες συνθήκες. Συγκεκριμένα τα παιδιά με τα δύο αυτά εργαλεία καλούνται να κάνουν μια έρευνα για τον ρόλο τους πριν τον παρουσιάσουν. Η χρήση και των δύο εργαλείων ως οδηγίες για την έρευνά τους είναι απλή. Για τη χρήση του μαγικού «Αν», τους δίνεται η οδηγία να σκεφτούν: Αν ήμουν εγώ στη θέση του ρόλου, τι θα σκεφτόμουν, πώς θα ένιωθα, τι θα έλεγα, τι θα έπραττα; Έτσι το παιδί ξεκινά μια διαδικασία έρευνας στον πυθμένα των συναισθημάτων του, στην περιοχή των σκέψεών του και στην ποικιλία των τρόπων που θα τα σωματοποιήσει αυτά. Η χρήση του δεύτερου εργαλείου των δοσμένων συνθηκών (ποιος, πού, πότε, τι, γιατί) είναι πολύ βοηθητική στην ενέργεια αυτή γιατί η οδηγία του εμψυχωτή η οποία όπως αναφέρθηκε πρέπει να είναι συγκεκριμένη, είναι ο μαθητής να συμπληρώσει σε πρώτο πρόσωπο μερικές φράσεις και να αυτοπαρουσιαστεί ως ρόλος. Οι φράσεις που του δίνονται να συμπληρώσει είναι κάποια ρήματα προσδιορισμού χρόνου, τόπου, εμφάνισης, πρόθεσης. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων φράσεων αποτελούν οι εξής: *Είμαι ...* (συμπληρώνει ποιος ρόλος είναι). *Ζω ...* (συμπληρώνει το πού και το πότε). *Φοράω ή έχω χρώμα ...* (συμπληρώνει κάποια εμφανισιακά στοιχεία). *Σκέφτομαι ...*(συμπληρώνει τη σκέψη του ρόλου). *Θέλω να ...*(συμπληρώνει την πρόθεση του ρόλου). Η τελευταία πρόταση με το ρήμα «θέλω» αποτελεί και ένα άλλο σημαντικό εργαλείο για τον Στανισλάβσκι, τον αντικειμενικό σκοπό του ρόλου δηλαδή την πρόθεσή του (Στανισλάβσκι, 1999: 128, 151, 176).

Έχουμε λοιπόν μια ξεκάθαρη σκαλωσιά γνώσης όπως και στη διερευνητική μάθηση (Hmelo-Silver, Duncan, Chinn, 2007) πάνω στην οποία θα πατήσει το παιδί για να ερευνήσει σταδιακά το ρόλο του. Ερευνώντας τις δοσμένες συνθήκες του ρόλου του, συγχρόνως ερευνά και αποκτά γνώσεις για ένα θέμα του Αναλυτικού Προγράμματος κάποιου άλλου γνωστικού αντικειμένου της τάξης του. Για παράδειγμα, αν έχει να ερευνήσει να αυτοπαρουσιαστεί ως ο ρόλος του Οδυσσέα ή ο

ρόλος της Εκάβης, έχει ήδη μελετήσει τον Τρωικό πόλεμο και τις συνέπειες ενός πολέμου.⁵ Αν σε όλα τα παραπάνω ο εμπνευστής προσθέσει την οδηγία, το παιδί να συμμετέχει με όλο του το σώμα και αν μπορέσει να εμπνεύσει στο παιδί ενθουσιασμό και πίστη σε αυτό που κάνει, τότε η βιωματική αυτή προσέγγιση του θέματος που ερευνά ο μαθητής, τον οδηγεί σε ουσιαστική γνώση του εαυτού του, εμβάθυνση του θέματος, ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων.

1.4.4. Οι κοινοί στόχοι των τεχνικών του θεάτρου και της διερευνητικής μάθησης

Ο Bolton (1993) θεωρεί ότι μεταξύ του θεάτρου και της εκπαίδευσης είναι δυνατόν να αναπτυχθούν, πολλών ειδών συνδέσεις, οι οποίες προκύπτουν από τα κοινά, σημαντικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους. Αυτό δεν είναι υπερβολή καθώς και τα δύο είδη εξαρτώνται από δύο βασικές έννοιες. Αρχικά από την παρουσίαση, με την έννοια της δράσης και της ενεργούς συμμετοχής σε μια διαδικασία που οδηγεί στη δημιουργία μιας ουσιαστικής επικοινωνίας και στη συνέχεια από την επικοινωνία η οποία συνοδεύεται από τη μεταφορά τους ενός «πολύτιμου μηνύματος». Επιπλέον, και τα δύο είδη, θέατρο και εκπαίδευση, έχουν τον στόχο να δημιουργήσουν μια επιτυχημένη σχέση μεταξύ ηθοποιού και θεατών ή δασκάλου και μαθητών, αντίστοιχα. Επίσης, και τα δύο είδη προσφέρουν μια κοινή εμπειρία που απαιτεί τη συναισθηματική και πνευματική συμμετοχή όλων. Σύμφωνα λοιπόν με τον Bolton, το δράμα έχει πολλά κοινά στοιχεία με την παιδαγωγική, επειδή είναι τέχνη (Bolton 1993:39· Valverde, 2008:7).

Ο Pammenter επίσης, επισημαίνει την παιδαγωγική διάσταση του Θεάτρου, όταν ρωτάει: *«Τι είναι το θέατρο; Σε ποιον απευθύνεται; Τι θέλει να πει;»* Και απαντά: *«Το θέατρο, είναι η εξερεύνηση και η επικοινωνία της ανθρώπινης εμπειρίας. Είναι ένα φόρουμ για τις ηθικές και πολιτικές αξίες μας. Το θέατρο προβληματίζεται με την αλληλεπίδραση των αξιών αυτών σε συναισθηματικό, πνευματικό και φιλοσοφικό επίπεδο»* (Pammenter, 1993:59· Valverde, 2008:7).

Προβάλλοντας τις παραπάνω ιδέες οι ακαδημαϊκοί μελετητές του Θεάτρου, Jackson και Vine (2013:35) αναφέρουν ότι οι τέχνες μπορούν να συντελέσουν στην εκπαίδευση μέσα από μια τεράστια ποικιλία μεθόδων. Οποιοδήποτε «καλό» θέατρο,

⁵ Όπως θα δούμε στο τέταρτο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα διερευνητικής μάθησης της παρούσας εργασίας.

είναι από μόνο του εκπαιδευτικό, αν ξεκινάει ή επεκτείνει μια διαδικασία αμφισβήτησης στους θεατές του ή όταν φρεσκάρει τη ματιά μας στον κόσμο, στους θεσμούς και στις συμβάσεις του, αλλά και στη δική μας θέση στον κόσμο, όταν επεκτείνει την αυτογνωσία μας για τα συναισθήματα και για τις σκέψεις που είμαστε ικανοί να κάνουμε, καθώς και για τον τρόπο που συνδεόμαστε με τις ζωές των άλλων.

Τον 20ο αιώνα, χάρις σε ορισμένες εξελίξεις που συνέβησαν και στα δύο πεδία, σε όλο τον κόσμο, μπορούμε να προχωρήσουμε και σε μια άλλη σύνδεση μεταξύ τους. Οι εξελίξεις αυτές ήταν αφενός η αναζήτηση ενός είδους θεάτρου το οποίο θα έχει έναν ρόλο χρήσιμο και αποτελεσματικό στην κοινωνία και αφετέρου η εξερεύνηση των θεατρικών τεχνικών ως παιδαγωγικό μέσο στην εκπαίδευση. Συγχρόνως, κατά τη διάρκεια της εικοσαετίας από το 1950 έως το 1970, αναγνωρίστηκε η σημασία των τεχνών και ιδιαιτέρως του δράματος, στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Αναγνωρίστηκε κυρίως ο καταλυτικός ρόλος που παίζουν οι τέχνες βοηθώντας τα παιδιά να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση του κόσμου και να λειτουργήσουν στην κοινωνία στην οποία ζουν (Jackson, Vine, 2013:4).

Σύμφωνα με την Valverde (2008:8) ένα πράγματι σημαντικό γεγονός στην εκπαίδευση, το οποίο ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1950, ήταν η προσπάθεια της αλλαγής του ρόλου του μαθητή, ώστε στο εξής να θεωρείται ο ίδιος εκπρόσωπος της μάθησής του. Μια τέτοια εξέλιξη βασίζεται στο προοδευτικό κίνημα, το εποικοδομητικό μοντέλο μάθησης και στην εξελικτική ψυχολογία. Στη Βρετανία αλλά αργότερα και σε πολλές άλλες χώρες, η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως το μέσο του ανθρώπου για την προσωπική του βελτίωση και γενικότερα για τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Έτσι ως πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης ετέθη η ολιστική ανάπτυξη των ατόμων, τα οποία πρέπει να αποκτήσουν ουσιαστικές εμπειρίες που θα τους χρησιμεύσουν στον αληθινό κόσμο. Το «παραδοσιακό» μοντέλο που περιλαμβάνει την απλή μετάδοση πληροφοριών αντικαταστάθηκε από μια πιο δυναμική διδακτική πρακτική στην οποία εκτίθενται τα παιδιά να ενεργήσουν σε περιβάλλοντα και καταστάσεις, προκειμένου να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και γνώσεις καθώς και να εξερευνήσουν την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα.

Η Δραματική Τέχνη στη Εκπαίδευση υπηρετεί την αρχή της μάθησης μέσω της πράξης και περιλαμβάνει ένα ευρύ πεδίο ιδεών και πρακτικών που διαφοροποιούνται κάθε φορά ανάλογα με το μαθησιακό πλαίσιο, τα θέματα και τα επιθυμητά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτό συγκαταλέγονται η προετοιμασία συγκεκριμένου θεατρικού έργου ως προσομοίωση, θεατρικά παιχνίδια,

αυτοσχεδιασμοί και παιχνίδια ρόλων με στόχο την ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, παράλληλα με την καλλιέργεια των δημιουργικών και εκφραστικών δυνατοτήτων τους. Έτσι οι μαθητές ξεκινώντας από τον φανταστικό κόσμο με μέσον τις δραματικές συμβάσεις προχωρούν σε διερεύνηση κάτω από την επιφάνεια πράξεων και καταστάσεων ώστε να αποκτήσουν τη δεξιότητα να μπορούν να κατανοούν βαθύτερα τα πράγματα και τον κόσμο. Επομένως, το Θέατρο και η εκπαίδευση, κάνοντας διαφορετικές διαδρομές συναντήθηκαν σε μια πιο ανθρωποκεντρική κοινωνική συνθήκη. Παράδειγμα αποτελεί η αποδόμηση του κλασικού χάσματος μεταξύ ηθοποιών και θεατών που επηρέασε και τη λειτουργία του θεάτρου. Οι θεατές απέκτησαν εμπλοκή στην δράση και το θέατρο έγινε πιο διαδραστικό (Valverde, 2008:9).

Στο πλαίσιο λοιπόν του μαθήματος ενός διαδραστικού δράματος πραγματοποιούνται δραστηριότητες κατά την διάρκεια ανάπτυξης ιστοριών στις οποίες οι αποφάσεις των παιδιών επηρεάζουν το αποτέλεσμα των γεγονότων και διερευνώνται θέματα όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων, η επικοινωνία, η διαχείριση θυμού, ο σεβασμός στον εαυτό μας και σε άλλους, αλλά και η επίλυση συγκρούσεων. Οι θεατρικές δραστηριότητες επιτρέπουν στους μαθητές να μαθαίνουν καλύτερα μέσω της άμεσης εμπειρίας, ενώ συγχρόνως τους δίνεται η ευκαιρία να εξερευνήσουν τα θεμέλια της επιφανειακής πραγματικότητας (ό. π., 2008:13).

Καθώς όλες οι προαναφερθείσες θεατρικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ή του διαδραστικού δράματος συμπεριλαμβάνονται στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου της Θεατρικής Αγωγής, είναι εμφανές ότι το πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής είναι κατάλληλο για την διερεύνηση και την βιωματική εκμάθηση ενός θέματος του Σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος με ταυτόχρονη αναζήτηση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού.

1.5. Έρευνες

1.5.1. Έρευνα για τη διερευνητική μάθηση

Η διερευνητική μάθηση αποτελεί τα τελευταία χρόνια, ένα από τα ζητούμενα των εκπαιδευτικών κοινοτήτων σε διάφορες χώρες, καθώς επανειλημμένα διαπιστώνεται η ανάγκη να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να ερευνούν και να μαθαίνουν μόνοι τους, ό, τι τους ενδιαφέρει. Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που καταδεικνύουν ότι η Διερευνητική Μάθηση είναι σημαντική και αποτελεσματική

μέθοδος για να αποφευχθεί η συσσώρευση στείων γνώσεων στους μαθητές, όπως συμβαίνει με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Μια σημαντική έρευνα στο Χονγκ Κονγκ που ξεκίνησε το 2001 και ολοκληρώθηκε το 2009, από πολλούς ακαδημαϊκούς μελετητές όπως θα δούμε παρακάτω, κατέδειξε ότι η Διερευνητική μάθηση είναι ένα πολύ πιο αποτελεσματικό είδος μάθησης από την «παραδοσιακή» μάθηση (Harada, Yoshina, 2004a· Hu, Kuh, Li, 2008· Donham, 2001). Στην εν λόγω έρευνα αυτή αναφέρεται ότι τα τελευταία χρόνια, το Υπουργείο Παιδείας του Χονγκ Κονγκ, έχει ενσωματώσει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα Δημοτικά Σχολεία, τη Διερευνητική Μάθηση, (IBL: Inquiry Based Learning), σε συνδυασμό με τη «Μάθηση με τη χρήση Project» (PBL: Project Based Learning). Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι για τους μαθητές της Δ' Δημοτικού, η πρωτοβουλία αυτή, έχει στόχους όπως η ανάπτυξη των βασικών γνώσεων των μαθητών, των δεξιοτήτων έρευνας, της δυνατότητας επίλυσης προβλημάτων, όπως επίσης η καλλιέργεια της ανεξαρτησίας στην ικανότητα μάθησης, αναπτύσσοντας τις γενικές δεξιότητές τους και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Chu, Chow, Tse, 2011). Ο συνδυασμός της Διερευνητικής Μάθησης με τη «Μάθηση με τη χρήση Project» επιτρέπει στους μαθητές να συνδυάζουν την κατασκευή γνώσης με δεξιότητες, αξίες και στάσεις, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και εμπειρίες μάθησης (Education Bureau, 2001).

Κατά την διάρκεια της έρευνας αυτής στο Χονγκ Κονγκ, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2009 και διήρκεσε έξι μήνες, οι μαθητές συμμετείχαν σε δύο προγράμματα έρευνας που υλοποιήθηκαν σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση διήρκεσε δέκα εβδομάδες και η δεύτερη φάση διήρκεσε εννέα εβδομάδες. Σύμφωνα με τις προτάσεις του Education Bureau (2001) η πρώτη φάση αφορούσε στην ιστορία του Χονγκ Κονγκ και η δεύτερη φάση την ιστορία της Κίνας. Οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν συγκεκριμένα θέματα από τα δύο αυτά ιστορικά κεφάλαια. Στη διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών, οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να χρησιμοποιήσουν οποιαδήποτε βάση δεδομένων ή μηχανή αναζήτησης και όσα είχαν μάθει από το βιβλιοθηκάριο του σχολείου ή οποιοσδήποτε άλλες πηγές είχαν (Chu, 2007).

Στην έρευνα συμμετείχαν τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελείτο από μαθητές (N1= 142), η δεύτερη ομάδα από τους γονείς τους (N2 = 27) και η τρίτη από τους εκπαιδευτικούς (N3 = 11). Το σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η εν λόγω έρευνα ήταν στο Χονγκ Κονγκ και όλοι οι μαθητές ήταν της Δ' Δημοτικού. Το θέμα της έρευνας που ανέλαβαν οι μαθητές κάθε τμήματος της τάξης ήταν αντίστοιχο με

το γνωστικό τους επίπεδο. Και συγκεκριμένα το συνεργαζόμενο διδακτικό προσωπικό περιλάμβανε τον βιβλιοθηκάριο, πέντε δασκάλους Γενικής Παιδείας, τέσσερις δασκάλους Κινέζικων και έναν καθηγητή Πληροφορικής. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά ερωτηματολόγια σε κάθε ομάδα. Με το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους μαθητές διερευνήθηκε ο βαθμός δυσκολίας των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτής της διδακτικής προσέγγισης στην πειραματική ομάδα των μαθητών της Δ΄ Δημοτικού εξετάστηκε σε σύγκριση με το αποτέλεσμα μιας ομάδας ελέγχου. Η σύγκριση αυτή αποκάλυψε σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες για την πειραματική ομάδα ($p < 0,05$). Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές βελτιώθηκαν σε οκτώ διαστάσεις μάθησης, χωρίς σημαντικές διαφορές ($p > 0,05$) μεταξύ φοιτητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Μεταξύ των οκτώ διαστάσεων, στις οποίες οι μαθητές βελτιώθηκαν, και σχετίζονται με την παρούσα έρευνα, είναι η κατανόηση της ανάγνωσης, οι ικανότητες γραφής, οι κοινωνικές δεξιότητες, οι δεξιότητες παρουσίασης και οι ερευνητικές δεξιότητες. Οι μαθητές απολάμβαναν τα projects και τα θεώρησαν σχετικά εύκολα. Οι διαφορές φύλου και οι διαβαθμίσεις στις ακαδημαϊκές ικανότητες δεν είχαν σημαντικές επιπτώσεις στη μάθηση. Η κυριότερη δυσκολία ήταν ο πρόσθετος φόρτος εργασίας για τους καθηγητές. Παρόλα αυτά, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν τη συνέχιση της εφαρμογής του προγράμματος (ό. π., 2009).

1.5.2. Έρευνα στη διερευνητική μάθηση με μέσον θεατρικές τεχνικές

Από τα προηγούμενα κεφάλαια, γίνεται φανερό, ότι οι θεατρικές τεχνικές που ενσωματώνονται σε διάφορα είδη δράματος, χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, γιατί είναι κατάλληλες για τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, γεγονός που τις καθιστά κατάλληλες και για το μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης. Υπάρχουν, άλλωστε, έρευνες αλλά και θεωρητικά συμπεράσματα σχετικά με τη χρήση των διαφόρων τεχνικών του θεάτρου σε εναλλακτικές μορφές μάθησης που έχουν κοινά στοιχεία με το μοντέλο της διερευνητικής μάθησης.

Σε μια ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια ενός σχολικού έτους, την τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου. Το έτος διεξαγωγής της έρευνας και ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών δεν αναφέρονται από τον ερευνητή. Ωστόσο, ερευνήθηκε ο βαθμός συμβολής του διαδικαστικού δράματος στη διδασκαλία ενός ιστορικού αποσπάσματος και στην αυτονομία του μαθητή κατά διάρκεια τη

διερεύνησής του αποσπάσματος αυτού. Η έρευνα έθεσε ως στόχο τον εντοπισμό και την ταξινόμηση των παρεμβάσεων του Διαδικαστικού Δράματος και τη σχέση τους με την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση σε ένα σχολείο, όπου η κλίση και οι δεξιότητες του μαθητή που συνδέονται με την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση είναι πρωταρχικής σημασίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε μια ειδική αίθουσα δράματος που ονομάζεται The Playhouse. Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μαγνητοφωνήσεις, βιντεοσκόπηση και αναστοχαστικές σημειώσεις των μαθητών. Ο δεύτερος χρόνος συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ένα θεατρικό μοντέλο αφηγηματικών προγραμμάτων διδασκαλίας που ονομάζεται The History Center. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με μαθητές, συναδέλφους, επισκέπτες και ομάδες φοιτητών. Τα δύο περιβάλλοντα διδασκαλίας επέτρεψαν τη σύγκριση μεταξύ της διδασκαλίας του θεάτρου, ως ενός εξειδικευμένου μοντέλου και ενός κοινωνικού μοντέλου, όπου και στις δύο περιπτώσεις οι προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης ήταν πιο ολοκληρωμένες. Οι απομαγνητοφωνήσεις από αμφότερα τα περιβάλλοντα αναλύθηκαν και ξαναγράφηκαν ως μελέτες περιπτώσεων και ως δείκτες παρεμβάσεων εκπαιδευτικών για την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση. Η μελέτη εντοπίζει βασικά ευρήματα που σχετίζονται με μια σημαντική αλλαγή στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ μαθητών και δασκάλου. Μια αλλαγή που συστηματικά μπορεί να οδηγήσει στην αυτονομία του μαθητή-ερευνητή, ώστε να προκύψει ένα κοινωνικό μοντέλο ολοκληρωμένης διδασκαλίας και μάθησης (Moore, 2008).

Μια άλλη προϋπάρχουσα έρευνα που σχετίζεται με την παρούσα πραγματοποιήθηκε το 2010 και συμμετείχαν είκοσι οχτώ (28) μαθητές Δημοτικού Σχολείου. Η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε στον βαθμό που μπορεί το Δράμα, ως μέθοδος διδασκαλίας, μπορεί να γίνει κίνητρο για την ανάπτυξη της ικανότητας της γραφής ενός μαθητή στη διδακτέα ύλη των γενικών μαθημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα ήταν ποιοτική και κατά τη διάρκειά της αποκτήθηκαν δείγματα γραφής από τους συμμετέχοντες που αναλύονταν συστηματικά, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Μολονότι η εν λόγω έρευνα δεν παρακολούθησε μακροπρόθεσμα την ανάπτυξη της ικανότητας της γραφής των μαθητών, ωστόσο υπήρξε εμφανής βελτίωση στους συμμετέχοντες, οι οποίοι περιέγραψαν τη μάθηση ως ένα ταξίδι στο οποίο έγιναν πιο πλούσιοι. Επίσης, άλλαξαν οι αντιλήψεις τους σχετικά με το Δράμα και τον συνδυασμό με τη γραφή, αλλά και όσον αφορά στην έμπνευση που τους παρείχαν οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στους μαθητές και παράλληλα κατανόησαν ότι

αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία, σε αντίθεση με τον «παραδοσιακή» διδασκαλία. Εν κατακλείδι, διαπιστώθηκε ότι το Δράμα ενσωματώνεται με πολλούς τρόπους, ως διαδικασία διδασκαλίας, παρουσίασης ευρημάτων και ως μέθοδος ανάλυσης (Staples, 2012: 3-31).

Μια ακόμη ποιοτική έρευνα σχετική με τη παρούσα που πραγματοποιήθηκε στη Νότια Αφρική, το 2011. Η έρευνα αυτή συνέβαλε στην εφαρμογή των αλλαγών αυτών, παρουσιάζοντας την πρόταση ότι το δράμα στην εκπαίδευση, είναι απαραίτητο μέσον για την ευθυγράμμιση των πρακτικών και θεωρητικών στόχων μιας εκπαίδευσης βασισμένης στα αποτελέσματα, στο πλαίσιο του Αναθεωρημένου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Νότιας Αφρικής. Η έρευνα εξέτασε τη χρήση του Δράματος στην Εκπαίδευση, ως μεθοδολογία διδασκαλίας. Η ποιοτική έρευνα εφαρμόστηκε σε μια τάξη με τη μορφή της μελέτης περίπτωσης σε ένα νοτιοαφρικανικό σχολείο. Η μελέτη περίπτωσης διεξήχθη σε μαθητές ηλικίας έντεκα (11) και δώδεκα (12) ετών. Οι μαθητές αυτοί διδάχτηκαν θεατρικές τεχνικές που περιελάμβαναν και ανάλυση κειμένου και προσέγγισαν με αυτές, άλλα αντικείμενα μάθησης από το Αναθεωρημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Το συμπέρασμα είναι ότι το Δράμα στην Εκπαίδευση είναι μια αποτελεσματική, βασισμένη στα αποτελέσματα μεθοδολογία διδασκαλίας που θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή του Αναθεωρημένου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Η ανατροφοδότηση από τους μαθητές, σχετικά με την εμπειρία, ήταν γενικά θετική και θεώρησαν ότι το Δράμα στην Εκπαίδευση, είναι ωφέλιμο γιατί είναι βιωματικό και τους προσέφερε πιο ουσιαστικό και συναρπαστικό τρόπο εκμάθησης. Μόνο αυτά τα ευρήματα μπορούν να γενικευθούν. Ωστόσο, κάποια άλλα ευρήματα που περιλαμβάνονται με λεπτομέρειες, από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, μπορούν να είναι επωφελή για τους εκπαιδευτικούς. Μετά την έρευνα αυτή πάντως στη Νότια Αφρική, δημιουργήθηκε η προοπτική να επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν χρήση των ίδιων ή παρόμοιων μεθοδολογιών στη δική τους τάξη (Elliott, 2011).

Σε άλλη σχετική έρευνα που διεξήχθη το 2013, στο πανεπιστήμιο McGill University, του Montreal, από το τμήμα εκπαίδευσης και συμβουλευτικής ψυχολογίας, διερευνήθηκε η επίδραση της εναλλαγής των ρόλων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στη διερευνητική μάθηση κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων από μικρό αριθμό και των δύο ομάδων, μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο δάσκαλοι και οκτώ μαθητές. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της

έρευνας διαπιστώθηκε ότι το μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης βασίζεται στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό και έχει κεντρική σημασία για τη μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών. Οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα ανέλαβαν συγκεκριμένους ρόλους, οι οποίοι ήταν αρκετά διαφοροποιημένοι από αυτούς της «παραδοσιακής» διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν τους παραδοσιακούς ρόλους σπουδαστών, συμπεριλαμβανομένου του ρόλου του μαθητευόμενου, και από την άλλη πλευρά, οι μαθητές μπορούσαν να αναλάβουν τον πρόσθετο ρόλο εκείνου που ρωτάει, ρόλος που παραδοσιακά προορίζεται για το δάσκαλο. Η εναλλαγή και επέκταση των ρόλων που υιοθετούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μέσα στα περιβάλλοντα διερευνητικής μάθησης δεν είναι προς το παρόν πλήρως κατανοητοί. Εξετάζοντας λοιπόν τη θεωρία ρόλων, η μελέτη αυτή αξιολόγησε κατά πόσον κάποια στοιχεία από προηγούμενα πλαίσια μπορούν να εφαρμοστούν στην έρευνα. Δημιουργήθηκε ένα εξελικτικό μοντέλο για τους ρόλους της έρευνας στην τάξη. Το μοντέλο αυτό των ρόλων περιλαμβάνει φάσεις εξερεύνησης, δέσμευσης, σταθεροποίησης και διαφοροποίησης (εναλλαγής και επέκτασης). Οι ρόλοι στο στάδιο της διαφοροποίησης εξετάστηκαν πιο προσεκτικά. Η συγκεκριμένη έρευνα αναφέρει με έμφαση ότι η υπάρχουσα κοινωνική αντίληψη (social perspective taking, SPT) είναι κρίσιμη και απαιτείται καλύτερη κατανόηση των ρόλων SPT για την επιτυχία της ομαδικής εργασίας και της εναλλαγής των ρόλων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η ποιοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων, των συνεντεύξεων, των απαντήσεων των μαθητών και των δασκάλων, καθώς και των σημειώσεων, παρείχαν σημαντικές πληροφορίες που βοήθησαν ώστε να διαπιστωθούν συγκεκριμένες διαφορές. Τα αποτελέσματα συνοψίστηκαν σύμφωνα με αρκετές διαφορετικές επιρροές στην τάξη, όπως οι επιλογές διδασκαλίας, οι ξεχωριστές προσωπικότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και η δυναμική της ερευνητικής ομάδας. Βρέθηκαν διαφορές στη φύση και τον αριθμό των ρόλων (Walker, 2013:13).

Εν κατακλείδι, με βάση τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας προέκυψε ότι η κοινωνική αντίληψη είναι μια σύνθετη διαδικασία και η εξέταση δεξιοτήτων όπως η κοινωνική αποδοχή, μέσα στο δυναμικό και σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον μιας τάξης μπορεί να είναι δύσκολη. Στο πλαίσιο της τρέχουσας μελέτης, και οι δύο ομάδες συμμετείχαν συχνά σε δραστηριότητες συνεργασίας και οι δύο ομάδες κατέδειξαν παρόμοια επίπεδα κοινωνικής αντίληψης. Παρόλο που υπήρχαν διαφορές ως προς τη φύση ορισμένων από τους ρόλους, η ανταλλαγή ρόλων διευκόλυne τις

ικανότητες κοινωνικής αντίληψης και τη δημιουργία ενός επιτυχημένου περιβάλλοντος έρευνας μέσα στην τάξη (ό. π., 2013:144).

Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα το Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας όρισε το 1996, την έρευνα ως μια πολύπλευρη δραστηριότητα που περιλαμβάνει την παρατήρηση, θέτοντας ερωτήσεις, εξετάζοντας βιβλία και άλλες πηγές πληροφοριών για να εξεταστεί τι είναι ήδη γνωστό. Έτσι σχεδιάζονται έρευνες στην τάξη, αφού έχει εξεταστεί αυτό που είναι ήδη γνωστό, χρησιμοποιώντας εργαλεία για τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων. προτείνοντας απαντήσεις, ερμηνείες, προβλέψεις και την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, η διερευνητική μάθηση επιτυγχάνεται μέσω ερώτησης που βασίζεται στην περιέργεια ή το ενδιαφέρον του μαθητή. Αυτό βοηθάει στη δημιουργία ενός αυθεντικού μαθησιακού περιβάλλοντος που συμβάλλει στο έμφυτο κίνητρο ενός ατόμου να βελτιώσει τις γνώσεις του. Η διερευνητική μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία, με γνώμονα το ενδιαφέρον των μαθητών, με κύριο στόχο την κατασκευή της γνώσης, ενώ παράλληλα δημιουργεί δεξιότητες διαμόρφωσης υποθέσεων και επίλυσης προβλημάτων (Aulls & Shore, 2008·Walker, 2013:22).

Σε μεταγενέστερο άρθρο που δημοσιεύθηκε σχετικά με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, από τους Walker και Shore (2015) αναφέρεται ότι με την εναλλαγή των ρόλων ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές, ωφέλιμα αποτελέσματα που εντοπίστηκαν είναι η ενδυνάμωση των δεξιοτήτων της σκέψης στην επίλυση προβλημάτων και η αλλαγή της στάσης του μαθητή απέναντι στη μάθηση. Ωστόσο, παραμένουν κάποια εμπόδια στην εφαρμογή της έρευνας γιατί ορισμένα συμπεράσματα για τις μετατοπίσεις των ρόλων δεν είναι θετικά, όπως θέματα που προέκυψαν όταν στο πλαίσιο της έρευνας, ο μαθητής αναλάμβανε τον «παραδοσιακό» εκείνο ρόλο του δασκάλου, της αξιολόγησης της δικής του εργασίας ή της εργασίας άλλου μαθητή (Walker & Shore, 2015:1).

Ωστόσο, συνδυάζοντας βασικές αρχές από διαφορετικές θεωρίες ρόλων και από την έρευνα στη διερευνητική μάθηση, προτείνεται ένα πλαίσιο έρευνας με τέσσερα στάδια που μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες ηλικιακές ομάδες. Αυτό το πλαίσιο έρευνας στηρίζεται προηγούμενα μοντέλα της θεωρίας των ρόλων και προσθέτει νέα στοιχεία στη διαδικασία μετατόπισης των ρόλων. Από τα στάδια αυτά είναι: η εξερεύνηση, η δέσμευση, η σταθεροποίηση, είναι κοινά με τη διερευνητική μάθηση από την οποία, στο πρώτο στάδιο, προστίθεται η ανακαλυπτική μάθηση. Ενώ από την έρευνα στη θεωρία των ρόλων προστίθεται η μετατόπιση του ρόλου του

δασκάλου σε μαθητή και αντίστροφα. Αυτό το τελευταίο στάδιο δεν φαίνεται να υπάρχει καθόλου στην «παραδοσιακή» διδασκαλία. Τα τέσσερα αυτά στάδια (τα τρία προαναφερθέντα στάδια της διερευνητικής μάθησης η εξερεύνηση, η δέσμευση, η σταθεροποίηση και το τέταρτο της μετατόπισης των ρόλων), για να σχηματίσουν ένα πλαίσιο, πρέπει να ρυθμιστούν ορισμένοι σαφείς κανόνες στην τάξη που μαθαίνονται στην πορεία, όπως για παράδειγμα, η σημασία της ανάληψης πρωτοβουλίας σε τάξη που ξεκινάει στο πρώτο στάδιο με ερωτήσεις για τη διερεύνηση ενός θέματος. Το δεύτερο στάδιο της δέσμευσης δημιουργείται όταν ο μαθητής γίνεται ερευνητής στην ομάδα και πειραματίζεται με ερωτήσεις σε αυτήν. Έτσι αρχίζει και η ομάδα να έχει προσδοκίες από τις απαντήσεις των ερωτήσεων. Το δεύτερο στάδιο της σταθεροποίησης έρχεται όταν ένας μαθητής - ερευνητής φτάσει σε ένα επίπεδο άνεσης με προβλήματα στα οποία δεν ήταν καλός. Στο τελευταίο στάδιο της μετατόπισης, οι μαθητές υιοθετούν ποικίλους ρόλους στην τάξη, υιοθετώντας παράλληλα τον παραδοσιακό ρόλο του μαθητή και τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου, του αξιολογητή. Υπάρχει ένα θεωρητικό κενό, όσον αφορά στην έννοια της μετατόπισης. Καλύτερη κατανόηση της μετατόπισης των ρόλων στην τάξη, μπορεί να προσφέρει στον δάσκαλο πρόσθετα στοιχεία για την ατομική πρόοδο του μαθητή (Walker & Shore, 2015:3).

Από τα προαναφερόμενα γίνεται αντιληπτό πόσο σημαντικό αλλά και ανεξερεύνητο είναι το στάδιο της μετατόπισης των ρόλων στο μοντέλο της διερευνητικής μάθησης και κατά συνέπεια φαίνεται ότι η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε ένα πρόγραμμα διερευνητικής μάθησης διαμεσολαβεί θετικά, υπό την έννοια ότι χρησιμοποιεί θεατρικές τεχνικές για τη δημιουργία ενός ρόλου αλλά και εξοικειώνει τις δύο πλευρές, μαθητές και δασκάλους, με την ανάληψη διαφορετικών ρόλων στην ομάδα της τάξης, αναπτύσσοντας συγχρόνως την ατομική και κοινωνική αντίληψη των μαθητών.

Τελειώνοντας θα γίνει αναφορά σε μια σημαντική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με στόχο να διερευνήσει τις απόψεις δασκάλων του Δημοτικού σχολείου για τη διδασκαλία της ποίησης μέσω των τεχνικών Δραματικής Τέχνης και να αξιολογήσει τις απαντήσεις των μαθητών για τη διδακτική αυτή προσέγγιση της ποίησης. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε λοιπόν μια ποιοτική έρευνα σε ορισμένα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια που ελήφθησαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014 από δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τριακόσιους είκοσι (320) μαθητές που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ηλικίας 6 μέχρι 11 ετών.⁶ Η έρευνα περιελάμβανε δύο κύριες φάσεις. Η πρώτη φάση της μελέτης ήταν ποσοτικής φύσης και συνίστατο στην ολοκλήρωση ενός ερωτηματολογίου από τους μαθητές και τους δασκάλους. Οι ερωτήσεις διερευνούσαν την άποψη που είχαν οι τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές για την διδασκαλία της ποίησης μέσω των τεχνικών του δραματικού παιχνιδιού.⁷ Σε ότι αφορά στους μαθητές, το ερωτηματολόγιο τους περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με την απαρίθμηση των πιο συχνών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της ποίησης στην τάξη και με την σιγουριά των μαθητών ως προς την κατανόηση της ποίησης. Επίσης, υπήρχαν ερωτήσεις που ανίχνευαν τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους στην τάξη ως προς την ενίσχυση της κατανόησης της ποίησης. Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση των δεδομένων ανεδείχθη ότι: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε το ρόλο τους στην ανάπτυξη της αισθητικής εκτίμησης στους μαθητές τους, χρησιμοποιώντας το δραματικό παιχνίδι και το εκπαιδευτικό δράμα. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές επιβεβαίωσαν ότι απέκτησαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη για την κατανόηση της ποίησης στη χρήση του δραματικού παιχνιδιού, γεγονός που υποδεικνύει ότι πρέπει να δοθεί περισσότερη προσοχή στο Δραματικό παιχνίδι, προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές να εκτιμήσουν την ποίηση ως καλλιτεχνικό, αισθητικό μέσο (Tsiaras, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική και διεξήχθη τη σχολική χρονιά 2018-2019, σε μαθητές της Δ' Δημοτικού. Το δείγμα ήταν N=162 μαθητές της Δ' τάξης ενός ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου της Αττικής. Η πειραματική ομάδα, N1=81 μαθητές, ήταν τα τρία από τα έξι τμήματα της Δ' Δημοτικού και η ομάδα ελέγχου, N2=81 μαθητές, τα υπόλοιπα τρία τμήματα.

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο των Paul R. Pintrich και Elisabeth V. De Groot (1990), το οποίο

⁶ Συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν εκατόν πενήντα (150) αγόρια, εκατόν εβδομήντα (170) κορίτσια.

⁷ Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στο σκοπό της διδασκαλίας της ποίησης στο δημοτικό σχολείο, αν θα ήταν εφικτό να ζητηθεί από τους μαθητές να απεικονίσουν ποιήματα μέσα από έναν εναλλακτικό τρόπο δημιουργικής έκφρασης και τέχνης και αν θα μπορούσαν να ενθαρρύνουν τους μαθητές, να γράψουν τα δικά τους ποιήματα χρησιμοποιώντας δραματικές τεχνικές.

χρησιμοποιήθηκε στη διδακτορική διατριβή της κ. Θεοδώρας Παπαϊωάννου με θέμα «Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και Κουκλοθεάτρου» για το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας (Παπαϊωάννου, 2016: 83-84 & 168-169) και προσαρμόστηκε στο γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής (βλ. Παράρτημα 1). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείτο από δεκαπέντε (15) προτάσεις και σταθμίστηκε σε σχέση με το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής σε πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2017-2018 σε μαθητές της Δ' Δημοτικού. Ήταν τύπου Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το «Δεν ισχύει καθόλου» ως το «Ισχύει πάντα». Στην πιλοτική έρευνα η κλίμακα χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει την άποψη των μαθητών (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Παράδειγμα προτάσεων που συμπεριλαμβάνονται στην κλίμακα είναι: «Στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής προτιμώ να κάνω δραστηριότητες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα», «Νομίζω πως ό, τι μαθαίνουμε στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής είναι ενδιαφέρον». Στην πιλοτική αυτή ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό σύστημα SPSS, δόθηκε το ερωτηματολόγιο πριν και μετά από μια παρέμβαση δύο διδακτικών ωρών σε εκατό (100) μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου (50 στην πειραματική ομάδα και 50 στην ομάδα ελέγχου) όπου διαπιστώθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του περιεχομένου του ερωτηματολογίου, μέσω της μέτρησης του δείκτη Cronbach's alpha>0.7.

Το νέο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας εμπλουτίστηκε με πέντε (5) προτάσεις ακόμη και δόθηκε σε έξι τμήματα της Δ' Δημοτικού, σε καθένα από τα οποία φοιτούσαν είκοσι επτά (27) μαθητές, μεγάλου ιδιωτικού σχολείου της Αττικής. Στη συνέχεια στα τρία τμήματα, της πειραματική ομάδα στα οποία φοιτούσαν ογδόντα ένα (81) μαθητών (PEIRPRE), πραγματοποιήθηκαν μέσω της Θεατρικής Αγωγής σε είκοσι δύο (22) εβδομαδιαίες μονόωρες παρεμβάσεις, τέσσερα θεματικά Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα διερευνητικής μάθησης με τρόπο ώστε το καθένα να προκύπτει από το προηγούμενο και μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων δόθηκε ξανά το ερωτηματολόγιο (PEIRPOST).

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα έξι μηνών, από 22/10/2018 έως 19/04/2019. Κατά τη διάρκειά του εν λόγω προγράμματος οι μαθητές των τριών τμημάτων της Δ' Δημοτικού που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα έγιναν δημιουργοί παραστάσεων και ηθοποιοί, μετά από ανάλυση κειμένων, έρευνα και συλλογή ακαδημαϊκών πληροφοριών, με τέτοιο τρόπο ώστε οι αυτοσχεδιασμοί, οι

ρόλοι και τα πρωτότυπα έργα τους να είναι εμπειριστατωμένα. Τα άλλα τρία τμήματα που απετέλεσαν την ομάδα ελέγχου (ELEPRE), διδάχθηκαν τις ίδιες θεματικές ενότητες με τα ίδια κείμενα, με τρόπο πιο κοντά στον «παραδοσιακό» τρόπο διδασκαλίας. Ωστόσο η Θεατρική Αγωγή διδάσκεται σε όλα τα τμήματα της Δ΄ Δημοτικού και στο πλαίσιο του μαθήματος υπάρχει η δέσμευση να διδάσκονται όλα τα τμήματα την ίδια ύλη. Για το λόγο αυτό διδάχθηκαν τα ίδια θέματα σε όλα τα τμήματα της Δ΄ Δημοτικού και στα τμήματα που απετέλεσαν την ομάδα ελέγχου ενσωματώθηκαν σε περιορισμένο βαθμό κάποιες θεατρικές τεχνικές. Με τα συγκεκριμένα δε τμήματα κατά τύχη ματαιώθηκαν πολλά μονόωρα μαθήματα Θεατρικής Αγωγής λόγω σχολικών εκδρομών, εορτών και δημοτικών εκλογών.

2.1. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός επίδρασης των μορφών Δραματικής Τέχνης και των τεχνικών του Θεάτρου που χρησιμοποιούνται στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, στην ενδυνάμωση της ικανότητας των μαθητών της Δ΄ Δημοτικού για αυτόνομη διερευνητική μάθηση.

Μετά από εκτεταμένη έρευνα στη βιβλιογραφία, διατυπώθηκε η ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας που όπως αναφέρθηκε, έχει σκοπό να διαπιστωθεί αν το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, μπορεί να γίνει το μέσον, για να ενδυναμωθεί η ικανότητα διερευνητικής μάθησης των μαθητών της Δ΄ Δημοτικού. Να διαπιστωθεί δηλαδή, αν ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα σχεδιασμένο με τις βασικές αρχές της διερευνητικής Μάθησης μπορεί να ενδυναμώσει το εσωτερικό κίνητρο και την πρωτοβουλία του παιδιού να ερευνήσει το θέμα που θέλει να μάθει, να εμβαθύνει σε αυτό και να αποκτήσει την κουλτούρα της έρευνας. Η υποθετική αυτή παραδοχή έγινε προκειμένου να σκιαγραφηθούν και να δοκιμαστούν λογικά και εμπειρικά οι συνέπειές της. Ο τρόπος με τον οποίο αναπτύχθηκε η ερευνητική υπόθεση, εξασφάλισε το εστιακό κέντρο της ποσοτικής αυτής έρευνας, καθώς ξεκίνησε με τη μηδενική διαπίστωση ότι δεν ισχύουν τα παραπάνω και μετά τη παρέμβαση στην πειραματική ομάδα και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αναδείχθηκε η θετική διαπίστωση και ο βαθμός ισχύος της ερευνητικής υπόθεσης. Έτσι απεδείχθη και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας (Τσιάρας, 2017β:28).

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, τα οποία τέθηκαν προς διερεύνηση είναι τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του θεάτρου που χρησιμοποιούνται στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής μπορούν να ενδυναμώσουν την ικανότητα των μαθητών για την αυτόνομη διερευνητική μάθηση;
- Σε ποιο βαθμό το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής μπορεί να ενδυναμώσει την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών;
- Κατά πόσον είναι δυνατόν το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής να χρησιμοποιηθεί ως μέσον αυτόνομης διερευνητικής μάθησης άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως η λογοτεχνία, η ποίηση η ιστορία ή η μυθολογία;

2.3. Ερευνητική διαδικασία- Μεθοδολογία

2.3.1. Προσδιορισμός αντιπροσωπευτικού δείγματος

Για να προσδιοριστεί το αντιπροσωπευτικό δείγμα στην έρευνα, χρησιμοποιήθηκε στατιστικός τύπος που έχει τις εξής τρεις μεταβλητές: το τυπικό σφάλμα, το διάστημα εμπιστοσύνης και την τυπική απόκλιση. Τα δύο πρώτα προσδιορίστηκαν ad hoc.

Ο προσδιορισμός γίνεται ανάλογα: αν είναι μεγάλο το δείγμα, μικραίνουμε τις τιμές. Δηλαδή βάζουμε το διάστημα εμπιστοσύνης στο 1 τοις 100 ή στο 1 τοις 1000. Το τυπικό σφάλμα μπορούμε να το κατεβάσουμε κι αυτό στον αριθμό του. Η τυπική απόκλιση πρέπει να προσδιοριστεί στατιστικά. Πώς προσδιορίστηκε; Έγινε πιλοτική έρευνα, δόθηκε ερωτηματολόγιο και με τις απαντήσεις που εισπράχθηκαν από τα υποκείμενα, πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και βρέθηκε η τυπική απόκλιση.

Πραγματοποιήθηκε λοιπόν η πιλοτική έρευνα και προσδιορίστηκε η τυπική απόκλιση, το τυπικό σφάλμα και το επίπεδο εμπιστοσύνης και με την εφαρμογή του ανάλογου στατιστικού τύπου, βρέθηκε η τυπική απόκλιση, το επίπεδο εμπιστοσύνης και το τυπικό σφάλμα. Βρέθηκε λοιπόν το ασφαλές δείγμα για γενικευμένα αποτελέσματα.

Επίσης, η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε προκειμένου να προσδιοριστεί ο cronbach a, δηλαδή ο βαθμός συνοχής του ερωτηματολογίου και αν ουσιαστικά το

συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να λειτουργήσει ώστε να εξαχθούν αποτελέσματα για την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής για να χρησιμοποιηθεί στην κυρίως έρευνα. Η μέθοδος δειγματοληψίας, πραγματοποιήθηκε δίνοντας το ερωτηματολόγιο σε τέσσερα τμήματα της Δ' Δημοτικού, των 25 μαθητών, μεγάλου ιδιωτικού σχολείου της Αττικής, το ερωτηματολόγιο του Παραρτήματος. Αυτό αποτελείτο από τις δεκαπέντε (15) πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της παρούσης έρευνας (Βλ. Παράρτημα 1). Κατόπιν στα δύο τμήματα, στην πειραματική ομάδα των 50 μαθητών (PEIRPRE), πραγματοποιήθηκε ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα βασισμένο στις αρχές του μοντέλου διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης με αφορμή ένα λογοτεχνικό κείμενο και κατόπιν δόθηκε ξανά το ερωτηματολόγιο, (PEIRPOST). Ενώ στα δύο άλλα τμήματα που απετέλεσαν την ομάδα ελέγχου των 50 μαθητών, (ELEPRE) διδάχτηκε το ίδιο κείμενο λογοτεχνίας και κατόπιν δόθηκε ξανά τα ερωτηματολόγιο (ELEPOST).

2.3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα:

- Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο των Paul R. Pintrich και Elisabeth V. De Groot (Pintrich, Groot, 1990). Το ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς περιελάμβανε μία ερώτηση αναφορικά με το φύλο των μαθητών, καθώς ακόμη μία ενότητα με αντίστοιχη κλίμακα μέτρησης απόψεων και αντιλήψεων. Σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών ως προς την διερευνητική μάθηση χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, η οποία στην πιλοτική έρευνα αποτελούνταν από δέκα πέντε (15) προτάσεις,⁸ ενώ στην κύρια έρευνα προστέθηκαν ακόμη πέντε ερωτήσεις. Η κλίμακα ήταν τύπου Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το «δεν ισχύει καθόλου» ως το «ισχύει πάντα». Στην παρούσα έρευνα η κλίμακα χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει την άποψη των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Παράδειγμα προτάσεων που συμπεριλαμβάνονται στην κλίμακα είναι: *«Στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής προτιμώ να κάνω δραστηριότητες*

⁸ Όπως προαναφέρθηκε το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε με την άδεια της κ. Θεοδώρας Παπαϊωάννου, προσαρμόστηκε στο γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής και σταθμίστηκε στην πιλοτική έρευνα.

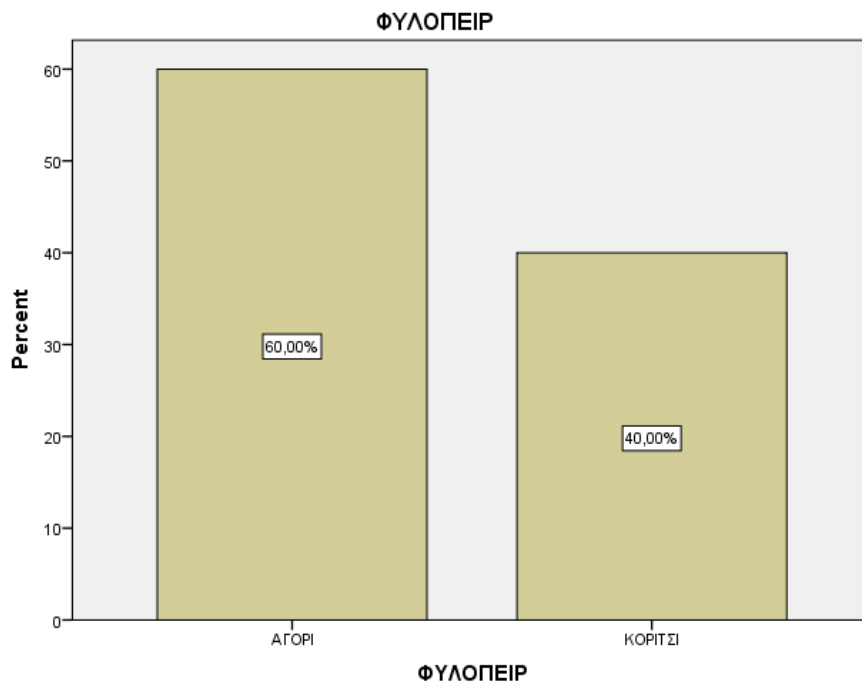
που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα», «Νομίζω πως ό, τι μαθαίνουμε στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής είναι ενδιαφέρον». Και για τις τέσσερις ομάδες μαθητών (πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση, ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη παρέμβαση) ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας της κλίμακας (Βλ. Παράρτημα 1).

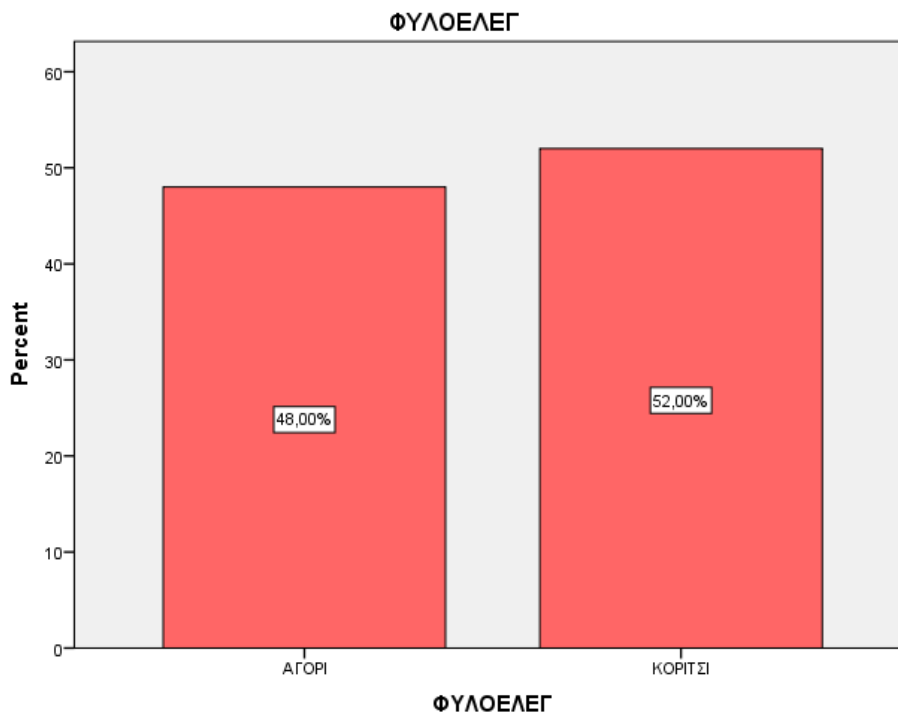
▪ Πραγματοποιήθηκε συμμετοχική παρατήρηση με χρήση ερευνητικού ημερολογίου για να καταγραφεί η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων μαθητών κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων οι οποίες βασίστηκαν στο μαθησιακό μοντέλο της διερευνητικής μάθησης, με αναφορές σχετικά με την ενδυνάμωση του ενδιαφέροντός τους, την ενεργή εμπλοκή τους και την συνεργατικότητά τους. Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί μια μέθοδο συλλογής ποιοτικού υλικού, η οποία επιτρέπει τη συμμετοχή του ερευνητή και την αλληλεπίδρασή του με τους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2003: 126-127).

2.3.3. Αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας

Συγκεκριμένα προέκυψαν οι εξής: Πειραματική ομάδα πριν ($\alpha=.854$), πειραματική ομάδα μετά ($\alpha=.628$), ομάδα ελέγχου πριν ($\alpha=.686$), ομάδα ελέγχου μετά ($\alpha=.706$)

Δείγμα





ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

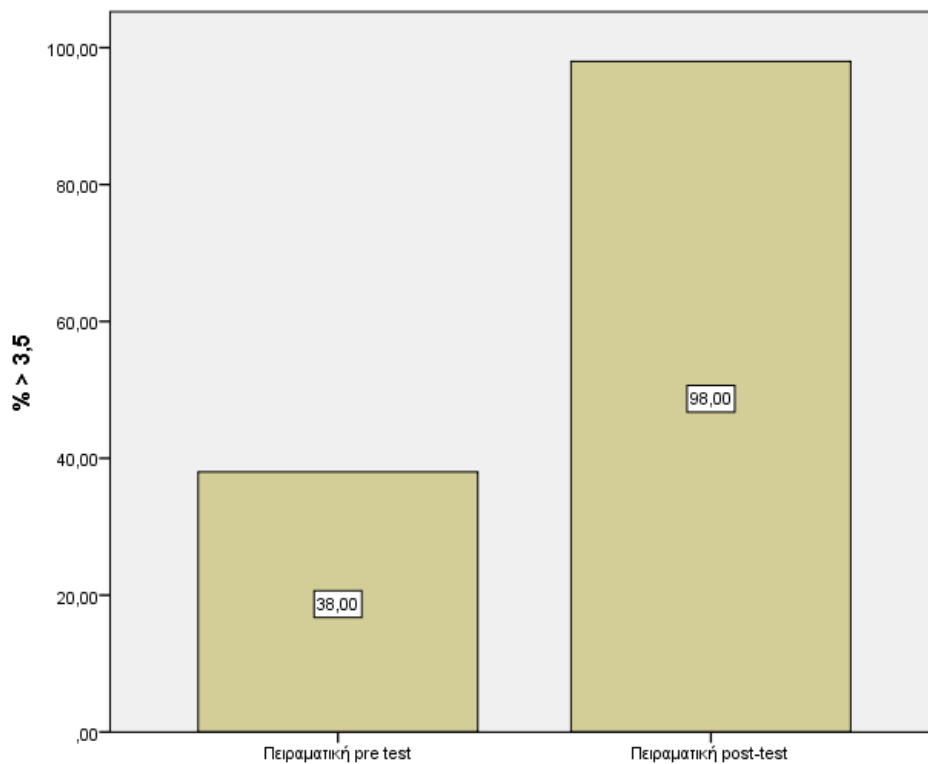
Πίνακας 1 Μέσες τιμές πιλοτικής έρευνας

	M	TA	Κλίμακα	N	Cronbach's a
Πειραματική pre test	3.35	.51	1-5	50	.854
Πειραματική post test	4.34	.26	1-5	50	.628
Ελέγχου pre test	2.65	.37	1-5	50	.686
Ελέγχου post test	3.10	.34	1-5	50	.706

Από τις μέσες τιμές των μεταβλητών διαπιστώνεται ότι υπάρχει θετική συμφωνία των συμμετεχόντων μαθητών ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την αξία έργου στη διερευνητική μάθηση. Επιπλέον, η πειραματική ομάδα εμφανίζει μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις (MT=4.34). Η ομάδα ελέγχου εξέφρασε πριν τις παρεμβάσεις αρνητική άποψη, η οποία στην πορεία άλλαξε σε κάποιον βαθμό. Ωστόσο, η συγκεκριμένη ομάδα εκφράζει ουδέτερη προς

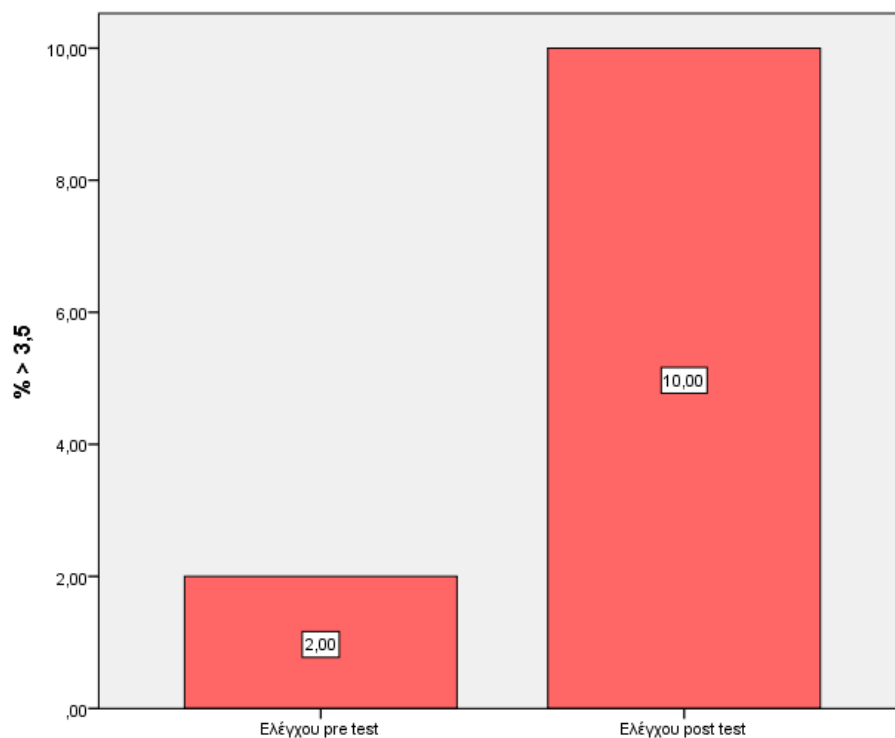
ασθενή θετική άποψη μετά τις παρεμβάσεις (MT=3.10 έναντι MT=2.65). Τα ποσοστά συμφωνίας για κάθε ομάδα αποτυπώνονται και στα παρακάτω γραφήματα.

Γράφημα 1. Ποσοστά συμφωνίας της πειραματικής ομάδας (score>3,5)



Το 38% των συμμετεχόντων εκφράστηκε θετικά πριν τις παρεμβάσεις, ενώ μετά τις παρεμβάσεις εκφράζεται θετικά η συντριπτική πλειοψηφία τους.

Γράφημα 2. Ποσοστά συμφωνίας της ομάδας ελέγχου (score>3,5)



Ελάχιστοι μαθητές εκφράζονται θετικά πριν τις παρεμβάσεις, ενώ μετά τις παρεμβάσεις μόλις το 10% εκφράζεται θετικά. Ωστόσο, υπάρχει μία μικρή αλλαγή στις απόψεις τους.

Πίνακας 2 Διαφοροποίηση των απόψεων της πειραματικής ομάδας (πριν και μετά) ως προς αυτοαποτελεσματικότητά τους και την αξία έργου στη διερευνητική μάθηση.

	M	TA
Πειραματική pre test	3.35	.51
Πειραματική post test	4.34	.26

Με τη χρήση του Paired Samples Test, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ πειραματικής ομάδας pretest και πειραματικής ομάδας posttest στο $[t(49) = -15.672, P = .001]$ ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την αξία έργου στη διερευνητική μάθηση.

Πίνακας 3 Διαφοροποίηση των απόψεων της ομάδας ελέγχου (πριν και μετά) ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την αξία έργου στη διερευνητική μάθηση.

	M	TA
Ελέγχου pre test	2.65	.37
Ελέγχου post test	3.10	.34

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ ομάδας ελέγχου pretest και ομάδας ελέγχου posttest στο $[t(49) = -9.543, P = .001]$ ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την αξία έργου στη διερευνητική μάθηση.

Πίνακας 4 Διαφοροποίηση των απόψεων της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου (πριν) ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την αξία έργου στη διερευνητική μάθηση

	M	TA
Ελέγχου pre test	2.65	.37
Πειραματική pre test	3.35	.51

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ ομάδας ελέγχου pretest και ομάδας πειραματικής pre test στο $[t(49) = -7.440, P = .001]$ ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την αξία έργου στη διερευνητική μάθηση.

Πίνακας 5 Διαφοροποίηση των απόψεων της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου (μετά) ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την αξία έργου στη διερευνητική μάθηση.

	M	TA
Ελέγχου post test	3.10	.34
Πειραματική post test	4.34	.26

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ ομάδας ελέγχου posttest και ομάδας πειραματικής post test στο $[t(49) = -17.009, P = .001]$ ως προς την ικανότητά τους για διερευνητική μάθηση.

Μετά τα αποτελέσματα και την ανάλυσή τους στην πιλοτική έρευνα, πραγματοποιήθηκε η κυρίως έρευνα με τη ίδια μέθοδο σε αντιπροσωπευτικό δείγμα $N = 161$ μαθητές. Πραγματοποιήθηκαν 22 παρεμβάσεις Θεατρικής Αγωγής με την ίδια στοχοθεσία και τα γενικευμένα αποτελέσματα έδειξαν όπως θα δούμε ότι οι παρεμβάσεις αυτές ευνόησαν ουσιαστικά την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών στη διερευνητική μάθηση, όπως άλλωστε φάνηκε και στην πιλοτική έρευνα.

2.4. Περιγραφή διδακτικών παρεμβάσεων της κυρίως έρευνας

Οι διδακτικές παρεμβάσεις της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκαν στους μαθητές που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα από τον Οκτώβριο έως τον Απρίλιο κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019. Όπως προαναφέρθηκε, οι συγκεκριμένοι μαθητές, συμμετείχαν σε τέσσερα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα διερευνητικής μάθησης που σχεδιάστηκαν με θεατρικές τεχνικές που βασίστηκαν στις αρχές του μοντέλου διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης και υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια είκοσι δύο (22) εβδομάδων του μονώρου μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής. Η διδασκαλία στα τρία τμήματα της Δ΄ Δημοτικού που απετέλεσαν την πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκε σε ειδική αίθουσα διδασκαλίας χωρίς θρανία, μόνον με καρεκλάκια σε κύκλο και αρκετό ελεύθερο χώρο στη μέση του κύκλου κατάλληλο για τις βιωματικές δράσεις που επιλέχθηκαν ανάλογα με το θέμα της διερεύνησης. Τα τρία τμήματα της Δ΄ Δημοτικού, της ομάδας ελέγχου διδάχθηκαν τα ίδια θέματα με πιο «παραδοσιακό» τρόπο διδασκαλίας στις καθορισμένες αίθουσες διδασκαλίας τους με τους μαθητές στα θρανία.

Στο σχεδιασμό των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων χρησιμοποιήθηκαν θεατρικά παιχνίδια και δραματικές τεχνικές (Στανισλάβσκι, 1999· Άλκηστις, 2008· Γκόβας, 2003· Παπαδόπουλος, 2010· Τσιάρας, 2016) που επιλέχθηκαν με τρόπο ώστε να συμβάλουν στο μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης.

Σύμφωνα με την πρώτη βασική αρχή της διερευνητικής μάθησης, με βάση την οποία, οι μαθητές επιλέγουν προς διερεύνηση ένα θέμα που άπτεται των ενδιαφερόντων τους και συγχρόνως περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης, (Short, Harste & Burke, 1996:56) στο πρώτο από τα τέσσερα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα διερευνητικής μάθησης, επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθεί από τα παιδιά μια έρευνα στα «πιστεύω» και τις αξίες τους, ανακαλύπτοντας τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους, στις ανθρώπινες σχέσεις που έχουν στο σχολείο με τους συμμαθητές τους αλλά και με όλους, όσοι εργάζονται στο χώρο του σχολείου.

Ως αφορμή διαβάστηκε από το βιβλίο Γλώσσας της Δ΄ Δημοτικού το κείμενο που παρατίθεται, με τίτλο «Ένα ακόμα σκαλί» της Γαλάτειας Γρηγοριάδου – Σουρέλη. *«Το σχολείο είναι διώροφο. Η Πρώτη, η Δεύτερη και η Τρίτη τάξη είναι κάτω στο ισόγειο, δίπλα στην αυλή. Στο πάνω πάτωμα είναι οι μεγάλες τάξεις. Φτάνεις σ' αυτές από μια μαρμαρένια σκάλα. Τη σκάλα αυτή την ανεβαίνουν μόνο τα μεγάλα παιδιά. Εκεί κοντά στέκεται ο επιστάτης που λέει χαμογελώντας: Υπομονή να κάνουν οι μικροί. Σαν μεγαλώσουν, θ' ανέβουν κι αυτοί στο επάνω πάτωμα. Σκαλί σκαλί! Από*

τότε που πρωτοπήγα στο σχολείο, κρυφοκοιτάζω τη σκάλα με λαχτάρα. Μια φορά μάλιστα την ανέβηκα στα κρυφά. Σήμερα όμως μπορώ να την ανέβω φανερά. Πατώ καθένα σκαλοπάτι, σιγά σιγά, καμαρωτά. Ο επιστάτης με σταματάει.

— Για πού; με ρωτάει και μετράει το μπόι μου.

— Για πάνω, του απαντώ και χτυπάει η καρδιά μου. Για πάνω, λέω ξανά, για να το ακούσει πιο καλά. Μα ξέρω πως το είπα δυνατά πιο πολύ για να το ακούσω εγώ ο ίδιος. Ο επιστάτης χαμογελάει. Σκαλί σκαλί, μου γνώφει και φεύγει».⁹

Στη συνέχεια περιγράφονται τα τέσσερα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων στην πειραματική ομάδα.

1^ο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα

Το κείμενο «Ένα ακόμα σκαλί» της Γαλάτειας Γρηγοριάδου – Σουρέλη (2004) επιλέχθηκε ως το πιο κατάλληλο για την πρώτη παρέμβαση με το πρώτο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα, ώστε να λύσουν οι μαθητές ομαδοσυνεργατικά και με βιωματικό τρόπο προβλήματα σχέσεων που τους απασχολούν και που περιγράφονται στο παραπάνω κείμενο. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου πραγματοποιήθηκε από την εμπυχώτρια μέσω της τεχνικής «Δάσκαλος σε ρόλο» παραμυθά (Παπαϊωάννου, 2016: 105-115)¹⁰ καθώς η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου με τρόπο θεατρικό, μπορεί να προκαλέσει τον ενθουσιασμό των μαθητών (Άλκηστις, 1989). Μπορεί επίσης να ενδυναμώσει την φαντασία του παιδιού με τη δημιουργία φανταστικών εικόνων κατά τη διάρκεια της ακρόασης. Μετά την ανάγνωση του κειμένου είναι ανάγκη να καταρτίσουμε τους μαθητές ολόπλευρα σχετικά με το θέμα και να έχουμε οργανώσει με ακρίβεια ένα σχεδιάγραμμα έρευνας (Σωτήρχου, 2007:68). Έτσι ακολούθησε συζήτηση για τα διάφορα ζητήματα και το κεντρικό θέμα που πραγματεύεται το κείμενο. Στη διάρκεια της συζήτησης τέθηκαν σημαντικές διερευνητικές ερωτήσεις (Wagner, 1985). Στο πλαίσιο της καθοδήγησης των μαθητών, η εμπυχώτρια τους ρώτησε αν ήταν οι σκηνογράφοι μιας παράστασης

⁹ Πηγή: Βιβλίο Γλώσσας Δ' Δημοτικού: «Ένα ακόμα σκαλί» (Γρηγοριάδου – Σουρέλη, 2004).

¹⁰ Όπως αναφέρει η Παπαϊωάννου (2016:105-115) η μεγαλόφωνη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου από τον εμπυχωτή συμβάλει στην αρχική ανταπόκριση των μαθητών με το κείμενο, καθώς η μεγαλόφωνη αφήγηση μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και διαμεσολαβεί θετικά στη δημιουργία των αναπαραστάσεων των μαθητών σχετικά με το λογοτέχνημα.

του παραπάνω κειμένου, πώς θα σκέφτονταν να συμβολίσουν η σκάλα που υπάρχει στο κείμενο και με ποιο τρόπο θα την παρουσίαζαν σε μια σκηνή, ώστε να φαίνεται ο συμβολισμός αυτός. Μερικές απαντήσεις με φαντασία που δόθηκαν από μαθητές της Δ' Δημοτικού ήταν: «*Η σκάλα συμβολίζει το μεγάλωμά μας*», «*η σκάλα συμβολίζει τα όνειρά μας*», «*Θα έφτιαχνα μια σκάλα από βιβλία*», «*Θα έφτιαχνα μια σκάλα από τα σώματά μας!*» (Βλ. Παράρτημα 2). Στη συνέχεια κλήθηκαν να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις: «*Ποια είναι τα επαγγέλματα των ανθρώπων που εργάζονται στο σχολείο μου;*», «*Πού τους συναντώ;*», «*Ποιες ανάγκες, μου καλύπτουν όλοι αυτοί οι άνθρωποι του σχολείου;*», «*Ποια είναι η σχέση μου μαζί τους;*», «*Πώς τους συμπεριφέρομαι;*», «*Ποια είναι τα δικαιώματά μου και οι ευθύνες μου, στις σχέσεις μου μαζί τους;*». Κατόπιν με αφορμή το διαλογικό μέρος του επιστάτη στο κείμενο, η εμπυχώτρια ρώτησε τους μαθητές αν θέλουν να παίξουν κάποιο ρόλο από τους ανθρώπους που εργάζονται στο σχολείο. Ενθουσιάστηκαν και ξεκίνησαν την έρευνα των επαγγελμάτων του σχολείου.

Επίσης, με αφορμή τις προηγούμενες ερωτήσεις οι μαθητές ζωγράρισαν ο καθένας στο μπλοκ της Θεατρικής Αγωγής μια αυλαία με τον τίτλο του κειμένου: *Ένα ακόμα σκαλί* και το όνομα του συγγραφέα Στο κέντρο της αυλαίας ζωγράρισαν τον εαυτό τους ή έγραψαν τη λέξη μαθητής και γύρω, γύρω έγραψαν τα διαφορετικά επαγγέλματα που συνάντησαν στο κείμενο, αλλά και των ανθρώπων που συναντούν κάθε μέρα στο σχολείο. Τον δάσκαλό τους, τον διευθυντή του σχολείου, τον εικαστικό, τις καθηγήτριες Αγγλικών, Γερμανικών, τον φύλακα, τους βιβλιοθηκάρους, τη νοσοκόμα, τις κυρίες της τραπεζαρίας, την κυρία της καντίνας, κ. λ. π. (Βλ. Παράρτημα 2).

Με αφορμή την ερώτηση: «*Πώς φαντάζομαι τον κάθε ρόλο;*» παίξαμε στον χώρο ένα παιχνίδι σωματοποίησης όλων των ρόλων από όλους τους μαθητές. Κατόπιν μοιράστηκαν σε ομάδες των πέντε όπου ο καθένας ανέλαβε να σωματοποιήσει όποιο ρόλο ήθελε από αυτούς. Στην κάθε ομάδα έπρεπε να υπάρχει και ο ρόλος ενός μαθητή, ή και δύο αν ήταν ανάγκη, για να αναδειχθεί η σχέση τους με τους εργαζόμενους. Πρέπει να αναφερθεί ότι η εμπυχώτρια παρακολουθούσε όλες τις ομάδες αλλά βοηθούσε κάποια ομάδα μόνο όταν το ζητούσαν τα συγκεκριμένα παιδιά είτε γιατί χρειάζονταν πληροφορίες είτε είχε προκύψει θέμα συνεργασίας ή αδιέξοδο σχετικά με τη δημιουργία της παρουσιάσής τους. Τα παιδιά έκαναν πολλές ερωτήσεις για τα διάφορα επαγγέλματα που υπάρχουν στο σχολείο, ώστε να τα εμπλέξουν στην παρουσίασή τους. Σιγά σιγά χωρίς να το αντιλαμβάνονται άρχισαν

να εμβαθύνουν στο θέμα των σχέσεων μεταξύ τους και με τους επαγγελματίες που τους περιβάλλουν αλλά και των αξιών που διέπουν τις σχέσεις αυτές (Αλκηστις, 2008· Woolland, 1993).

Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές της κάθε ομάδας συνεργάστηκαν μεταξύ τους και κάθε ομάδα δημιούργησε ένα tableau vivant (ακίνητη εικόνα που ζωντανεύει), όπου σωματοποίησαν ένα ή δύο μαθητές να έχουν ένα φανερό είδος σχέσης με τους επαγγελματίες του σχολείου που επέλεξαν οι ίδιοι να δείξουν στο tableau vivant (Ακίνητη εικόνα που ζωντανεύει). Το είδος της σχέσης, το αποφάσιζαν μόνοι τους. Μπορεί να ήταν μια θετική ή μια αρνητική σχέση. Το tableau vivant της κάθε ομάδας, παρέμενε ακίνητο, μέχρι τη στιγμή που οι συμμαθητές-θεατές μάντευαν την πρόταση που είχε φτιάξει η ομάδα με υποκείμενα όλους τους ρόλους της και ρήματα στον ενεστώτα. Κατόπιν, ένας-ένας από το tableau vivant ζωντάνευε και έλεγε τη σκέψη του ρόλου που την έχει γράψει ο ίδιος στην αυλαία του. Οι οδηγίες που τους έδωσε η εμπυχωτρία αφορούσαν την έρευνα που έπρεπε να πραγματοποιήσουν για το ρόλο τους και για να τον σωματοποιήσουν ενεργοποιώντας τη φαντασία τους με τη μέθοδο του μαγικού «Αν». Παράλληλα, του υπέδειξε να χρησιμοποιήσουν το ρήμα «είμαι» για την αυτοπαρουσίασή τους και το ρήμα «θέλω» όταν ζωντανέψουν, ή ένα άλλο ρήμα που να δείχνει τη σχέση τους με τους άλλους ρόλους της ομάδας (Στανισλάβσκι, 1999:55).

Μετά την ολοκλήρωση της συνεργασίας στις ομάδες, κάθε ομάδα έκανε την παρουσίασή της στην τάξη. Πριν από κάθε παρουσίαση το κοινό που ήταν οι συμμαθητές της ομάδας που παρουσίαζε, γύριζε την πλάτη του στην ομάδα μέχρι να ετοιμαστούν τα μέλη της ομάδας και έπαιζαν το θεατρικό παιχνίδι με τίτλο suspense όπου μετρούσαμε χορεύοντας μέχρι το δέκα ή το είκοσι ανάλογα πόσο χρόνο χρειάζονταν της ομάδας για να στηθούν ακίνητοι¹¹. Ο χορός ήταν μυστηριακός με suspense και κορυφωνόταν όταν η ομάδα έκανε σινιάλο ότι είναι έτοιμη. Τότε οι συμμαθητές τους που ήταν το κοινό γύριζαν προς την ομάδα τους παρατηρούσαν και προσπαθούσαν να μαντέψουν την πρόταση με τα πρόσωπα-υποκείμενα του tableau vivant και τα ρήματα των σχέσεων τους.¹² Η ομάδα είχε γράψει στο μπλοκ την

¹¹ Το θεατρικό παιχνίδι με τίτλο suspense δίδαξε ο κ. Τζαμαργιάς στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα της παρούσης εργασίας.

¹² Αναφέρονται ενδεικτικά δύο παραδείγματα προτάσεων των αυτοσχεδιαστικών ακίνητων εικόνων: Δυο μαθητές μάλωναν προσπαθώντας να προσπεράσει ο ένας τον άλλον στη σειρά της καντίνας και ο δάσκαλος τους νουθετούσε. Ή ένα παιδί χτύπησε τρέχοντας και ένας συμμαθητής του έδειξε αδιαφορία και συνέχισε το παιχνίδι του, ενώ ένας άλλος συμμαθητής τον βοήθησε.

πρότασή της (Βλ. Παράρτημα 2). Οι προτάσεις ήταν απλές. Η εμπυχωτρία έδωσε την οδηγία στα μέλη της κάθε ομάδας, τα ρήματα να τοποθετηθούν στον ενεστώτα χρόνο γιατί η ομάδα θα παρουσιάσει την πράξη την ώρα που γίνεται. Επίσης η εμπυχωτρία επεσήμανε ότι τα ρήματα είναι πολύ σημαντικά σε μια πρόταση γιατί δείχνουν την ενέργεια και τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των ανθρώπων. (Βλ. Παράρτημα 2). Η κάθε παρουσίαση προετοιμαζόταν με ένα θεατρικό παιχνίδι από όλη την τάξη. Κατόπιν στη διάρκεια της παγωμένης εικόνας η εμπυχωτρία βοηθούσε με ερωτήσεις τους μαθητές που αποτελούσαν το κοινό να μαντέψει την πρόταση που είχαν γράψει τα μέλη της ομάδας στο μπλοκ τους, κρατώντας το ένα από αυτά. Το κοινό των συμμαθητών τους, μάντευε με τον συγκεκριμένο τρόπο την πρόταση που παρίστανε η ακίνητη εικόνα. Μετά καθώς τα παιδιά της εικόνας ήταν ακίνητα ένα – ένα ζωντάνευε αυτοπαρουσιάζοταν και έλεγε τη σκέψη του ρόλου του. Όταν ολοκληρωνόταν η δραστηριότητα, όλη η εικόνα ζωντάνευε με ένα μικρό διάλογο που φανέρωνε το περιστατικό. Στη συνέχεια οι μαθητές έκαναν διερευνητικές ερωτήσεις για όσα παρουσιάστηκαν, όπως: *«Γιατί έγινε αυτή η πράξη από τον μαθητή;»*, *«Τι ήθελε να δείξει;»*, *«Τι ήταν σωστό ή λάθος στις σχέσεις που δημιουργήθηκαν και γιατί;»*, *«Τι μπορούσε να γίνει διαφορετικό;»*, *«Τι συναισθήματα προκάλεσε με την πράξη του;»*, *«Τι θα άλλαζα για να γίνει η ζωή μου στο σχολείο καλύτερη;»*

Με τις παραπάνω ερωτήσεις γινόταν αναστοχαστική συζήτηση και προέκυπταν ως μηνύματα από τις παρουσιάσεις, οι πανανθρώπινες αξίες που είναι ανάγκη να διέπουν τις σχέσεις των ανθρώπων, όπως ο αλληλοσεβασμός, η ευγνωμοσύνη, η αλληλεγγύη. Στη συνέχεια ο κάθε μαθητής έγραφε μια σκέψη, μια ιδέα, ένα ερώτημα, ένα συμπέρασμα στο μπλοκ Θεατρικής Αγωγής και όποιος ήθελε το διάβαζε στην τάξη. (Βλ. Παράρτημα 2). Από κάποια ομάδα ζητήθηκε, μετά από τη συζήτηση του αναστοχασμού, να ξαναδείξει το tableau vivant της, με τρόπο ώστε να διορθώνει μια πράξη που δημιούργησε αρνητική σχέση ανάμεσα στα παιδιά. Πρέπει να αναφερθεί ότι για ένα περιστατικό από αυτά που παρουσιάστηκαν, τα παιδιά διαφώνησαν αν ήταν σωστό που κάποιος «κάρφωσε» έναν συμμαθητή που τον έσπρωξε και χτύπησε, έτσι παίξαμε το παιχνίδι του συλλογικού ρόλου. Η μισή τάξη παρίστανε τον ένα μαθητή και η άλλη μισή τον άλλον. Ο διάλογος που αναπτύχθηκε και οι γνώμες που ακούστηκαν ήταν ενδιαφέρουσες αλλά το κυριότερο ήταν ο ενθουσιασμός των παιδιών που μπορούσαν να μιλήσουν ελεύθερα μέσα από τους ρόλους που ανέλαβαν για κάτι που τους απασχολεί.

Ακολούθησε αναστοχαστικό παιχνίδι στον κύκλο στο οποίο κάθε μαθητής έλεγε και σωματοποιούσε μια λέξη με το συναίσθημα που ένιωσε κατά τη διάρκεια των προηγούμενων δραστηριοτήτων. Μια μαθήτρια ρώτησε αν μπορούσε να πει ολόκληρη φράση και είπε: «Δεν είχα συνειδητοποιήσει ότι είναι τόσο πολλοί οι άνθρωποι που μας φροντίζουν στο σχολείο!»

Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν και πραγματοποιήθηκαν στο παραπάνω Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα διερευνητικής μάθησης, έδωσαν στους μαθητές την ευκαιρία να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν ως ένα σημείο στις έννοιες: ανθρώπινη σχέση, συμπεριφορά, δικαίωμα και ευθύνη απέναντι στους άλλους, να επιδείξουν και να θέσουν σε εφαρμογή δεξιότητες στις ανθρώπινες σχέσεις τους μέσα στο σχολείο, με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και όλους τους εργαζόμενους στο σχολείο και να αναπτύξουν συγκεκριμένες στάσεις που θα τους οδηγήσουν στην προσωπική, σωματική, νοητική, κοινωνική και πνευματική τους υγεία, καθώς θα μεγαλώνουν.

2^ο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα

Το θέμα διερεύνησης του δεύτερου Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος, σύμφωνα με τις αρχές του μοντέλου διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης, προσδιορίστηκε από τους ίδιους του μαθητές, σύμφωνα με ερωτήσεις σχετικές με τα ενδιαφέροντά τους, προκύπτοντας από το θέμα του προηγούμενου Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος (Short, Harste, Burke, 1996). Συγκεκριμένα μερικοί μαθητές καθώς ολοκληρωνόταν το πρώτο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα είχαν ρωτήσει: «*Πάντα υπήρχαν σχολεία;*», «*Υπήρχαν σχολεία και στην αρχαία Ελλάδα;*», «*Πώς ήταν τα σχολεία στην αρχαία Ελλάδα;*», «*Είχαν κτίρια ειδικά;*», «*Πήγαιναν όλα τα παιδιά στο σχολείο;*».

Έτσι προέκυψε το δεύτερο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα διερευνητικής μάθησης της διδακτικής παρέμβασης το οποίο βασίστηκε στις αρχές της διερευνητικής μάθησης και σχεδιάστηκε με συνδυασμό θεατρικών τεχνικών οι οποίες συμβάλουν στη βιωματική διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, αλλά και στην ενδυνάμωση διαφόρων κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Το δεύτερο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα ξεκίνησε με αφορμή την παρουσίαση στο smartboard εικόνων με παραστάσεις αγγείων που απεικονίζουν

επαγγέλματα της εκπαίδευσης στην Αρχαία Ελλάδα από διάφορα links.¹³ Οι μαθητές συνδύαζαν τις πληροφορίες από τις παραστάσεις των αγγείων με το κεφάλαιο του βιβλίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού: «Η ποίηση και η θρησκεία των Ελλήνων» που τους διάβασε η εμψυχώτρια και ξεκίνησαν τη δική τους έρευνα σχετικά με τη ζωή των Αθηναίων στην Αρχαία Ελλάδα, με μεγάλο ενθουσιασμό καθώς το κίνητρο ήταν ότι μοιράστηκαν σε ζευγάρια ή ομάδες των τριών και ο καθένας διάλεξε το ρόλο που ήθελε για να αυτοπαρουσιαστεί ως παιδοτρίβης με τους μαθητές του στο πένταθλο ή ως αυλητής ή ως παιδαγωγός ή ως μητέρα με την κόρη της στο γυναικωνίτη που της μάθαινε να ράβει, ή στην κουζίνα να μαγειρεύει. Υπήρξε ένας καταγισμός ερωτήσεων. Έτσι ξεκίνησαν να συγκεντρώνουν τις πληροφορίες που χρειαζόνταν για την αυτοπαρουσίασή τους σε πρώτο πρόσωπο με σωματοποίηση. Μερικές ενδεικτικές ερωτήσεις ήταν: «Υπήρχαν σχολεία;», «Πώς πήγαιναν;» «Τι διδάσκονταν;», «Τι αθλήματα μάθαιναν;», «Τα κορίτσια γιατί δεν επιτρέπεται να πάνε στο σχολείο;», «Ποιος τους δίδασκε στο σπίτι και τι;», «Πώς θα παίζουμε τους ρόλους;», «Τι θα φοράμε;», «Τι φορούσαν τότε τα παιδιά;», «Θα κάνω τη μητέρα που μαθαίνει στην κόρη της να μαγειρεύει, τι έτρωγαν οι αρχαίοι Αθηναίοι;», «Αν μαθαίνω υποτίθεται μουσική, τι μουσική θα μάθω;», «Τι μουσική άκουγαν;», «Ο παιδαγωγός πόσο μεγάλος ήταν;» Η εμψυχώτρια καθοδήγησε τους μαθητές ώστε ο κάθε μαθητής να ερευνήσει πληροφορίες που απαντούν στις ερωτήσεις του ανάλογα με το ρόλο που ήθελε να παίξει στο επόμενο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Όταν συγκεντρώθηκαν οι πληροφορίες με ένα ομαδικό θεατρικό παιχνίδι στο οποίο οι μαθητές περπατούσαν στο χώρο φορώντας ένα ύφασμα ή κρατώντας έναν αυλό ή μια μαγκούρα ανάλογα με το ρόλο τους. Σωματοποίησαν όλοι όλους τους ρόλους και κάθε φορά που η εμψυχώτρια χτυπούσε με τα χέρια της διπλό παλαμάκι σταματούσαν ακίνητοι. Κατόπιν περπατούσαν με διαφορετικούς ρυθμούς που μετρούσε η εμψυχώτρια από το ένα ως το δέκα. Περπατούσαν ως ηθοποιοί που συγκεντρώνονται για να παίξει ο καθένας το ρόλο του. Στο δέκα σταματούσαν και παρίσταναν ακίνητη εικόνα του ρόλου του ο καθένας. Κάποιοι είχαν βοηθηθεί και ξεθάρρευαν έχοντας δει προηγουμένως τους συμμαθητές τους να παριστάνουν τους ρόλους τους. Η εμψυχώτρια άγγιζε κάθε έναν και αυτός ζωντάνευε και αυτοπαρουσιαζόταν χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που είχε συγκεντρώσει. Μιλούσε προχωρώντας ανάμεσα στους άλλους με απεύθυνση και αλλάζοντας το σώμα και τη φωνή του όταν

¹³ Χρησιμοποιήθηκε το link: <http://piramatikoneiroland.blogspot.gr/2013/02/blog-post.html>.

χρειαζόταν. Κάθε φορά αυτοπαρουσιαζόταν ένας ένας, περπατώντας και μιλώντας στους συμμαθητές του, ενώ εκείνοι έμεναν ακίνητοι και τον άκουγαν. Τα αγόρια αυτοπαρουσιάστηκαν στους συμμαθητές τους ως παιδοτρίβες ή μαθητές, αθλητές στο πένταθλο ή αυλητές ή παιδαγωγοί και τα κορίτσια ως μητέρες ή κόρες που μάθαιναν πώς να ράβουν ιμάτια ή να μαγειρεύουν κουκιά, ρεβίθια ή να ζυμώνουν ψωμί. Μερικά ζευγάρια ή τριάδες είχαν φτιάξει και διαλόγους μεταξύ τους. Πρέπει να αναφερθεί ότι με μεγάλη χαρά έκαναν διάλογο μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που είχαν συλλέξει.

Όταν τελείωσαν τις παρουσιάσεις ο κάθε μαθητής έγραψε στο μπλοκ της Θεατρικής Αγωγής δύο στοιχεία: «*Επαιζα το ρόλο...*», «*Πιο πολύ μου άρεσε όταν...*».¹⁴ Όποιος ήθελε διάβαζε τα γραπτά του στους συμμαθητές του. Σχεδόν όλοι θέλησαν να ανακοινώσουν τη σκέψη τους στην τάξη. Ακολούθησε αναστοχαστικό παιχνίδι στον κύκλο στο οποίο κάθε μαθητής σωματοποιούσε και μια λέξη με το συναίσθημα που ένιωσε ολοκληρώνοντας το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα. Η εμπυχώτρια ρώτησε τους μαθητές αν είχαν απορίες και ένας μαθητής ρώτησε: «*Γιατί τα παιδιά δεν μάθαιναν αυτά που μαθαίνουμε σήμερα;*» Οδηγώντας με τον τρόπο αυτόν τη συζήτηση σε μια σύγκριση της αρχαίας εκπαίδευσης με το σημερινό τους σχολείο. Άλλος μαθητής ρώτησε «*Και τι διάβαζαν;*». Κάποιος απάντησε: «*Διάβαζαν Όμηρο!*».

Με αφορμή την απάντηση αυτή, η εμπυχώτρια διάβασε στα παιδιά το τρίτο κεφάλαιο από το βιβλίο Ιστορίας της Δ' Δημοτικού: «*Η ποίηση και η θρησκεία των Ελλήνων*». Κατόπιν τα παιδιά σημείωσαν τις πιο σημαντικές πληροφορίες από ένα σύντομο βιογραφικό του Ομήρου που τους διάβασε η εμπυχώτρια (Ηλιάδη, 2009). Οι πληροφορίες ήταν ανάλογες με το γνωστικό επίπεδο του συνόλου των παιδιών της τάξης (Σωτήρχου, 2007:68). Στη συνέχεια ρώτησε τους μαθητές αν θα μπορούσε κάποιος με μια χρονομηχανή¹⁵ να μεταφερθεί στα αρχαία χρόνια και συναντούσε τον Όμηρο τι θα τον ρωτούσε. Έτσι ξεκίνησε ένα θεατρικό παιχνίδι στο οποίο σωματοποίησαν τη μεταφορά στο χρόνο και κατόπιν χωρίστηκαν σε ομάδες των πέντε. Οι μαθητές της κάθε ομάδας συμφώνησαν ποιος θα παίζει το ρόλο του Ομήρου και οι άλλοι τέσσερις προετοιμάστηκαν να παίξουν τους ρόλους των δημοσιογράφων που θα πάρουν συνέντευξη από τον Όμηρο.

¹⁴ Βλέπε Κεφάλαιο 3.1.

¹⁵ Τεχνική Δρόμενο στο χρόνο «Μηχανή του χρόνου» (Παπαϊωάννου, 2016: 108).

Κάθε δημοσιογράφος στο μπλοκ του της Θεατρικής Αγωγής, σε μια αυλαία με τίτλο «Μια φανταστική συνέντευξη από τον Όμηρο» έγραψε μια ή δύο ερωτήσεις που ήθελε να κάνει στον Όμηρο. Συνεργάστηκαν στην ομάδα για να βρουν τις ερωτήσεις που πίστευαν ότι είναι σημαντικές, βρήκαν μαζί με το μαθητή που θα παρουσίαζε τον Όμηρο τις απαντήσεις, έκαναν πρόβες και κάθε ομάδα παρουσίασε το δρώμενό της στο κοινό των συμμαθητών τους. Πριν ξεκινήσουν τις παρουσιάσεις τους, άκουσαν ένα ηχητικό από το YouTube που αναρτήθηκε από πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης στο οποίο ακούγεται ένας ηθοποιός να υποδύεται τον Όμηρο που διαβάζει στίχους από την Ιλιάδα στα αρχαία ελληνικά με προφορά που προέκυψε από σχετική μελέτη. Το ηχητικό με τίτλο: *Προφορά της αρχαίας ελληνικής, Όμηρος*¹⁶ έκανε στους μαθητές μεγάλη εντύπωση και ζήτησαν να το ακούσουν ξανά, ενώ σχολίασαν τι τους θυμίζει. Όταν ξεκίνησαν τις πρόβες τους η εμπυχώτρια παρατήρησε ότι τα παιδιά μερικών ομάδων συμφώνησαν εκείνος από την ομάδα που θα υποδυθεί τον Όμηρο να προσπαθήσει να υιοθετήσει την προφορά που είχαν ακούσει από ηχητικό. Πριν ξεκινήσουν τις παρουσιάσεις τους, για ζέσταμα χωρίστηκαν σε ζευγάρια και η σύμφωνα με την οδηγία της εμπυχώτριας, ο ένας είχε κλειστά μάτια και ο άλλος τον κρατούσε τον πρόσεχε και τον χόρευε στο χώρο σε αργή κίνηση. Στη συνέχεια μια ομάδα άρχισε με θεατρικό παιχνίδι με ταξίδι στο χρόνο και τα παιδιά βρέθηκαν «πετώντας» με τη χρονομηχανή στην εποχή του Ομήρου. Η εμπυχώτρια με τη βοήθεια κάποιων παιδιών είχε φτιάξει μια χρονομηχανή που αναβόσβηνε και τους μετέφερε στο χρόνο (Βλ. Παράρτημα 4). Η χρονομηχανή είχε σχήμα κλεψύδρας και μεταλλικό κεφάλι από CD με απεικόνιση του μηχανισμού των Αντικυθήρων για τον οποίο τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν να ερευνήσουν και στηνόταν στην πόρτα της αίθουσας, οι μαθητές της ομάδας που παρουσίαζε έβγαιναν από την αίθουσα ως μαθητές και έμπαιναν ως οι δημοσιογράφοι που οδηγούσαν τον Όμηρο υποβαστάζοντάς τον γιατί ήταν τυφλός γέροντας με μαγκούρα, τον βοηθούσαν να καθίσει σε ένα «κούτσο» και μαζεύονταν γονατιστοί γύρω του να τον ρωτήσουν και να τον ακούσουν. Όταν τελείωσαν οι παρουσιάσεις των συνεντεύξεων ζωγράφισαν στην αυλαία τους μια σκηνή με τους εαυτούς τους από την παρουσίασή τους και ο κάθε μαθητής έγραψε δύο στοιχεία: «Έπαιξα το ρόλο...», «Πιο πολύ μου άρεσε όταν...». Για παράδειγμα: «Έπαιξα το ρόλο του δημοσιογράφου» ή «Έπαιξα το ρόλο του βοηθού του Όμηρου», «Πιο πολύ μου

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=01H1HJmgs6s>

άρεσε όταν κρατούσα τον Όμηρο να μην πέσει». (Βλ. Παράρτημα 3). Όποιος ήθελε διάβασε τα γραπτά του στους συμμαθητές του και ακολούθησε αναστοχαστικό παιχνίδι στον κύκλο στο οποίο κάθε μαθητής σωματοποιούσε μια λέξη με το συναίσθημα που ένιωσε ολοκληρώνοντας το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα. Κατά τη διάρκεια του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος ένα παιδί είχε ρωτήσει: «Πώς τα θυμόταν όλα αυτά ο Όμηρος, τα σκαρφιζόταν ή είχαν συμβεί και τα ήξερε;». Επανήλθαμε σε αυτήν την ερώτηση προκειμένου να ξεκινήσει το τρίτο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα. Οι μαθητές είχαν ήδη πάρει πληροφορίες για τους ραψωδούς και την απαγγελία σε ρυθμό. Ο ρυθμός οδήγησε στο θέμα του τρίτου Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος.

3^ο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα

Η εμπυχώτρια ζήτησε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν μια καινούρια αυλαία στο μπλοκ της Θεατρικής Αγωγής και να γράψουν τον τίτλο «Παίζουμε Διθύραμβο;».

Μετά τους δόθηκε το παρακάτω φυλλάδιο:¹⁷

Η ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΟΥ ΑΡΧΑΙΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ.

Για να καταλάβουμε την προέλευση του αρχαίου δράματος πρέπει να μιλήσουμε για τρία διαφορετικά αρχαία «δρώμενα» που έχουν πολλά κοινά στοιχεία. **Το Δημοτικό τραγούδι, τον Αγερμό και τον Διθύραμβο. 1.Το Δημοτικό τραγούδι.** Από τον 10^ο κιόλας αιώνα π. Χ., όταν συνέβαινε ένα σπουδαίο γεγονός σε ένα χωριό της Ελλάδας, κάποιος άγνωστος «αμόρφωτος» σοφός (θυμόσοφος) **άνθρωπος του δήμου, δηλαδή του λαού**, σκάρωνε ένα ποίημα γι' αυτό το γεγονός. Μπορεί να ήταν ποίημα για ένα γάμο, ή για ένα ηρωικό θάνατο, για ένα νανάγιο ή ακόμα και για τη γέννηση ενός μωρού. Ο **δημότης** αυτός «είχε» στο DNA του, έναν πανάρχαιο ρυθμό που τον βοηθούσε να σκαρώσει το **Δημοτικό** ποίημα. Ο ρυθμός λέγεται **ιαμβικός δεκαπεντασύλλαβος**. Πήγαινε λοιπόν στην πλατεία του χωριού, όπου μαζεύονταν και άλλοι άνδρες και τους το απήγγειλε. Μετά το τραγουδούσαν και το χόρευαν όλοι μαζί και πήγαιναν από πόρτα σε πόρτα να τους ξεσηκώσουν όλους. Στον **ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο** κάθε στίχος (σειρά ποιήματος) έχει 15 συλλαβές (7 ζευγάρια

¹⁷ Οι πληροφορίες του φυλλαδίου αντλήθηκαν από διδασκαλία του κ. Γεωργουσόπουλου για την προέλευση του αρχαίου δράματος στο τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Ε.Κ.Π.Α. και από τον Πούχγερ, (1985). Επίσης από τον Λεκατσά (1971).

συλλαβών όπου τονίζεται πάντα η δεύτερη συλλαβή) και τελειώνει με μια άτονη συλλαβή. Αν διαιρέσουμε τα 3.000 χρόνια που έχουν περάσει από τον 10^ο αιώνα π. Χ. ως σήμερα δια των 70χρόνων που προφορικά μπορούσε να παραδίδεται το Δημοτικό αυτό ποίημα και ο ρυθμός του, από παππού σε εγγονό που κι αυτός με τη σειρά του όταν γινόταν παππούς το μάθαινε στον δικό του εγγονό, η διαίρεση θα μας δώσει: 3000 χρόνια δια 100 χρόνια = 30 παππούδες! ή 30 γιαγιάδες, αν ήταν για τη γέννηση μωρού ή για γάμο. **2. Ο Αγερμός.** Ο αγερμός ήταν ένα έθιμο που «οι ρίζες του χάνονται» στον 10ο κιάλας αιώνα π. Χ. Σύμφωνα με το έθιμο οι άνδρες μαζεύονταν στην πλατεία του χωριού με αφορμή μια θρησκευτική γιορτή (σημερινό πανηγύρι) και **έφτιαχναν μια πομπή δηλαδή σειρά όπου χόρευαν και τραγουδούσαν** για τη γιορτή κάποιου Θεού ή για να τον εξευμενίσουν. Ο ρυθμός τους ήταν ο ιαμβικός δεκαπεντασύλλαβος. Πήγαιναν από πόρτα σε πόρτα και για να τους ξεσηκώσουν όλους, χτυπούσαν τις πόρτες με κλαδιά ελιάς και τους τραγουδούσαν. (σημερινά κάλαντα). Η λέξη αγερμός προέρχεται από το ρήμα εγείρω γιατί οι άνδρες χτυπούσαν με τα κλαδιά ελιάς τις πόρτες για να τους εγείρουν να τους ξεσηκώσουν. **3. Ο Διθύραμβος.** Ως ένα είδος αγερμού ίσως να ξεκίνησε και ο Διθύραμβος. Η λέξη δι-θυρ-αμβος προέρχεται: το «δι» από το διά, το «θυρ» από το θύρας, το «αμβος» από το ίαμβος που σημαίνει ρυθμός. Από τον 10ο κιάλας αιώνα π. Χ. άνδρες σε πομπή περνούσαν χτυπώντας από πόρτα σε πόρτα, (door to door!) με χοντρά κλαδιά ελιάς, ξεσήκωναν τους άλλους άνδρες χορεύοντας και τραγουδώντας σε ίαμβο, ένα λατρευτικό τραγούδι προς τιμήν του Θεού Διόνυσου που εικάζεται ότι ως τότε ήταν ο θεός του κρασιού και με αφορμή το δρώμενο αυτό, έγινε θεός του Θεάτρου. Το χειμώνα, οι άνδρες κρύωναν και φορούσαν κάπες από δέρματα τράγων που μερικές φορές άφηναν πάνω τους και τα κεφάλια των ζώων. Χορεύοντας και τραγουδώντας σε ιαμβικό 15σύλλαβο,πήγαιναν σε πομπή, στη εξοχή όπου έκαναν ένα **κύκλο** γύρω από ένα μαρμάρινο τρίποδο τραπέζι που λεγόταν **ελεός**. Με το πέρασμα των χρόνων η λέξη έγινε **έλεος**! (ζητώ έλεος από το θεό δηλαδή ζητώ να με λυπηθεί). Επάνω στον ελεό ύστερα από κυκλικό χορό σε ίαμβο με τραγούδι πιθανολογείται ότι ήταν ιαμβικός δεκαπεντασύλλαβος (μοιάζει με σημερινό καλαματιανό) θυσίαζαν έναν τράγο προς τιμήν του Διονύσου. Η λέξη **τραγωδία (τράγων ωδή)** προέρχεται: το «τραγ» από τη κάπα του τράγου που φορούσαν, ή από τον τράγο που θυσίαζαν και το «ωδία» από την ωδή που σημαίνει φωνή (βλέπε και ωδείο) Η πομπή των ανδρών είχε έναν αρχηγό που προπορευόταν και τους οδηγούσε, γι' αυτό λεγόταν **εξάρχων** (όπως τα εξάρχεια). Γύρω στον 8^ο αιώνα π. Χ. ένας εξάρχων λεγόταν **Θέσπις** (θεσπίζω σημαίνει καθιερώνω). **Ο Θέσπις**, πιστεύεται ότι, καθώς

προπορευόταν ως αρχηγός της πομπής, σταμάτησε για μια στιγμή την πομπή, και με το ρυθμό του ίαμβου, ρώτησε κάτι τους άνδρες, εκείνοι αποκρίθηκαν, ρώτησαν κάτι και αυτοί, ο Θέσπις αποκρίθηκε. Έτσι έγινε **α-ποκριτής**. Το «α» με το πέρασμα των χρόνων έγινε «υ» και έτσι γεννήθηκε ο **υποκριτής** δηλαδή ο πρώτος **ηθοποιός**. Έτσι γεννήθηκε και ο **πρώτος διάλογος** σε δρώμενο γιατί ως τότε στα δρώμενα είχαμε μόνο «όρχηση» δηλαδή μόνο χορό και τραγούδι. Γεννήθηκε ο πρώτος διάλογος σε αναπαράσταση, δηλαδή σε είδος τέχνης, γεννήθηκε δηλαδή το παγκόσμιο θέατρο. Όταν έφτανε η πομπή στην εξοχή όπου λάτρευαν τον Διόνυσο με το Διθύραμβο και τους χορευτικούς διαλόγους του Θέσπι οι άνδρες της πομπής σχημάτιζαν κύκλο γύρω από τον ελεό. Έτσι δημιουργήθηκε η ορχήστρα του αρχαίου Θεάτρου. Έτσι και οι άνδρες της πομπής του Διθύραμβου έγινε ο χορός του αρχαίου δράματος. Ο ελεός έγινε η Θυμέλη ο βωμός του Διονύσου και σιγά σιγά σχηματίστηκαν τα μέρη του αρχαίου Θεάτρου.

Αφού η εμψυχώτρια διάβασε στην τάξη προσεκτικά τις πληροφορίες του φυλλαδίου, διακόπτοντας και λύνοντας συγχρόνως τις απορίες των μαθητών καθώς είχαν πολλές ερωτήσεις, οι μαθητές σημείωσαν στην αυλαία τους τα πιο σημαντικά στοιχεία και ακολούθησε συζήτηση. Η εμψυχώτρια εξήγησε ότι επιλέχθηκε υποθετικά για τον Διθύραμβο¹⁸ ένας προαιώνιος και οικείος ρυθμός, ο ιαμβικός δεκαπεντασύλλαβος και τον απεικόνισε (_ _ / _ _ / _ _ / _ _ / _ _ / _ _ / _) και αφού λύθηκαν όλες οι απορίες και έγραψαν τον ρυθμό στην αυλαία τους άρχισαν να τον χορεύουν σε κύκλο με όλο το σώμα μας και με παλαμάκι στον τόνο της δεύτερης συλλαβής, εκτός από την τελευταία που μένει στον αέρα. Έτσι συγκεντρώθηκαν όλοι στο ίδιο μοτίβο, ο καθένας με τις δυνατότητές του.¹⁹ Ύστερα οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια και έπαιζαν τον «Καθρέφτη»²⁰ με τον ίδιο ρυθμό, ώστε να βοηθηθούν από τους συμμαθητές τους, τα παιδιά που δεν είχαν ευκολία σε αυτόν. Αφού έμαθαν πολύ καλά το ρυθμό χωρίς κείμενο, μοιράστηκαν σε μικρές ομάδες και τους δόθηκαν τα Δημοτικά ποιήματα «Ο κυρ Βοριάς», το «Ξενιτεμένο μου πουλί», «Το μικρό κλεφτόπουλο» και το «, «Υπνε μου, έπαρέ μου το». ²¹ Η εμψυχώτρια διάβασε τα ποιήματα στην τάξη και συζητήθηκαν οι άγνωστες λέξεις και οι απορίες. Ρώτησε τα παιδιά «Πώς φαντάζεστε τον κυρ Βοριά;» ή «Τι σημαίνει η λέξη ξενιτειά;», «Εσείς

¹⁸ Η εμψυχώτρια στηρίχτηκε στο ρυθμό που έχουν τα αρχαία δρώμενα που υπάρχουν και σήμερα όπως τα Ραγκουτσάρια, αλλά και στο ρυθμό που έχουν μερικά κάλαντα.

¹⁹ Αυτή θα μπορούσε να είναι μια άσκηση συγκέντρωσης που θα επαναλαμβάνεται σε τακτά διαστήματα στο μέλλον σύμφωνα με τον Way (1972).

²⁰ Γκόβας, 2003.

²¹ Τα δύο τελευταία Δημοτικά ποιήματα αντλήθηκαν από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων (Γ & Δ Δημοτικού), σελίδες 94 και 66, αντίστοιχα.

έχετε κάποιον δικό σας άνθρωπο που αναγκάστηκε να ζει ή να εργάζεται στην ξενιτειά;». Κατόπιν ζήτησε από την κάθε ομάδα να ανακαλύψει για ποιο σπουδαίο γεγονός είχε την ανάγκη ο θυμόσοφος δημότης να σκαρώσει κάθε φορά το συγκεκριμένο ποίημα. Τους ζήτησε επίσης να το «ορχήσουν» δηλαδή να το χορέψουν και να το προφέρουν ρυθμικά με έναν από την ομάδα να παριστάνει τον εξάρχοντα και μετά να μοιραστούν τους στίχους του ποιήματος και να το παραστήσουν ως δρώμενο με απαγγελία από έναν κάθε φορά τον εξάρχοντα και σωματοποίηση με παντομίμα από τους υπόλοιπους της ομάδας. Ο εξάρχων παρίστανε ότι έκανε διάλογο με τον επόμενο σα να του δίνει τη σκυτάλη για να πει τους παρακάτω στίχους. Ουσιαστικά η εμπυχωτρία τους ζήτησε να το δραματοποιήσουν με το συγκεκριμένο πλαίσιο για να μπορέσουν να λειτουργήσουν ως χορός ανδρών με εξάρχοντα-κορυφαίο. Επίσης έδωσε στην ομάδα που πήρε το ποίημα-νανούρισμα να φτιάξουν αυτοσχέδια μωρά και να τα νανουρίζουν με τον ρυθμό αυτόν και αν θέλουν να τραγουδήσουν. Οι πρόβες διήρκησαν μια διδακτική ώρα και μετά έγιναν οι παρουσιάσεις. Όποια ομάδα τελείωνε πρώτη και είχε χρόνο ελεύθερο χρόνο, η εμπυχωτρία της έδινε την οδηγία να δημιουργήσει ένα δικό της Δημοτικό ποίημα με ελεύθερο θέμα σε ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο ή να ψάξουν να βρουν ένα ποίημα με τον ίδιο ρυθμό και να το δραματοποιήσουν με τον ίδιο ή όποιο τρόπο ήθελε και να το παρουσιάσει στο τέλος, όταν θα είχαν τελειώσει όλες οι άλλες ομάδες. Μια ομάδα βρήκε στο ανθολόγιό της Δ' Δημοτικού το απόσπασμα του ποιήματος του Διονύσιου Σολωμού «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι», άλλη ομάδα βρήκε το ποίημα του Κωστή Παλαμά «Το σπίτι που γεννήθηκα» και άλλη ομάδα βρήκε το ποίημα του Νίκου Γκάτσου «Το κυκλαδίτικο». Ξεκίνησε έτσι μια συζήτηση για την επίδραση του ρυθμού αυτού στους μεγάλους μας ποιητές. Μετά το τέλος των παρουσιάσεων ακολούθησε αναστοχαστικό παιχνίδι στον κύκλο στο οποίο κάθε μαθητής σωματοποιούσε μια λέξη με το συναίσθημα που ένιωθε ή άλλη λέξη που είχε την ανάγκη να πει ολοκληρώνοντας τις παρουσιάσεις τους. Τα παιδιά το περίμεναν και μερικές λέξεις ήταν εξάρχων βοριάς, χαρά. Στο τέλος αυτού του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος, με το κάθε τμήμα για μια διδακτική ώρα επισκεφθήκαμε τα διαδραστικά τραπέζια όπου τα παιδιά έπαιζαν παιχνίδια γνώσεων που είχαμε ετοιμάσει με την υπεύθυνη πληροφορικής του σχολείου. Στα παιχνίδια αυτά, τα παιδιά σε ομάδες συμπλήρωναν λέξεις που έλειπαν από φράσεις του φυλλαδίου που είχε ήδη από την αρχή του προγράμματος αναρτηθεί στον σχολικό

δικτυακό χώρο της τάξης τους. Επίσης έπαιζαν σε ομάδες τη συμπλήρωση συλλαβών από τα ποιήματα τους στον ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο.

Στο επόμενο μάθημα Θεατρικής Αγωγής σε μια συζήτηση για τους άνδρες του χορού που ορχούνταν σε κύκλο γύρω από τον ελεό που έγινε θυμέλη, κάποιος μαθητής είπε πως είχε πάει στην Επίδαυρο και το θυμόταν το μαρμάρινο κυκλάκι της θυμέλης. Έτσι προέκυψε το τέταρτο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα.

4^ο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα

Οι μαθητές μοιράστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων με διαφορετική σύνθεση από τις προηγούμενες φορές και ανέλαβαν να παρουσιάσουν ένα έργο σε ένα από τα αρχαία θέατρα της Ελλάδας. Η εμπυχωτρία έχρισε σκηνοθέτη σε κάθε ομάδα εκείνον τον μαθητή που δέχθηκε να αναλάβει την ευθύνη η ομάδα του να συλλέξει λίγες πληροφορίες για το θέατρο στο οποίο θα παρουσίαζαν υποτίθεται το έργο τους. Τα θέατρα που ήξεραν τα παιδιά και επιλέχθηκαν ήταν της Επιδαύρου, της Δωδώνης, του Διονύσου, της Ήλιδας, ή αν ήθελαν σε πομπή στο δρόμο, ή σε μοντέρνα σκηνή που την ονομάσαμε «ιταλικό κουτί». Η κάθε ομάδα ονομάστηκε από το θέατρο που επέλεξε, έτσι είχαμε την ομάδα Διονύσου, της Επιδαύρου, την ομάδα της πομπής για το θέατρο δρόμου, την ομάδα της ιταλικής σκηνής για το μοντέρνο ανέβασμα κ.λ.π. . Το θέμα του έργου που επιλέχθηκε μετά από συζήτηση, από τα ίδια τα παιδιά, για να παίξουν ήταν ο τρωικός πόλεμος. Ένα θέμα που προέκυψε από τις συνεντεύξεις που είχαν πάρει από τον Όμηρο. Όλοι οι μαθητές είχαν διδαχθεί κάποια στοιχεία για τον Τρωικό πόλεμο στην Γ΄ Δημοτικού και έγινε ένα είδος επανάληψης με κατάλληλες ερωτήσεις που τους οδήγησαν σε περαιτέρω διερεύνηση, σύμφωνα με την Heathcote, όπως: *«Θυμάστε ποιος είχε την ιδέα του Δούρειου ίππου; Τη σκέφτηκε μόνος του ή μήπως κάποιος θεός την έβαλε στο μυαλό του;»* κ.λ.π.

Η κάθε ομάδα άντλησε νέες πληροφορίες της για το έργο της από το κεφάλαιο με τίτλο «Το ξύλινο Άλογο», από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού, αλλά και από αρκετές αναφορές που έγιναν στο έργο του Ευριπίδη «Τρωάδες», στους γυναικείους ρόλους του και στο αντιπολεμικό του μήνυμα. Πριν ξεκινήσουν σε ομάδες τη δημιουργία ενός δομημένου έργου, έπαιζαν όλα τα αγόρια μαζί ένα ομαδικό παιχνίδι συγκέντρωσης όπου μαζεμένοι ως σμάρι με κλειστά μάτια πηγαίνοντας όπου ακούν ήχους, παρίσταναν ότι είναι μαζεμένοι μέσα στον δούρειο ίππο. Το επανέλαβαν και τα κορίτσια. Τα αγόρια μοιράστηκαν τους ρόλους του Αγαμέμνονα, του Αχιλλέα, του Πρίαμου, του Πάρη και τα κορίτσια επέλεξαν από

τους ρόλους της Εκάβης, της Ανδρομάχης, της Κασσάνδρας. Η εμπυυχώτρια τους έδωσε οδηγίες για την αυτοπαρουσίαση του ρόλου τους²² και τους ζήτησε να ερευνήσουν τις πληροφορίες για το ρόλο που επέλεξαν ώστε να αυτοπαρουσιαστεί ο καθένας ως ο ρόλος του, απαγγέλλοντας τα λόγια του στο θέατρο της επιλογής τους, για το οποίο ο σκηνοθέτης της ομάδας ανέλαβε να παρουσιάσει τις πληροφορίες και στην έναρξη της παράστασής τους. Τους έδωσε επίσης την οδηγία, μετά την παρουσίαση του θεάτρου και την αυτοπαρουσίαση των ρόλων να παρουσιάσουν ένα μικρό διάλογο, που θα έχουν γράψει με αφορμή το κείμενο από το ανθολόγιο και το έργο του Ευριπίδη «Τρωάδες». Η εμπυυχώτρια έδωσε στους μαθητές την οδηγία ότι η σκηνή πρέπει να έχει αρχή μέση τέλος²³ και ένα μήνυμα.²⁴ Το μπλοκ του ενός από την ομάδα θα κοινωνήσει σε όλη την ομάδα, από τον έναν στον άλλον, με τη σειρά που θα αποφασίσουν να μιλήσουν και ο καθένας με τη σειρά που μιλάει στο έργο που σκέφτηκαν, θα γράψει την ατάκα του.²⁵ Ξεκίνησαν τη συνεργασία, ενώ η εμπυυχώτρια βοηθούσε όποια ομάδα ζητούσε βοήθεια και έλυνε τις απορίες που προέκυπταν. Τους έδωσε όσο χρόνο χρειάστηκαν, μια με δύο διδακτικές ώρες συγγραφής και πρόβας. Η παρουσίαση της κάθε ομάδας γινόταν με τρία κουδούνια από το κοινό των συμμαθητών τους. Συγκεκριμένα, ένας μαθητής από το κοινό των συμμαθητών έλεγε: «*Πρώτο κουδούνι ντριν*», ο επόμενος μαθητής μετρούσε από μέσα του ως το πέντε και έλεγε: «*Δεύτερο κουδούνι ντριν, ντριν*», ο τρίτος μαθητής μετρούσε από μέσα του ως το πέντε και έλεγε: «*Τρίτο κουδούνι ντριν, ντριν, ντριν*».²⁶ Με την παύση ανάμεσα στα κουδούνια δημιουργείτο ένα κλίμα ιεροτελεστίας. Τότε καθώς τα μέλη της ομάδας που παρουσίαζε, στέκονταν ως ηθοποιοί έλεγαν με σειρά τα εξής: «*Στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής με θέμα τη έρευνα για τον τρωικό πόλεμο η ομάδα μου (ονοματεπώνυμο) φτιάξαμε ένα θεατρικό έργο με αγάπη για να σας το δείξουμε. Ο τίτλος του είναι «Μετά τον πόλεμο» και το έργο μας παρουσιάζεται στο θέατρο του Διονύσου.*» Στο σημείο αυτό ο μαθητής που είχε αναλάβει το ρόλο του σκηνοθέτη διάβαζε τις πληροφορίες για το συγκεκριμένο θέατρο όπου υποτίθεται ότι έπαιζαν και κατόπιν οι άλλοι και ο ίδιος αυτοπαρουσιάζονταν ως οι ρόλοι τους. Ύστερα έπαιζαν στο λογείον (δύο καρεκλάκια) ή γύρω από τη μαρμάρινη θυμέλη ένα

²² Απαντώντας στις ερωτήσεις των δοσμένων συνθηκών του Στανισλάβσκι. Βλέπε κεφ. 1.4.3. σ. 39.

²³ Σύμφωνα με τις δραματουργικές τεχνικές του Αριστοτέλη (Λιγνάδης, 1988).

²⁴ Ο απώτερος αντικειμενικός σκοπός του έργου σύμφωνα με τον Στανισλάβσκι.

²⁵ Παραλλαγή της δραματικής τεχνικής του κυκλικού δράματος.

²⁶ Τα κουδούνια του θεάτρου ήταν ένα θεατρικό παιχνίδι που διδάχθηκε η εμπυυχώτρια σε επιμόρφωση από την Κακουδάκη.

χαρτόνι στρογγυλό), καθώς είχε γίνει συζήτηση για τα κυριότερα μέρη του αρχαίου θεάτρου, ανάγκη που προέκυψε από τις πληροφορίες που ερεύνησαν γι' αυτά. (Βλ. Παράρτημα 6). Η εμπυχωτρία εξήγησε στα παιδιά τη λειτουργία του υποβολείου και η ίδια κρατούσε υποβολείο με το μπλοκ τους και ξεκινούσαν το μικρό διάλογό τους με όσο περισσότερη συμμετοχή και ενθουσιασμό μπορούσαν. Κατόπιν μετά από υπόκλιση και πολλά «μπράβο» γινόταν συζήτηση για να ανακαλυφθεί το σημείο του έργου με το αντιπολεμικό ή άλλο μήνυμα. Όταν κάποιο παιδί έλεγε το μήνυμα που κατάλαβε, η εμπυχωτρία ρωτούσε: *«Από ποιο σημείο του έργου το κατάλαβες αυτό;»* Κατόπιν έγραφαν στο μπλοκ τους, για παράδειγμα: *«Πιο πολύ μου άρεσε όταν έπαιζα την Κασσάνδρα και έκανα πως μαντεύω»*. Στο τέλος και αυτού του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος η εμπυχωτρία με τους μαθητές επισκέφθηκαν τα διαδραστικά τραπέζια όπου οι μαθητές έπαιζαν ένα παιχνίδι γνώσεων κατά το οποίο αντιστοίχιζαν τη σωστή λέξη στο μέρος του αρχαίου θεάτρου και τον ορισμό του ή κάποιο ιστορικό στοιχείο.

Για κάθε Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα διερευνητικής μάθησης που πραγματοποιήθηκε, ο κάθε μαθητής δημιούργησε μια αυλαία με τον εαυτό του στο κέντρο, με στοιχεία του ρόλου του με ζωγραφιές ή πληροφορίες, η οποία καταχωρήθηκε στο portfolio του. Οι αυλαίες που κρατήθηκαν ως ενθύμια από τους μαθητές είχαν τίτλους: «Ένα ακόμα σκαλί», «Η εκπαίδευση στην αρχαιότητα», «Μια φανταστική συνέντευξη από τον Όμηρο» «Παίζουμε Διθύραμβο;» «Ο Τρωικός πόλεμος», «Αρχαία θέατρα στο χρόνο».

3.1. Αποτελέσματα Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων

Κατά την διάρκεια της υλοποίησης των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, τα οποία σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν, όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με το μοντέλο της διερευνητικής μάθησης, διατηρώντας τα επτά στάδια των Short, Harste και Burke (1996) διαπιστώθηκε με βάση τις παρατηρήσεις και τα σχόλια των μαθητών της πειραματικής ομάδας ότι το γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής μπορεί να συμβάλει στην αυτόνομη διερευνητική μάθηση άλλων γνωστικών αντικειμένων και να ενδυναμώσει την ικανότητα των μαθητών για διερευνητική μάθηση.

Ένα από τα αποτελέσματα είναι η ανάγκη που έδειξαν οι μαθητές να ερευνήσουν και να συλλέξουν τα στοιχεία που τους βοήθησαν να παίξουν τα θεατρικά παιχνίδια ή τις αυτοπαρουσιάσεις των ρόλων τους. Οι μαθητές σωματοποίησαν αινίγματα με πρωτότυπες προτάσεις που δημιούργησαν. Με τον βιωματικό αυτόν τρόπο οι μαθητές έκαναν μια διερεύνηση στα γνωστικά αντικείμενα της Γραμματικής και του Συντακτικού. Αρκετοί μαθητές σημείωσαν στην αυλαία τους ότι το ρήμα είναι η πράξη, η ενέργεια που δημιουργεί τις σχέσεις τους με τους ανθρώπους. Στο αναστοχαστικό παιχνίδι είπαν ρήματα, τα οποία είχαν χρησιμοποιήσει στις προτάσεις που είχαν γράψει στις αυλαίες τους. Αναφέρονται ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, οι οποίες αφορούν τα ρήματα που δείχνουν τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους και ταυτοχρόνως τις αξίες που διέπουν τις σχέσεις αυτές, όπως: *«τσακάνομαι»*, *«σέβομαι»* *«Η μαθήτριά κοροϊδεύει τον εργατοτεχνίτη!»* (Βλ. Παράρτημα 2).

Εντυπωσιάστηκαν από τα παιχνίδια και τους ρόλους που έπαιξαν στο πρόγραμμα για τις μεθόδους εκπαίδευσης στην αρχαιότητα με βιωματικό τρόπο. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα έρευνας με ερωτήσεις που τους γέννησε η ανάγκη να δομήσουν την αυτοπαρουσίαση του ρόλου τους, ανακάλυψαν πολλά πραγματολογικά στοιχεία από τη ζωή στην αρχαία Αθήνα σε ό, τι αφορά στην εκπαίδευση, στον αθλητισμό, στην ενδυματολογία, στη διατροφή τους. Ανυπομονούσαν να παίξουν το ρόλο τους και για το λόγο αυτό γράφουν πόσο πολύ τους άρεσε Ενδεικτικά μερικές από τις λεκτικές εκφορές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι: *«Πιο πολύ μου άρεσε όταν έπαιζα το ρόλο μου»*, *«Έφτιαξα σούπα με σκόρο και*

σπανάκι για να μάθω μαγειρική στην κόρη μου. Πιο πολύ μου άρεσε όταν έκανα τη σούπα.» «Είμαι ο παιδοτρίβης και σήμερα θα μάθω γυμναστική στους μαθητές μου. Δεν θα κουράσω τους μικρούς.» «Πιο πολύ μου άρεσε όταν μάθαινα στην κόρη μου χορό», «Είμαι ο παιδαγωγός του Ησίοδου, τον πάω σχολείο και τον βοηθάω κάθε μέρα αυτή είναι η δουλειά μου» «Έπαιζα το ρόλο της μητέρας. Πιο πολύ μου άρεσε όταν εγώ και η κόρη μου χορεύαμε ελληνικούς χορούς.» «Αυτό που μου άρεσε περισσότερο είναι όταν περπατούσανε γύρω, γύρω στην τάξη.» ή «Είμαι ο παιδοτρίβης Αγαμέμνονας και διδάσκω το πένταθλο.» (Βλ. Παράρτημα 3).

Εντυπωσιάστηκαν όταν συνδύασαν το γεγονός ότι μια από τις πηγές από την οποία αντλούμε πληροφορίες γενικά για την αρχαιότητα είναι τα αγγεία με το γεγονός ότι αυτά τα αγγεία είναι από χώμα από το πιο ταπεινό υλικό, με το οποίο γίνεται ο πηλός, αλλά ωστόσο διατηρήθηκαν ανέπαφα στον χρόνο. Έτσι ζωγράφισαν ένα λαγήνι στην αυλαία τους. (Βλ. Παράρτημα 3). Επίσης, εντυπωσιάστηκαν από το γεγονός ότι ο Όμηρος θυμόταν απ' έξω τόσες χιλιάδες στίχους και από το γεγονός ότι ήταν τυφλός και γι' αυτό λεγόταν Όμηρος. Ενδεικτικά έγραψαν τις ακόλουθες λεκτικές εκφορές για να του κάνουν ερωτήσεις ως δημοσιογράφοι: «Πήρατε ποτέ κανένα βραβείο;», «Έχετε δύο ονόματα;», «Έπαιζα το ρόλο του παιδιού που ρωτάει γιατί έχει αυτό το όνομα» (Βλ. Παράρτημα 4). Χάρηκαν πολύ με την μεταφορά στο χρόνο και τη χρονομηχανή που είχαν φτιάξει με την εμψυχώτρια και κάποιος μαθητής έκαναν αστείο με την συνέντευξη και ρώτησε: «Μπορώ να τον ρωτήσω πότε πέθανε; Πώς θα μου απαντήσει αφού έχει πεθάνει;» (Βλ. Παράρτημα 4).

Εντυπωσιάστηκαν από το έργο του, και την απαγγελία των αιδών και των ραψωδών. Εντυπωσιάστηκαν ακόμη ακούγοντας το ηχητικό της απαγγελίας του Ομήρου και χρησιμοποίησαν τον ρυθμό του στην απαγγελία τους κατά την παρουσίαση του δρώμενου που έφτιαζαν σε επόμενο μάθημα για το Δημοτικό ποίημα «Ξενιτεμένο μου πουλί» (Βλ. Παράρτημα 5). Ακόμη δήλωσαν ότι ένιωσαν μεγάλη χαρά όταν έπαιζαν το θεατρικό παιχνίδι του Διθυράμβου σωματοποιώντας τον ρυθμό του ιαμβικού δεκαπεντασύλλαβου σε πομπή και εντυπωσιάστηκαν από το θεατρικό παιχνίδι με τους τριάντα παππούδες στα τρεις χιλιάδες (3.000) χρόνια. Συμπέραναν ότι τα χρόνια είναι πολλά, αλλά οι τριάντα παππούδες δεν είναι πολλοί για την μεταβίβαση ενός προφορικού μηνύματος από τον έναν στον άλλον μέσα σε αυτήν την τεράστια χρονική περίοδο «Πιο πολύ μου άρεσε όταν απαγγέλαμε το ποίημα.» «Παρουσιάσαμε το ποίημα ένας αητός περήφανος. Πιο πολύ μου άρεσε όταν κάναμε ότι λιώνει το χιόνι» Εντυπωσιάστηκαν που το νανούρισμα στο βιβλίο τους είχε τον

ίδιο πανάρχαιο ρυθμό και από το συλλογικό ρόλο της μάνας που νανουρίζει το μωρό της. Μια ενδεικτική λεκτική εκφορά είναι: «*Σε αυτό το μάθημα παρουσιάσαμε ένα νανούρισμα. Παίξαμε το ρόλο της μητέρας που νανουρίζει το μωρό της. Μου έκανε εντύπωση που όλα τα κορίτσια παίξαμε έναν ρόλο*» (Βλ. Παράρτημα 5).

Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν ακόμη από την πορεία του αρχαίου αλλά και του παγκόσμιου θεάτρου μέσα από την αρχιτεκτονική του. Συλλέγοντας πληροφορίες για αρκετά αρχαία θέατρα στην Ελλάδα, όπως των Δελφών, του Διονύσου, της Επιδαύρου της Δωδώνης, της Ήλιδας, του Ηρώδειου και τέλος της Ιταλικής σκηνης, συμπέραναν: «*Όσο πιο αρχαίο είναι το θέατρο τόσο πιο λαϊκό!*» (Βλ. Παράρτημα 6).

Τους έκανε μεγάλη εντύπωση όταν συζητήθηκε ότι οι άνθρωποι δεν είχαν εφεύρει στα αρχαία χρόνια ακόμη τον ηλεκτρισμό, έτσι δεν είχαν φωτισμό στις παραστάσεις τους και για το λόγο αυτό οι δραματικοί αγώνες στην αρχαιότητα ξεκινούσαν με την ανατολή και τελείωναν με τη δύση του ήλιου. Κατόπιν δημιουργώντας θεατρικά έργα με αφορμή το κείμενο του Τρωικού πολέμου από το ανθολόγιο τους, έμαθαν τον τρόπο γραφής ενός θεατρικού κειμένου, ήρθαν σε επαφή με την τραγωδία του Ευριπίδη «Τρωάδες». Ερεύνησαν και συνέλλεξαν πληροφορίες για πολλούς μυθικούς ήρωες στην πορεία της προετοιμασίας τους για την αυτοπαρουσίαση του ρόλου τους. Για άλλους που γνώριζαν από την μυθολογία της Γ΄ Δημοτικού, για τους οποίους ανέσυραν και ανανέωσαν τις γνώσεις τους και για άλλους που άκουσαν για πρώτη φορά, όπως για την Κασσάνδρα, τον Έλενο, την Εκάβη, τον Πρίαμο, την Ανδρομάχη, τον Αστύνακτα, την Πολυξένη. Στεναχωρήθηκαν με τις συνέπειες του πολέμου και έγραψαν αξιοθαύμαστα θεατρικά έργα για το παγκόσμιο αυτό θέμα με τίτλους: «*Ο τρωικός πόλεμος*», «*Το ξύλινο άλογο*», «*Η κατεστραμμένη γιορτή*». κ.λ.π. (Βλ. Παράρτημα 6).

Πρέπει να αναφερθεί ότι η εμπυυχώτρια και οι μαθητές απέκτησαν κοινούς κώδικες στην συμμετοχή τους στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα διερευνητικής μάθησης και ότι παράλληλα όσο έβλεπαν τους άλλους συμμαθητές τους να παρουσιάζουν αναπτύχθηκε μεταξύ των μαθητών της πειραματικής ομάδας μια μορφή άμιλλας.

3.2. Αποτελέσματα της κύριας έρευνας

3.2.1. Διαδικασία συλλογής των ποσοτικών δεδομένων στην κυρίως έρευνα

Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του έτους 2019. Πρόκειται για έρευνα επισκόπησης κατά την οποία χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων συμπληρώθηκαν από μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι/ες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα και κλήθηκαν να απαντήσουν στο ίδιο ερωτηματολόγιο δύο φορές. Στην πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκε εναλλακτική διδακτική παρέμβαση στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής με τέσσερα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα βασισμένα στις αρχές και τα στάδια της διερευνητικής μάθησης και σχεδιασμένα με θεατρικές τεχνικές. Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (convenience sampling) (Robson, 2007), καθώς οι ερωτηθέντες ήταν αυτοί οι οποίοι συμμετείχαν στην παρέμβαση. Οι συμμετέχοντες μαθητές ενημερώθηκαν ότι τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των απαντήσεών τους, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, ενώ παράλληλα διαβεβαιώθηκαν ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία τους.

3.2.2. Δείγμα της κύριας έρευνας

Στην ομάδα ελέγχου το δείγμα ήταν τριάντα επτά (37) αγόρια και σαράντα τρία (43) κορίτσια. Στην πειραματική ομάδα το δείγμα ήταν σαράντα (40) αγόρια και σαράντα (40) κορίτσια.

Ομάδα ελέγχου



Πειραματική ομάδα



3.2.3.Ερευνητικά εργαλεία της κυρίως έρευνας

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε, όπως προαναφέρθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε μία ερώτηση για το φύλο των μαθητών που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα και μία ενότητα που αποσκοπούσε στη μέτρηση της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων ως προς το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Η κλίμακα μέτρησης της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας αναπτύχθηκε από τους Paul R. Pintrich και Elisabeth V. De Groot (1990) και περιέχει 20 δηλώσεις.

Περιγραφή της κλίμακας

Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής της κλίμακας πριν και μετά την παρέμβαση των τεσσάρων Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων διερευνητικής μάθησης, για την ομάδα ελέγχου ήταν $\alpha=.927$ και $\alpha=.937$ αντίστοιχα. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής της κλίμακας πριν και μετά την παρέμβαση για την πειραματική ομάδα ήταν $\alpha=.927$ και $\alpha=.963$ αντίστοιχα

Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των πρωτογενών ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο Ανάλυσης για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS), έκδοση 23. Αρχικά διερευνήθηκε η κλίμακα του ερωτηματολογίου με τη χρήση της περιγραφικής

στατιστικής. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές για την κάθε κλίμακα. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι (paired sample t test και t-test), προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Πρέπει δε να σημειώσουμε ότι πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας κατανομής συχνοτήτων ο οποίος έδειξε ότι η κατανομή είναι καλή. Έτσι πραγματοποιήθηκε παραμετρικός έλεγχος.

Πίνακας 6 Μέσες τιμές της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας και διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση

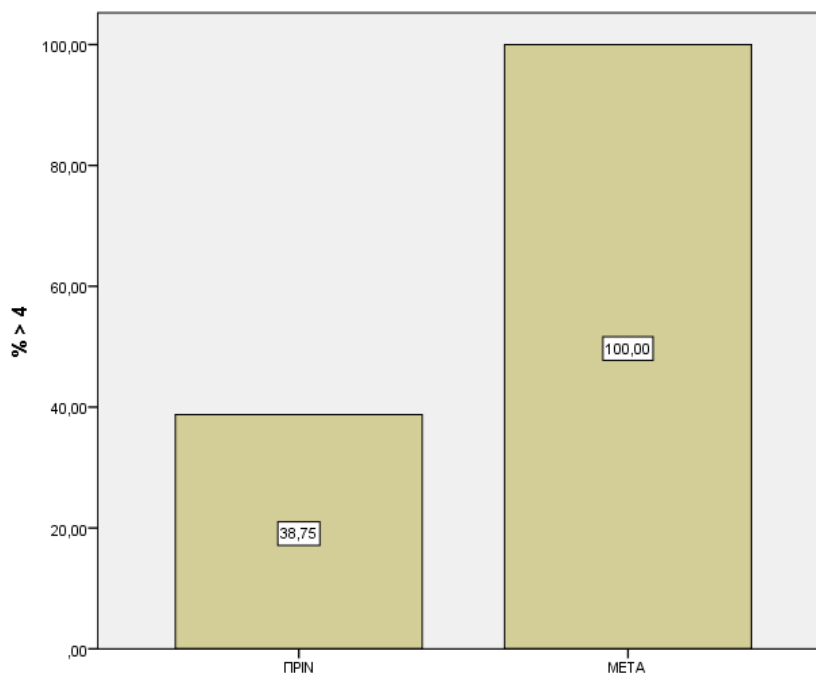
Διενεργήθηκε στατιστικός έλεγχος (paired sample t-test), ο οποίος εντόπισε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις και στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα. Για το P-value έδειξε ότι είναι μικρότερο του 0.01 και για τις δύο ομάδες μαθητών (πειραματική και ελέγχου).

Ομάδα		M.T.	T.A.	P-value
Ελέγχου	Πριν	3,5925	0,31	
	Μετά	3,6169	0,3	<0.01
Πειραματική	Πριν	3,7931	0,27	
	Μετά	4,8450	0,26	<0.01

Και πριν και μετά την παρέμβαση η ομάδα ελέγχου εκφράζεται θετικά ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, εμφανίζουν ισχνή βελτίωση ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους, μετά την παρέμβαση, ως προς το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής (M.T.=3,61 έναντι M.T.=3,59).

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εκφράζονται θετικά ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους, όμως εμφανίζουν αρκετά σημαντική βελτίωση μετά την καινοτόμα παρέμβαση (M.T.=4,84 έναντι M.T.=3,79). Η μεγάλη βελτίωσή τους φαίνεται και στο επόμενο ραβδόγραμμα.

Ποσοστά αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας της πειραματικής ομάδας (score>4)



Πίνακας 7 Διαφορές στην ομάδα ελέγχου ως προς το φύλο

Διενεργήθηκε στατιστικός έλεγχος (t-test) προκειμένου να ελεγχθούν πιθανές διαφυλικές διαφορές.

Φύλο					
	Άνδρας		Γυναίκα		
	N=37		N=43		
Ομάδα ελέγχου	M.T	T.A	M.T	T.A	P
Πριν	3.48	0.35	3.68	0.22	.007
Μετά	3.52	0.35	3.69	0.22	.016

Εντοπίστηκε διαφυλική διαφορά στην ομάδα ελέγχου, καθώς τα κορίτσια πριν και μετά τη διδασκαλία των θεμάτων εκφράστηκαν πιο θετικά ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Πίνακας 8 Διαφορές στην πειραματική ομάδα ως προς το φύλο

Φύλο					
	Ανδρας		Γυναίκα		
	N=40		N=40		
<i>Πειραματική ομάδα</i>	M.T	T.A	M.T	T.A	P
Πριν	3.66	0.30	3.90	0.19	<.001
Μετά	4.75	0.30	4.91	0.21	.008

Εντοπίστηκε διαφυλική διαφορά, καθώς τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση των Θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, εκφράστηκαν πιο θετικά από τα αγόρια, ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Πίνακας 9 Διαφοροποίηση στις δύο ομάδες πριν και μετά την παρέμβαση.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error
Pair 1	SELFELEGXPRES	3,5925	80	,31007	,03467
	SELFELEGXPPOST	3,6169	80	,30502	,03410
Pair 2	SELFPEIRPRE	3,7931	80	,27337	,03056
	SELFPEIRPOST	4,8450	80	,26868	,03004

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση και στις δύο ομάδες

Γίνεται φανερό από τον παραπάνω πίνακα, ότι οι τιμές της αυτοαποτελεσματικότητας και στις δύο ομάδες, 3,5925 στην ομάδα ελέγχου και 3,6169 στην πειραματική ομάδα, ήταν ήδη ικανοποιητικές γιατί και οι δύο ομάδες διδάσκονται το γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής, τα τελευταία τρία χρόνια από την Β΄ τάξη του Δημοτικού. Ωστόσο φαίνεται καθαρά ότι μετά από την συγκεκριμένη παρέμβαση των

Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων σύμφωνα με τις αρχές του μοντέλου διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης, η τιμή της αυτοαποτελεσματικότητας στην πειραματική ομάδα έχει μεγάλη άνοδο, καθώς έφτασε στα 4,8450. Σημειώθηκε επομένως μια διαφορά της τάξης $4,8450 - 3,7931 = 1,0519$ Δηλαδή αυξήθηκε κατά 22% από την αρχική τιμή. Ενώ η τιμή της αυτοαποτελεσματικότητας στην ομάδα ελέγχου που διδάχθηκε την ίδια ύλη με πιο παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, σημείωσε μια απειροελάχιστη άνοδο $3,6169 - 3,5925 = 0,0244$. Δηλαδή αυξήθηκε κατά 0,67% από την αρχική τιμή. Η απειροελάχιστη αυτή αύξηση συνέβη γιατί στην έρευνα υπήρχε ο περιορισμός ότι και η ομάδα ελέγχου διδασκόταν το γνωστικό αντικείμενο του μονώρου μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής.

3.3. Συμπεράσματα

Ως γενικό συμπέρασμα της παρούσης ερευνητικής μελέτης μπορούμε λοιπόν να αναφέρουμε ότι η Θεατρική Αγωγή, εκτός από αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, είναι και αποτελεσματικό μέσον μάθησης άλλων μαθημάτων. Ταυτόχρονα αποτελεί εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας κειμένων με βιωματική προσέγγιση και ενδυνάμωση της ομαδοσυνεργατικής κουλτούρας, της αυτοαποτελεσματικότητας και της ικανότητας για διερευνητική μάθηση των μαθητών. Στην εναλλακτική αυτή μέθοδο διδασκαλίας μέσω της Θεατρικής Αγωγής, χρησιμοποιούνται θεατρικές τεχνικές που «άγουν» το παιδί - στην ανακάλυψη των εκφραστικών του μέσων, των δυνατοτήτων του και της αυτοαποτελεσματικότητάς του, σε μια σπειροειδή διερευνητική πορεία αυτογνωσίας, -στη σωματοποιημένη έκφραση των πεποιθήσεών του μέσα από ρόλους διαλύοντας τους ανασταλτικούς παράγοντες αυτοέκθεσης, - στην παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου η οποία είναι αποδεικτικό στοιχείο της δημιουργικής φαντασίας του παιδιού, -στην επίλυση κοινωνικών θεμάτων με κριτική σκέψη «έξω από το κουτί», -στην ανακάλυψη πανανθρώπινων αξιών με απώτερο στόχο την υιοθέτησή τους για το κοινό καλό στην ενήλικη ζωή, -στην καλλιέργεια της προσωπικότητας του παιδιού με μια ολιστική ψυχοπνευματική και ανθρωποκεντρική παιδεία, αναπτύσσοντας δεξιότητες όπως η ενεργή συμμετοχικότητα στην επίλυση υπαρκτών προβλημάτων του κοινωνικού συνόλου, η διερεύνηση της βαθύτερης αλήθειας σε κάθε τι με το οποίο καταπιάνεται (Benton, 1984· Aulls & Shore, 2008· Walker, 2013· Tsiaras, 2016).

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι μετά την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε μέσω των τεσσάρων Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων διερευνητικής μάθησης έγινε φανερό ότι τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με εκείνα των ερευνών που προϋπήρξαν και προαναφέρθηκαν για τη διερευνητική μάθηση ως μοντέλο διδασκαλίας (Short, Harste, Burke, 1996· Αργύρης 2001· Claxton, 2008). Συνάδουν επίσης και με τα συμπεράσματα της έρευνας για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως ισχυρό κίνητρο για την ενδυνάμωση της αυτοαποτελεσματικότητας του μαθητή και στην παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου (Παπαϊωάννου, 2016).

Τα αποτελέσματα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην κυρίως έρευνα, ξεκινώντας από τη μηδενική υπόθεση ότι οι τεχνικές της Θεατρικής Αγωγής δεν επηρεάζουν καθόλου την ικανότητα για διερευνητική μάθηση των μαθητών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου, μας οδήγησαν στο εύρημα ακόμα πιο σημαντικής διαφοροποίησης της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών της πειραματικής ομάδας, γεγονός που υποδεικνύει ότι ενδυναμώθηκε σημαντικά η ικανότητα τους για αυτόνομη διερευνητική μάθηση. Κατά συνέπεια προκύπτει ότι δεν ισχύει η μηδενική υπόθεση, αλλά αντίθετα διαπιστώθηκε ότι οι τεχνικές της Θεατρικής Αγωγής επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητα για διερευνητική μάθηση των μαθητών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε με βάση τα δεδομένα των απαντήσεων από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο συγκεκριμένο δείγμα και είχε στόχο να ελεγχθούν οι αρχικές υποθέσεις. Τα ευρήματά της απέδειξαν ότι στο τέλος της έρευνας η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών της ομάδας ελέγχου αυξήθηκε απειροελάχιστα, μόνον κατά 0,67%, ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε κατά 22%, από τις αρχικές τους τιμές αντίστοιχα.

Τα τέσσερα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στα οποία ακολουθήθηκαν τα επτά στάδια του μοντέλου διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης, έγιναν με την βασική αρχή του μοντέλου διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης ότι το ένα θέμα διερεύνησης πρέπει να προκύπτει με καθοδηγούμενες ερωτήσεις από το προηγούμενο. Στις δε θεατρικές τεχνικές υπήρξε μια σταδιακότητα ως προς τα θεατρικά παιχνίδια και την πολυπλοκότητά τους ώστε να εξυπηρετούν τους κύκλους διερεύνησης και ο μαθητής από την διερεύνηση της ατομικής του ταυτότητας να φτάσει στην διερεύνηση του κοινωνικού του εγώ σε σχέση με τους άλλους και να αποκτήσει με τον τρόπο αυτόν το προφίλ του ερευνητή που θα δράσει για το κοινό

καλό ξεκινώντας κλιμακωτά την αλλαγή της κουλτούρας του ως προς τη μάθηση αλλά και την αλλαγή της στάσης του στη ζωή, σε επίπεδο ατομικό, τοπικό και φτάνοντας στο παγκόσμιο (Rowe, 2012· García, 2011).

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων της διερευνητικής μάθησης, έγινε φανερό ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αποκόμισαν γνώσεις σε σχέση με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (λογοτεχνία, ποίηση, ιστορία, μυθολογία) με βιωματική μέθοδο βασισμένη στις αρχές του μοντέλου διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης, όπως είναι η σταδιακότητα κατά την οποία το κάθε θέμα καθοδηγείται να προκύπτει από το προηγούμενο, η σκαλωσιά των γνώσεων και των απαντήσεων που διερευνά και δίνει το ίδιο το παιδί. Φαίνεται λοιπόν από τα προαναφερθέντα η επιτυχημένη εφαρμογή μιας από τις αρχές αυτές που είναι η μέθοδος της σκαλωσιάς με την οποία τα παιδιά στο μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης, μαθαίνουν κλιμακωτά χωρίς περιττές πληροφορίες. Με βάση το γεγονός ότι οι μαθητές μπήκαν στη διαδικασία της έρευνας θεμάτων που αφορούσαν διάφορα γνωστικά αντικείμενα προκύπτει ότι στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής είχαν το κίνητρο του θεατρικού παιχνιδιού και της ατομικής ή ομαδικής παρουσίας, ώστε όχι μόνο δεν δυσανασχέτησαν με την πληθώρα των νέων γνώσεων μέσω της έρευνάς τους αλλά έτρεχαν με ενθουσιασμό, συναντούσαν την εμψυχώτρια ακόμη και στα διαλείμματα και της ανέφεραν πληροφορίες που έχουν βρει, σε ποιο στάδιο της πρόβας τους βρισκόταν η ομάδα τους και πόσο ανυπομονούσαν να παρουσιάσουν το δρώμενό τους στους συμμαθητές τους.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα λοιπόν ένας από τους βασικούς στόχους μοντέλου διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης, ο οποίος αφορά την αλλαγή της στάσης του μαθητή απέναντι στη μάθηση δείχνει να έχει επιτευχθεί ως ένα εφικτό σημείο. Σχετικά με τους άλλους στόχους του μοντέλου διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης, που αφορά στην χρήση του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής ως διερευνητικό εργαλείο για την ανακάλυψη του μηνύματος μιας πανανθρώπινης αξίας σε ένα κείμενο και την υιοθέτηση της αξίας αυτής από τους μαθητές, ως στάση στη ζωή τους, ξεκινώντας από το πρώτο Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, από τα σχόλια των παιδιών στην αναστοχαστική συζήτηση για τις σχέσεις τους με τους ανθρώπους του σχολείου που τους περιβάλλουν έγινε φανερό πως πράγματι ανακάλυψαν, ως μηνύματα από τις παρουσιάσεις τους, τις

πανανθρώπινες αξίες που είναι ανάγκη να διέπουν τις σχέσεις των ανθρώπων, όπως ο αλληλοσεβασμός, η ευγνωμοσύνη, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η εντιμότητα.

Με το θεατρικό παιχνίδι του συλλογικού ρόλου ανακάλυψαν την αξία των επιχειρημάτων και του δημοκρατικού διαλόγου και σχολίασαν τη δυσκολία την οποία αντιμετώπισαν όταν χρειάστηκε να βρουν καινούρια επιχειρήματα. Ωστόσο ο ενθουσιασμός που ένιωσαν που ως ρόλοι μπορούσαν να μιλήσουν ελεύθερα για κάτι που τους απασχολεί, οδήγησε κάποιους μαθητές σε αντιπαράθεση σχετικά με γεγονότα της καθημερινότητάς τους.

Επίσης, κατά τη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής εργασίας κατά την οποία έγραφαν ομαδικά ένα θεατρικό έργο για τον τρωικό πόλεμο, έμαθαν τον τρόπο γραφής ενός θεατρικού κειμένου, υπερπήδησαν τα εμπόδια συνεργασίας, «κοινωνούσαν» το μπλοκ της Θεατρικής Αγωγής στην ομάδα τους για να γράψει ο καθένας με τη σειρά του την ατάκα του, με ό, τι αυτό συμβόλιζε στη δραματική διαδικασία. Μέσω της διαδικασίας αυτής το «εγώ» του κάθε μαθητή αυτοπροσδιοριζόταν και ανατροφοδοτούνταν στην κοινωνική του ομάδα (Piaget, 1951· Freud, 1974· Άλκηστις, 2012:44-47).

Παράλληλα, με βάση τα δεδομένα που αποκομίστηκαν από τη συμμετοχική παρατήρηση προέκυψε ότι κάθε φορά που οι μαθητές παρουσίαζαν τα έργα τους έδειχναν ικανοποιημένοι από το έργο που είχαν δημιουργήσει και παρουσίαζαν στους συμμαθητές τους με σοβαρότητα το έργο τους καθώς και τις πεποιθήσεις και τις ιδέες τους μέσα από αυτό χωρίς ενδοιασμούς. Φαινόταν ως να κατακτούν σταδιακά και να συνειδητοποιούν ένα μέρος της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ο ενθουσιασμός που ενυπάρχει στην προσωπικότητα κάθε παιδιού από τη γέννησή του, χρειάζεται μόνον μια μικρή ενθάρρυνση για να αποκαλυφθεί μέσα από το παιχνίδι και να γίνει εσωτερικό κίνητρο ώστε να ενδυναμωθεί η αυτοαποτελεσματικότητα του παιδιού. Τότε η αυτοπεποίθησή του μεγαλώνει και η προσωπικότητά του ωριμάζει ολιστικά (Sapir, 1921· Vygotsky 1966).

Συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα που έκανε κάθε μαθητής για να πραγματοποιήσει όλες τις παραπάνω θεατρικές δραστηριότητες, αναπτύχθηκε η ενσυναίσθησή του, διερεύνησε και συνειδητοποίησε με βιωματικό τρόπο ποιος είναι μέσα από τον τρόπο που σχετίστηκε στην ομάδα του, στο κοινωνικό του σύνολο και ανατροφοδοτήθηκε θετικά η αυτοεικόνα του και ενδυναμώθηκε αυτοπεποίθησή του (Rowe, 2012).

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων οι μαθητές ερεύνησαν συγκεκριμένα θέματα, αλλά συγχρόνως αποκόμισαν τεχνικές και διερευνητικά εργαλεία μέσω των οποίων έμαθαν πώς να μαθαίνουν. Αυτό φάνηκε όταν επαναλαμβάνοντας το μοντέλο διδασκαλίας με προγράμματα διερευνητικής μάθησης από το πρώτο έως στο τέταρτο Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα οι μαθητές άρχισαν να γίνονται αυτόνομους ερευνητές, ανέπτυξαν το ενδιαφέρον και την περιέργειά τους, ερευνούσαν και με ανυπομονησία ήθελαν να παρουσιάσουν τα ευρήματα της έρευνάς τους.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές έδειχναν με τις ερωτήσεις τους να αποκτούν διερευνητικές δεξιότητες, σκέφτηκαν κριτικά και δημιουργικά για να φτιάξουν το ρόλο ή το έργο τους και κάποιοι έδειχναν να απολαμβάνουν τη γνώση των θεατρικών τεχνικών και την ανεξαρτησία τους στη διαδικασία της έρευνας και της ομαδοσυνεργατικής δημιουργίας του έργου τους. Ανακάλυψαν ως μηνύματα των κειμένων αλλά και των αυτοσχέδιων έργων τους, βαθύτερες έννοιες, ιδέες και αξίες όπως ο σεβασμός η αλληλεγγύη και η δικαιοσύνη που οφείλουν να διέπουν τις ανθρώπινες σχέσεις και ζητήματα που έχουν τοπική και παγκόσμια σημασία, όπως ο πόλεμος. Τα παιδιά έδειξαν να κατανοούν ως ένα σημείο τη σημασία της πνευματικής, σωματικής και συναισθηματικής ισορροπίας που αποκομίζει κάποιος όταν γίνεται καλλιτέχνης-ερευνητής.

Εν κατακλείδι από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι οι μαθητές απέκτησαν πολλά χαρακτηριστικά από το προφίλ του μαθητή-ερευνητή, σύμφωνα με τον Rowe (2012). Απέκτησαν δηλαδή δεξιότητες που απαιτούνται για τη διεξαγωγή έρευνας, χάρηκαν με την ανεξαρτησία τους στη διαδικασία της μάθησης, γεγονός που είναι ικανό να τους οδηγήσει στην αγάπη για μάθηση. Ανακάλυψαν έννοιες, ιδέες και ζητήματα που έχουν τοπική και παγκόσμια σημασία και σκέφτηκαν κριτικά και δημιουργικά. Επίσης αναγνώρισαν και προσέγγισαν περίπλοκα προβλήματα και εξέφρασαν τις ιδέες τους με αυτοπεποίθηση και δημιουργικότητα, ενώ στην πλειοψηφία τους λειτούργησαν αποτελεσματικά και πρόθυμα στη συνεργασία με τους συμμαθητές τους.

3. 4. Περιορισμοί και προοπτικές

Η παρούσα έρευνα περικλείει μερικούς περιορισμούς. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της συμπτωματικής δειγματοληψίας και το μέγεθος του δείγματος δεν ήταν αρκετά μεγάλο, ώστε είναι αντιπροσωπευτικό του μαθητικού πληθυσμού της Δ΄ Δημοτικού της ευρύτερης περιοχής της Ελλάδας, με αποτέλεσμα να μην είναι ασφαλές να γενικευτούν τα συμπεράσματά της (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011).

Ωστόσο είναι ευκαίιο η έρευνα αυτή να αποτελέσει το εφαλτήριο για την ενδελεχή περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης που συνδέει το γνωστικό αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής με την ενδυνάμωση της ικανότητας της διερευνητικής μάθησης των μαθητών της Δ΄ Δημοτικού και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Αξίζει να διερευνηθούν οι επιδράσεις που μπορεί να επιφέρει το μοντέλο διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης μέσω Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων όταν το χρονικό διάστημα εφαρμογής του είναι μεγαλύτερο, για παράδειγμα δύο σχολικά έτη. Επίσης, προτείνεται η διεξαγωγή σχετικής έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα, τυχαία συγκροτημένο, ώστε να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί μελλοντικά η συμβολή της Του μοντέλου διδασκαλίας της διερευνητικής μάθησης μέσω Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων στην ενδυνάμωση της ικανότητας της διερευνητικής μάθησης και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους σε μαθητές άλλων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου αλλά και άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Aulls, M., W., Shore, B. M. (2008). *Inquiry in education, Volume I: The conceptual foundations for research as a curricular imperative*. New York: Routledge.
- Bandura, A. (2008). *Self-efficacy for agentic positive psychology. Positive psychology program*. Ανακτήθηκε στις 4/5/2019 από <https://positivepsychologyprogram.com/bandura-self-efficacy/#four-ways>.
- Benton, P. (1984). *Teaching poetry: the rhetoric and the reality*. *Oxford Review of Education*, 10 (3), 319-327.
- Bolton, G. (1993). *Drama in education and TIE: a comparison in learning through theatre*. London: Simon & Shuster.
- Bruner, J. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chichekian, T., Shore, B. M. (2016). Preservice and practicing teachers' self-efficacy for inquiry-based instruction. *Cogent Education*, 3(1), 1-19.
- Chu, S., Chow, K., Luk, Cheung, K. & Sit, D. (2007). *The development of primary four students' information literacy and information technology skills. Conference on integrated learning*. The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, December 14–15. Ανακτήθηκε στις 10/03/2019, από <https://www.google.com/search?q=Chu%2C+S.%2C+Chow%2C+K.%2C+Luk%2C+>.
- Chu, K. W. S. (2009). Inquiry project-based learning with a partnership of three types of teachers and the school librarian. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 60 (8), 1671-1686.
- Chu, K. W. S., Chow, K. & Tse, K. (2011). *Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information*

literacy and information skills. Library & Information Science Research, 33,
132-143.

- Claxton, G. (2008). Cultivating positive learning dispositions. In H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter (Eds), *Routledge companion to education* (pp.177-187). London: Routledge.
- Cobb, P., Yackel, E., Wood, T. (1992). A constructivist alternative to the representational view of mind in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education, 23*(1), 2-33.
- Donham, J., Bishop, K., Kuhlthau, C.C., Oberg, D. (2001). *Inquiry based learning: lessons from library power*. Worthington, Ohio: Linworth Publishing.
- Edmiston, B., & Wilhelm, J. (1988). *Imagining to learn: inquiry, ethics and integration through drama*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc.
- Edmiston, B. (1998). *Reaching out: ethical spaces and drama. A head taller. developing a humanizing curriculum through drama*. Birmingham, England: National Association for the Teaching of Drama U.K.
- Education Bureau, the Government of Hong Kong Special Administrative Region. (2001). *Learning to learn — The way forward in curriculum*. Ανακτήθηκε στις 10/03/2019, από http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/EN/Content_2908/e04/chapter4_78-94.pdf.
- Eiler, N. (2001). *The importance of drama as inquire*. Thesis, Ohio State University
- Elliott, T. A. (2011). *A case study investigation into drama in education as an effective teaching methodology to support the goals of outcomes based education*. Rhodes University, Drama Department. Ανακτήθηκε στις 11/03/2019, από <http://vital.seals.ac.za:8080/vital/access/manager/Repository/vital:2160>.

- Freire, P. (1983). *Banking education*. In H. Giroux & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* (pp.223-280). Berkley: McCutcheon Publishing Corporation,.
- Freud, S. (1971). *The complete introductory lectures on psychoanalysis*. London: Hogarth Press.
- García, A. (2011). Inquiry as a way of life: Kathy G. Short. Outstanding Educator in the Language Arts. *Language Arts*, 89(2), 125–135.
- Goodwyn, A. (1992). English teachers and the cox models. *English in Education*, 26(3), 4-10.
- Harada, V. H., & Yoshina, J. M. (2004). Moving from rote to inquiry: Creating learning that counts. *Library Media Connection*, 23, 22–24.
- Hicks, H. C. (1987). *The integration of social studies units and language to enrich the kindergarten curriculum*. University of North Florida. Ανακτήθηκε στις 23/4/2019, από <https://digitalcommons.unf.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1010&context=etd>.
- Hmelo-Silver, C.E., Duncan, R.G., Chinn, C.A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational Psychologist*, 42, 99–107.
- Hu, S., Kuh, G., Li, S. (2008). The effects of engagement in inquiry oriented activities on student learning and personal development. *Innovative Higher Education*, 33, 71–81.
- International Baccalaureate. (2019). Ανακτήθηκε στις 25/4/2019, από <https://www.ibo.org/programmes>.

- Jackson, A., Vine, C. (2013). *Learning through theatre: the changing face of theatre in education*. New York: Routledge.
- Larsen, S. (1988). *New technologies in education: Social and psychological aspects*. In F. Lovin & E. Tagg (Eds), *Computers in Education*, IFIP. Educational Technology Center. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- McLeod, S. (2018). *Jean Piaget's theory of cognitive development*. Ανακτήθηκε στις 22/4/2019, από <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>.
- Moore, T. I. (2008). *Drama, history and autonomy: an examination of teacher interventions and student autonomy in two drama contexts*. PhD thesis, Faculty of Language, Literacy and the Arts, The University of Melbourne.
- Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 418–431.
- Pammenter, D. (1993). *Devising for TIE*. In Jackson (ed), *Learning through theatre* (pp.53-70). London: Routledge.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge of Taylor & Francis.
- Pike, M.A. (2004). Aesthetic teaching. *Journal of Aesthetic Teaching*, 38(2), 20-37.
- Pintrich, P., Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 333-334.
- Powell, R. (1999). *Literacy as a moral imperative: facing the challenges of a pluralistic society*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Robson, C. (2007). *How to do a Research Project: a guide for undergraduate students*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rowe, A. (2012). *Developing a transdisciplinary program of inquiry*. United Kingdom: International Baccalaureate Organization. Ανακτήθηκε στις 22/03/2019, από https://mtpyph.weebly.com/uploads/9/0/6/9/9069240/developing_a_td_poi.pdf.
- Sapir, E. (1921). *An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace.
- Short, K., Harste, J., Burke, C. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth: Heinemann, NH.
- Siu-Runyan, Y. (1999). *Inquiry, curriculum and standards: a conversation with Kathy Short*. The Colorado Communicator. Ανακτήθηκε στις 23/02/2019, από <https://www.scribd.com/document/397346163/inquiry-curriculum-and-standards-a-conversation-with-kathy-short>.
- Staples, A. (2012). *Playing with the written word: examining the impact of role to improve writing in a primary classroom*. Master's Thesis, University of Canterbury.
- Tsiaras, A. (2009). *Gavin Bolton (Gavin Bolton's theory and practice of drama in education)*. Ανακτήθηκε στις 18/05/2019, από http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/old_pages/mPPact/page_5f.htm.
- Tsiaras, A. (2016). *Teaching poetry through dramatic play in Greek primary school: surveying teachers' and pupils' Views*. *New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education*. 6, 39-48.
- Valverde, C., P. (2008). *Theatre in education (TIE) in the context of educational drama*. Universidad de Granada. Ανακτήθηκε στις 30/03/2019, από

https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8198/LYT_20_2003_art_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.
- Vygotsky, L.S. (1987). Development of higher mental functions during the transitional age. In R.W. Rieber (Ed.), *The collected works of L.S. Vygotsky* (pp. 83–150). New York: Plenum Press.
- Walker, C. L. (2013) *Examining role diversification through dialog from small-group interactions during unit activities within inquiry-based teaching and learning classrooms*. Department of Educational and Counselling Psychology, McGill University, Montreal. Ανακτήθηκε στις 27/04/2019, από http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1556395835360~297&usePid1=true&usePid2=true.
- Walker, C. L., Shore, B. M. (2015). Understanding classroom roles in inquiry education: Linking role theory and social constructivism to the concept of role diversification. *Sage Open*, 5(4), 1-13.
- Wagner, B. J. (1985). *Heathcote Dorothy, drama as a learning medium*. Washington. D.C.: A National Education Association.
- Way, B. (1972). *Education today. development through drama*. London: Longman group Limited.
- Woolland, B. (1993). *The teaching of drama in the primary school*. London: Longman group UK Limited.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Άλκηστις (1984). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Άλκηστις.

- Άλκηστις (1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Άλκηστις.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστις.
- Άλκηστις (2012). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αργύρης, Μ. (2001). *Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πρακτικής δασκάλων σε περιβάλλον σχεδιασμένο για συνεργατική διερευνητική μάθηση με τη χρήση ανάλογων υπολογιστικών εργαλείων*. Ανακτήθηκε στις 31/03/2019, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/13587>.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρηγοριάδου Σουρέλη, Γ. (2004). *Τέλος δεν έχει η αγάπη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. (2011). *Θέατρο-αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 16/02/2019, από <http://www.iep.edu.gr/el/arts-yliko/programmata-spoudon-gia-ti-ti-theatriki-agogi>.
- Ηλιάδη, Α. (2009). *Όμηρος*. Ανακτήθηκε στις 24/5/2019, από <http://www.agiotatos.gr/greekhistory/greekhistory/2009-07-21-16-27-33/2009-07-21-16-32-48.html>.
- Θεατρική Αγωγή. *Εισαγωγή στο νέο πρόγραμμα σπουδών, κεντρική επιμόρφωση*. Ανακτήθηκε στις 17/02/2019, από http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/aaa_theatriki_agogi/imerides_se_minaria_synedria/kentriki_epimorfosi_2012_2013.pdf.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

- Λεκατσάς, Π. (1971). *Διόνυσος, καταγωγή και εξέλιξη της διονυσιακής θρησκείας*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Λενακάκης, Α. (2012). *Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση*. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.), *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία, διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής»*. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε στις 24/03/2019, από <https://docplayer.gr/32800389-Antonis-lenakakis-i-morfopaideytiki-axia-toy-paihnidioy-kai-toy-theatroy-stin-ekpaideysi.html>.
- Λιγνάδης, Τ. (1988). *Το ζώον και το τέρας: ποιητική και υποκριτική λειτουργία του αρχαίου ελληνικού δράματος*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας σε ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπρεχτ, Μ. (1983). *Αυτός που λέει ναι και αυτός που λέει όχι*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη θεατρική παιδεία*, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης: Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 16/02/2019, από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10905/2008_%CE%98%CE%AD%.
- Παπαϊωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και κουκλοθέατρο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Πετρουλάκης, Ν. (1991). *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Πούγερ, Β. (1985). *Θεωρία του λαϊκού θεάτρου*. Αθήνα: Λαογραφία.
- Στανισλάβσκι, Κ. (1999). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*. Αθήνα: Γκόνης.
- Σωτήρχου, Φ. (2007). *Ο Θέσπις στο δημοτικό σχολείο, θεατρική αγωγή*. Αθήνα: Κέδρος.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2017α). *Η Ψυχοπαιδαγωγική του θεάτρου στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 09/03/2019, από <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS145>.
- Τσιάρας, Α. (2017β). *Δραματική τέχνη στη εκπαίδευση: ερευνητικό σχέδιο Ι. Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στη θεατροπαιδαγωγική (σημειώσεις)*. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Τσιπλητάρης, Α., & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- ΦΕΚ 1471/2002. *Ορισμός προγραμμάτων σπουδών ολοήμερου σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 24/02/2019, από http://www.pischools.gr/special_educatio_new/ftp/nomoi/Ekp_Themata.

ΦΕΚ τεύχος Β'303/2003. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών θεάτρου*. Ανακτήθηκε
στις 24/02/2019, από [http://www.pi-
schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf).

Ερωτηματολόγιο «Πώς μαθαίνω στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής»

Αγαπητέ μαθητή/ρια οι προτάσεις που ακολουθούν αφορούν το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Για κάθε πρόταση επιλέγεις το βαθμό που πιστεύεις ότι ισχύει. Στην περίπτωση που δεν ισχύει καθόλου η πρόταση, επιλέγεις (κυκλώνεις) το νούμερο 1 (Δεν ισχύει καθόλου για μένα). Προσπάθησε να δώσεις όσο το δυνατόν πιο ακριβείς απαντήσεις.

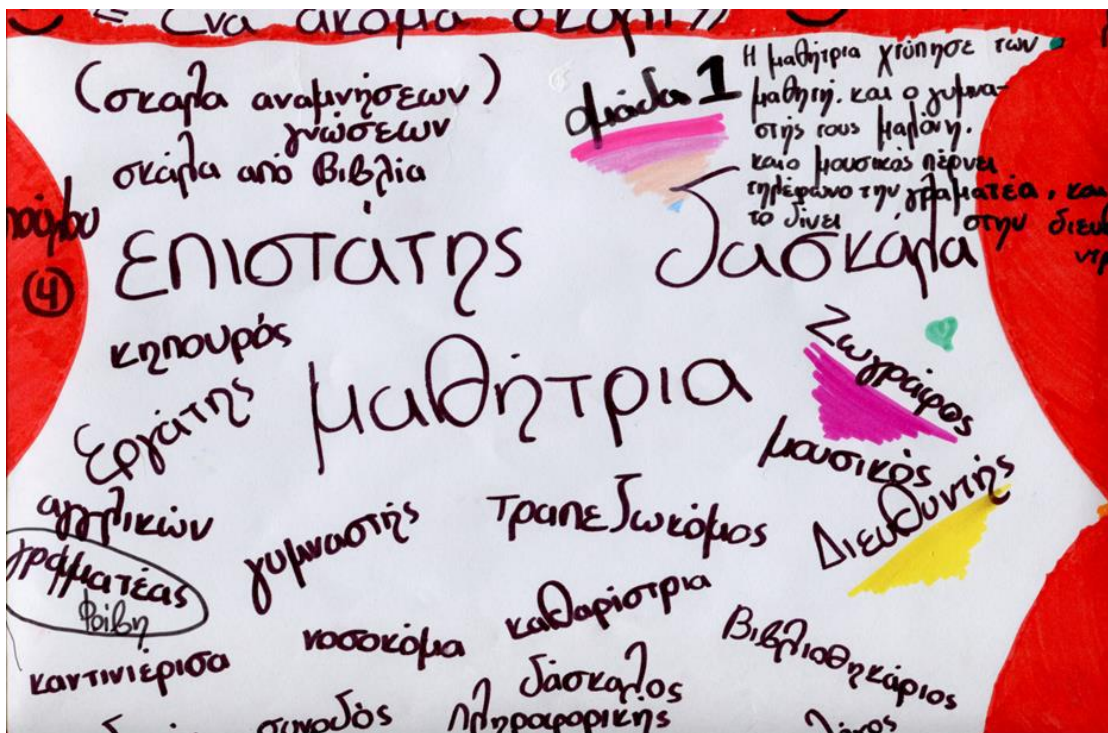
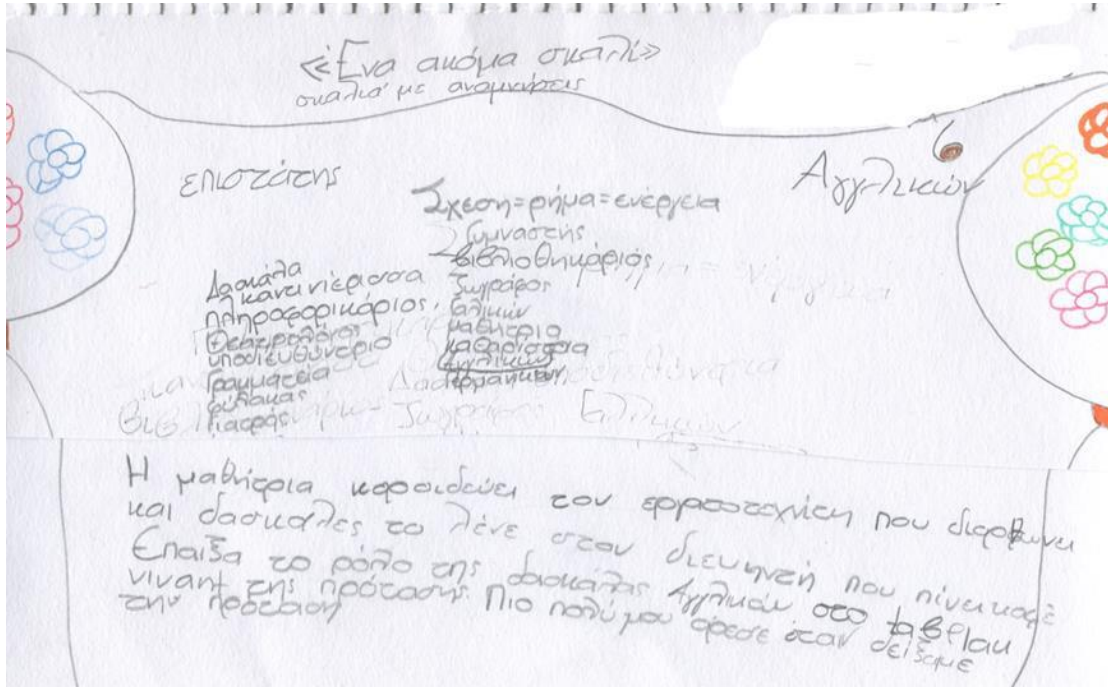
Φύλο:**Τάξη: Δ΄ Δημοτικού**

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει ελάχιστες φορές	Ισχύει μερικές φορές	Ισχύει συχνά	Ισχύει πάντα
1. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
2. Μου αρέσει στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής να κάνω εκείνες τις δραστηριότητες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	1	2	3	4	5
3. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις δραστηριότητες που δίνονται στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
4. Στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής προτιμώ να κάνω δραστηριότητες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.	1	2	3	4	5
5. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.	1	2	3	4	5

6. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	1	2	3	4	5
7. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και σε άλλα μαθήματα.	1	2	3	4	5
8. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει η καθηγήτρια στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
9. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής συγκριτικά με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά σε κάποια δραστηριότητα στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	1	2	3	4	5
11. Οι τρόποι με τους οποίους συμμετέχω στη Θεατρική Αγωγή είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.	1	2	3	4	5
12. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
13. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
14. Νομίζω πως ό, τι μαθαίνουμε στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής είναι ενδιαφέρον.	1	2	3	4	5
15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής είναι σημαντικό για μένα.	1	2	3	4	5
16. Είμαι σίγουρη ή σίγουρος ότι μπορώ να καταλάβω αυτά που	1	2	3	4	5

διδάσκει ο δάσκαλος ή η δασκάλα στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.					
17. Περιμένω ότι θα τα πάω πολύ καλά στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.	1	2	3	4	5
18. Νομίζω πως ό, τι μαθαίνω στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής είναι χρήσιμο για μένα.	1	2	3	4	5
19. Όταν κάνω δραστηριότητες στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής χρησιμοποιώ τον τρόπο που έχω δουλέψει σε προηγούμενες δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
20. Νομίζω ότι ο τρόπος που μαθαίνουμε στο μάθημα Θεατρικής Αγωγής είναι διασκεδαστικός.	1	2	3	4	5

«Ένα ακόμα σκαλί»



ομάδα με αναμνήσεις

ΕΠΙΣΤΑΣΗ μαθητών συμμετοχής
 Ψυχολογικός μουσικός
 Αποστολή
 Αποδοτικότητα
 Στοιχεία
 Γούλακας
 Γερμανικά
 οργάνο
 τεχνολογία

Ενά ακόμα σκαθί
 Ομάδα 6
 Θεατρολόγος
 έμφαση το ποσό της
 στις τάξεις νύχτα της πρότασης
 σχέση = ρήμα = ενέργεια

Μπορώ να σου άρεσει όταν η μαθητριά κοροϊδεύει τον εργατοεργάτη

Η μαθητριά παραδέχεται τον εργατοεργάτη που διορθώνει και οι δασκάλες το έβλεπε στον δίσκο που είναι κοροϊδεύει.

«Ένα ακόμα σκαθί»
 ομάδα αναμνήσεων
 ομάδα βιβλίων (γνώσεων)

Δύο μαθητές μιλάσαν στο σχολικό και ο συνοδός της πήγε στον φύλακα και ο φύλακας της πήγε στον διευθυντή. (ομάδα 2) (μαθητριά)

Διευθυντής δασκάλα μαθητής βιβλιοθηκάριος
 συνοδός οδηγός τραπεζοκόμος πληροφορικός
 καντινιέρη γραφέας επιστάτης εργατής
 νοσοκόμα γραμματέας μουσικός καθαριστριά
 φύλακας γυμναστής αθλητρώ κηπουρός
 φύλακας

Μπορώ να σου άρεσει όταν οι δύο μαθητρίες μιλούσαν.
 Έπαιξα τον ρόλο της μαθητριάς

4η

ποζάνης
 άσματος
 βιβλιοθήκες
 βοήθεια
 Διευθυντής
 Γενικός
 γραμματέας

«Ένα ακόμα σχολείο»
 (στιάδα με αναμνήσεις!)

υπόδειξη
 φύλλα
 Τυμβοσ
 μουσική
 Σωτη
 Θε

πρόταση: Η μαθήτριά κορίτσει τον σχολοσεχνική που διαρ
 και η δασκάλας το λένε στον διευνητή που πεινεί και
 επαγγελμα: μαθήτριά

Επαίδα το πόλο της της μαθήτριάς
 Στο tablou vivant της προζάνης: (τη φάση)
 Πιο πολύ που αρέσει όταν όλα τη φάση

κρις
 αθλητριά

«Ένα ακόμα σχολείο» σχολεία με αναμνήσεις!

ΕΠΙΣΤΑΣΗΣ
 Εδωκατος
 Λατινική
 Βιβλιοθήκη
 καθαριότητα
 Διευθυντής
 Καντινιέρος
 Γραμματέας
 Υποδιευθυντής
 Συμβούλος
 Γενικός
 Γραμματέας
 Παιδαγωγικός
 Υποδιευθυντής
 Φύλακας
 Γαλλικών
 Ισπανικών
 Λατινικών
 Τεχνολογίας

Σχέση = οντά = ευεργεσία

πρόταση: Ο Ν. Μαθητής...
 και...
 Γαλλικών...
 και...
 ένας...
 και...
 η...
 έδωσε...

• Επείτα τον πόλο της μαθήτριάς
 • Στο tablou vivant είναι:
 της το έναθε αρεσά,
 • Πιο πολύ που αρέσει όταν...
 τη σκέψη του.

αουλαιγ

Επίσης, η φύλακας πήγε να ανοίξει το σχολείο
 δασκάλος, η ζωγράφος, η βιβλιοθηκάρια και η
 φαρμακίστρια για να ανοίξει
 το σχολείο.

Εξέση = ρήμα =
 ενέργεια

Είπαμε το ρόλο της Βιβλιοθηκάριας.
 Στο tableau vivant της πρότασης.
 Πιο πολύ μου άρεσε στα μνήσια στο tableau vivant.

Επιστάτης
Βιβλιοθηκάρια
Γραφίστρια
Καθαριστρια

Διευθύντρια
Δασκάλα
Μαθήτριά

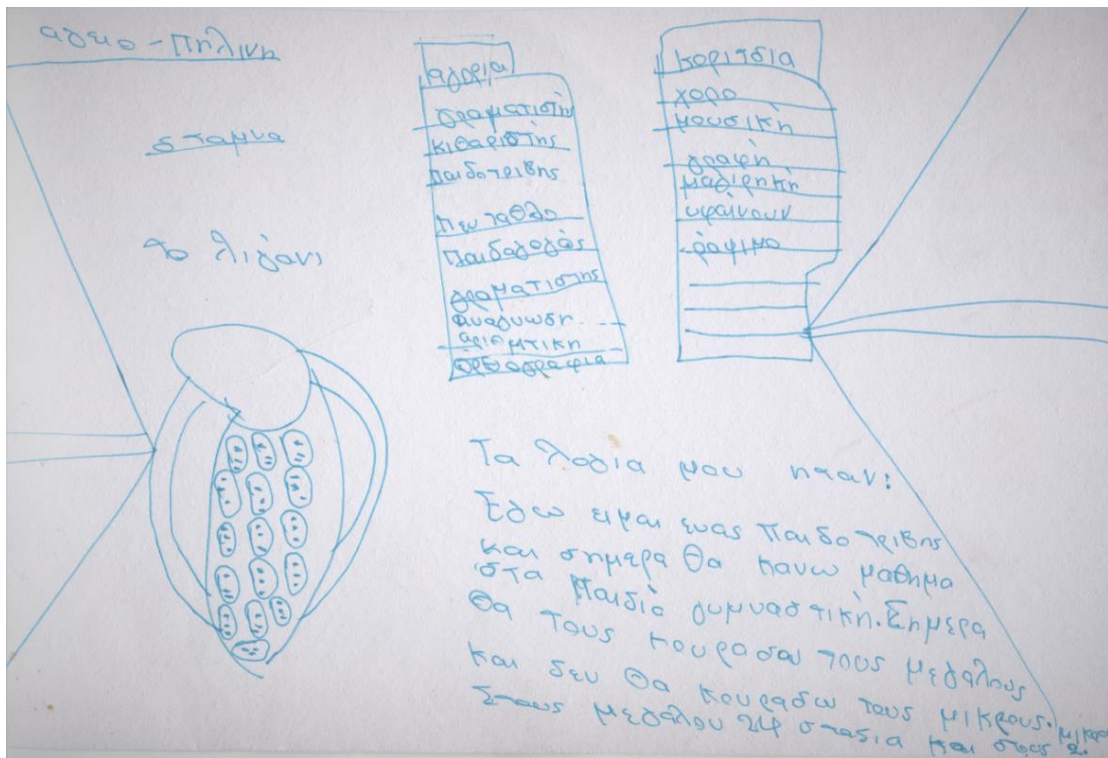
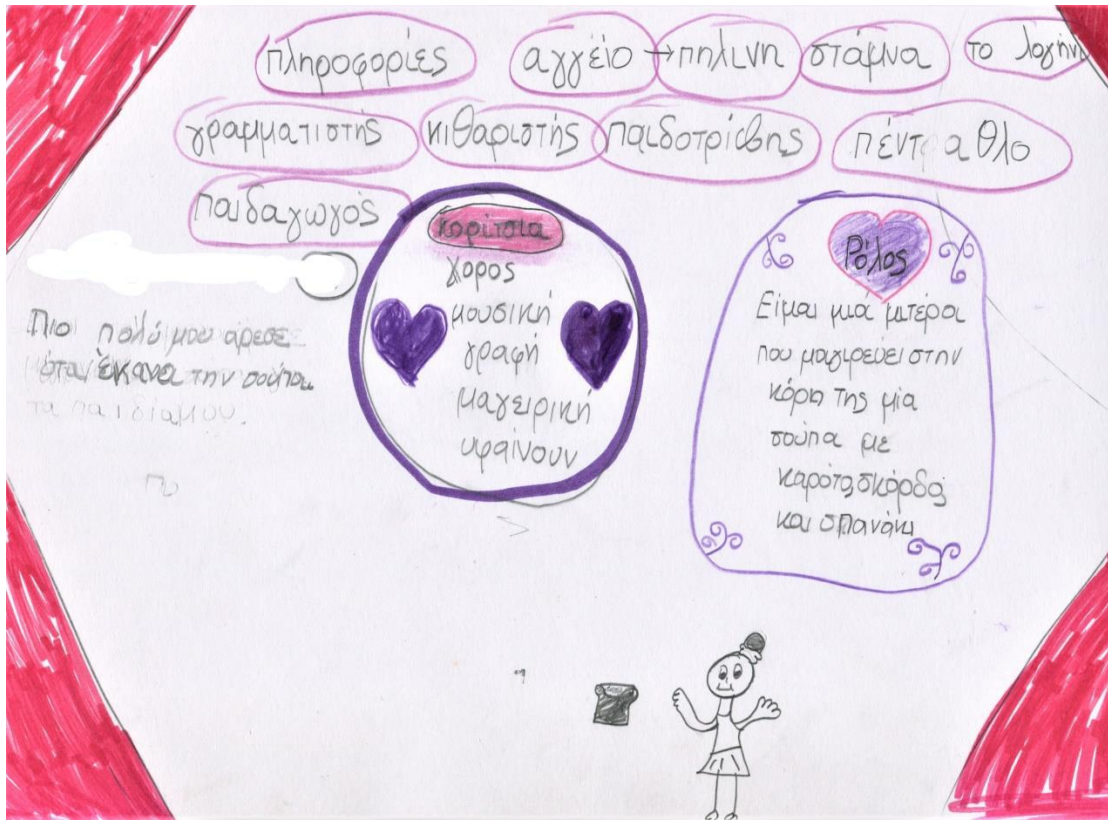
Υποδευτερεύουσα
Φύλακας
Ζωγράφος
Μουσική
Θεατρολόγος
Παιδαγωγικός
Γυμναστής

Γνωστό
 Επιστάτης, Δασκάλα, καθαριστρια, Μαθητή, Βιβλιοθηκάρια, Διευθύντρια
 Καντινάκης, Θεατρολόγος, Γυμναστής, Υποδευτερεύουσα, Φύλακας, Ζωγράφος, Μουσικός, Παιδαγωγικός
 Μαθητής, Γαλλικός, Γερμανικός, Αγγλικός, Τραπεζοκόμος

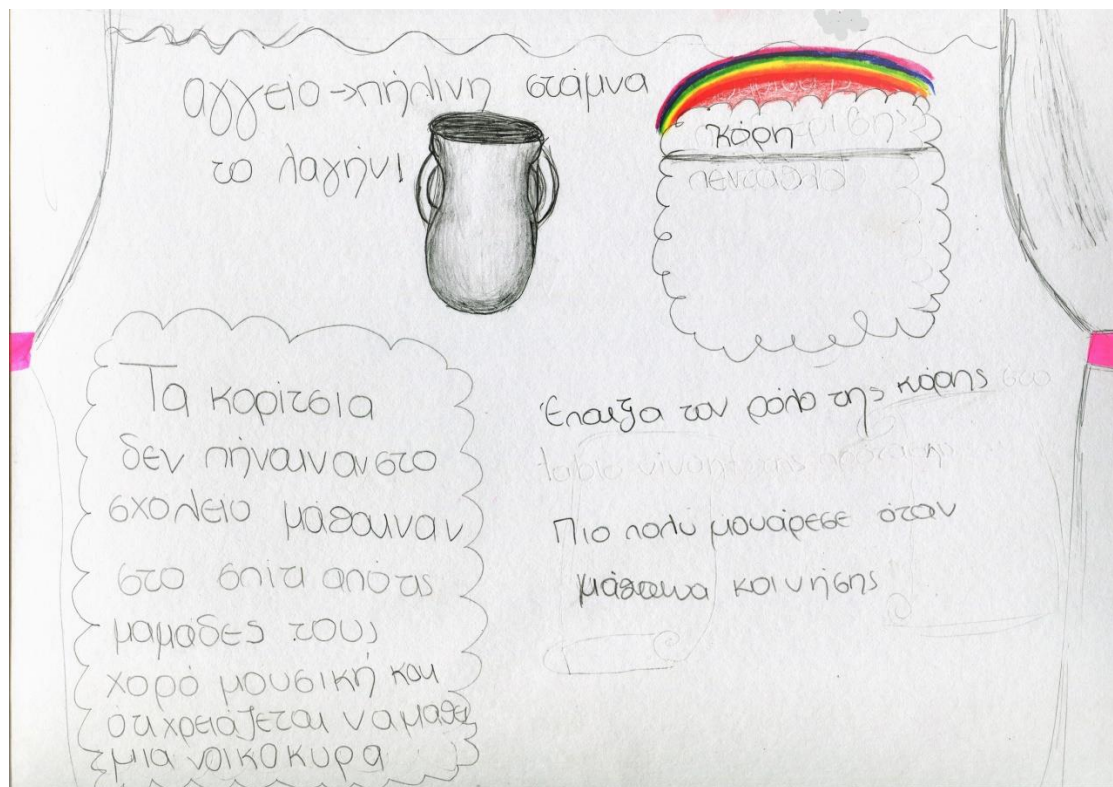
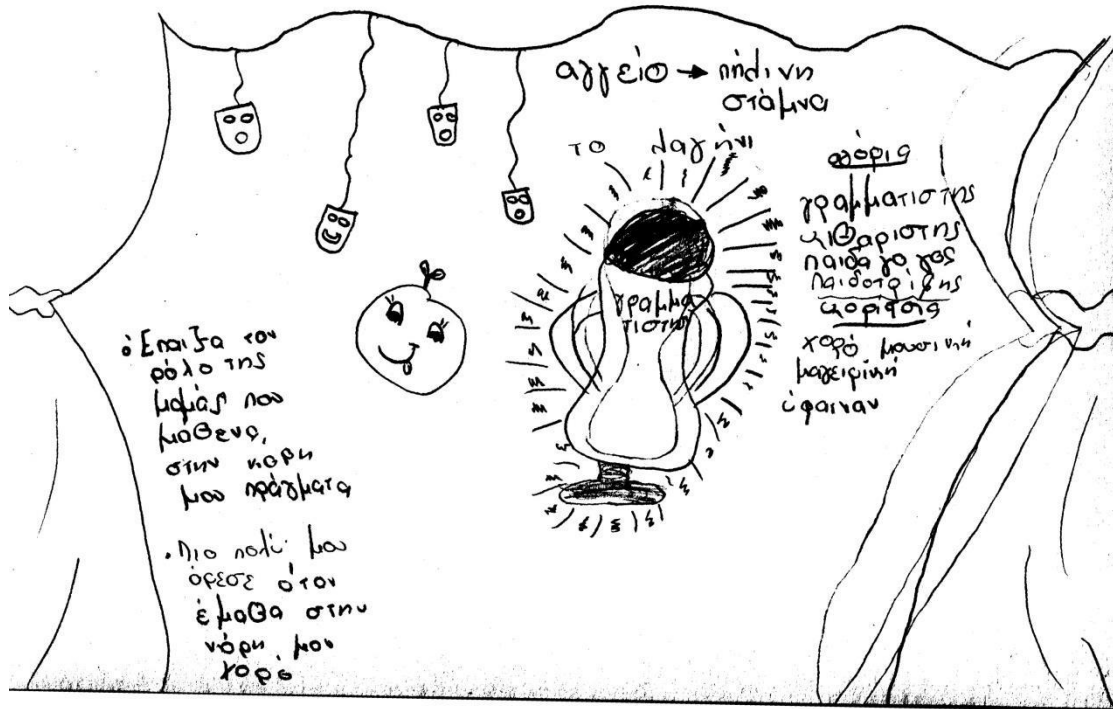
1 Ο επιστάτης κυνηγάει ένα παιδί που τρέχει, το παιδί γυρνάει του κοπιάει και σκάει πάνω στην Διευθύντρια.

2 Ο γυμναστής συζητάει με τον δασκάλο για το πρόγραμμα της σχολικής Είπαμε το ρόλο του επιστάτη στο Tableau vivant της πρότασης. Είπα πολύ μου άρεσε όταν κάναμε το Tableau vivant της πρότασης.

«Η εκπαίδευση στην αρχαιότητα»



Ευαίδευση στην αρχαιότητα



Εκπαίδευση στην Αρχαιότητα

αγγείο → κινδυνή σάφηνά
 Λαγήρι παιδαγωγός

Ἐπειδὴ τὸ ρόλο τοῦ παιδαγωγοῦ
 Πιο πολὺ μου τὸ ἀρεστὸν ὅταν κί
 εἶμαι ὁ παιδαγωγὸς τοῦ Ἡσίοδου
 κεί τὸν πᾶν ὡς σκελετὸ τοῦ ποῦ κεί
 μέρα κείθαι κεί γὰρ ὅτι δουλοκρατία ἔχει
 τὸ παιδί. ὅτι τὸ βοηθῶν ὡς ὅτι
 ἀρεστὸν ὅταν κί αὐτὸ τὸ κίω κείθηναι κεί
 τὸ εἶδεναι.
 αὐτὴ
 εἶναι ἡ
 δουλοκρατία
 μου.

Εκπαίδευση στην αρχαιότητα!

αγγείο → κινδυνή σάφηνά

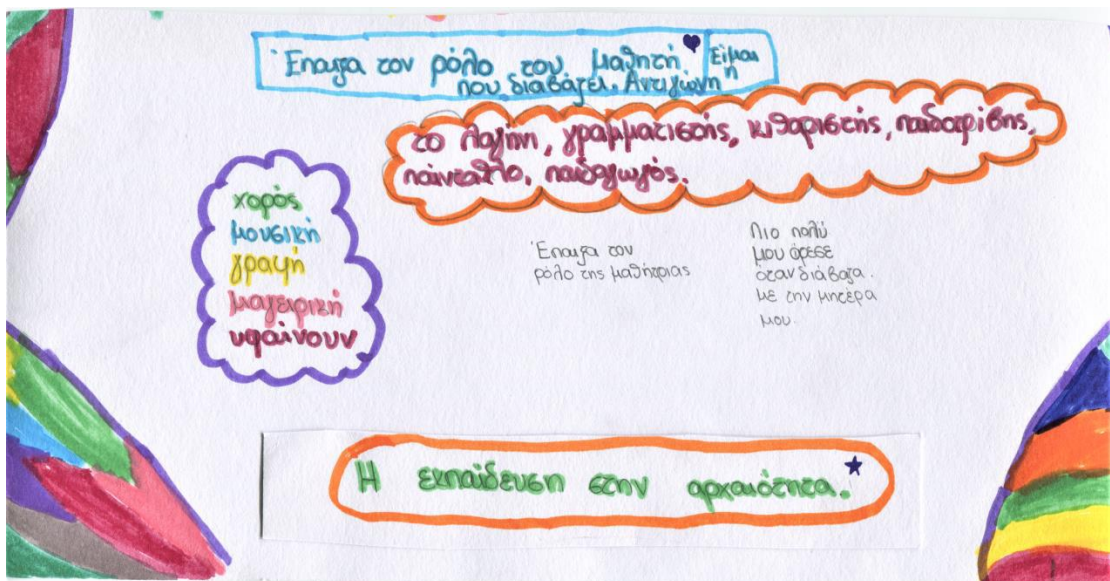
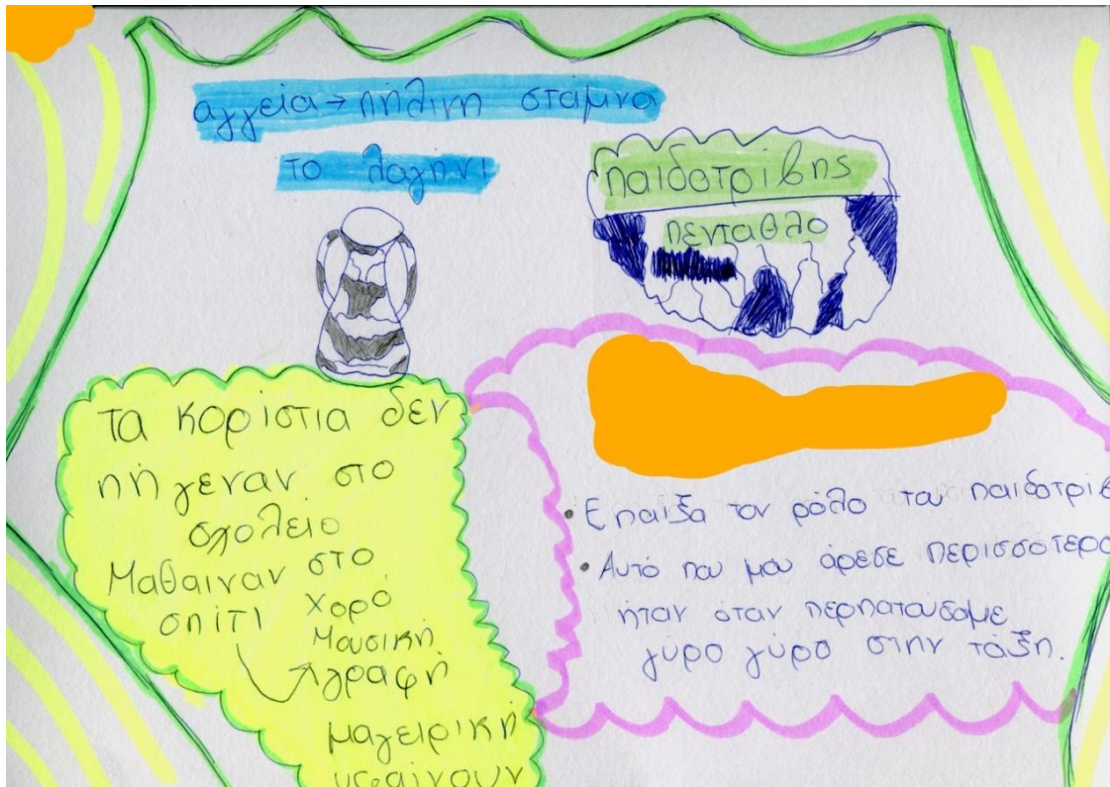
νήπιον

λοπίστια	αγορία
{ χορὸν μαθίαν γραφή μαθησιαν υπαίτιον	{ κειθριστιαν παιδοκριβαν παιδαγωγαν δραματιαν

το λαγήρι



Ἐπειδὴ τὸ ρόλο τῆς μητρός.
 Πιο πολὺ μου ἀρεστὸν
 τότε που εἶω καὶ ἡ ἐργασία
 μου κορεσθῆναι ἐπιθυμῶν
 χορῶν.

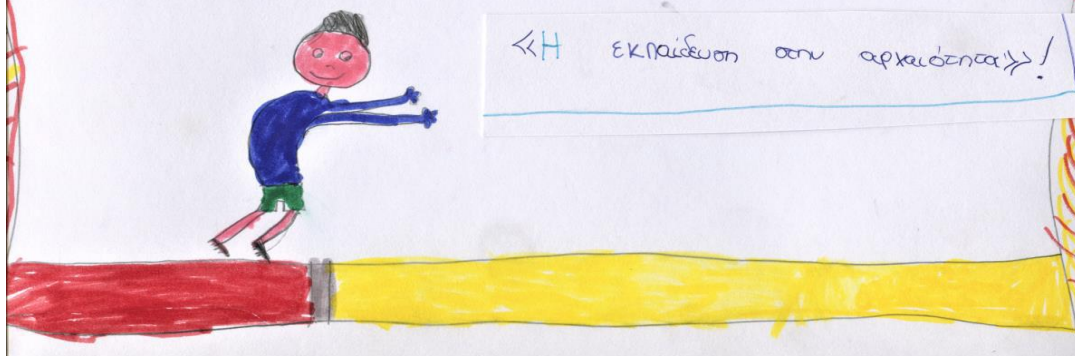


Εγώ
είναι ο παιδοκτήτης Αγαμέμνων
διδάσκω το πέντε παιδί

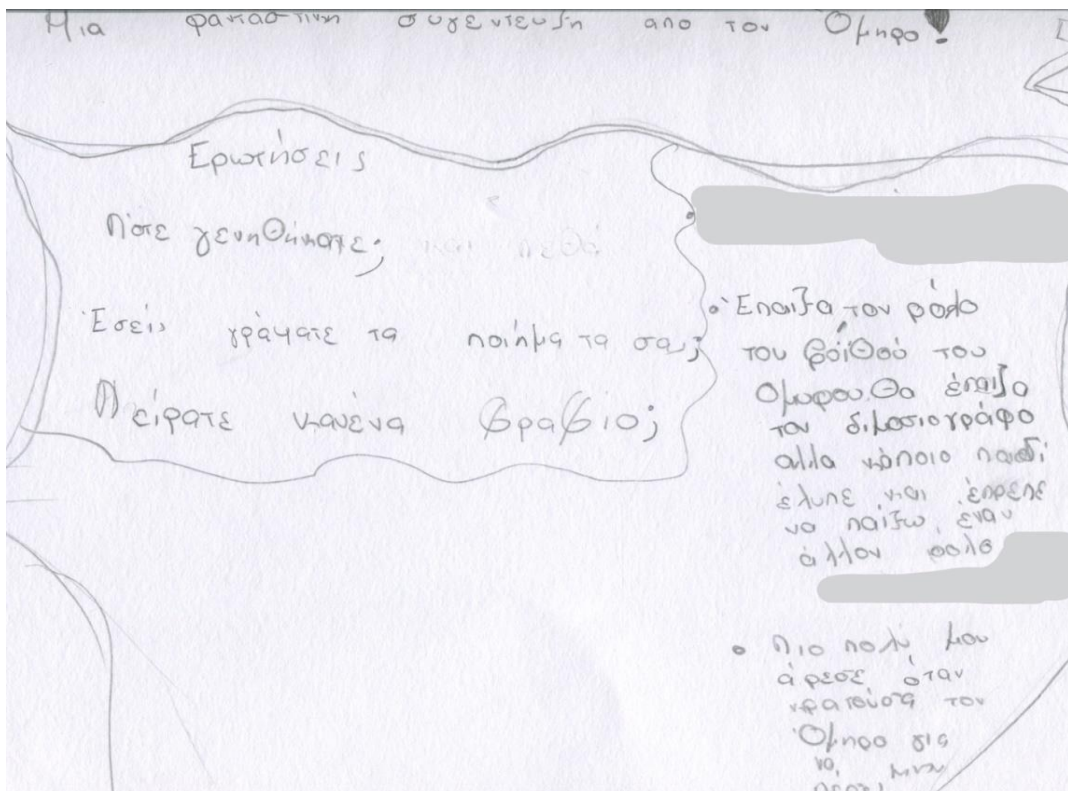
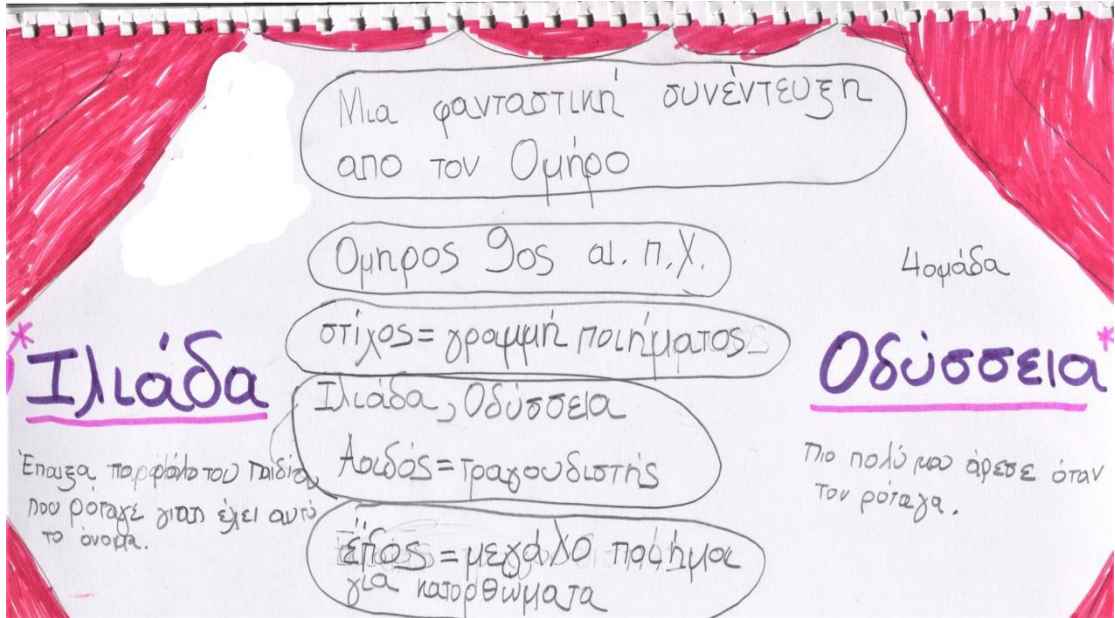


Έκανα μάθημα τον ρόλο του παιδοκτήτη και
στα παιδιά άλλα σε μικρός !!!

<<Η εκπαίδευση σου αρχίζει τώρα>>!



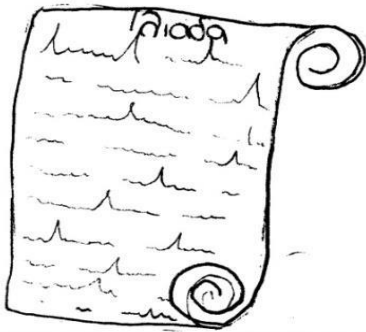
«Μια φανταστική συνέντευξη από τον Όμηρο»



Μια φανταστική συνέντευξη από τον Όμηρο

Στίχος ≈ γραμμή ποιήματος
Ιλιάδα (15.693 στίχους)
Οδυσσεία (12.110 στίχους)

Έλαβα το ρόλο του Όμηρου.
Πιο πολύ μου άρεσε
όταν με ρωτούσαν
δι. δημοσιογράφοι διάφορες
ερωτήσεις.



Ομάδα: 5

1. Σας λένε όντως μελοδρώνς
2. Πόσους στίχους έχει η Ιλιάδα
3. Πόση ποιήματα έχετε γράψει

Ερώτηση: Ηρώδες ποτέ από κάποιου

Έλαβα τον ρόλο του δημοσιογράφου
Πιο πολύ μου άρεσε όταν
ρωτούσα.

Είμαι ο Όμηρος
Έλαβα το ...
Έγραψα τα ...
Παραφορίες για
τον Όμηρο
ας μάθω ως
να ήμουν εγώ
ο Όμηρος



Ποιο είναι το καλύτερο ερώτημα;

Ένα για το ποσό του δημοσιογράφου
Πιο πολύ μου άρεσε όταν ο Όμηρος
αναπάντησε της ερωτήσεως.



Μια φανταστική ανέντευξη από τον Όμηρο!

Πότε και που γεννήθηκε ο Όμηρος το 890 π.χ.
Λένε ότι έχεις δύο ανάματα. Μελησιγένης

Έγραφα το ποσό του δημοσιογράφου
Πιο πολύ μου άρεσε όταν έκανα ερωτήσης στον Όμηρο

Ομάδα: 3

Μια φανταστική ανέντευξη από τον Όμηρο

Ομάδα: 1

Ερωτήσεις

- Πόσους στίχους έχει στη Οδυσσεία;
- Πώς λέει τους γονείς σου;
- Πότε γεννήθηκες και πού;
- Ποιο είναι το αλθητικό;

Έγραφα το ποσό του δημοσιογράφου
Ποιο ποσό μου άρεσε όταν μιλήκαμε
μέσα στην τάξη συνοδευότας τον
Όμηρο

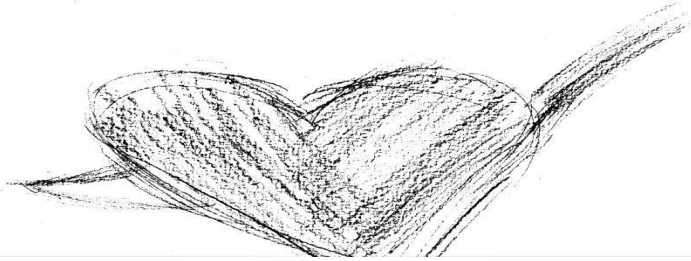
Έκανα την ερώτηση
Πόσους στίχους έχει η

Ομάδα 1

Μια φανταστική συνέντευξη από το Όμπρο!

Πόσα είναι το αληθινό σου όνομα

Έλενα της Ερωτικής. Πόσους σκύλους έχει η Πράδα σου
• Πόσα είναι το αληθινό του όνομα.
Είδη του δημοσιογράφου-



Μια φανταστική συνέντευξη από τον Όμπρο!

Ομάδα 3

Πόσα γενιθιάκια; Ποια κερραμιά γενιθιάκια;

Γιατί είστε αφοδός; Είχες κορά και μπαμπά;

Πώς τους λένε; Από πιο φίλο καταγόσ σου;

Δημοσιογράφος

Που γενιθιάκια;

Μου άρεσε
όταν είχα
της ερωτικής
σου Όμπρο

Ομηρος

Προεπιμαστία για να
Παίω του Όμηρο Όμως
ΕΑΙ ΠΑ -

Νομισω πως τα πήγαμε καλά

Έπαισα τον πόδο του Ομήρου στο Tableau vivant της Πρότασης
Πιο πολύ μου άρεσε όταν μου έκαναν ερωτήσεις, σχετικά
με τις αστοχίες μου και κλ.π.


Πληροφορίες

σχείο → Πλήθισ οτάμνα
γραμματιστής

Χορός
μουσική
γραφή
μαγειρική
υφαινον

Έπαισα του Όμηρο
και απαγγέλω
είπος.

κιθαραριστής
Παιδοτρίβης
Πένταθλο
Παιδαγωγός



«Παίζουμε Διθύραμβο;»

♡ ♡ Παίζουμε Διθύραμβο; ♡ ♡

- 1) Δι ← Δια = ανάμεσα
- 2) Θυρ ← Θύρα = πόρτα
- 3) αμβος ← ιαμβος = ένας ρυθμός
- 4) ποιητής ← ποιή

Τον 10ο αιώνα π.χ.
 μια ποιητή (= ποιή) ανδρών πήγαινε από σπίτι σε σπίτι χορεύοντας και τραγουδώντας ύμνο στο Διόνυσο (διθύραμβος) πήγαιναν στην εφοκί. Εκεί σε μαρκάρινο = έλεος με ελεός ← έλεος (βοήθεια) όπου θυσιάζαν έναν τράγο.

10 π.χ.

1.000 + 2.000 = 3.000 Δημοτικό τραγούδι (παράδοση) 15 (6 σύλλαβες)

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Πήγαιναν χορεύοντας και τραγουδώντας στην εφοκί όπου σε πέτρινο τραπέζι (ελεός) θυσιάζαν έναν τράγο.

Τράγος = τραγώδια + ωδή = ωδή ή από την πρόβατα τράγου που κρατούσαν

Ένας εφοκίω, ο θεός σταλάττει και αποκριθές τα αλευ ανακριθές → υποκριθές

Ο θεός είναι «γεννημένος» τον πρώτο διάλογο στην τέχνη δηλαδή το θέατρο παγκόσμιο

Μαγία Αριάδων Ελένη Μήδων

Ομάδα: 5

Πιο πορτί του άρεσε όταν αναγκάσαμε το ποίημα παίξαμε το Δημοτικό ποίημα...

Να έρω ένα Δημοτικό ποίημα!

Παίζουμε Διθύραμβος

- 1 Δι → Δια = Ανάμεσα
- 2 Θυρ → Θύρα = πόρτα
- 3 αμβος → ιαμβος = ρυθμός

Τον 10ο π.χ. μια ποιητή (ποιή) ανδρών που πήγαιναν από σπίτι σε σπίτι χορεύοντας και τραγουδώντας (σε ιαμβο) ύμνο στο Διόνυσο = Διθύραμβος

εφοκίων → ο θεός (θεοποιή = ίδιου)

πήγαιναν στην εφοκί, σε μαρκάρινο τραπέζι: ελεός → έλεος (εοήθη) θυσιάζαν ένα τράγο → τραγώδια (ωδή στον τράγο) τραγώδια

Ο θεός ρίχνει, οι άνδρες αποκριθές → αποκριθές υποκριθές (α → υ) έτσι γεννήθηκε ο πρώτος διάλογος στην τέχνη παγκόσμια


15 σύλλαβες

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

10 π.χ. 1000 + 2000 = 3000 χρ. 3000 / 22 = 136,36... 43 παρτίδες

παιξαμε το Δημοτικό ποίημα: Ένας αέρας περπατάει Πιο πορτί του άρεσε όταν κάναμε οτι ήλιος το χιόνι

Ύμνε μου, έπαιρε μου το



Σε αυτό το μάθημα
 όλα τα κορίτσια
 παρουσιάσαμε
 ένα ναυούρισμα

Πιστεύω
 θέλαμε να διζούμε
 πως να νουριζει μια
 μητέρα το μωρό
 της. Μου έκανε
 εντύπωση γιατί
 όλα τα κορίτσια
 έπτεφαν έναν
 ρόλο!

Ξενιτεμένο μου πουλί

Α 1 Ξενιτεμένο μου πουλί και παραπονεμένο, →
 Λα 2 η ξενιτιά σε χαιρέται κι εγώ 'χω τον καημό σου.
 Σι 3 Τι να σου στείλω, ξένε μου, τι να σου προβοδίσω;
 Αε 4 Μήλο αν σου στείλω σέπεται,* τριαντάφυλλο μαδιέται,
 5 σταφύλι ξερωγιάζεται, κυδώνι μαραγκιάζει.*
 6 Να στείλω με τα δάκρμά μου μαντίλι μουσκεμένο, →
 7 τα δάκρμά μου είναι καυτερά, και καίνε το μαντίλι.
 8 Τι να σου στείλω, ξένε μου, τι να σου προβοδίσω;
 9 Σηκώνομαι τη χαραυγή, γιατί ύπνο δεν ευρίσκω,
 10 ανοίγω το παράθυρο, κοιτάζω τους διαβάτες,
 11 κοιτάζω τις γειτόνισσες και τις καλοτυχίζω,
 12 πώς ταχταρίζουν* τα μικρά και τα γλυκοβυζαίνουν.
 13 Με παίρνει το παράπονο, το παραθύρι αφήνω,
 14 και μπαίνω μέσα, κάθομαι, και μαύρα δάκρμα χύνω.

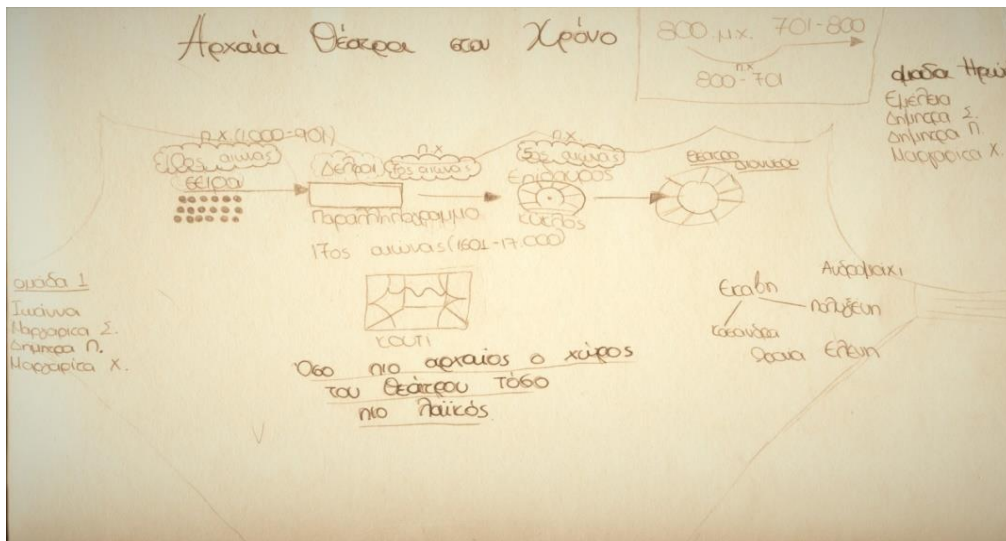
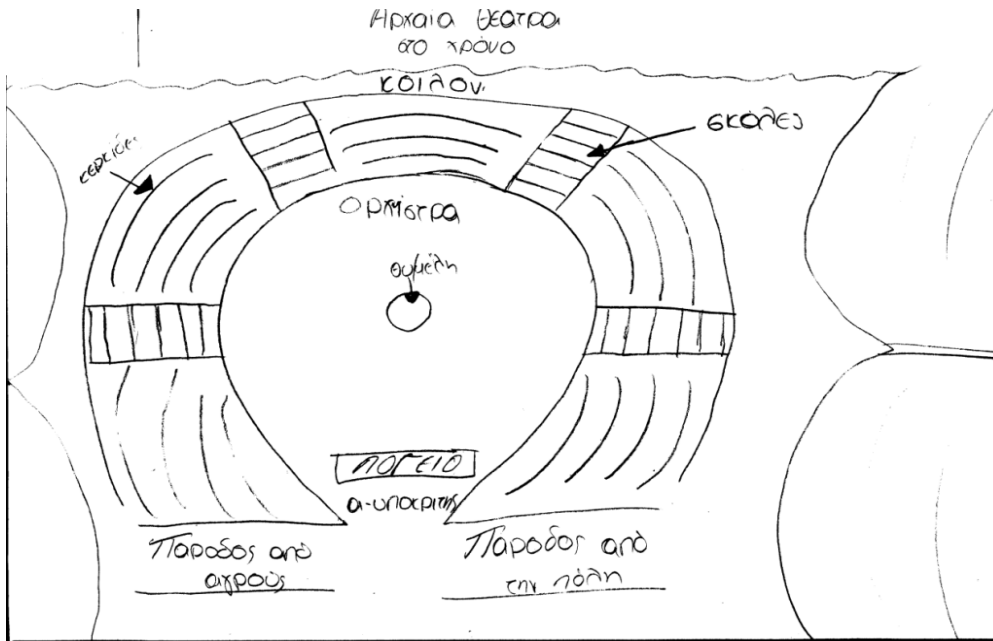
Ν.Γ. Πολίτη, Δημοτικά τραγούδια, Γράμματα

Γιώργος Σικελιώτης, Γυναίκα στο παράθυρο

* να σου προβοδίσω: να σου δώσω αποχαιρετιστήριο δώρο * σέπεται: σαπίζει * μαραγκιάζει: μαραίνεται * ταχταρίζουν: χορεύουν στην αγκαλιά

«Αρχαία θέατρα στο χρόνο»

Όσο πιο αρχαίος ο χώρος του θεάτρου
τόσο πιο λαϊκός.



«Ο Τρωικός πόλεμος»

80 119 1000
 Νέο
 Ο Τρωικός πόλεμος
 Πάρις Ελένη: Είμαστε εντάξομενες και ντσίμε για το πους θα με
 πάρει οκείνος
 Πάρις: Εγώ θα πάω στον τώρο του αδελφού μου και θα αυτώ
 Κασσάνδρα: Εγώ είμαι μάννα σε ένα παλάτι. Μαντε
 το μέλλον των ανθρωπων.
 Ακίβη: Εγώ θα πάω στον Κασσάνδρα
 για να μάθω - ποιος θα με πάρει οκείνος
 Κασσάνδρα: Ακίβη τι σε έφερε εδώ;
 Ακίβη: Θέλω να μάθω ποιος θα με πάρει οκείνος
 Κασσάνδρα: Θα σε πάρει ο Οδυσσεύς και θα σε πάρει ο
 Τρώικη
 Πάρις: Ο Αδελφός μου σπαρτίθηκε και γιανή δεν
 σιγχεί από θα πάω να τον δω στον τώρο του
 ούρα οκείνος.
 Πάρις Ελένη: Θα πάω και έχω στο παλάτι να μου πει
 η Κασσάνδρα το μέλλον μου.
 Κασσάνδρα: Για σου Ελένη να φωναστώ ήρθες εδώ
 να σου πω το μέλλον σου.

Ο Πόλεμος που έμεινε
 στην Ιστορία
 Το Περσικό
 Και μετά από χρόνια ουσ
 η Περσική παύεται στο θέατρο του
 Ηρώδου

Ωραία Ελένη: Να, τι θα γίνει με φωνή;
 Κασάνδρα: Έσένα Ελένη μου, θα σε πάρει ο
 άντρας σου ο Μενέλαος και
 στην διαδρομή θα σε ελπίσει ο
 Νόρις. Και θα σε πάρει στην Τροία.
 Ωραία Ελένη: Κασάνδρα, ποιος είναι αυτός ο Νόρις
 που θα με κλέψει;
 Κασάνδρα: Ο Νόρις είναι βασιλιάς της
 Τροίας.
 Ωραία Ελένη: Ευχαριστώ πολύ.
 Κασάνδρα: Παρακαλώ

Πηλεΐδη: Έχω τώρα φεύγω για να πάω στον
 πατέρα του αδελφού μου του Έκτορα.

Τροία (Ιλίων)

Να βρω 3 σαρπες
για εκείνων

ΑΓΑΜΕΜΝΩΝΑΣ

Φανταστικά **ΑΧΙΛΛΕΑΣ** **ΟΔΥΣΣΕΑΣ** **Μελειπος**

Μελειπος
 Μου είπαν να
 χυλαίκα σαρπες
 να νικήσω την Τροία
 νόστιμα και τα άσπυρα
 των τρώων.

ΑΓΑΜΕΜΝΩΝΑΣ: Είμαι ο
 γένος αρχηγός των
 Αχαιών που κέρδισαν

ΟΔΥΣΣΕΑΣ: Είμαι ο
 πολυμήχανος Οδυσσεύς που
 κατάφερα να σωθώ από
 τη Σκύλα και τη Χάρυβδη.

ΑΧΙΛΛΕΑΣ: Είμαι ο Αχιλλεύς,
 ο γένος των Πελοπίδων.

Το αρχαίο θέατρο της Επιδαύρου βρίσκεται σε νοτιοανατολικό άκρο του ιερού που ήταν αφιερωμένο στο θεοποιητή θεό της αρχαιότητας, του Ασκληπιό, στο Ασκληπιείο Επιδαύρου. Είναι χτισμένο στη δυτική ηλιχιά του Κινόρμιου όρους. Βρίσκεται κοντά στο σημερινό Μουσείο της Αργολίδας και ανήκει στο Δήμο Επιδαύρου. Θεωρείται το καλύτερο αρχαίο ελληνικό θέατρο από άποψη ακουστικής και αισθητικής. Το αρχαίο θέατρο κατασκευάστηκε από τον αρχιτέκτονα Πολύκλειο τον Μόζο.

Είμαι βασίλισσα της Τρίας. Πούκα που είναι η
Γαίη. Με σώτησαν οι Έλληνες, σου πήρα.

Είμαι η Ανδρομάχη η γυναίκα του
Έκτορα. Το παιδί μας είναι ο Αστυάνακτας.

Είμαι η Κασάνδρα είμαι η κόρη της
Ευάνθης με πήρε ο Αγαμέμνων
Είμε και Μανζισα.

Ο Τροικός πόλεμος

Ομάδα Επιδάωρου

ΡΧΕΐαι, ερχέται πάνω στις πόδες, κωλύει η αὐτοφφά!

Κασάνδρα, ἔβα κάτσε, βασι βασι κι ἄσε για τις ἀνώσιες προφητίες!

: Τι βλέπεις Κασάνδρα;

Φωτιά και αἶμα.

Τι εχθροί βασι ἔφησαν, ανοιχτήκαν ὅσο πέλαγος και γίνανε ἄφαντοι. Πήγαν ἀπὸ κει που ἔθαν.

Κοιάννα, Μαριάννα: Γκρεβίσε τη νύφη, γκρεβίσε τη νύφη.

Ναι, ναι, ναι εβήρος να γκρεβίσουτε την νύφη να βρει βέδα το ξύλινο ἄλογο!

Πρέπει να γκρεβίσουτε ἀπο πάνω την νύφη να βην το χυλάσουτε το ἀφιερώνω.

Εἶμαι ἡ Ἀνδραμάχη εἶμαι ἡ γυναίκα του ἑκτορα οἱ Ἕλληνες ἔκαψαν την Τροία πέτασαν τον γιό μου Αἰτυόνακτα ἀπὸ της Τροίας, Σκλάβο του κε νύφε ο γιος του Αχιλλῆα.

Εἶμαι ἡ Χαλκάνδρα ἡ μητέρα μου εἶμαι ἡ Ερκαβη και ο πατέρας μου εἶμαι ἡ μάνα ἔχω πόδα ἀδέρφια καίγια καὶ αὐτὴ εἶμαι ἡ Πρωξένη, ὁ Πάρις και ὁ ἡπαι σκλάβο ὁ Αἰγαμέμνων και ἡ γυναίκα του ἡ Κρίνημιθερα θα σῶσαι εἶμαι και τὰ σῶν, μητέρα.

Εἶμαι ὁ ἑκτορας εἶμαι ὁ ποιο δυνατός πολεμιστής των Τρώων κ.κ.

Το ξύρινο άλογο

Δρομάχη: Κορίτσια, πρέπει να προετοιμάσουμε φαγητό και ρούχα για τους άντρες που θα πάνε στον πόλεμο.

Κασάνδρα: Κορίτσια εδώ η Τ... Ελένη και η Ανδρομάχη. Θα πάμε να ετοιμάσουμε τα ξύριμα και η Πολυξένη και η Ευθύη θα πάνε να ετοιμάσουν τα ρούχα για τους άντρες που θα πάνε στον πόλεμο.

Πολυξένη: Μητέρα, πάμε να ετοιμάσουμε τα ρούχα για τους άντρες;

Κασάνδρα: Ναι! Πάμε. Κορίτσια εσείς πήγετε να ετοιμάσετε τα ξύριμα εν έχετε πολύ χρόνο.

Ελένη:

...: Εντάξει πάμε στο μαγαζί

(Πάνε να ετοιμάσουν τα ρούχα για τα ξύριμα για τους άντρες)

Ελένη: Κορίτσια κητάστε τη βλέπω από το παθούρι.

Κασάνδρα: Τι βλέπεις από το παθούρι.

Ελένη: Τον Σούριο ήπο
(βλέπουν το παράθυρο) σε τα κορίτσια που πλέκουν).

Εκάβη: Σου αρέσει αυτό το ρούχο που έηδεξα Πτολυδεή;

Πτολυδεή: Ναι, μου αρέσει πολύ το ρούχο που έηδεξες!

Εκάβη: Ευχαριστώ πολύ κόρη μου. Αλλά δεν έχωμε πορτί χε
με το κουσφαριναίο πρέπει να πλέξουμε. Κίκα εη βλέπο έσω ο
Σούριο ήπο που φείαχουν οι έηρηνες για να ενίσεθουν σε
μέσωνίχα. Καρίτερα να φηλάχαι με. Να φονάξουμε και εης αίθε
χρήσφα. Να φέρουν και εη τρόφφα.

Ελένη: Εντάξει πάω να φονάξω τα κορίτσια πριν φήγουν
~~πρόσφα~~ να πάω να ποτρίθουν. Γιατί αηά ~~φίση~~ φήγουν
δε να παραλώσμε κα τους δόσμε τα τρόφφα και τα
ρούχα!

Μηρ Ανδρομάχη: Πάω να τα παραδώσμε πριν φήγουν!
Φεύγμε!

ΤΕΛΟΣ

Μετά τον Τρωικό Πόλεμο...

Εκείνη: Τι θα κάνω τώρα που οι γοητὲς μου η

ασάνδρα: Σας το είπα ότι αργά το αργά θα με έβγαίτε σε

ρομάνη: Μα, πόσοι άνθρωποι πέθαναν σ' αυτόν τον πόλεμο;

Πολύξηνη: Αμέτρητοι!! Μετα σ' αυτούς ήταν κι τα αδέρφια μας, κ

δρα, ο Πάρις και ο Έκτορας.

Εκείνη: Κι' όσα... αυτά γιατί ήξεράτε εσύ ευτυχισ

ασάνδρα: Μακάρι να μην είχαν συμβεί.

ρομάνη: Συμφωνώ.

Πολύξηνη: Κι' εγώ

Εκείνη: Πάρε καρδιά, τώρα όσα αυτά έγιναν... τις τις

ασάνδρα: Εντάξει μεσα από όση θλίψη τις τις ξεχάσουμε

ς μαζί: γάμμε

Είμαι ο Έκτορας, είμαι γιος του Πρίαμου και της Εκίβης, σκότωσα τον Πάτροκλο γιατί είχε βορέσει στη παροργία του Αχιλλέα. Όμως ο Αχιλλέας θύμωσε μαζί μου και με σκότωσε.

Εγώ είμαι η Έκωλη, την ελληνική μυθολογία ήσαν κόρη του βασιλιά των Θυρών Διόδοτα και της κόρης Εύνης. Είναι περισσότερο γνωστή ως σύζυγος του βασιλιά της Τροίας Μιλόου κατά του Τρωικού πολέμου και μητέρα του Έκτορα. Η καταγωγή του είναι από την Τείνα. Υπήρξε μια σύζυγος και φιλόδοξη μητέρα, διακρινόμενη ως ορθόδοξη. Έκτος από τον Έκτορα είχε άλλα 18 παιδιά, όλα με τον Μιλόου, ένα τον Νόου, γινεσά, και ως Αδελφάκια, την Κρίστου την Λαοσίτη, την Κασάνδρα, την Πολυξένη, τον Σηίφοβο, τον Έρην, τον Νάρμαυ, τον Νόση, τον Άκκιο, τον Ισάναο, τον Νολύμπο και τον Τρίωλο. Αδελφοί είναι του Άσιω

Εγώ είμαι η Κασάνδρα, η ιδιότητα του είναι ναρκωτική, αυτός που είναι ο Κόραβος ο σύζυγός μου. Έχω τον Αγορμέννα, Ναιά, ο Τελώνος, ο Τηλέδοτος και ο Νέβανος. Οι υιοί μου είναι ο βασιλιάς Μιλόου και Αδελφί που ο Νολύμπο και αδελφός ο Έκτορας.

ΚΑΣΣΑΝΔΡΑ

Εκίδαυρος

ΠΟΛΥΞΕΝΗ: Είναι η Πολυξένη η μικρότερη από τις κόρες του βασιλιά Μιλόου και της Έκωλης, βασίλισσα της Τροίας, αδελφή του Έκτορα, του Νόου και της Κασάνδρας. Συμφωνία με έναν μύθο, με εμπνεύστηκε ο Αχιλλεύς. Το μυστήριο του μυστηρίου στους ελληνογενείς του πολέμου ήταν να συσταθεί. Το έκανε ο ίδιος ο γιος του, ο Νεοτόλιμος, ερωτεύτηκε με κόρη από τον τάφο του Αχιλλεύς. Ήταν απόλυτα αυτοκτονία στον από τον τάφο του νεκρού.

Η Εκίδαυρος είναι ιστορική κόρη του Μιλόου. Είναι αναστασία του πόλεμου. Είναι στην αρχή των αρχών. Είναι στην αρχή και Τίσιον ήσαν, σύμφωνα με τη μυθολογία, γεννήθηκε ο Αχιλλεύς στον τόπο γεννήσε εκεί για πρώτη φορά αιώνα α.χ. Η ιστορία του Αχιλλεύς είναι η ιστορία της αναστασίας του πόλεμου.



Η καταστροφική διαφήμιση

Κασσιάνδρα: Μήπως η Ανδρομάχη έχει αρρώσει;

Πολυξένη: Ναι, αλλά θα έρθει.

Εκάβη: Πολυξένη που νόσε θα έρθει η Ανδρομάχη;

Πολυξένη: Αυτό που είπε και η Κασσιάνδρα, βέγαια θα έρθει.

Εκάβη: Εγώ πάω στους καταστροφικούς μας.

Κασσιάνδρα: Πολυξένη πήγαινε να δεις αν θα έρθει η Ανδρομάχη.

Πολυξένη: Να τη, πόδια ήρθε.

Ανδρομάχη: Συγγνώμη που άρρωστα.

Πολυξένη: Δεν ηρώσει ήρθε στην κατάλληλη ώρα.

Ανδρομάχη: Θα κάνουμε έκκληση και στον πατέρα σου;

Κασσιάνδρα: Ναι, όπως φέτος θα περική.

Ανδρομάχη: Να είσαι ήγουμερη!

Εκάβη: Κορίτσια, ήρθε η ώρα.

Όλοι μαζί: Έκκληση!!!

Μπου Μπου Μπου Μπου

Ανδρομάχη: Αα, και ξέκαθα να εως πω πως είδα του Νεοντά
και που είπε πως θείει την Πολυξένη!

Κασσιάνδρα: Και έφρα αυτο που είχε πελ.

Πολυξένη: Δεν πρόκειται να με πάρει.

Εκάβη: Στρατιότες, κήιδουσε τις πόρτες.

Ανδρομάχη: Εκάβη, θα πάω με την Πολυξένη πάνω.

«Οι στρατιότες κήιδουσε την Εκάβη πως δεν είναι μωο ο Νεοντά»

Εκάβη: Οι στρατιότε μου είναι πως δεν είναι μόνο ο Νεοντά
είναι και ο Αχαρνέμουας με του Οδυσσέας. «Ο πόλεμος άρχισε»

ΤΕΛΟΣ

ΚΑΣΣΑΝΔΡΑ: Η καταστροφή
Εγώ, μιας που είμαι μαντισσα, έλεγα
στους πολίτες να μην αφήσουν τον Δ.Ι. Να μείν
μέσα.
ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ: Η ωραία Ελένη φταίει για όλα αυτά.
ΕΛΕΝΗ: Τι λες, εγώ ανιδέος βουίθησα!
ΕΚΑΒΗ: Μην μαλώνετε αφού δεν έχει όφελος καταστ
φθηκαν όλα. Δεν έχουμε πια που να μίνουμε.
(αφίδουμε να κλέμει η Μαιήρη λεί και και γιατί
κλέτε)
ΕΛΕΝΗ: Κλέμει γιατί όλα καταστράφθηκαν μαζί και...
ΚΑΣΣΑΝΔΡΑ: Οι άντρες μας

ΚΑΣΣΑΝΔΡΑ: Οι άντρες μας
ΕΚΑΒΗ: Επίσης τα παιδιά μας
ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ: Όλα καταστράφθηκαν
ΕΛΕΝΗ: Ήταν η αγαπημένη μου πόλη
ΕΚΑΒΗ: Εδώ μίναμε
ΚΑΣΣΑΝΔΡΑ: Οι αγαπήμε ήταν εδώ
ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ: Ουκίμαι τα πατρί και ωραία χρόνια.
Εκίβη: Τότε που περνάγαμε ωραία και χροούμενα.
ΟΛΕΣ: Μακάρι να ήταν όλα γαλίμενα όπως πριν.
ΤΕΛΟΣ