



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

Μεταπτυχιακή διατριβή

Το Θέατρο της Επινόησης ως μέσο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης στους μαθητές Γυμνασίου: Έρευνα δράσης

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: *Μαρία Αθανασοπούλου*

A.M.: 5052201601002

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: *Αντώνης Λενακάκης*

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: *Αστέριος Τσιάρας*

Κωνσταντίνος Μάγος

*«Να είσαι αυτός που είσαι. Αυτό είναι το πρώτο βήμα για να γίνεις καλύτερος
από ό,τι είσαι»*

Julius Charles Hare

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του τμήματος Θεατρικών Σπουδών της σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Ως την ελάχιστη δυνατή μνεία, με την παρούσα παράγραφο οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της και ιδιαίτερα:

Τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κο Αντώνη Λενακάκη, για την πολύτιμη υποστήριξή του, τις παραγωγικές υποδείξεις του και το πολύ καλό κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε συμβάλλοντας τα μέγιστα για την κατάρτιση της διπλωματικής μου εργασίας.

Τον διδάσκοντα κο Αστέριο Τσιάρα που καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μας βρισκόταν στο πλευρό μας και μας καθοδηγούσε εμπλουτίζοντας μας με γνώσεις και δύναμη.

Την κα Άλκηστη Κοντογιάννη, η οποία αποτέλεσε έμπνευση και κίνητρο για να καταφέρουμε συνεχώς περισσότερα.

Τέλος, τις συμφοιτήτριες του έτους μου που έγιναν μία δεύτερη οικογένεια, ξεχωρίζοντας για λίγο την Μαριλένα Δικταμπανίδου που με βοήθησε να ανταπεξέλθω και να αποδώσω τα μέγιστα σε αυτήν την εργασία.

Στους γονείς μου

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	ii
Περίληψη.....	vi
Λέξεις κλειδιά.....	vi
Abstract	vii
Keywords.....	vii
Εισαγωγή	1
1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	2
1.1 Θέατρο της Επινόησης / Devised Theatre.....	2
1.1.1 Κοινωνικοπολιτικές συνθήκες	4
1.1.2 Μέθοδοι δημιουργίας.....	5
1.1.3 Θέατρο της Επινόησης στη Εκπαίδευση, Theatre Complicite	7
1.2 Οι έφηβοι ως κοινωνική ομάδα	7
1.2.1 Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, τα στάδια του Erik Erikson.....	7
1.2.2 Τα χρόνια της εφηβείας.....	9
1.2.3 Τα θεμέλια της κοινωνικοποίησης.....	10
1.2.4 Η συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνικοποίηση των νέων	11
1.3 Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στα παιδιά και στην εκπαίδευση	12
1.4 Έρευνες κι αρθρογραφία σχετικά με την αυτοπεποίθηση	14
2. Μεθοδολογία.....	16
2.1 Σχεδιασμός της έρευνας.....	16
2.2 Σκοπός της έρευνας	17
2.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	17
2.4 Ερευνητικές υποθέσεις	18
2.5 Μέσα συλλογής δεδομένων	18
2.5.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	18
2.5.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	19
2.6 Ερευνητικός πληθυσμός	19
3. Ανάλυση αποτελεσμάτων	20
3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα.....	20
3.1.1 Έλεγχος ομοιογένειας	20
3.1.2 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση.....	21
3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα.....	25
3.2.1 Συμμετοχική παρατήρηση/Οπτικοακουστική καταγραφή	26
3.2.2 Ημιδομημένες συνεντεύξεις	41

3.2.3 Θεματικές ενότητες.....	42
4. Συμπεράσματα – Συζήτηση	43
4.1 Συζήτηση Ευρημάτων.....	43
4.1.1 Αυτοπεποίθηση.....	44
4.1.2 Αρνητικά Συναισθήματα	44
4.1.3 Δεξιότητες Κοινωνικοποίησης.....	45
4.1.4 Αυτοαποτελεσματικότητα	45
4.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	46
4.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	46
Επίλογος	47
Βιβλιογραφία	48
Παράρτημα	54
Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης.....	54
Περιγραφή παρεμβάσεων	58

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Cronbach's Alpha.....	20
Πίνακας 2. Έλεγχος κανονικότητας.....	21
Πίνακας 3. Πειραματική ομάδα (t –test).....	23
Πίνακας 4. Ομάδα ελέγχου (t –test).....	24
Πίνακας 5. 1 ^η εφαρμογή.....	28
Πίνακας 6. 2 ^η εφαρμογή.....	29
Πίνακας 7. 3 ^η εφαρμογή.....	30
Πίνακας 8. 4 ^η εφαρμογή.....	31
Πίνακας 9. 5 ^η εφαρμογή.....	33
Πίνακας 10. 6 ^η εφαρμογή.....	34
Πίνακας 11. 7 ^η εφαρμογή.....	35
Πίνακας 12. 8 ^η εφαρμογή.....	36
Πίνακας 13. 9 ^η εφαρμογή.....	37
Πίνακας 14. 10 ^η εφαρμογή.....	38
Πίνακας 15. 11 ^η εφαρμογή.....	39
Πίνακας 16. 12 ^η εφαρμογή.....	40
Πίνακας 17. Ημιδομημένες συνεντεύξεις.....	41
Πίνακας 18. Θεματικές ενότητες.....	42

Περίληψη

Η παρούσα διατριβή έχει ως θέμα: Το Θέατρο της Επινόησης ως μέσο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης στους μαθητές Γυμνασίου: Έρευνα δράσης. Συγκεκριμένα, ερευνά αν η χρήση τεχνικών Θεάτρου της Επινόησης μπορεί να συμβάλει θετικά στην αυτοεκτίμηση των εφήβων. Η έρευνα έλαβε χώρα σε δημόσιο σχολείο της Πάτρας. Ερευνητικό πληθυσμό αποτέλεσαν 2 τάξεις της Α γυμνασίου. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 12 μαθητές κι η ομάδα ελέγχου από 14 μαθητές. Σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία της περιοχής που ζουν τα παιδιά αυτά, την κοινωνική προέλευση και την ηλικία, το δείγμα παρουσίαζε ομοιογένεια. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα εργασία ήταν συνδυασμός ποσοτικών και ποσοτικών εργαλείων.

Στο πρώτο κεφάλαιο, επιχειρείται μια επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σε σχέση με το Θέατρο της Επινόησης, τα χαρακτηριστικά της ηλικιακής ομάδας που μελετάται και των ερευνών σχετικών με τον όρο «αυτοπεποίθηση».

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζονται η μεθοδολογία της έρευνας, ο ερευνητικός πληθυσμός, ο σκοπός κι οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα κι οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύονται τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα, προκειμένου να συνδυαστούν, να αναλυθούν και να εξαγουν συμπεράσματα. Τα ευρήματα των ερωτηματολογίων αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται κι αναλύονται τα συμπεράσματα της έρευνας, καθώς και σκέψεις και προτάσεις για το μέλλον.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι η χρήση τεχνικών του Θεάτρου της Επινόησης σε εφήβους μπορεί να συμβάλει θετικά στην αυτοπεποίθηση των εφήβων. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, εξαιτίας της επιλογής δείγματος σκοπιμότητας.

Λέξεις κλειδιά

Θέατρο της Επινόησης, θεατρικό παιχνίδι, αυτοπεποίθηση, έφηβοι, κοινωνικές σχέσεις, αυτοσχεδιασμός, ερέθισμα.

Abstract

The present thesis is: *The Invention Theater as a Means of Enhancing Confidence in High School Students: Action Research*. In particular, we investigate whether using Devised Theatre techniques can contribute positively to adolescents' self-confidence. The research took place at a public school in Patras. The research population consisted of 2 classes of high school. The experimental group consisted of 12 students and the control group consisted of 14 students. In terms of the demographics of the area where these children live, their social origin and age, the sample was homogeneous. The research tools used in this study were a combination of quantitative and quantitative tools.

In the first chapter, an overview of the existing literature in relation to the Devised Theater, the characteristics of the age group being studied, and the research papers on the term "confidence" is attempted.

In the second chapter, the research methodology, the research population, the purpose and objectives of the research, the research questions and research hypotheses and the research tools used are presented.

In the third chapter, the quantitative and qualitative data from the research are analyzed in order to be combined, analyzed and draw conclusions. The findings from the questionnaire were analyzed using the SPSS program.

In the fourth chapter, the research conclusions are presented and analyzed, as well as thoughts and suggestions for the future.

From the results of the present study it was found that using techniques of the Devised Theater in adolescents can positively contribute to adolescents' self-confidence. The results of the survey cannot be generalized, due to the feasibility sample selection.

Keywords

Devised Theater, theatrical play, self-confidence, teenagers, social relationships, improvisation, stimulus.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει την επίδραση που μπορεί να έχει η εφαρμογή προγράμματος 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών Θεάτρου της Επινόησης στην αυτοπεποίθηση μαθητών – εφήβων της Α Γυμνασίου. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά και κυρίως οι έφηβοι να κατανοήσουν τον εαυτό τους και να τον αγαπήσουν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό όταν αρχίσουν να τον θαυμάζουν. Συνεπώς, χρειάζεται να δουλέψουμε για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους. Η επίτευξη κάθε στόχου έγκειται στο γεγονός πως πιστεύουν στις ικανότητές τους και δημιουργούν μία σταθερή και αξιοθαύμαστη προσωπικότητα (Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008). Σε μία τρυφερή ηλικία όπου τα περισσότερα παιδιά γίνονται εσωστρεφή και δυσκολεύονται να εκφραστούν, εμείς επιχειρούμε να τους δώσουμε το κίνητρο για να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους και μέσα από τη δημιουργία να φτιάξουν μία όμορφη εικόνα του Εγώ τους.

Το θέατρο είναι μια μορφή τέχνης που μπορεί να βοηθήσει κάθε κοινωνική ομάδα να ενταχθεί και να κοινωνικοποιηθεί (Rajan & Heath, 2016) . Τα παιδιά στην εφηβεία αποτελούν μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα που βρίσκεται μεταξύ της παιδικής και της ενήλικης ζωής (Packer, 2017). Διχάζονται από την έλλειψη γνώσης και εμπειρίας σε σχέση με τη διάθεση για ζωή και δοκιμή νέων καταστάσεων. Σε αυτό το μεταίχμιο, ο συναισθηματικός τους κόσμος πλήττεται και μαζί του και η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους. Γονείς και εκπαιδευτικοί οφείλουμε να δώσουμε στα παιδιά την ώθηση που χρειάζονται ώστε να αναπτύξουν αυτόνομες και ακέραιες προσωπικότητες.

Η ένταξη σε μια ομάδα συνομηλίκων και η δράση μέσα από τις τεχνικές του Θεάτρου Επινόησης, δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να μάθουν και να δουν τον κόσμο με άλλα μάτια αλλά ταυτόχρονα δημιουργούν κι έναν νέο κόσμο έτσι όπως εκείνα θα ήθελαν να είναι (Beaty, 2013). Όταν μεγαλώνουμε αυτάρκειες και ψυχικά ήρεμους έφηβους, σίγουρα μεγαλώνουμε καλύτερους ενήλικες και πολίτες αυτού του κόσμου.

1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1 Θέατρο της Επινόησης / Devised Theatre

Το Θέατρο της Επινόησης (εφεξής ΘτΕ) είναι όρος που αναφέρεται σε μια θεατρική - ή μη - ομάδα, η οποία αποσκοπεί με τη δράση της σε σχεδιασμό και εκτέλεση παράστασης ή σκηνικού δρώμενου μέσω της αυτοσχεδιαστικής κι επινοητικής διαδικασίας. Στις ΗΠΑ, σύμφωνα με τους Heddon και Milling (Heddon & Milling, 2005), το ΘτΕ συναντάται με τον όρο «Συνεργατική Δημιουργία». Οι δοκιμές και οι πειραματισμοί είναι χαρακτηριστικά αυτής της διαδικασίας, ενώ με τον ίδιο τρόπο συγγράφεται και το κείμενο το οποίο δεν υπάρχει εξ' αρχής. Συνεπώς, σε αυτό το είδος το ενδιαφέρον έγκειται περισσότερο στην εξελικτική διαδικασία και στην συνεργατική δημιουργία, παρά στο αποτέλεσμα (Heddon & Milling, 2005: 1-2). Μια ομάδα θεάτρου επινόησης μπορεί να συμπεριλαμβάνει ηθοποιούς, οι οποίοι είναι επίσης μουσικοί, χορευτές, ακροβάτες, κουκλοπαίκτες κλπ. (Bicat, 2012).

Παρατηρούμε λοιπόν πως στο Θέατρο της Επινόησης, το κείμενο ανακύπτει μέσα από τη συλλογική ενασχόληση της ομάδας, έχοντας ως αφετηρία τον αυτοσχεδιασμό· είτε αυτός βασίζεται σε σωματικές ασκήσεις είτε σε λεκτικές. Βέβαια, ο αυτοσχεδιασμός αφορά αποκλειστικά στη διαδικασία δημιουργίας, αφού το τελικό, αισθητικό αποτέλεσμα που παρουσιάζεται στο κοινό αποτελεί μια σταθερή παράσταση με αρχή, μέση και τέλος. Οι πρόβες έχουν συντελέσει ώστε το αποτέλεσμα του αυτοσχεδιασμού να πάρει μορφή και να γίνει μια ολοκληρωμένη παράσταση. Το εναλλακτικό αυτό είδος αποτελεί μια τομή στο θέατρο, μιας και καταρρίπτει την παντοδυναμία του συγγραφέα που συναντάμε στο ρεαλιστικό θέατρο και δίνει έμφαση στην προσωπική έκφραση καθενός από τα μέλη μιας ομάδας, που όμως οδηγεί σε ένα συνολικό δημιούργημα.

Το ΘτΕ δεν θα πρέπει να υπολείπεται σε επιδεξιότητα και βάθος από το κλασσικό θέατρο, διαφορετικά θα παραγκωνιστεί για πάντα (Graham & Hogget, 2009:205).

Δύο βασικά χαρακτηριστικά του ΘτΕ είναι η έρευνα και ο πειραματισμός των μελών της ομάδας. Με τον όρο «πειραματισμός», εννοούμε διάφορες ιδέες που μπορεί να προκύψουν από καταστάσεις ή από συγκεκριμένα ερεθίσματα, όπως εικόνες, λέξεις, αντικείμενα, ήχοι, μουσική κ.α. (Oddey, 1994: 1-2). Οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει αφετηρία του ΘτΕ, αρκεί η ύπαρξη μιας ομάδας ανθρώπων οι οποίοι έχουν αποφασίσει

να ερευνήσουν και να πειραματιστούν γύρω από μια ιδέα, μια εικόνα, ένα ερέθισμα – όπου ερέθισμα μπορεί να είναι από μια κίνηση μέχρι ένα κείμενο ή ένα αντι-κείμενο¹.

Στις ομάδες που ασχολούνται με το ΘτΕ., η βάση είναι η συνεργασία και η ομαδική δουλειά. Δεν υπάρχει ένας βασικός αρχηγός, αλλά οι αρμοδιότητες μοιράζονται σε όλα τα μέλη, δίνοντας μια πιο ευρεία εμπλοκή των συμμετεχόντων στην σκηνική πραγμάτωση (Oddey, 1994: 4-5).

Σύμφωνα με τους Fletcher και Irelan (2015), το θέατρο της επινόησης συχνά δημιουργείται από μια ομάδα καλλιτεχνών που συνεργάζεται παρά από ένα μόνο συγγραφέα. Σ αυτή τη μορφή συγγραφής η ιδέα (ή τουλάχιστον το θέμα) συνήθως προηγείται και ακολουθούν οι μορφές. Αυτό γίνεται διότι είναι θέμα ανησυχίας όπως στο “American Dream”, παρά μια ιστορία που είναι απαραίτητο να εξερευνηθεί. Το βασικό ερώτημα που μια ομάδα πρέπει να αντιμετωπίσει πριν δημιουργήσει ένα κομμάτι θεάτρου επινόησης παραμένει το ίδιο ερώτημα στο οποίο κάθε οργανισμός παραγωγής πρέπει να απαντήσει επιλέγοντας έργα. Γιατί αυτό το έργο, για αυτούς τους ανθρώπους, αυτή τη χρονική στιγμή.

Εφόσον υπάρχει η ιδέα, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι δεν υπάρχει σωστός τρόπος να ξεκινήσεις ένα θέατρο επινόησης. Ένας συνήθης τρόπος είναι η ιδεοθύελλα μέσα από ελεύθερο συνδυασμό λέξεων βασισμένες σε ένα δοθέν ερώτημα.

Ένα θέμα για το οποίο έγινε μια μικρή νύξη νωρίτερα είναι το κείμενο. Το κείμενο δημιουργείται, όπως προαναφέρθηκε, αρχικά από την έρευνα που κάνουν τα μέλη σχετικά με το θέμα που έχει τεθεί. Φυσικά, υπάρχει και η περίπτωση να μην έχει δοθεί κάποιο συγκεκριμένο θέμα αλλά κάθε μέλος της ομάδας να συλλέξει τα στοιχεία που του έκαναν εντύπωση και από το σημείο αυτό ταιριάζοντας τα ευρήματα να προκύψει η θεματική. Κατόπιν, πραγματοποιείται η σύνθεση και η επεξεργασία του υλικού το οποίο συχνά τυχάνει να αποκλίνει μιας και οι φέροντες τα στοιχεία διαφέρουν. Στη συνέχεια, όταν το υλικό ξεκαθαρίσει και κρατηθούν αυτά που έχει επιλέξει η ομάδα ξεκινούν οι αυτοσχεδιασμοί. Καθ’ όλη τη διάρκεια αναγνωρίζουμε μια ελευθερία στις δυνατότητες που δίνονται στους δημιουργούς, με τελικό σκοπό να γεννηθεί ένα πρωτότυπο και οριστικό κείμενο για ένα καλλιτεχνικό γεγονός που δεν έχει υπάρξει ποτέ πριν. Η σημασία, λοιπόν, της διαδικασίας είναι ομολογουμένως φανερή, καθώς το αποτέλεσμα επιτυγχάνεται ερευνώντας, κρατώντας, ή

¹ Από τις σημειώσεις της Άννας Τσίγλη για το μάθημα «Θέατρο της Επινόησης» του ΜΠΣ «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση» του Παν/μίου Πελοποννήσου.

απορρίπτοντας, προσαρμόζοντας τις ατομικές προσλαμβάνουσες και τα όνειρα του κάθε μέλους μέσα από τις δοκιμές διάφορων θεατρικών φορμών (Oddey, 1994: 11).

Οι δραματουργοί έχουν αναγνωρίσει ότι το ΘτΕ είναι ένα καλό όχημα για την διαμόρφωση της κοινωνίας και την πρόκληση της κοινωνικής αδικίας (Govan, Nicholson & Normington, 2007)

Το καλλιτεχνικό θέαμα που παρουσιάζεται είναι μοναδικό και πρωτότυπο. Η αξία αυτού του είδους θεάτρου έγκειται στο ότι ενισχύει τη φαντασία, την εφευρετικότητα και την καινοτομία μέσα από την ομαδική εργασία (Oddey, 1994: 2). Ακριβώς γι' αυτό επιλέχθηκε και ως μέσο για την παρούσα έρευνα. Είναι ένα είδος που καθιστά την ομάδα δημιουργική, ενώ ταυτόχρονα παράγει δεσμούς μεταξύ των μελών της - ακριβώς αυτό που κατά την άποψή μας, χρειάζονται οι έφηβοι ώστε να νιώσουν σημαντικοί στον περίγυρό τους, αναπτύσσοντας έτσι μια ισχυρή και σταθερή προσωπικότητα. Διακρίνεται ποικιλία στον τρόπο που θα διεξαχθεί η διαδικασία και στη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί, καθώς και διαφοροποίηση στις μορφές που παίρνει, στο κοινό που απευθύνεται η κάθε ομάδα, αλλά και στους χώρους διεξαγωγής (Oddey, 1994:7).

1.1.1 Κοινωνικοπολιτικές συνθήκες

Το θέατρο της επινόησης ή αλλιώς devised theatre, εμφανίστηκε και εξελίχθηκε τις δεκαετίες του '50 και του '60 στη Δύση, μέσα σε περίπλοκες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Η έντονη πολιτικοποίηση των ανθρώπων της εποχής, ο φόβος για έναν πυρηνικό πόλεμο, ο ψυχρός πόλεμος, ύστερα ο πόλεμος στο Βιετνάμ, τρέφουν παγκοσμίως έντονα αντιπολεμικά αισθήματα και φέρνουν στο φως νέα ζητήματα υπαρξιακού τύπου και ιδεώδη, που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην έννοια της ισότητας, στη δημοκρατία κ.α. Το θέατρο αυτό προβάλλει το «αποξενωμένο» άτομο που προσπαθεί να τα καταφέρει σε έναν κόσμο καινούργιο και καθ' όλα διαφορετικό. Σύμφωνα με την Άννα Τσίγλη (2008), στη διαμόρφωση του θεάτρου της επινόησης συνέβαλλαν τα happenings, η ανάπτυξη του χοροθεάτρου και του σωματικού θεάτρου, η δημιουργία ερασιτεχνικών ομάδων, η αποκέντρωση ως επιλογή συγκεκριμένων θιάσων αλλά και ως πολιτειακή πρακτική, και η επιλογή μη κλασσικών θεατρικών οικημάτων.

Την εποχή χαρακτήριζαν οι λέξεις: «Αυθεντικότητα» και «Ελευθερία». Νέες κοινωνικές ομάδες προσδιορίζουν τα δικαιώματά τους και δηλώνουν την ύπαρξή τους. Τέτοια κινήματα αντιπροσωπεύουν οι φεμινίστριες, οι έγχρωμοι και οι ομοφυλόφιλοι.

Βέβαια, για να μπορέσουν να βρουν έδαφος αυτές οι διεκδικήσεις, βοήθησαν κάποια πολύ σημαντικά γεγονότα. Αρχικά, η αποικιοκρατία των Βρετανών στην Αφρική κατά το 1950, η άνοδος της Νέο - Αριστερής Οργάνωσης, το κίνημα για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, το Εθνικό κίνημα για την εξέλιξη των Έγχρωμων το 1954, ο Μάρτιν Λούθερ Κινγκ το 1963, το κίνημα του Ελεύθερου λόγου το 1964, η κατάργηση της λογοκρισίας στο θέατρο το 1968 και ο Μάης του '68.

Στην αρχή της δεκαετίας του '60, σε πολλούς θιάσους, τα μέλη έπαιρναν θέση για όλα τα ζητήματα της παραγωγής, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τα ενδιαφέροντά τους. Θεωρούσαν τη διαδικασία δημιουργίας ενός έργου περισσότερο σημαντική από το τελικό προϊόν. Ωστόσο, στα μέσα της δεκαετίας του '70 τα πράγματα άλλαξαν και πέρασαν σε πιο πρακτικούς τρόπους κατανομής των ευθυνών (Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης, 2000: 638).

Με όλη αυτή την πολιτική ταραχή ενάντια σε κάθε μορφή εξουσίας, γεννήθηκε η αμφισβήτηση απέναντι σε κάθε στοιχείο που ενδέχεται να δίνει μια αρχή. Αναφορικά με την τέχνη του θεάτρου και σε παραλληλισμό με το ευρύτερο πλαίσιο, το στοιχείο που πολεμάται από τους υποστηρικτές του εναλλακτικού θεάτρου είναι το κείμενο ως βάση της θεατρικής δημιουργίας (Πατσαλίδης, 2010: 281).

Το ΘτΕ νοείται ως μια ριζοσπαστική μορφή θεάτρου, η οποία βασίζεται σε έννοιες όπως η εμπιστοσύνη κι η μάθηση (Coorey, 1998). Ως πρακτική, βοηθά στην ανάπτυξη «πολιτικής νοημοσύνης» (Balfour, 2009) και πορεύεται προς την κατεύθυνση κι άλλων μορφών θεάτρου οι οποίες εστιάζουν στην «κατανόηση αυτού που πράττουμε και των λόγων για τους οποίους πράττουμε» (Neelands, 2007).

Η δημιουργία του ΘτΕ βρίσκεται σε παραλληλία με την αναζήτηση κι ανάπτυξη στους κόλπους των πιο προοδευτικών παιδαγωγών της εποχής (τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο, όσο και στον αμερικάνικο) μιας νέας παιδαγωγικής μεθόδου, ολιστικής και βιωματικής, - για την οποία χρησιμοποιήθηκε ο όρος «θέατρο στην εκπαίδευση» - η οποία έθετε στο επίκεντρο το παιδί, κόντρα στην κατεστημένη και για πολλά χρόνια επικρατούσα παιδαγωγική που ήθελε το παιδί απλό δέκτη της πληροφορίας και τον δάσκαλο την απόλυτη αυθεντία (Κοντογιάννη, 2012· Τσιάρας, 2014).

1.1.2 Μέθοδοι δημιουργίας

Προσπαθώντας κανείς να καταγράψει και να οριοθετήσει τη μέθοδο του ΘτΕ, θα αντιμετωπίσει αρκετά εμπόδια διότι η κάθε θεατρική ομάδα θεσπίζει ένα διαφορετικό τρόπο δημιουργίας και παρουσίασης του καλλιτεχνικού πονήματος

σύμφωνα με την δική της ιδεολογία. Ωστόσο, μια κοινή βάση είναι το ξεκίνημα της διαδικασίας με παιχνίδια και αυτοσχεδιασμούς, μαζί με ασκήσεις επικοινωνίας, σε έναν συγκεκριμένο χώρο, και μέσα από αυτά να ανακύπτουν οι θεματικές και οι ιδέες πάνω στις οποίες θα εργαστούν στη συνέχεια. Σε μια τέτοια ομάδα, δεν αποκλείεται η παρουσία ενός σκηνοθέτη, του οποίου ο ρόλος όμως, έγκειται περισσότερο στο να συγκεντρώσει το υλικό της ομάδας και στο τέλος να τη βοηθήσει σχετικά με την παρουσίασή του. Αν και η επινόηση είναι μια ομαδική δραστηριότητα, η οποία μάλιστα συχνά περικλείει την μοναδικότητα της δημιουργικότητας του κάθε καλλιτέχνη (Mermikides & Smart, 2010: 94)

Στο άρθρο της Margaret Aims (2017) «Emptiness as material for devised theatre performance», εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους λειτουργεί η αποτυχία στη διαδικασία επινόησης σε κάποιον με μαθησιακές δυσκολίες. Θέματα συνεργασίας και συνδημιουργικότητας τίθενται. Το άρθρο παρακολουθεί την διαδικασία από την γλωσσολογία μέχρι το θέατρο και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η γνώση των κοινωνικών δομών της μαθησιακής αναπηρίας δεν μπορεί να διαγράψει την πραγματικότητα και το αποτέλεσμα. Αντ' αυτού το άρθρο εξετάζει πως ενσωματώθηκαν αυτά τα αποτελέσματα και έγινε το υλικό για θεατρική παράσταση. Η συγγραφέας καταλύει στο συμπέρασμα ότι η συνεργατική σχέση μεταξύ συγγραφέων με μαθησιακές δυσκολίες και δραματογράφων χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, εκθέτει και τις δύο πλευρές στις δικές της ευπάθειες παραδοχές και ανάγκες. Ο τρόπος με τον οποίο οι σχέσεις κατευθύνονται, είναι συνεπώς καθοριστικής σημασίας (Ames, 2017).

Το γεγονός ότι αυτό το είδος θεάτρου δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να χρησιμοποιήσουν προσωπικά γεγονότα και πεποιθήσεις ως βασικό υλικό, σε συνδυασμό με την πολιτική χροιά που δίνεται σε κάθε παράσταση, μας οδηγεί στην απλή σκέψη πως κάτι που μπορεί να είναι προσωπικό, εν τέλει μπορεί να είναι και βαθιά πολιτικό (Oddey, 1994: 62).

Αρκετά συχνά, οι ομάδες επικεντρώνονται στη δημιουργία παράστασης, στην οποία παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο και άλλες μορφές τέχνης όπως η ζωγραφική, η γλυπτική και γενικά τα εικαστικά. Το βάρος μετατοπίζεται στην δράση από την υποκριτική, ενώ δίνεται έμφαση στην παρουσίαση και όχι στην αναπαράσταση (Oddey, 1994: 63).

Η παραστατική γλώσσα που χρησιμοποιείται στο θέατρο της Επινόησης περιέχει μεγεθυμένο και στυλιζαρισμένο κινησιολογικό και φωνητικό σύστημα, ενώ συναντάμε και διάφορα άλλα είδη θεάτρου όπως μελόδραμα, κλοουνερί (clownerie)

και γκροτέσκο. Είναι εξ' αρχής δεδομένη η συλλογικότητα, τόσο στη διαδικασία της δημιουργίας, όσο και στην τελική παράσταση (Murray & Keefe, 2007: 93).

Στο άρθρο της η Maclaurin (2000) προτείνει ένα διαφορετικό μοντέλο χρήσης του σκηνικού σχεδιασμού - στα πλαίσια της επινόησης - το οποίο δεν παρεκκλίνει της διαδικασίας και το οποίο οδηγεί τους μαθητές που εμπλέκονται σε μια διαδικασία Θεάτρου της Επινόησης, σε μια βαθύτερη κατανόηση του σχεδιασμού της σκηνής.

1.1.3 Θέατρο της Επινόησης στη Εκπαίδευση, Theatre Complicite

Το να επιλέξει ένας δάσκαλος να χρησιμοποιήσει Θέατρο της Επινόησης στην τάξη του, είναι από μόνο του μια αρχή προς μια πιο προοδευτική παιδαγωγική. Είναι, όμως, παράλληλα και μια περίπλοκη διαδικασία, καθώς ο καθοδηγητικός ρόλος του δασκάλου είναι εξαιρετικά δύσκολος. Πρέπει να καταφέρει να βρει την ισορροπία ανάμεσα στον οδηγητή και στον παρατηρητή. Η επινόηση πρέπει να γίνει από τους μαθητές, συνεπώς πρέπει ο δάσκαλος να καταπιέσει την ανάγκη του για συγκεκριμένη καθοδήγηση και να καταφέρει να εμπνεύσει στους μαθητές του την ομαδικότητα και τον δημοκρατικό τρόπο σκέψης (Hatton & Lovsy, 2008).

Σε μια σχολική τάξη, θα λέγαμε ότι τα παιδιά μπορούν να εργαστούν σε δυο πεδία με βάση το Θέατρο της Επινόησης: 1. στην ανάπτυξη και καλλιέργεια επινοητικής ικανότητας και 2. στην επινόηση – τελικά - ενός έργου (Complicite, 2001).

Το πρώτο πεδίο περιλαμβάνει ασκήσεις και παιχνίδια βασισμένα στην επινόηση, όπως σωματικές ασκήσεις, ασκήσεις ρυθμού κι έντασης, ασκήσεις «δεσίματος» της ομάδας, επαφή με μικρής έκτασης κείμενα κ.ο.κ.

Το δεύτερο πεδίο είναι η επινοητική διαδικασία, μέσα από την οποία προκύπτει τελικά κι ένα πρωτότυπο «έργο τέχνης». Τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε αυτό το δεύτερο πεδίο – σύμφωνα με τους Complicite – είναι η καταγραφή ημερολογίου, η επιλογή κι ανάλυση του θέματος, η ανάπτυξη του θέματος, η επιλογή του υλικού που τελικά θα χρησιμοποιηθεί στην παράσταση και φυσικά η ίδια η παράσταση.

1.2 Οι έφηβοι ως κοινωνική ομάδα

1.2.1 Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, τα στάδια του Erik Erikson

Τα παιδιά ανέκαθεν αλλά ιδίως στη σημερινή εποχή επηρεάζονται σφοδρά από το περιβάλλον τους, δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο, τους συνομηλίκους, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά. Η αντιληπτικότητα των παιδιών ξεκινά ήδη από τη βρεφική

ηλικία και αυξάνεται με το πέρασμα του χρόνου. Η ανάπτυξη του εγκεφάλου και η γνωστική ανάπτυξη, είναι εκείνες που δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα να ερμηνεύουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν. Φυσικά, συνεπάγεται πως υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ της ανάπτυξης του παιδιού και της σχέσης που έχει με τους κοινωνικούς φορείς που αναφέραμε (Elliot et al, 2008: 112).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Erik Erikson (Αμερικανός αναπτυξιακός ψυχολόγος, γεννημένος στη Γερμανία το 1902), στρέφοντας την προσοχή στη σημασία που διαδραματίζει το κοινωνικό πλαίσιο, πρότεινε μια σειρά ψυχοκοινωνικών σταδίων κατά τα οποία το παιδί καλείται να κραταιώσει μεταβαλλόμενες έννοιες που σχετίζονται με τον εαυτό του αλλά και την κοσμική πραγματικότητα. Στόχος είναι η απόκτηση ταυτότητας για το κάθε άτομο το οποίο και επιτυγχάνεται μέσα από θετικές αλλά και αρνητικές επιδράσεις (Elliot et al., 2008: 113).

Ο Erikson, εντόπισε 8 στάδια ζωής του ανθρώπου κατά τη διάρκεια των οποίων ο άνθρωπος αντιμετωπίζει εξωτερικές και εσωτερικές συγκρούσεις που τον βοηθούν να αναπτύξει την προσωπικότητά του. Οι κρίσεις οδηγούν σε κάποιες περιόδους που το άτομο νιώθει πιο ευάλωτο και εκεί ακριβώς είναι που μπορεί να υπάρξει μια δυσκολία προσαρμογής ή αντίθετα να δυναμώσει ψυχικά. Για παράδειγμα, στα χρόνια της εφηβείας *«καταλαμβάνονται από αμφιβολίες για τον εαυτό τους - για το σώμα τους, για τις ικανότητές τους, για το πόσο δημοφιλείς είναι-, αλλά με υπομονή και με τη σωστή καθοδήγηση, μπορούν να αποκτήσουν μια θετική ταυτότητα του εαυτού τους»*. Προχωρούμε λοιπόν στα στάδια αυτά τα οποία περιγράφονται συνοπτικά.

Στάδιο 1: *Εμπιστοσύνη σε αντιδιαστολή με τη δυσπιστία (από τη γέννηση έως τον πρώτο χρόνο)*. Σε αυτό το στάδιο γίνεται η πρώτη επαφή του μωρού με τον εαυτό του και το κόσμο κατά το οποίο πρέπει να τεθεί μια αίσθηση εμπιστοσύνης. μια αδιάφορη συμπεριφορά από την πλευρά των γονέων είναι ικανή να δημιουργήσει μεγάλα προβλήματα στην μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου.

Στάδιο 2: *Αυτονομία σε αντιδιαστολή με τη ντροπή και την αμφιβολία (2-3 ετών)*. Εδώ, μιλάμε για την περίοδο της εκπαίδευσης του ατόμου σύμφωνα με την οποία μαθαίνει τη σημασία του αυτοελέγχου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι εκείνο της τουαλέτας που μαθαίνει το παιδί να πηγαίνει μόνο του. Από τη μια λοιπόν πρέπει τα παιδιά να νιώθουν εμπιστοσύνη από την άλλη όμως πρέπει να εκπαιδευτούν στο πώς θα κάνουν κάποια πράγματα μόνα τους.

Στάδιο 3: *Πρωτοβουλία σε αντιδιαστολή με την ενοχή (4-5 ετών)*. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά, παρουσιάζουν μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων. Ξεκινούν να

παίρνουν πρωτοβουλίες κάτι που συμβάλει σημαντικά στην αίσθηση του στόχου που χρειάζεται ως ενήλικας.

Στάδιο 4: *Φιλοπονία σε αντιδιαστολή με το αίσθημα κατωτερότητας (6-11 ετών)*. Τα παιδιά τώρα διαθέτουν την αίσθηση ότι μπορούν επιτέλους να κάνουν τα πράγματα σωστά. Νιώθουν ότι σωματικά και πνευματικά μπορούν να ανταπεξέλθουν σε προκλήσεις. Συγκεκριμένα, σε αυτό το στάδιο, το σχολείο είναι εκείνος ο χώρος όπου τα παιδιά καλούνται να αποδείξουν την αξία τους.

Στάδιο 5: *Ταυτότητα σε αντιδιαστολή με τη σύγχυση ταυτότητας (12-18 ετών)*. Αυτό το στάδιο καλύπτει το τέλος της παιδικής ηλικίας και την αρχή της εφηβείας. Στο σημείο αυτό τα παιδιά υπολογίζουν πολύ την γνώμη των συνομηλίκων σε διάφορα θέματα αλλά κυρίως στην εικόνα που δημιουργούν εκείνα προς τα έξω. Έρχονται αντιμέτωποι με θεμελιώδη ζητήματα, όπως το «ποιος είμαι», στα οποία δεν έχουν ακόμη απάντηση.

Στάδιο 6: *Οικειότητα σε αντιδιαστολή με την απομόνωση (18-35 ετών)*. Βρισκόμαστε στα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής στην οποία τα άτομα συνεχίζουν να ανακαλύπτουν την ταυτότητά τους μέσα όμως από τις σχέσεις που αναπτύσσουν, φιλικές και ερωτικές.

Στάδιο 7: *Παραγωγικότητα σε αντιδιαστολή με τη στασιμότητα (35-65 ετών)*. Χαρακτηριστικό της περιόδου είναι το αίσθημα της φροντίδας για τους άλλους.

Στάδιο 8: *Πληρότητα σε αντιδιαστολή με την απελπισία (άνω των 65 ετών)*. Το τελευταίο αυτό στάδιο έχει να κάνει με τη συνολική θεώρηση που έχει το άτομο για τη ζωή του. Είναι το αποτέλεσμα των υπόλοιπων 7 σταδίων (Elliot et al., 2008: 113-125).

1.2.2 Τα χρόνια της εφηβείας

Κατά την ενηλικίωση, στην περίοδο της εφηβείας, οι άνθρωποι υπόκεινται σε σημαντικές βιολογικές μεταβολές, οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξή τους (O, Toole, Burton & Plunkett, 2004). Όπως τονίζει και ο Erikson στο στάδιο 5 που αναφέραμε νωρίτερα, τα εφηβικά χρόνια είναι η εποχή της «ταυτότητας σε αντιδιαστολή με τη σύγχυση ταυτότητας». Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά ενώ μέχρι εκείνη την ηλικία προσπαθούν, και έχουν σε μεγάλο βαθμό, συγκροτήσει μια εικόνα του εαυτού τους, μια ταυτότητα, εκείνη έρχεται να αμφισβητηθεί και να κλονιστεί εάν και εφόσον η κριτική και η συμπεριφορά των συνομηλίκων είναι αρνητική. Βρισκόμαστε στο στάδιο στο οποίο η γνώμη των άλλων καθορίζουν το εγώ μας και τη συμπεριφορά μας. Οι προκλήσεις είναι καινούργιες και προκαλούν σύγχυση στα παιδιά σχετικά με τις

επιθυμίες και τις ικανότητές τους. Οι ενήλικες λοιπόν, που βρίσκονται κοντά τους σε αυτή τη φάση, χρειάζεται να οπλιστούν με πολλή υπομονή και κατανόηση. Οι συνεχόμενες μεταβολές που υφίστανται οι έφηβοι, τόσο στο σώμα όσο και στην ψυχή τα οδηγεί στην αναζήτηση μιας σταθερότητας. Αυτή αναζήτηση μπορεί να καταλήξει σε λανθασμένες επιλογές είναι όμως ο τρόπος με τον οποίο δοκιμάζουν τον εαυτό τους. Οι αλλαγές, σε συνδυασμό με τις αυξημένες απαιτήσεις και προσδοκίες των μεγάλων και την πίεση των συνομηλίκων, δημιουργούν το αίσθημα της ανασφάλειας στους νέους. Κάποιοι από αυτούς έχουν καταφέρει στο τέλος της εφηβείας να έχουν επιτύχει μια αίσθηση ταυτότητας, ενώ κάποιοι άλλοι περνούν αυτό που ο Erikson ονομάζει «σύγχυση ταυτότητας» (Elliot et.al., 2008: 122-123).

1.2.3 Τα θεμέλια της κοινωνικοποίησης

Για μια πιο ομαλή εφηβική περίοδο, οι βάσεις μπορούν να στηθούν από τα πρώτα βήματα της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Οι κοινωνικοί επιστήμονες αναγνωρίζουν την ιδιότητα του ανθρώπου να είναι βιολογικός οργανισμός όμως συνεχίζουν να επικεντρώνονται στις έννοιες της κοινωνικής δομής, της μάθησης και της κοινωνικής αντίδρασης όταν πρόκειται να μιλήσουν για την κοινωνικοποίηση (Hughes & Kroehler, 2007: 166).

Σύμφωνα με μια από τις βασικές προσεγγίσεις της κοινωνικοποίησης, το άτομο καταφέρνει να κοινωνικοποιηθεί μέσα από την παρότρυνση, τις θετικές υποδείξεις και την ενθάρρυνση των γονέων αλλά και των φίλων που απαρτίζουν τον περίγυρο του. Πολύ βασικό στοιχείο είναι η μίμηση της συμπεριφοράς κοινωνικοποίησης των άλλων που έρχονται σε άμεση επαφή μαζί του (Hughes & Kroehler, 2007: 167).

Οι φορείς λοιπόν που συμβάλουν καθοριστικά στο εγχείρημα της κοινωνικοποίησης, είναι η οικογένεια, οι συνομήλικοι, το σχολείο, και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Το βασικό κοινωνικό περιβάλλον όπως προστάζει και η παράδοση είναι η οικογένεια και γι' αυτό τοποθετήθηκε και πρώτο στην αναφορά μας. Η οικογένεια είναι εκείνη που παρέχει τα πρώτα και άμεσα πρότυπα στην διαδικασία της μάθησης και της εξέλιξης (Hughes & Kroehler, 2007: 170). Στη σημερινή εποχή βέβαια, όπου οι συνθήκες εργασίας έχουν τροποποιηθεί και το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών εργάζεται, παρατηρείται ότι πολλές μητέρες απουσιάζουν μερικώς από το κομμάτι που προαναφέρθηκε, έτσι τον σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών οι φροντιστές των παιδιών (νταντάδες, νηπιαγωγοί). Όσο το παιδί μεγαλώνει και ο κόσμος του

διευρύνεται σε μεγαλύτερο φάσμα, οι συνομήλικοι είναι εκείνοι που ασκούν σημαντική επιρροή στη γνωστική, συναισθηματική αλλά και κοινωνική του ανάπτυξη. Τα πρότυπα του παιδιού μετατοπίζονται εκτός του πλαισίου της οικογένειας και ταυτίζονται με των υπόλοιπων παιδιών της ίδιας ηλικιακής ομάδας.

Αναφορικά με τον ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη του κοινωνικού γίνεσθαι του παιδιού, έγκειται στο τυπικό κομμάτι εκμάθησης των μαθημάτων όμως στην ουσία το ξεπερνά κατά πολύ. Η επικρότηση και η αποδοκιμασία στο σχολείο είναι έτσι δομημένες, ώστε να εντάσσουν τα παιδιά σε ένα κοινωνικό πλαίσιο μιας καθημερινότητας προσομοιωτικής με αυτή της ενήλικης ζωής (Hughes & Kroehler, 2007: 171). Οι ευθύνες, οι απαιτήσεις και οι συμπεριφορές στη μικρή κοινωνία του σχολείου θα λέγαμε πως αποτελούν μια εκπαίδευση ή ακόμη μια πρόβα της μελλοντικής τους κοινωνικής συνύπαρξης στον πραγματικό κόσμο. Τέλος, τα ΜΜΕ και τώρα πια τα μέσα μαζικής δικτύωσης, προβάλλουν κατά κόρον συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς επηρεάζοντας συνειδητά μα ακόμη πιο πολύ υποσυνείδητα την ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων (Hughes & Kroehler, 2007: 174).

1.2.4 Η συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνικοποίηση των νέων

Το σχολείο σαν φορέας που συμβάλει στη διαμόρφωση του κοινωνικού προφίλ των παιδιών, οφείλει να τα βοηθήσει να αποδεχτούν τις μεταβολές της ηλικίας και να τους καθοδηγήσει στην αναζήτηση και επίτευξη στόχων που θα ενισχύσουν τη δημιουργία της ταυτότητάς τους. Συγκεκριμένα, είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν τους εφήβους σαν ενήλικες. Δηλαδή, θα πρέπει να στοχεύουν στον διάλογο και την ανάπτυξη επιχειρημάτων και όχι σε στυγνές απαγορεύσεις. Οι στόχοι που δίνονται στα παιδιά να είναι ρεαλιστικοί και υλοποιήσιμοι. Στα μαθήματα θα ήταν ευχάριστο να χρησιμοποιείται υλικό που να μπορούν τα παιδιά να ανταποκριθούν ανακαλύπτοντας κάτι ουσιαστικό και ενδιαφέρον μέσα σε αυτό. Επίσης, ένα από τα σπουδαία πράγματα που μπορεί και πρέπει να κάνει ένας εκπαιδευτικός είναι να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν τα δυνατά τους σημεία ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αυτοπεποίθησή τους.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να ερμηνεύσουμε τον όρο αυτοπεποίθηση. *«Η αυτοπεποίθηση είναι μια «στάση» που επιτρέπει στο άτομο να έχει μια θετική αλλά και ρεαλιστική αντίληψη για τον εαυτό του και για τις ικανότητές του να χειρίζεται τις καταστάσεις ή τις δυσκολίες που το αφορούν. Με άλλα λόγια, είναι η πεποίθηση του ατόμου ότι έχει την ικανότητα να πράξει, στα πλαίσια των δυνατοτήτων του και της*

λογικής, ό,τι επιθυμεί, σχεδιάζει και αναμένει. Αντανακλά, επίσης, την εμπιστοσύνη που έχει στις ικανότητές του αυτές, αλλά και την αίσθηση ότι ασκεί έλεγχο στη ζωή του. Ακόμα και αν κάτι δεν πάει καλά, η θετική στάση και η αποδοχή του εαυτού στα άτομα με υψηλή αυτοπεποίθηση δεν αλλάζει»³.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να διαπιστώσει, ή καλύτερα να ενισχύσει τη διαπίστωση αντίστοιχων ερευνών, αν το Θέατρο στην Εκπαίδευση, με χρήση τεχνικών ΘτΕ, αποτελεί μια μέθοδο που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί συνεισφέροντας στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στους έφηβους μαθητές. Σύμφωνα με τους Clifford και Herrmann (1999), ενθαρρύνονται τα νεαρά άτομα να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους, να εκτιμήσουν τις ικανότητες τις δικές τους αλλά και των άλλων. Δεν πρόκειται για το εγώ τους, αλλά για την συμμετοχή, την έκφραση και την επικοινωνία.

1.3 Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στα παιδιά και στην εκπαίδευση

Η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στο σχολείο, μπορεί να του προσδώσει μεγάλη παιδαγωγική αξία (Γραμματάς, 2004: 147) και συστήνεται από παιδαγωγούς και ανθρώπους του θεάτρου - όπως οι Γραμματάς και Τζαμαριάς (2011) - ως διδακτική μέθοδος. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, το παιδί ή ο έφηβος βοηθιέται να αναπτύξει συναισθηματική αλλά και καλλιτεχνική σκέψη (Γραμματάς, 1999).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική διαδικασία και μέθοδος μέσω της οποίας τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να εκφράσουν τον εσωτερικό τους κόσμο. Κινητοποιεί τη φαντασία και την αντιληπτικότητα ενώ συμβάλει στην ικανότητά τους να παρατηρούν, να υποθέτουν και να συσχετίζουν (Παπαδόπουλος, 2010: 89-91). Με διττή σημασία, ο όρος προσφέρει στα παιδιά την ξεγνοιασιά, την ανεμελιά και την απόλαυση του παιχνιδιού, ενώ ταυτόχρονα τους παρέχει την καλλιτεχνική και αισθητική τους ανάπτυξη με γνώσεις για το θέατρο και τις τέχνες. Με συγκεκριμένη δομή και στάδια ανάπτυξης, η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού βοηθά στη νοητική, αναπτυξιακή διαδικασία των παιδιών ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, με αποτέλεσμα την καλύτερη και ουσιαστική κατάκτηση της γνώσης.

³ Ευάγγελος Χ. Καραδήμας, Δρ. Ψυχολογίας της Υγείας, Εργαστήριο Ψυχολογικής Συμβουλευτικής Φοιτητών. Ανάκτηση από <http://www.skf.psych.uoa.gr/synh8ismena-problimata/cyxokoinwnika-problimata/aytopepoi8hsh.html>, 19/8/18.

Τα στάδια ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού, σύμφωνα με τον Σίμο Παπαδόπουλο (2010), είναι: α) Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας. Στην πρώτη αυτή φάση στόχος είναι να δημιουργηθεί εκείνο το ευχάριστο κλίμα που θα κινητοποιήσει την ομάδα και θα την κάνει να νιώσει ασφάλεια και εμπιστοσύνη ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει. Η έννοια της «ομάδας» είναι πολύ σημαντική όχι μόνο για το ίδιο το θεατρικό παιχνίδι και τη διεξαγωγή του αλλά ως το πιο σημαντικό στοιχείο κοινωνικοποίησης. β) Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων. Η φάση αυτή μπορεί να είναι συνέχεια μιας δραστηριότητας από την πρώτη φάση που εξελίσσει τη διαδικασία μπορεί όμως να είναι και μια δραστηριότητα που ξεκινά αυτόνομα ύστερα από το πέρας της αρχικής φάσης. Στο σημείο αυτό ξεκινά το «εξερευνητικό ταξίδι» των παιδιών. Μέσα από μια αυτοσχέδια δράση τα παιδιά μπαίνουν μέσα σε ποικίλες καταστάσεις και δοκιμάζουν συνθήκες, κάνουν συζητήσεις, προτείνουν λύσεις και γίνονται μέρος της δικής τους ιστορίας. γ) Σκηνική αυτοσχέδια δράση. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά πραγματώνουν την ιστορία που δημιούργησαν στην φάση 2. Δίνουν υπόσταση και ζωντάνια στις ιδέες και αποκτούν την αίσθηση του εκάστοτε ρόλου ενώ αντιλαμβάνονται τα κίνητρα και τις αιτίες της κάθε δράσης. δ) Αποτίμηση του εργαστηρίου. Η τελευταία φάση είναι εκείνη κατά την οποία η ομάδα στοχάζεται την όλη διαδικασία, μοιράζονται τα συναισθήματα, τις σκέψεις ή ακόμη και τους προβληματισμούς που ανέκυψαν από την όλη διαδικασία. Μερικές από τις μεθόδους αποτίμησης είναι η καταγραφή ημερολογίων, η απάντηση σε ερωτηματολόγια, ζωγραφική και γενικότερα η δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού. Βασικό και καταλυτικό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία παίζει ο εμπνευστής, ο οποίος πρέπει να δημιουργεί κλίμα ασφάλειας και να έχει τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να μην καθυστερεί η διαδικασία κι η ομάδα αποπροσανατολίζεται ή χάνει το ενδιαφέρον της (Τσιάρας, 2016).

Η χρήση τεχνικών δανεισμένων από τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, βοηθά τους εκπαιδευτικούς – οι οποίοι λαμβάνουν το ρόλο του εμπνευστή – να κατορθώσουν, όπως διατυπώνει ο Λενακάκης (2013), *«να δημιουργήσουν εκείνο το ασφαλές διάκενο που θα επιτρέψει στα παιδιά την έξοδο από το κλειστό κέλυφος της υποκειμενικότητάς τους, για να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους»* (Λενακάκης, 2013: 63 – 64).

Με το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά καταφέρνουν να οξύνουν τη νόηση και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται ενώ το μυαλό τους βρίσκεται ταυτόχρονα στον πραγματικό αλλά και τον φανταστικό κόσμο. Σε μια σχολική τάξη, η θεατρική

διαδικασία προκύπτει από τον αυτοσχεδιασμό και την επινόηση κι όχι από την απλή ενσάρκωση ρόλων ενός προϋπάρχοντος θεατρικού κειμένου (Baldwin, 2012). Το γεγονός αυτό βοηθά τα παιδιά αφενός να βρίσκουν όλα μια θέση μέσα σε τέτοιου είδους έργα, αφετέρου να μη νιώθουν πεισμένα να συμμετέχουν αλλά να νιώθουν ότι λειτουργούν σε ένα προστατευμένο κι ασφαλές, «δικό τους» περιβάλλον (Ugrian, 2011: 213). Επίσης, θα ήταν σωστό να επισημάνουμε πως έχουν αναπτυχθεί βασικές θεωρίες που συνδέουν άρρηκτα τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού με το θεατρικό παιχνίδι. Ερμηνευτές τέτοιων θεωριών είναι ο Jean Piaget, ο Jerome Bruner και ο Lev Vygotsky (Τσιάρας, 2014: 119), ενώ κάποιες έρευνες έχουν δείξει μια θετική συσχέτιση του θεατρικού παιχνιδιού με την ακαδημαϊκή δεξιότητα που αναπτύσσει ένα παιδί καθώς ενισχύει τη λογοτεχνική χρήση της γλώσσας, τον γραπτό λόγο αλλά και τη μαθηματική σκέψη (Τσιάρας, 2014: 142).

Το θέατρο βοηθά να απομυθοποιηθούν ζητήματα που περιβάλλουν σοβαρά προβλήματα στη ζωή ενός ανθρώπου – όπως π.χ. μια ασθένεια -, μπορεί να ξεπεράσει τους φραγμούς του αναλφαβητισμού μέσω της χρήσης της καθημερινής εμπειρίας και της ομιλούμενης γλώσσας, αλλά και να προκαλέσει συναισθηματικές αντιδράσεις στο ακροατήριό του (Mbizvo, 2006). Έχει παρατηρηθεί μέσα από θεατρικά εργαστήρια (Moran & Alon, 2011) ότι σε παιδιά με σοβαρές ψυχικές παθήσεις, οι πρακτικές θεάτρου ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών κι αμβλύνουν τα συμπτώματα της πάθησης.

1.4 Έρευνες κι αρθρογραφία σχετικά με την αυτοπεποίθηση

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών σε οργανωμένο περιβάλλον λειτουργεί ενισχυτικά – μεταξύ άλλων - στην αυτοπεποίθηση των ανθρώπων. Η παράσταση μπροστά σε ανθρώπους σε ένα οικείο και ασφαλές περιβάλλον, η επαναλαμβανόμενη πρακτική και η ανάληψη ενός ρόλου διδάσκει στους μαθητές να ενεργούν, να σκέφτονται κι αυτό με τη σειρά του υποστηρίζει τη μάθηση των μαθητών και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους (Roberts & Greene, 2010).

Η αυτοπεποίθηση έχει δύο πτυχές: την γενική (global) αυτοπεποίθηση - η οποία είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που αναπτύσσεται στην πρώιμη παιδική ηλικία - και τη συγκεκριμένη αυτοπεποίθηση - η οποία είναι μια

μεταβαλλόμενη ψυχική και συναισθηματική κατάσταση που συνδέεται με συγκεκριμένες πτυχές και δράσεις της ζωής του ατόμου (Axelrod, 2017).

Στην έρευνά τους οι Cheng και Furnham (2002) ανέδειξαν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ αυτοπεποίθησης και ευτυχίας των εφήβων, όπως και μεταξύ αυτοπεποίθησης και μοναξιάς των εφήβων. Από την έρευνα προέκυψε στατιστική σημαντικότητα για τη σχέση μεταξύ αυτοπεποίθησης και μοναξιάς των εφήβων. Σε αντίθεση με την άποψη ότι η συνολική αυτοεκτίμηση (global self – esteem) είναι ο βασικότερος παράγοντας ευτυχίας (Furnham & Cheng, 2000), σε αυτήν τους την έρευνα διαπίστωσαν ότι πέραν της αυτοεκτίμησης, η αυτοπεποίθηση που σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση είναι που αποτελεί παράγοντα ευτυχίας – κι όχι η συνολική αυτοπεποίθηση (global self – confidence). Η φιλία, η εξωστρέφεια και ο νευρωτισμός αποδείχθηκαν παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν ευτυχία, ενώ η αυτοπεποίθηση και ο ψυχωσιμός προέκυψε ότι ήταν πρόδρομοι της μοναξιάς. Έτσι, η απουσία ορισμένων παραγόντων που προβλέπουν την ευτυχία δεν συνεπάγεται την πιθανότητα μοναξιάς - και αντίστροφα. Ένα επίσης σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι οι περισσότεροι έφηβοι του δείγματος της έρευνας που είχαν υψηλή αυτοπεποίθηση, συχνά είχαν και υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Τη διαπίστωση ότι χαμηλή αυτοπεποίθηση κι αυτοεκτίμηση συχνά σημαίνει κι αυξημένο αίσθημα μοναξιάς στους εφήβους, ενισχύουν και τα αποτελέσματα των ερευνών των Haines, Scalise και Ginter (1993) καθώς και του McWhirter (1997).

Οι Boxtel και Monks (1992: 171) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *«μια θετική αυτο-ιδέα σε όλους τους τομείς φαίνεται να είναι η κινητήρια δύναμη για τα επιτεύγματα, τα οποία είναι σύμφωνα με τις υψηλές δυνατότητες πνευματικής ικανότητας»*. Η αυτοπεποίθηση σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην ενίσχυση της πραγματικής σχολικής επίδοσης των εφήβων αλλά και στην αύξηση της ψυχολογικής τους ευημερίας.

Ο Shrauger (1995) ανέπτυξε μια κλίμακα (Personal Inventory Evaluation, PEI), η οποία μετράει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση σε διάφορες πτυχές της ζωής των ανθρώπων (δημόσια ομιλία, ακαδημαϊκή επίδοση, εξωτερική εμφάνιση, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αθλητικές επιδόσεις κλπ.). Η κλίμακα αυτή βρέθηκε από τον Shrauger ότι εμφανίζει υψηλή συσχέτιση ($\rho=0,5$) με την κλίμακα του Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale), γεγονός που υποδηλώνει ότι η κλίμακα αυτή είναι ένα χρήσιμο πολυδιάστατο μέτρο για την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση.

Στην έρευνά τους, οι Cicek και Palavan (2017) κατέληξαν ότι η χρήση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος λειτουργεί ενισχυτικά στην αυτοπεποίθηση των παιδιών και στις δυνατότητές τους να επιλύουν προβλήματα.

2. Μεθοδολογία

2.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας προηγήθηκε ακριβής σχεδιασμός. Αρχικά επιλέχθηκε το προς διερεύνηση θέμα. Κατόπιν, επιλέχθηκε ο ερευνητικός πληθυσμός, με βάση τις δυνατότητες πρόσβασης που είχε η ερευνήτρια. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η Α Γυμνασίου σχολείου της Πάτρας. Κινήθηκαν οι απαραίτητες διαδικασίες έγκρισης για την υλοποίηση της έρευνας, όπως η χορήγηση άδειας από το διευθυντή αλλά κι η γραπτή συναίνεση των γονιών τόσο για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, όσο και για τη χορήγηση άδειας οπτικοακουστικής καταγραφής των παρεμβάσεων.

Επιλέχθηκε η ψυχομετρική κλίμακα και πραγματοποιήθηκε προέρευνα σε γυμνάσιο του Άργους. Αφού το ερωτηματολόγιο κρίθηκε αρκετά αξιόπιστο από την προέρευνα, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα κι οι ερευνητικές υποθέσεις. Στη συνέχεια, πριν από την έναρξη του προγράμματος, το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δυο τάξεις Α γυμνασίου της Πάτρας. Η μια τάξη αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου κι η άλλη την πειραματική ομάδα. Ακολούθησε η υλοποίηση του προγράμματος με την πειραματική ομάδα.

Οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια στην πειραματική ομάδα 12 εργαστήρια Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας την τεχνική του Θεάτρου της Επινόησης, με εστίαση στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, με διαφορά μιας βδομάδας μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του προγράμματος υλοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις, οι 6 εκ των οποίων σχεδιάστηκαν από την αρχή, ενώ οι τελευταίες 6 προέκυψαν από την ανατροφοδότηση των προηγούμενων παρεμβάσεων. Μετά το τέλος του προγράμματος, ξαναδόθηκε το ερωτηματολόγιο και στις δυο ομάδες. Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων πριν και μετά, σε συνδυασμό με τα ποιοτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, αποτέλεσαν τα ευρήματα της έρευνας. Πρώτα αναλύθηκαν και κατόπιν παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα, με βάση τα οποία βγήκαν τα ανάλογα συμπεράσματα.

2.2 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της εφαρμογής ενός προγράμματος με χρήση τεχνικών του Θεάτρου της Επινόησης και της αυτοπεποίθησης των εφήβων. Η έρευνα αυτή θα επιδιώξει να απαντήσει στο αν μπορεί ένα τέτοιο πρόγραμμα να επηρεάσει τους εφήβους στο να μειώσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, να αναπτύξουν την κοινωνικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Επιλέχθηκε ως μέθοδος η έρευνα δράσης, καθώς είναι η πλέον κατάλληλη ως μια διαδικασία που συνδυάζει αποτελεσματικά την έρευνα με την πράξη (Somekh, 1995· Whitehead, 1989). Ο Elliot (1991) ορίζει τη έρευνα δράσης ως έρευνα η οποία μελετά κοινωνικές καταστάσεις, παράγει γνώση σχετικά με τη δράση και στοχεύει στην ποιοτική βελτίωσή τους· έτσι έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί πολλές ερευνητικές μεθόδους. Αντίστοιχα ο Kemmis (1983) προσθέτει το στοιχείο ότι η έρευνα δράσης είναι μια «αυτό-στοχαστική μέθοδος» από μέρους όλων των συμμετεχόντων σε αυτήν.

Η έρευνα δράσης ακολουθεί το κυκλικό σχήμα «πράξη – παραγωγή θεωρίας για την πράξη – νέα πράξη. Πιο αναλυτικά ακολουθεί τους λεγόμενους «κύκλους δράσεων» ή αλλιώς «σπινάλ» το οποίο έχει τη μορφή κύκλων που οδηγούν ο ένας στον άλλο και στον κάθε κύκλο περιλαμβάνονται «στοχασμός, σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση» - όπου σε κάθε καινούριο κύκλο ο σχεδιασμός αναθεωρείται (Zuber & Skerritt 2001: 28).

2.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Κύριο ερευνητικό ερώτημα για την παρούσα έρευνα διατυπώθηκε το εξής: Μπορεί το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών Θεάτρου της Επινόησης να επηρεάσει θετικά την αυτοπεποίθηση των εφήβων;

Στη συνέχεια διατυπώθηκαν τα εξής δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα:

A) Μπορεί το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών Θεάτρου της Επινόησης να συμβάλει στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων των εφήβων;

B) Μπορεί το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών Θεάτρου της Επινόησης να συμβάλει στην ενίσχυση δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης των εφήβων;

Γ) Μπορεί το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών Θεάτρου της Επινόησης να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων;

2.4 Ερευνητικές υποθέσεις

Αντίστοιχα με τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκε η κύρια ερευνητική υπόθεση και οι δευτερεύουσες ερευνητικές υποθέσεις. Η κύρια ερευνητική υπόθεση διατυπώθηκε ως εξής:

Το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών Θεάτρου της Επινόησης θα επηρεάσει θετικά την αυτοπεποίθηση των εφήβων.

Οι δευτερεύουσες ερευνητικές υποθέσεις διατυπώθηκαν ως εξής:

A) Το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών Θεάτρου της Επινόησης θα συμβάλει στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων των εφήβων.

B) Το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών Θεάτρου της Επινόησης θα συμβάλει στην ενίσχυση δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης των εφήβων.

Γ) Το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών Θεάτρου της Επινόησης θα συμβάλει θετικά στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων.

2.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα έγινε χρήση της μεθόδου της τριγωνοποίησης, δηλαδή χρησιμοποιήθηκαν παραπάνω από ένα ερευνητικά εργαλεία για να διερευνηθεί το ίδιο φαινόμενο (Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Ευαγγέλου, 2014· Μαντζούκας, 2007). Μέσω αυτής της διαδικασίας, δίνεται η δυνατότητα να μελετηθούν στάσεις και συμπεριφορές πολυπλεύρως (Σπανακά, 2008), αλλά και να οδηγηθούμε στη γνώση μέσω απελευθέρωσης του τρόπου σκέψης (Λυδάκη, 2016). Συγκεκριμένα, έγινε συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων.

2.5.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Τα ποσοτικά ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν για να διασφαλίσουν αντικειμενικότητα, να μετρήσουν και να ερμηνεύσουν το προς διερεύνηση φαινόμενο και να αποδείξουν αν τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν (Λυδάκη, 2016).

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η ψυχομετρική τετραβάθμια (τύπου Likert) κλίμακα του C. D. Spielberger⁴, προκειμένου να μετρηθεί η αυτοπεποίθηση των μαθητών της Α Γυμνασίου. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο 40 ερωτήσεων, όπου οι πιθανές απαντήσεις είναι τέσσερις: 1-Καθόλου, 2-Κάπως, 3-Μέτρια, 4-Πάρα πολύ. Ο ζυγός αριθμός επιλογών επιλέχθηκε προς αποφυγή ουδετερότητας των ερωτώμενων,

⁴ Ανάκτηση από <https://www.mmnt.net/db/0/0/ftp.soc.uoc.gr/incoming/erot>. 7/9/18.

καθώς δεν υπήρχε κάποιο «μεσαίο σημείο» στις απαντήσεις. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση, μέσω της οποίας προέκυψαν οι εξής τρεις παράγοντες: α) αρνητικά συναισθήματα, β) κοινωνικοποίηση, γ) αυτοαποτελεσματικότητα.

2.5.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Τα ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι η οπτικοακουστική καταγραφή, το ημερολόγιο της ερευνήτριας/εμπυχωτριάς κι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Η συμμετοχική παρατήρηση ως ερευνητική μέθοδος προέρχεται από την επιστήμη της κοινωνικής ανθρωπολογίας. Μέσω αυτής της μεθόδου, ο ερευνητής καταφέρνει να γίνει μέλος της ομάδας που ερευνά κι έτσι δεν μένει απλώς παρατηρητής αλλά συμμετέχει ενεργά στη δράση της ομάδας, μοιραζόμενος κοινές εμπειρίες (Σαχίνη-Καρδάση, 2004). Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις, τις οποίες οργάνωνε μετά το πέρας της κάθε παρέμβασης, υπό μορφή ημερολογίου (ημερολόγιο ερευνήτριας, εφεξής «σημειώσεις ημερολογίου»), με λεπτομερείς παρατηρήσεις (Riessman, 2008). Το ημερολόγιο βοήθησε στον αναστοχασμό, την αναπροσαρμογή των παρεμβάσεων και την κωδικοποίηση των πληροφοριών (Λυδάκη, 2016).

Η οπτικοακουστική καταγραφή βοηθά στο να μην χάνει ο ερευνητής μη λεκτικές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Ξαναβλέποντας το οπτικοακουστικό υλικό μετά τις παρεμβάσεις, ο ερευνητής οδηγείται σε επιπλέον συμπεράσματα, παρατηρώντας συμπεριφορές και γεγονότα που του «ξέφυγαν» κατά τη διάρκεια της εμπύχωσης.

Σύμφωνα με τη Woods (1991), η συνέντευξη αποτελεί μοναδική κατάθεση ψυχής κι ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του ερευνητή. Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι συνέντευξη η οποία χρησιμοποιεί έναν κορμό ερωτήσεων ως βάση αλλά οι ερωτήσεις αλλάζουν από ερωτώμενο σε ερωτώμενο (Τσιώλης, 2014).

2.6 Ερευνητικός πληθυσμός

Ερευνητικό πληθυσμό για την παρούσα έρευνα αποτέλεσαν οι μαθητές Α τάξης γυμνασίου σε σχολείο της Πάτρας. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 12 μαθητές (N=12), 7 αγόρια και 5 κορίτσια. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 14 μαθητές (N=14), 7 αγόρια και 7 κορίτσια.

3. Ανάλυση αποτελεσμάτων

3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

Για την ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Η επαγωγική στατιστική ανάλυση έγινε προκειμένου να συγκριθούν οι τιμές του δείγματος. Υπολογίστηκαν στοιχεία περιγραφικής στατιστικής, όπως μέση τιμή, διάμεσος, επικρατούσα τιμή, διακύμανση, τυπική απόκλιση (Αθανασίου, 2007). Προηγήθηκε προέρευνα σε σχολείο του Άργους, όπου δόθηκε το ερωτηματολόγιο σε Α τάξη Γυμνασίου. Από την προέρευνα, το ερωτηματολόγιο κρίθηκε αξιόπιστο, εφόσον ο δείκτης Cronbach's Alpha βρέθηκε πάνω από 0,70 – τιμή η οποία ορίστηκε για να κριθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια (βλ. 3.1.1) γίνεται επεξήγηση του δείκτη Cronbach's Alpha. Ακολούθησε έλεγχος κανονικότητας προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι μεταβλητές κατανέμονται κανονικά κι έπειτα έγινε παραμετρικός έλεγχος, ώστε να διαπιστωθεί αν και για ποιους παράγοντες υπάρχει στατιστική σημαντικότητα, δηλαδή αν οι παρεμβάσεις επηρέασαν το δείγμα.

3.1.1 Έλεγχος ομοιογένειας

Ακολούθησε έλεγχος ομοιογένειας, κατά τον οποίο μετριέται η ομοιογένεια του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιείται στην έρευνα, δηλαδή η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (Bonett & Wright, 2014). Ο δείκτης αξιοπιστίας είναι ο δείκτης Cronbach's Alpha. Με τον δείκτη αυτόν διαπιστώνεται κατά πόσο οι ερωτήσεις παρουσιάζουν συνάφεια μεταξύ τους αλλά και σε σχέση με αυτό που μετρούν (Landau & Everitt, 2004· Tavakol & Dennik, 2011). Ως δείκτης αξιοπιστίας ορίστηκε το 0,70 (Vinzi, Chin & Wang, 2010). Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου.

Πίνακας 1. Cronbach's Alpha

ΠΡΙΝ

Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
Αυτοπεποίθηση	0,818	Αυτοπεποίθηση	
Αρνητικά συναισθήματα	0.515	Αρνητικά συναισθήματα	0.858
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	0.638	Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	0.662
Αυτοαποτελεσματικότητα	0.687	Αυτοαποτελεσματικότητα	0.730

ΜΕΤΑ

Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
Αυτοπεποίθηση	0,828	Αυτοπεποίθηση	
Αρνητικά συναισθήματα	0.515	Αρνητικά συναισθήματα	0.858
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	0.638	Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	0.738
Αυτοαποτελεσματικότητα	0.687	Αυτοαποτελεσματικότητα	0.787

Από τον πίνακα διαπιστώνεται ότι οι δείκτες βγήκαν αρκετά αξιόπιστοι, καθώς κυμάνθηκαν σε τιμές μεγαλύτερες του 0,70.

3.1.2 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

Εφόσον ολοκληρώθηκε ο έλεγχος ομοιογένειας, στη συνέχεια έγινε έλεγχος κανονικότητας. Μέσω αυτού του ελέγχου, εξετάζεται το αν οι μεταβλητές κατανέμονται κανονικά, δηλαδή αν παρουσιάζονται με διάγραμμα, θα σχημάτιζαν «καμπάνα» (Εμβλωτής, Κατσίς & Σιδερίδης, 2006). Κατόπιν, θα γίνει παραμετρικό τεστ (t-test) για τις μεταβλητές που παρουσιάζουν κανονικότητα και μη παραμετρικό τεστ (test Wilcoxon) για τις μεταβλητές που δεν παρουσιάζουν κανονικότητα (Robson, 2011). Επειδή το δείγμα μας είναι μικρότερο από 50 ($N \leq 50$), θα εξετάσουμε την κανονικότητα με το test Shapiro – Wilk (Daniel, 2005). Για να είναι κανονική η κατανομή, πρέπει να προκύψει $sig \geq 0,05$, καθώς ορίσαμε το όριο κανονικότητας στο 5%.

Πίνακας 2. Έλεγχος κανονικότητας

Shapiro - Wilk

Ομάδα			Shapiro-Wilk
			Sig.
Πειραματική	Πριν	Αυτοπεποίθηση	0,586>0,05 (Κανονική)
		Αρνητικά Συναισθήματα	0,794>0,05 (Κανονική)
		Δεξιότητες Κοινωνικοποίησης	0,694>0,05 (Κανονική)
		Αυτοαποτελεσματικότητα	0,885>0,05 (Κανονική)
	Μετά	Αυτοπεποίθηση	0,922>0,05 (Κανονική)
		Αρνητικά Συναισθήματα	0,883>0,05 (Κανονική)

Ελέγχου		Δεξιότητες Κοινωνικοποίησης	0,520>0,05 (Κανονική)
		Αυτοαποτελεσματικότητα	0,608>0,05 (Κανονική)
	Πριν	Αυτοπεποίθηση	0,946>0,05 (Κανονική)
		Αρνητικά Συναισθήματα	0,591>0,05 (Κανονική)
		Δεξιότητες Κοινωνικοποίησης	0,671>0,05 (Κανονική)
		Αυτοαποτελεσματικότητα	0,730>0,05 (Κανονική)
	Μετά	Αυτοπεποίθηση	0,828>0,05 (Κανονική)
		Αρνητικά Συναισθήματα	0,646>0,05 (Κανονική)
Δεξιότητες Κοινωνικοποίησης		0,705>0,05 (Κανονική)	
Αυτοαποτελεσματικότητα		0,518>0,05 (Κανονική)	

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται φανερό ότι η κατανομή είναι κανονική για την αυτοπεποίθηση και για τους 3 παράγοντες, τόσο για την πειραματική ομάδα, όσο και για την ομάδα ελέγχου. Συνεπώς, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε παραμετρικό τεστ για όλες της μεταβλητές.

Στη συνέχεια, διατυπώθηκαν μια μηδενική και μια εναλλακτική υπόθεση:

H₀: Δεν υπάρχει διαφορά στην αυτοπεποίθηση των παιδιών μετά την υλοποίηση του προγράμματος.

H₁: Η αυτοπεποίθηση των παιδιών ενισχύθηκε μετά την υλοποίηση του προγράμματος.

Διατυπώθηκαν κατ' αντιστοιχία οι εξής μηδενικές υποθέσεις:

1. Η εφαρμογή του προγράμματος δε θα επηρεάσει θετικά τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών.
2. Η εφαρμογή του προγράμματος δε θα επηρεάσει θετικά τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης των παιδιών.
3. Η εφαρμογή του προγράμματος δε θα επηρεάσει θετικά την αυτοαποτελεσματικότητα.

Ακολούθησε ο παραμετρικός έλεγχος (t – student) για όλες τις μεταβλητές, εφόσον παρουσίασαν κανονικότητα. Με τον παραμετρικό έλεγχο διαπιστώνουμε τις εσωτερικές μεταβολές που παρουσίασαν οι ομάδες πριν και μετά τις παρεμβάσεις (Urdan, 2005). Στην ουσία, αυτό που συμβαίνει με τον παραμετρικό έλεγχο είναι σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ των ίδιων μεταβλητών, πριν και μετά τις παρεμβάσεις (Van Belle, Fisher, Heagerty & Lumley, 2004). Ο μη παραμετρικός

έλεγχος, από την άλλη, θα εξέταζε την ομοιογένεια, συγκρίνοντας την τιμή που έχουμε ορίσει με την πληθυσμιακή διάμεσο (Χαλικιάς, κ.ά., 2015).

Για να υπάρχει στατιστική σημαντικότητα, πρέπει η πιθανότητα p-value να προκύψει μικρότερη του 0,05 ($p < 0.05$) – τιμή την οποία θέσαμε εμείς ως όριο σημαντικότητας.

Τα αποτελέσματα του παραμετρικού ελέγχου παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 3. Πειραματική ομάδα (t –test)

1. Αυτοπεποίθηση

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00010 - VAR00011	-0,26970	0,23497	0,07085	-0,42755	-0,11184	-3,807	11	0,003

2. Αρνητικά συναισθήματα

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00010 - VAR00011	-0,21212	0,46602	0,14051	-0,52520	0,10095	-1,510	11	0,162

3. Δεξιότητες κοινωνικοποίησης

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00010 - VAR00011	-0,40909	0,31170	0,09398	-0,61850	-0,19969	-4,353	11	0,001

4. Αυτοαποτελεσματικότητα

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00010 - VAR00011	1,84211	3,32103	0,76190	0,24142	3,44279	2,418	11	0,026

Πίνακας 4. Ομάδα ελέγχου (t –test)

1. Αυτοπεποίθηση

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00010 - VAR00011	0,16000	4,72299	0,94460	-1,78956	2,10956	0,169	13	0,867

2. Αρνητικά συναισθήματα

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00010 - VAR00011	0,52632	2,22032	0,50938	-0,54384	1,59648	1,033	13	0,315

3. Δεξιότητες Κοινωνικοποίησης

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00010 - VAR00011	1,94737	4,24884	,97475	-,10051	3,99524	1,998	13	0,061

4. Αυτοαποτελεσματικότητα

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00010 - VAR00011	-0,2121	0,46602	0,14051	-0,52520	0,10095	-1,510	13	0,162

Από τους πίνακες διαπιστώνεται ότι η πειραματική ομάδα εμφανίζει υψηλότερους μέσους όρους σε όλες τις ερωτήσεις εκτός από τις ερωτήσεις που αφορούν τον παράγοντα «αρνητικά συναισθήματα» (Sig. (2-tailed) > 0,05). Αυτό σημαίνει πως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση, συνεπώς η αυτοπεποίθηση των παιδιών επηρεάστηκε θετικά από την υλοποίηση του προγράμματος. Αντίστοιχα, απορρίπτονται οι μηδενικές υποθέσεις για τους παράγοντες «δεξιότητες κοινωνικοποίησης» και «αυτοαποτελεσματικότητα», ενώ γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση για τον παράγοντα «αρνητικά συναισθήματα». Με άλλα λόγια, η υλοποίηση του προγράμματος επηρέασε τις δεξιότητες κοινωνικοποίησης των παιδιών, καθώς και την αυτοαποτελεσματικότητά τους, ενώ δεν επηρέασε τα αρνητικά συναισθήματα.

Αναλυτικότερα, στην πειραματική ομάδα υπάρχει στατιστική σημαντικότητα για την αυτοπεποίθηση ($p=0,003<0,05$) και για τους παράγοντες «δεξιότητες κοινωνικοποίησης» ($p=0,001<0,05$) και «αυτοαποτελεσματικότητα» ($p=0,026<0,05$), ενώ δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα για τον παράγοντα «αρνητικά συναισθήματα» ($p=0,162>0,05$).

Επίσης, διαπιστώνεται ότι η ομάδα ελέγχου δεν παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα για την αυτοπεποίθηση ή για κάποιον από τους παράγοντες, καθώς για όλους προέκυψε $p>0,05$.

3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα

Η οπτικοακουστική καταγραφή και το ημερολόγιο της ερευνήτριας αναλύθηκαν και κωδικοποιήθηκαν, προκειμένου να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα (Λυδάκη, 2001) σχετικά με την επιρροή που είχε το πρόγραμμα των 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών ΘτΕ στους μαθητές. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ο συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων αποτέλεσαν τα

ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία. Η ανάλυση αυτών οδήγησε στα ποιοτικά αποτελέσματα, τα οποία συζητώνται στη συνέχεια.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση στηρίχθηκε στα έξι βήματα ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006). Η ερευνήτρια, αφού εξοικειώθηκε με τα ερευνητικά της δεδομένα, προχώρησε στην κωδικοποίηση αυτών των δεδομένων κι έπειτα στους συνδυασμούς των κωδίκων, ώστε να προκύψουν οι θεματικές ενότητες, τις οποίες επανεξέτασε και κατέληξε στην ονομασία της καθεμιάς.

3.2.1 Συμμετοχική παρατήρηση/Οπτικοακουστική καταγραφή

Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ερευνητικών εργαλείων «συμμετοχική παρατήρηση» και «οπτικοακουστική καταγραφή», τα οποία χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά και βοήθησαν στην λεπτομερή καταγραφή σημειώσεων στο ημερολόγιο της ερευνήτριας και στη συνέχεια στην ανάλυση αυτού. Στους πίνακες που ακολουθούν τις αναλύσεις, φαίνονται οι κωδικοί που προέκυψαν από κάθε παρέμβαση.

1^η Εφαρμογή

Οι μαθητές εξαρχής έδειξαν τον ενθουσιασμό τους για την έναρξη του προγράμματος, ήδη από τη συμπλήρωση των πρώτων ερωτηματολογίων. Κύρια αιτία πιθανώς να ήταν η επικείμενη αλλαγή του σχολικού προγράμματος προκειμένου να παρακολουθήσουν τα εν λόγω εργαστήρια.

Για την έναρξη των εφαρμογών επιλέχθηκε η δεύτερη ώρα του σχολικού προγράμματος ως πιο αποδοτική (9:10-10:50). Οι μαθητές γρήγορα ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα για την προετοιμασία της τάξης (μετακίνηση των θρανίων, ρύθμιση του ηχητικού συστήματος).

Σε κύκλο ξεκίνησε η πρώτη δραστηριότητα με τα χαρτάκια. Οι μαθητές εύκολα αντιλήφθηκαν και ακολούθησαν τις οδηγίες. Έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν μιλούσαν χρησιμοποιώντας τα χαρτάκια των συμμαθητών τους. Οι απαντήσεις ήταν σε μεγάλο βαθμό επαναλαμβανόμενες όπως «μου αρέσει να κάθομαι με το tablet, να παίζω ποδόσφαιρο και να παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια» (Σ.: Π07, 16/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου) και «μου αρέσει να βλέπω video στο youtube, να μιλάω με τις φίλες μου στο τηλέφωνο και να βλέπω τηλεόραση» (Α.: Π02, 16/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου). Υπήρχαν, ωστόσο, και πιο πρωτότυπες απαντήσεις όπως

«μου αρέσει να πηγαίνω βόλτα τον σκύλο μου, να βλέπω στο youtube καθημερινή φυσική και να πηγαίνω ρομποτική» (N.: Π01, 16/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου).

Στην προέκταση της δραστηριότητας τα παιδιά βρήκαν πολλά κοινά μεταξύ τους όσον αφορά την οδηγία «αυτά που δεν μου αρέσουν». Οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις ήταν «να πηγαίνω σχολείο» (Σ.: Π03, 16/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου), «να κάνω δουλειές στο σπίτι» (Ε.: Π012, 16/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου) και «να προσέχω τα αδέρφια μου» (Γ.: Π05, 16/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου). Η συγκεκριμένη δράση ανέδειξε τις κοινές σκέψεις των συμμετεχόντων και έθεσε τα θεμέλια της μείωσης των αρνητικών συναισθημάτων.

Στο επόμενο στάδιο της δραστηριότητας οι μαθητές άρχισαν να εκφράζουν τους πρώτους δισταγμούς. Υπήρχαν λίγοι μαθητές που δυσκολεύονταν να εντοπίσουν κάποια χαρακτηριστικά τους. Χαρακτηριστικές απαντήσεις που δόθηκαν ήταν «είμαι γρήγορος, καλός μαθητής και καλός στο ποδόσφαιρο» (Α.: Π09, 16/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου) και «είμαι έξυπνη, είμαι ψηλή και έχω πολλές φίλες» (N.: Π08, 16/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου).

Σε κύκλο ακολούθησε η σύντομη αποτίμηση της διαδικασίας. Οι μαθητές δήλωσαν ότι ευχαριστήθηκαν τη δραστηριότητα, ενώ κατά γενική ομολογία η πιο δύσκολη οδηγία ήταν να βρουν τρία δικά τους χαρακτηριστικά. Οι μαθητές δεν μπόρεσαν να αιτιολογήσουν τη δυσκολία αυτή, αλλά ο σπόρος του προβληματισμού ως προς την αυτοπεποίθησή τους φάνηκε να είχε φυτευτεί.

Η δεύτερη δραστηριότητα αποδείχθηκε άκρως διασκεδαστική και δημιουργική. Παρά το γεγονός ότι η ιστορία δεν ήταν προϊόν της φαντασίας των παιδιών, οι ίδιοι σωματοποίησαν με μεγάλο ζήλο την αφήγηση που προηγούταν και επέκτειναν τις αρχικές οδηγίες.

Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν σε ομάδες που δημιουργήθηκαν τυχαία από την εμπυχώτρια να απεικονίζουν με τα σώματά τους το αντικείμενο που ζητούταν, όπως για παράδειγμα το τζάκι. Όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν αρκετά καλά, εκτός από μία που μέχρι το τέλος της δραστηριότητας συνέχιζε να παρουσιάζει προβλήματα συνεργασίας.

Ακολούθως, οι μαθητές έδειξαν αρχικά μία δυσκολία στην εκτέλεση της επόμενης δραστηριότητας, ωστόσο τελικά υπήρξε καλή συνεργασία και το κλίμα παρέμεινε θετικό.

Στο τέλος της παρέμβασης οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτώς στην ερώτηση «τι είναι δημιουργία». Στην αρχή εκδηλώθηκαν αρκετοί δισταγμοί και

χιουμοριστικές/καυστικές αντιδράσεις όπως «τι εννοείτε; Δεν καταλαβαίνω» (Α.: Π09, 16/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου) και «Πέγκυ Καρά η γνωστή ηθοποιός, να σας παίξω λίγο;» (Ε.: Π12, 16/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου). Τελικά όλοι οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να αποτυπώσουν μερικές σκέψεις χωρίς τη βοήθεια της εμπυχωτρίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. 1^η εφαρμογή

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Αρνητικά συναισθήματα	1. Διασκέδαση μέσω δημιουργικότητας 2. Αναζήτηση κοινών σκέψεων 3. Αίσθημα ντροπής στην έκθεση
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	1. Συνεργατικότητα 2. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων
Αυτοαποτελεσματικότητα	1. Προσπάθεια για επίτευξη στόχου

2^η Εφαρμογή

Η δεύτερη παρέμβαση ξεκίνησε με τα «δυναμικά αγάλματα» όπου οι συμμετέχοντες εξασκήθηκαν στην εναλλαγή κινήσεων και ακινησίας. Γρήγορα οι μαθητές επικεντρώθηκαν στις οδηγίες και με τεταμένη την προσοχή τους μεταβήκαν στην επόμενη δραστηριότητα.

Η «σκακίρα της αλφαβήτας» έκανε ιδιαίτερα θετική εντύπωση. Οι μαθητές εξάντλησαν τη δημιουργικότητά τους τόσο για την επιλογή ενός ευφάνταστου αντικειμένου (π.χ. μοιρογνωμόνιο, Γ.: Π05, 23/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου) όσο και κατά τη διαδικασία ταξινόμησης. Οι ομάδες που σχηματίστηκαν από τις κατηγορίες των παιδιών ήταν «σχολικά είδη», «καθημερινά και χρήσιμα» και «ζώα».

Το επόμενο στάδιο της δημιουργίας και παρουσίασης μίας ιστορίας χρησιμοποιώντας λέξεις από την κατηγορία τους πυροδότησε τη φαντασία. Οι ομάδες χρειάστηκαν 5-7 λεπτά για να επιλέξουν μεταξύ των τόσων πολλών ιδεών που ανέκυψαν. Η απουσία της ομιλίας δε στάθηκε εμπόδιο στην παρουσίαση ολοκληρωμένων ιστοριών αν και υπήρχαν νοήματα που δεν έγιναν αντιληπτά από το κοινό ορισμένες φορές.

Συζητώντας τις προηγηθείσες δραστηριότητες οι μαθητές ξεχώρισαν τη δημιουργία της ιστορίας και την παρουσίασή της ως τις πιο ενδιαφέρουσες. Πολλοί συμφώνησαν ότι η σύλληψη της ιστορίας δεν περίμεναν να είναι τόσο απαιτητική. Εκφράστηκε έντονα η έκπληξη ορισμένων από την επιτυχή παρουσίαση της ιστορίας με παντομίμα «μου φάνηκε δύσκολο, δεν περίμενα να τα καταφέρω αλλά τελικά όλα καλά» (Α.: Π04, 23/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου), «δεν περίμενα να βρουν όλα τα πράγματα που βάλαμε» (Σ.: Π07, 23/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου).

Η συζήτηση παρείχε τον αναγκαίο προβληματισμό για να σκεφτούν οι μαθητές τι σημαίνει «λέω μία ιστορία». Η συγκέντρωση της ομάδας ήταν φανερά πιο επιτυχημένη σε σχέση με την πρώτη εφαρμογή του προγράμματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6. 2^η εφαρμογή

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Αρνητικά συναισθήματα	1. Διασκέδαση μέσω δημιουργικότητας 2. Θετικές εντυπώσεις
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	1. Συνεργατικότητα 2. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων 3. Εξέλιξη στη συνεργασία
Αυτοαποτελεσματικότητα	1. Προσπάθεια για επίτευξη στόχου 2. Επίτευξη απαιτητικών στόχων

3^η Εφαρμογή

Η τρίτη συνάντηση ξεκίνησε σε κύκλο με την δραστηριότητα «να αλλάξει θέση όποιος». Στην αρχή δόθηκε η εκφώνηση από την εμπυχωτρία «να αλλάξει θέση όποιος έχει φίλους». Η γενικότερη οδηγία ήταν να μην αναφέρονται σε υλικά αγαθά (π.χ. όποιος έχει υπολογιστή) ούτε και σε χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης (π.χ. όποιος είναι ψηλός), αλλά να προσπαθήσουν να γνωρίσουν περισσότερο την προσωπικότητα των συμμαθητών τους. Η ομάδα γρήγορα αντιλήφθηκε το σκοπό της δραστηριότητας και διασκέδαζε με τα διλήμματα. Ακούστηκαν πολύ ενδιαφέρουσες εκφωνήσεις όπως «να αλλάξει θέση όποιος καμιά φορά κλείνεται στο δωμάτιο με δυνατή μουσική» (Σ: Π03, 31/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου) «...όποιος νομίζει ότι οι άλλοι δεν τον καταλαβαίνουν» (Ε: Π06, 31/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου).

Οι επόμενες δύο δραστηριότητες παρά τις αρχικές αμφιβολίες των παιδιών είχαν μεγάλη επιτυχία. Στην αρχή η απόδοση χαρακτήρα σε ένα μπαλόκι φάνηκε αστειό και ανούσιο αλλά σιγά σιγά οι μαθητές φάνηκε να διασκεδάζουν. Οι μπαλονοχαρακτήρες που αναδύθηκαν ήταν ιδιαίτερος ευφάνταστοι. Οι διάλογοι που προέκυψαν από την τυχαία συνεργασία των παιδιών ήταν πάρα πολύ επιτυχημένοι και προκάλεσαν το έντονο γέλιο του κοινού. Η «συνάντηση» της «Θείας Νίτσας» και του «Μπάμπη του Σουγιά» έλαβε με διαφορά το πιο θερμό χειροκρότημα και σφυρίγματα (Α: Π11 και Α: Π9, 31/01/2019, σημειώσεις ημερολογίου).

Μετά τις επιτυχημένες συνεργασίες οι μαθητές προβληματίστηκαν σχετικά με το τι κάνει έναν ήρωα κατάλληλο για παρουσίαση. Η επιλογή των χαρακτήρων για έναν μικρό αριθμό παιδιών αποδείχτηκε δύσκολη υπόθεση. Τελικά, όλοι ανεξαιρέτως δημιούργησαν και παρουσίασαν σύντομα την ιστορία τους.

Οι μαθητές εξέφρασαν τι πιστεύουν ότι χρειάζονται για να φτιάξουν έναν χαρακτήρα - ρόλο. Οι συμμετέχοντες έδειχναν προβληματισμένοι και πολύ επικεντρωμένοι στην εργασία τους, ενώ πολλοί ζήτησαν παράταση χρόνου.

Το εργαστήριο ολοκληρώθηκε με πολλά χαμόγελα και θετικά σχόλια και φυσικά με την καθυσχάση ότι τους περίμεναν πολλές ακόμα εφαρμογές του προγράμματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7. 3^η εφαρμογή

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Αρνητικά συναισθήματα	1. Διασκέδαση μέσω δημιουργικότητας 2. Αναζήτηση κοινών σκέψεων
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	1. Συνεργατικότητα 2. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων
Αυτοαποτελεσματικότητα	1. Προσπάθεια για επίτευξη στόχου 2. Επίτευξη στόχων

4^η Εφαρμογή

Το ζέσταμα με το μπαλάκι γρήγορα επέφερε την επιθυμητή συγκέντρωση και αποτέλεσε την ομαλή μετάβαση για τη δεύτερη δραστηριότητα.

Η ταυτόχρονη έναρξη και παύση της κίνησης χωρίς κάποιο λεκτικό παράγγελμα όπως ήταν φυσικό δυσκόλεψε αρχικά την ομάδα. Ωστόσο, η αποτελεσματική επικοινωνία είχε ήδη ξεκινήσει να χτίζεται στο β μέρος της προηγούμενης δραστηριότητας και ενήργησε θετικά στη νέα πρόκληση.

Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να εξελίξουν ακόμη περισσότερο την ενσυναίσθηση και την επικοινωνία τους μιλώντας ένας ένας δίχως πρότερη συνεννόηση. Υπήρχε ένας μαθητής που εκνευρίστηκε πολύ με την αδυναμία της ομάδας να φέρει εις πέρας την οδηγία, ωστόσο με την ενθάρρυνση των συμμαθητών του συνέχισε την προσπάθεια μαζί τους («Σταμάτα να μιλάς και έλα εδώ» Π: Π10, 6/02/2019, σημειώσεις ημερολογίου, «έλα μωρέ μην κάνεις έτσι» Α: Π11, 6/02/2019, σημειώσεις ημερολογίου). Όταν όλοι κατάφεραν να πουν από ένα αντικείμενο χωρίς να συμπέσουν οι φωνές, η ομάδα δεν έκρυβε τον ενθουσιασμό της.

Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές διασκέδασαν ιδιαίτερα και προσπαθούσαν να βρουν ό,τι πιο περίεργο για να συμπληρώσουν τη φράση του προηγούμενου. Ωστόσο, αυτή η αστείρευτη δημιουργικότητα δημιούργησε δυσκολία στο επόμενο στάδιο στο οποίο τους ζητήθηκε να ανακαλέσουν πληροφορίες από την ιστορία που συνέθεσαν με σκοπό τη δραματοποίηση σκηνών. Όπως ήταν αναμενόμενο οι σκηνές που παρουσιάστηκαν δεν ήταν αυστηρά οργανωμένες ούτε ακολουθούσαν όλες συγκεκριμένη δομή. Το σίγουρο είναι ότι οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν και παράλληλα με τη διασκέδασή τους προβληματίστηκαν.

Αυτή τη φορά οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους σχετικά με τη σχέση της επικοινωνίας με τη δημιουργία. Σύμφωνα με τις αντιδράσεις των παιδιών ο προβληματισμός που τέθηκε θεωρήθηκε αναμενόμενος και εύκολος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8. 4^η εφαρμογή

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Αρνητικά συναισθήματα	1. Διασκέδαση μέσω δημιουργικότητας 2. Αναζήτηση κοινών σκέψεων
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	1. Συνεργατικότητα 2. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων 3. Εξέλιξη επικοινωνίας

Αυτοαποτελεσματικότητα	<ol style="list-style-type: none"> 1. Προσπάθεια για επίτευξη στόχου 2. Επίτευξη στόχου 3. Ενσυναίσθηση
------------------------	--

5^η Εφαρμογή

Η πρώτη δραστηριότητα βοήθησε πολύ τους μαθητές να συγκεντρωθούν και αν συγχρονιστούν με τους άλλους, παρά τα αρχικά γέλια.

Η δεύτερη δραστηριότητα ανέβασε αισθητά τον πήχη, ωστόσο αυτή τη φορά κανένας μαθητής δεν θέλησε να παραιτηθεί παρά τις συνεχόμενες μη επιτυχημένες προσπάθειες. Όταν όλοι κατάφεραν να περάσουν στην απέναντι πλευρά της αίθουσας ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν έντονος.

Η επόμενη δραστηριότητα μετρίασε λιγάκι την προηγούμενη αγωνία και ένταση των παιδιών. Οι γλύπτες πειραματίστηκαν πολύ με τα «γλυπτά» τους και ήταν ιδιαίτερα λεπτομερείς στην περιγραφή τους. Φυσικά δεν έλειπαν και τα χιουμοριστικά στοιχεία. Οι συμμετέχοντες διασκέδασαν πολύ κι αυτό φάνηκε από την ανυπομονησία τους να ανταλλάξουν ρόλους με το ζευγάρι τους.

Η δημιουργία ποιημάτων πυροδότησε ακόμη περισσότερο τη δημιουργικότητα και το χιούμορ των συμμετεχόντων. Χαρακτηριστικοί του κλίματος ήταν οι στίχοι ενός μαθητή:

«Καλό μου γλυπτό,
σε βλέπω από δω
σε βλέπω κι από κει και σκέφτομαι:
γιατί ακόμα σε ανέχομαι;» (N: Π01, 13/02/2019, σημειώσεις ημερολογίου).

Ο συντονισμός των διαφορετικών προϋπαρχόντων στοιχείων με τον αυτοσχεδιασμό που ζητούσε η επόμενη δραστηριότητα αποδείχθηκε μεγάλη πρόκληση. Οι συμμετέχοντες έχοντας πολλές ιδέες συζητούσαν για πολλά λεπτά πριν καταλήξουν στην τελική μορφή των παγωμένων εικόνων, μετά από πολλές υπενθυμίσεις του χρονικού περιορισμού από την εμψυχώτρια.

Ο προβληματισμός της συγκεκριμένης παρέμβασης αφορούσε την λειτουργία του λόγου και την αναγκαιότητα του.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9. 5^η εφαρμογή

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Αρνητικά συναισθήματα	1. Διασκέδαση μέσω δημιουργικότητας 2. Αποδοχή από την ομάδα
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	1. Συνεργατικότητα 2. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων
Αυτοαποτελεσματικότητα	1. Προσπάθεια για επίτευξη στόχου 2. Επίτευξη στόχων 3. Αυτοσχεδιασμός

6^η Εφαρμογή

Όταν οι μαθητές μπήκαν στην τάξη (ερχόμενοι από μάθημα σε διαφορετική αίθουσα διδασκαλίας) εκδήλωσαν φανερά την έκπληξη και την περιέργειά τους σχετικά με τις εφημερίδες. Με το σύνθημα της εμψυχώτριας οι συμμετέχοντες με μεγάλη αγωνία και ανταγωνισμό διάβασαν τις ειδήσεις προσπαθώντας να βρουν την «καλύτερη». Με αυξημένη προσήλωση η δραστηριότητα εκτελέστηκε ομαλά. Οι μαθητές είχαν πάρα πολλές ιδέες και παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συμμετοχή από μαθήτριες που δεν συνήθιζαν να εκφράζονται (*N*: Π08 και *E*: Π06, 20/02/2019, σημειώσεις ημερολογίου).

Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες για να δουλέψουν τις επικρατέστερες ειδήσεις. Η διαδικασία αποδείχτηκε δύσκολη γιατί οι περισσότεροι ήθελαν να επεξεργαστούν την είδηση της «ληστείας σε τράπεζα». Το στοιχείο της μη σύλληψης των ληστών πυροδότησε τη φαντασία των παιδιών ως προς την κατάληξη των ληστών ήδη από την πρώτη ανάγνωση της είδησης. Μετά από λίγο οι αντιρρήσεις υποχώρησαν και όλοι επιδόθηκαν στην εργασία τους.

Στην τρίτη δραστηριότητα ξεκίνησε η παρουσίαση των ειδήσεων. Παρά την αρχική προετοιμασία, υπήρχαν πολλά σημεία που τα παιδιά αυτοσχεδίασαν και το κοινό διασκέδασε πολύ. Όπως ήταν αναμενόμενο τα σενάρια που ακολούθησαν είχαν έντονο το στοιχείο της φαντασίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν η είδηση των ληστών όπου έδωσαν απευθείας συνέντευξη από την Χαβάη όπου δημιούργησαν το

δικό τους τσίρκο με τα λεφτά που είχαν κλέψει (Σ: Π03, Α: Π04, Α: Π09 και Ε: Π12, 20/02/2019, σημειώσεις ημερολογίου).

Μετά από τις απολαυστικές παρουσιάσεις οι μαθητές αναλογιζόμενοι όλη την πορεία της είδησης με την οποία δούλεψαν κλήθηκαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους σχετικά με το πόσο εύκολο είναι να δημιουργηθεί μία ιστορία από μία είδηση και να προβληθεί σε ένα κοινό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10. 6^η εφαρμογή

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Αρνητικά συναισθήματα	1. Διασκέδαση μέσω δημιουργικότητας 2. Αποδοχή από την ομάδα
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	1. Συνεργατικότητα 2. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων 3. Συζήτηση 4. Επίλυση διαφωνιών
Αυτοαποτελεσματικότητα	1. Προσπάθεια για επίτευξη στόχου 2. Επίτευξη στόχων 3. Αυτοσχεδιασμός 4. Αυτοσυγκέντρωση

7^η Εφαρμογή

Η πρώτη δραστηριότητα αρχικά φάνηκε πολύ «παιδική» για κάποιους μαθητές. Η εμπυχώτρια αντιμετώπισε αυτή τη δυσκολία επισημαίνοντας ότι πρέπει να έχουν κατά νου συγκεκριμένα λόγια που λένε και όχι να μιλάνε «αλαμπουρνέζικα» για πλάκα.

Στο επόμενο στάδιο οι μαθητές κατέγραψαν το διάλογο που σκέφτονταν πριν. Υπήρχαν δυάδες που μιλούσαν για διαφορετικά θέματα αλλά υπήρχαν και δύο δυάδες που μιλούσαν για το ίδιο θέμα («αγώνας ποδοσφαίρου», Ν: Π01 και Π: Π10, 27/02/2019, σημειώσεις ημερολογίου, «συνάντηση με μια φίλη», Ε: Π06 και Α: Π11, 27/02/2019, σημειώσεις ημερολογίου).

Εν συνεχεία οι μαθητές δημιούργησαν τις σκηνές βασιζόμενοι στην προηγούμενή τους συνομιλία. Για κάποιες δυάδες χρειάστηκε πολλή δουλειά καθώς οι διάλογοι τους δεν είχαν πολλά κοινά στοιχεία. Τελικά, αναπροσαρμόζοντας τις αρχικές συνθήκες όλες οι ομάδες παρουσίασαν μία σκηνή.

Η ένωση όλων των σκηνών αρχικά προκάλεσε πολλές αντιδράσεις από τους μαθητές. Οι ιδέες ήταν πάρα πολλές. Η εμπυχώτρια αναγκάστηκε να επέμβει και να διαχειριστεί τη συζήτηση των μαθητών μέχρι να βρουν τις πρώτες σκηνές. Στη συνέχεια αποσύρθηκε διακριτικά αφήνοντας τη διαχείριση της παρουσίασης στους ίδιους τους συμμετέχοντες. Χρειάστηκε παραπάνω από τον υπολογισμένο χρόνο για να ολοκληρωθεί η οργάνωση και η παρουσίαση, αλλά τελικά οι μαθητές κατάφεραν να συνδέσουν τις σκηνές τους εμπλουτίζοντας τις με πολλά ακόμα στοιχεία.

Οι μαθητές κλήθηκαν να επεξεργαστούν το θέμα της επικοινωνίας σε άλλη γλώσσα και της επικοινωνίας στο θέατρο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11. 7^η εφαρμογή

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Αρνητικά συναισθήματα	1. Διασκέδαση μέσω δημιουργικότητας 2. Αποδοχή από την ομάδα
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	1. Συνεργατικότητα 2. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων 3. Συζήτηση
Αυτοαποτελεσματικότητα	1. Προσπάθεια για επίτευξη στόχου 2. Επίτευξη στόχων 3. Αυτοσχεδιασμός 4. Διαχείριση ομάδας

8^η Εφαρμογή

Η ομάδα ήταν πολύ αναστατωμένη εκείνη την ημέρα, καθώς είχε μόλις ολοκληρώσει μία εξέταση που θεωρήθηκε αδικαιολόγητα δύσκολη από την πλειοψηφία τους. Η ένταση αυτή ήταν έκδηλη στο αρχικό περπάτημα που ζητήθηκε.

Στις εικόνες που δημιούργησαν οι μαθητές στη συνέχεια, αποτυπώθηκαν στις περισσότερες περιπτώσεις θυμωμένοι χαρακτήρες. Για παράδειγμα στη συνθήκη λεωφορείο, οι «επιβάτες» μάλωναν μεταξύ τους και με τον οδηγό (N: Π01, I: Π10 και E: Π12, 6/03/2019, σημειώσεις ημερολογίου).

Το παζλ που ακολούθησε κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και κατεύνασε την πρότερή τους ένταση. Όταν βάλανε σε σειρά τα κομμάτια με πολύ ενθουσιασμό οργάνωσαν εκ νέου τις σκηνές αναζητώντας καινούρια στοιχεία.

Μετά την αναπαράσταση οι μαθητές επεξεργάστηκαν στα ημερολόγιά τους την πορεία από τον αυτοσχεδιασμό προς την παράσταση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12. 8^η εφαρμογή

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Αρνητικά συναισθήματα	1. Διασκέδαση μέσω δημιουργικότητας 2. Διαχείριση άγχους
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	1. Συνεργατικότητα 2. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων 3. Συζήτηση
Αυτοαποτελεσματικότητα	1. Προσπάθεια για επίτευξη στόχου 2. Επίτευξη στόχων 3. Αυτοσχεδιασμός 4. Διαχείριση ομάδας 5. Ενσυναίσθηση

9^η Εφαρμογή

Οι μαθητές, όπως είχαν ειδοποιηθεί, έφεραν όλοι από ένα προσωπικό αντικείμενο. Στην αρχική παρουσίαση του αντικειμένου στους άλλους η ομάδα δεν έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η παντομίμα που ακολούθησε αποδείχθηκε πιο ελκυστική για τους μαθητές.

Η διαφορετική λειτουργία του προσωπικού αντικειμένου πυροδότησε τη φαντασία των μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται το κλειδί του σπιτιού που

μετατράπηκε σε φακό (Α: Π09, 13/03/2019, σημειώσεις ημερολογίου) και το βραχιόλι που «όταν το φοράς όλοι οι άλλοι σταματάνε να μιλάνε» (Α: Π02, 13/03/2019, σημειώσεις ημερολογίου).

Οι μαθητές για αρκετή ώρα ασχολήθηκαν με τα αντικείμενά τους αναπτύσσοντας ευφάνταστα επιχειρήματα για τις νέες τους ιδιότητες. Πολύ γρήγορα δημιούργησαν και παρουσίασαν την καινούρια ιστορία του αντικειμένου τους. Εξίσου αποτελεσματικά λειτούργησαν με τα αντικείμενα που διάλεξαν από το υλικό της τάξης και τη νέα τους ταυτότητα.

Στο τέλος, οι μαθητές προβληματίστηκαν για τον ρόλο και τη χρήση των αντικειμένων στις παραστάσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13. 9^η εφαρμογή

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Αρνητικά συναισθήματα	1. Διασκέδαση μέσω δημιουργικότητας
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	1. Συνεργατικότητα 2. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων
Αυτοαποτελεσματικότητα	4. Προσπάθεια για επίτευξη στόχου 5. Επίτευξη στόχων

10^η Εφαρμογή

Οι μαθητές ξεκίνησαν με πολλή προθυμία την πρώτη δραστηριότητα. Κάποιοι επιδόθηκαν στη γρήγορη καταγραφή ενώ άλλοι, όπως η Ε. και η Α. (Π06 και Π11, 20/03/2019, σημειώσεις ημερολογίου) κατέγραφαν πιο αργά και προσεκτικά τις λέξεις τους.

Όταν εξαντλήθηκε το χρονικό περιθώριο που δόθηκε οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα αυτοτελές κείμενο βασισμένο στις λέξεις που κατέγραψαν. Η οδηγία δημιούργησε πολύ γέλιο στην ομάδα καθώς πολλοί έλεγαν «έχω γράψει ό,τι να 'ναι» (Γ: Π05, 20/03/2019, σημειώσεις ημερολογίου). Οι μαθητές φαίνονταν πολύ ενθουσιασμένοι όσο έγραφαν και πολλοί προσπαθούσαν να δημιουργήσουν χιουμοριστικές ιστορίες.

Στην συνέχεια ακολούθησε για λίγα λεπτά δημιουργικό χάος καθώς οι «σκηνοθέτες» καθοδηγούσαν τους «ηθοποιούς» τους. Κυριαρχούσε το γέλιο και ο ενθουσιασμός. Εξαίρεση αποτέλεσε μία ομάδα όπου απέκλεισε ένα ηθοποιό (Σ: Π03, 20/03/2019, σημειώσεις ημερολογίου) λόγω έντονης διαφωνίας με τη βασική ιδέα. Οι παρουσιάσεις ήταν σύντομες και δημιουργικές.

Στην ανατροφοδότηση κυριάρχησαν τα πολύ θετικά σχόλια είτε για την δική τους επίδοση είτε των άλλων («ήταν τέλεια η ιστορία του Ν.» (Α: Π02, 20/03/2019, σημειώσεις ημερολογίου). Φάνηκε ότι δίχως να ζητηθεί οι μαθητές από μόνοι τους ξεχώρισαν ποιες ιστορίες ήταν πιο καλά δομημένες ή είχαν κενά. Στα ημερολόγια οι μαθητές κατέγραψαν τον προβληματισμό τους σχετικά με το πώς μπορείς να εξελίξεις κάτι αφηρημένο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14. 10^η εφαρμογή

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Αρνητικά συναισθήματα	1. Διασκέδαση μέσω δημιουργικότητας
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	3. Συνεργατικότητα 4. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων 5. Αναποτελεσματική διαχείριση διαφωνιών
Αυτοαποτελεσματικότητα	6. Προσπάθεια για επίτευξη στόχου 7. Επίτευξη στόχων 8. Αυτοσχεδιασμός

11^η Εφαρμογή

Οι μαθητές γνωρίζοντας ότι είναι το προτελευταία εφαρμογή του προγράμματος μοιράζονται με την εμπυχώτρια την ανάγκη να γίνει επέκταση του προγράμματος.

Σχηματίζοντας τριάδες οι μαθητές μπαίνουν σε ρόλο που οι ίδιοι διαλέγουν βασισμένοι στη συνθήκη «πάρκο». Στη συνέχεια προετοιμάζουν τις παγωμένες εικόνες για τη συνθήκη «φωτιά στο πάρκο». Αξίζει να αναφερθεί ότι η μία τριάδα επέλεξε τον

ρόλο «οικογένεια από πάπιες στη λίμνη του πάρκου» (Α: Π04, Α: Π09 και Ε: Π12 27/03/2019, σημειώσεις ημερολογίου) προκαλώντας περίσσιο γέλιο.

Η αργή κίνηση σε συνδυασμό με τον λόγο έδειξε να ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους μαθητές οι οποίοι προσπαθούσαν να τελειοποιήσουν την εκτέλεση του ρόλου τους. Όπως ήταν αναμενόμενο την προσοχή τράβηξε ιδιαίτερα η οικογένεια από πάπιες με την ατάκα «παπαπα» και το αργό πετάρισμα των φτερών (Α: Π04, Α: Π09 και Ε: Π12 27/03/2019, σημειώσεις ημερολογίου).

Ο συνδυασμός όλων των ομάδων αρχικά ήταν αρκετά δύσκολος στον συντονισμό. Ωστόσο, οι μαθητές σύντομα συγχρονίστηκαν και έγιναν πολύ δημιουργική δραματοποιώντας σκηνές πριν και μετά την πυρκαγιά.

Οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφτούν και να εκφράσουν τη σχέση μίας απλής συνθήκης με μία παράσταση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15. 11^η εφαρμογή

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Αρνητικά συναισθήματα	3. Διασκέδαση μέσω δημιουργικότητας 4. Αποδοχή από την ομάδα
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	6. Δυσκολία στον συντονισμό 7. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων
Αυτοαποτελεσματικότητα	9. Προσπάθεια για επίτευξη στόχου 10. Επίτευξη στόχων 11. Αυτοσχεδιασμός

12^η Εφαρμογή

Η τελευταία εφαρμογή όπως ήταν αναμενόμενο δε θα μπορούσε να είναι κάτι άλλο από μία παράσταση θεάτρου της επινόησης, προσαρμοσμένο φυσικά στις ανάγκες των μαθητών και στη σχολική πραγματικότητα. Κάποιοι μαθητές ήταν απογοητευμένοι με την επικείμενη λήξη του προγράμματος (π.χ. Ν: Π8 3/04/2019, σημειώσεις ημερολογίου), ωστόσο το συναίσθημα αυτό έδωσε τη θέση του στον

ενθουσιασμό όταν ανακοινώθηκε από την εμπυχωτρία ότι θα δημιουργήσουν μία παράσταση.

Συζητήθηκαν πολλές ιδέες και από την ψηφοφορία των μαθητών αναδείχθηκε η συνθήκη «παραλία». Αρχικά, ερευνήθηκαν οι διαφορετικές πτυχές της συνθήκης. Στη συνέχεια, οι μαθητές με περιορισμένη βοήθεια από την εμπυχωτρία οργανώθηκαν σε επιμέρους ομάδες και διαμόρφωσαν τους ρόλους τους (παιδιά, ζευγάρι, άντρες που παίζουν ρακέτες κ.λπ.). Σύντομα ξεκίνησαν και οι πρόβες των ομάδων και η αναζήτηση των σκηνικών αντικειμένων.

Όταν όλοι ήταν έτοιμοι έγινε η παρουσίαση. Οι μαθητές έδειχναν πολύ συγκεντρωμένοι και χαρούμενοι. Όπως ήταν φυσικό, υπήρχαν και αμήχανοι διάλογοι που δεν βοηθούσαν τη συνέχεια της ιστορίας, αλλά αυτό πιο πολύ προκάλεσε γέλιο παρά λύπη.

Ως κατακλείδα της τελευταίας εφαρμογής αλλά και του συνολικού προγράμματος, συζητήθηκαν σκέψεις και προβληματισμοί σχετικά με το Θέατρο της Επινόησης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16. 12^η εφαρμογή

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Αρνητικά συναισθήματα	1. Διασκέδαση μέσω δημιουργικότητας
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	1. Συνεργατικότητα 2. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων 3. Συζήτηση
Αυτοαποτελεσματικότητα	1. Προσπάθεια για επίτευξη στόχου 2. Επίτευξη στόχων 3. Αυτοσχεδιασμός

3.2.2 Ημιδομημένες συνεντεύξεις⁵

Σε αυτό το σημείο, παρατίθεται το πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης. Πάνω σε αυτές τις ερωτήσεις βασίστηκε η ερευνήτρια, ώστε να διερευνήσει μέσω της συνέντευξης το αποτέλεσμα της επιρροής που είχε το πρόγραμμα των 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών ΘτΕ στην αυτοπεποίθηση των μαθητών. Οι συνεντεύξεις δε μαγνητοφωνήθηκαν, καθώς δεν πάρθηκε άδεια από τους γονείς για κάτι τέτοιο. Ως συνέπεια, οι απαντήσεις που έδιναν τα παιδιά δεν αναλύθηκαν αυτούσιες. Η ανάλυση των συνεντεύξεων βασίζεται στις σημειώσεις που κρατούσε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων

1. Όταν περνάς μια φάση απογοήτευσης, μαλώνεις τον εαυτό σου και πιστεύεις αμέσως ότι αυτό σημαίνει πως δεν είσαι ικανός/ή να επιτύχεις;
2. Όταν αποτυγχάνεις σε κάτι συγκεκριμένο, νιώθεις αποτυχημένος/η γενικά;
3. Ξέρεις σε τι είσαι καλός/ή, αλλά πιστεύεις πως δεν μπορείς να πετύχεις;
4. Μετράει η γνώμη των γονιών και των φίλων σου τόσο, ώστε όταν δεν συμφωνούν με τις αποφάσεις σου, να αμφιβάλεις για τον εαυτό σου;
5. Επιζητάς την αποδοχή των άλλων;
6. Αλλάζεις συχνά τις απόψεις σου σύμφωνα με τα πιστεύω των άλλων;
7. Συνηθίζεις να μιλάς για τον εαυτό σου αρνητικά ή θετικά;
8. Ποια δραστηριότητα σου άρεσε περισσότερο και γιατί;
9. Οι δραστηριότητες σε έκαναν να νιώσεις ότι μπορείς να πετύχεις αυτό που σου ζητούσαν;
10. Πώς ένιωσες όταν έκανες τη δική σου παράσταση;

Οι μαθητές απάντησαν πρόθυμα στις ερωτήσεις (οι οποίες δεν ήταν πάντα ίδιες για κάθε μαθητή αλλά αναπροσαρμόζονταν ανά περίπτωση). Από τις σημειώσεις που κράτησε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ένιωσαν καλύτερα με τον εαυτό τους μέσω των παρεμβάσεων και πιο σίγουρα ότι έχουν δυνατότητες να πετύχουν τους στόχους τους, χωρίς όμως να απογοητεύονται σε κάθε πιθανή αποτυχία.

Οι κωδικοί που προέκυψαν από τις σημειώσεις της ερευνήτριας φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17. Ημιδομημένες συνεντεύξεις

⁵ Πηγή: <https://frapress.gr/2015/03/10-erotisis-test-aftopepithisis/>. Προσπελάστηκε στις 8/8/18.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Αρνητικά συναισθήματα	1. Διασκέδαση μέσω δημιουργικότητας 2. Αποδοχή από την ομάδα 3. Διαχείριση άγχους και αισθήματος λύπης
Δεξιότητες κοινωνικοποίησης	1. Συνεργατικότητα 2. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων 3. Εξέλιξη στη συνεργασία
Αυτοαποτελεσματικότητα	1. Προσπάθεια για επίτευξη στόχου 2. Εξέλιξη αυτοεκτίμησης 3. Ενσυναίσθηση

3.2.3 Θεματικές ενότητες

Από τον συνδυασμό των κωδίκων, προέκυψαν θεματικές ενότητες, οι οποίες φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18. Θεματικές ενότητες

ΚΩΔΙΚΑΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ
1. Αποδοχή από την ομάδα 2. Συνεργατικότητα 3. Συζήτηση 4. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων 5. Εξέλιξη της συνεργασίας	Δεξιότητες συνεργασία
1. Συζήτηση 2. Ενσυναίσθηση 3. Αποδοχή από την ομάδα 4. Αναποτελεσματική διαχείριση διαφωνιών	Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων

5.	Διαχείριση ομάδας	
1.	Εξέλιξη αυτοεκτίμησης	Αυτοεκτίμηση
2.	Προσπάθεια για επίτευξη στόχου	
3.	Επίτευξη στόχων	
4.	Αποδοχή από την ομάδα	
5.	Διαχείριση άγχους	
6.	Αίσθημα ντροπής στην έκθεση	

4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

4.1 Συζήτηση Ευρημάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, σε συνέχεια αντίστοιχων ερευνών που αναφέρονται στην παρούσα διατριβή, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η χρήση Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση με τεχνικές Θεάτρου της Επινόησης συμβάλει θετικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εφήβων.

Οι έφηβοι, καθώς και οι περισσότεροι άνθρωποι, έχουν την ανάγκη να αισθάνονται αποδεκτοί. Η ανάγκη αυτή τους παρακινεί να αναζητούν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (Baumeister & Leary, 1995· Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). Εκείνοι που καταφέρνουν να ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες τείνουν να έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση. Οι έφηβοι με καλές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αισθάνονται άνετα και δεν αισθάνονται αμηχανία μπροστά σε κόσμο, ξέρουν πώς να συμπεριφέρονται με ψυχραιμία και να ταιριάζουν καλά με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές προσωπικότητες. Οι μαθητές με αυτά τα χαρακτηριστικά εκφράζουν την επιθυμία να γνωρίζουν νέους ανθρώπους. Επιπλέον, το να μιλά κανείς μπροστά σε κόσμο είναι κάτι που απαιτεί εξάσκηση. Ένας έξυπνος έφηβος δεν είναι αυτονόητο ότι διαθέτει την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση ώστε να μπορεί να μιλά μπροστά σε πλήθος. Η τέχνη της ομιλίας/συζήτησης με άλλους ανθρώπους βοηθά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης κι αντίστροφα, η αυτοπεποίθηση ενισχύει την αποτελεσματικότητα στο δημόσιο λόγο. Οι μαθητές με αυτοπεποίθηση στην ομιλία τους με τους ανθρώπους έχουν καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες τους

επιτρέπουν να συμμετέχουν ελεύθερα σε μια υγιή συζήτηση με τον οποιονδήποτε. Επίσης, τείνουν να έχουν λιγότερο τρακ.

4.1.1 Αυτοπεποίθηση

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών ΘτΕ συμβάλει θετικά στην αυτοπεποίθηση των εφήβων, με επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Η ανάλυση των ποιοτικών αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών ΘτΕ συμβάλει θετικά στην αυτοπεποίθηση των εφήβων. Αναλυτικότερα, τα παιδιά έδειξαν να βελτιώνουν δεξιότητες που συμβάλλουν στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα αλλά και το κλίμα εμπιστοσύνης που καλλιεργήθηκε στην ομάδα. Τα παιδιά έχαιραν της αποδοχής της υπόλοιπης ομάδας, είτε κατάφερναν κάποιον στόχο, είτε δεν τον κατάφερναν, με συνέπεια να διαπιστώνουν ότι η κάθε αποτυχία δε σημαίνει ανικανότητα αλλά αποτελεί έναυσμα για να ορμήσουν με το ίδιο πάθος στην επόμενη «αποτυχία» - στη δεύτερη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η φράση του Ουίνστον Τσόρτσιλ⁶ «*Η επιτυχία είναι να προχωράς από αποτυχία σε αποτυχία, χωρίς να χάνεις τον ενθουσιασμό σου*», φράση η οποία είχε μεγάλη απήχηση στην ομάδα κι επανήλθε από τους ίδιους τους μαθητές σε αρκετές από τις επόμενες παρεμβάσεις.

4.1.2 Αρνητικά Συναισθήματα

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών ΘτΕ δεν επηρέασε τα αρνητικά συναισθήματα των εφήβων, με επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έδειξε ότι τα αρνητικά συναισθήματα αμβλύθηκαν καθώς προχωρούσε το πρόγραμμα των παρεμβάσεων με χρήση ΘτΕ. Οι εμπειρίες των παιδιών αποδείχθηκαν πολύπλευρες – σε σχέση με την προσωπική τους ανάπτυξη, την μάθηση, τον συμβιβασμό, τη συνεργασία – αντίστοιχες των εμπειριών, έτσι όπως τις εξέφρασαν μαθητές στην έρευνα των Pyman και Rugg (2013). Τα παιδιά στις συνεντεύξεις ανέφεραν, επίσης, πολλά απτά ατομικά οφέλη που θεώρησαν ότι τους προσέφερε το πρόγραμμα, όπως φιλία, βελτιωμένη εμπιστοσύνη, αίσθημα

⁶ Winston Churchill, 1874-1965, Βρετανός Πρωθυπουργός.

εκτίμησης, αυξημένη αυτοεκτίμηση, απόλαυση, αλλά και την ευκαιρία να είσαι κάποιος άλλος.

4.1.3 Δεξιότητες Κοινωνικοποίησης

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών ΘτΕ συμβάλει θετικά στις δεξιότητες κοινωνικοποίησης των εφήβων, με επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Η ανάλυση των ποιοτικών αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών ΘτΕ συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης των εφήβων. Οι μαθητές έδειξαν να αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες μέσω αυτής της βιοματικής θεατρικής τεχνικής, πράγμα που ενισχύει τα αποτελέσματα της έρευνας των Middlewick, Kettle και Wilson (2011), οι οποίοι χρησιμοποίησαν βιοματικές θεατρικές τεχνικές προκειμένου να στηρίξουν τους μαθητές και να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

4.1.4 Αυτοαποτελεσματικότητα

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών ΘτΕ συμβάλει θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εφήβων, με επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Η ανάλυση των ποιοτικών αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πρόγραμμα 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών ΘτΕ συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων. Παρατηρήθηκε ότι μαθητές με χαμηλό ακαδημαϊκό επίπεδο ένιωσαν υπεύθυνοι γι' αυτό που αναλάμβαναν κάθε φορά να κάνουν, πιστεύοντας ότι μπορούν να το κάνουν (Marion, 2011). Ο Π9 χαρακτηριστικά είπε: *«κυρία πειράζει που δεν το κάνω καλά; Εμποδίζω την ομάδα; Συνεχίζω απλώς γιατί νομίζω σε λίγο θα το καταφέρω»*.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η ομάδα έμαθε να εξασκείται στο πώς να επιλύει ένα πρόβλημα, κατανοώντας κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του προγράμματος ότι δεν είναι αναγκαίο να έχει κανείς από πριν την ικανότητα να το λύσει (Kneeland, 2001).

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας και του προγράμματος 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών ΘtE, προέκυψαν κάποιοι περιορισμοί.

Αφενός, όπως προαναφέρθηκε, ο ερευνητικός πληθυσμός ήταν δείγμα σκοπιμότητας, καθώς σε αυτόν τον πληθυσμό είχε πρόσβαση η ερευνήτρια. Το γεγονός αυτό εμποδίζει τη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας. Επιπλέον, ο ερευνητικός πληθυσμός είχε κοινό κοινωνικό υπόβαθρο, εφόσον επρόκειτο για παιδιά από την ίδια περιοχή, με κοινές εξωσχολικές δραστηριότητες κλπ., καθώς και με εμπειρίες θεατρικών δραστηριοτήτων.

Μια άλλη δυσκολία ήταν ο περιορισμός στον χρόνο. Η διδακτική ώρα διαρκεί 45 λεπτά και πολλές φορές χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί κι ο χρόνος του διαλείμματος – κάτι το οποίο ήθελαν και τα ίδια τα παιδιά – προκειμένου να ολοκληρωθεί μια δραστηριότητα.

Περιορισμό της έρευνας αποτέλεσε και το γεγονός ότι κάποιες παρεμβάσεις χρειάστηκε να αναβληθούν, εξαιτίας άλλων εκδηλώσεων, εκδρομών, εθνικών εορτών κλπ. Επίσης, η διακοπή 2 εβδομάδων – διακοπές των Χριστουγέννων – αποτέλεσε για λίγο ανάχωμα στην ομαλή ροή των παρεμβάσεων. Επιπλέον, οι απουσίες μαθητών λόγω ασθένειας ή άλλου κωλύματος, από κάποιες παρεμβάσεις, δυσκόλεψε λίγο την υλοποίηση κάποιων εργαστηρίων έτσι όπως είχαν αρχικά σχεδιαστεί.

Ένας ακόμη περιορισμός ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά δεν ένιωθαν άνετα με το να μαγνητοφωνηθούν οι συνεντεύξεις, συνεπώς για την ανάλυση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι σημειώσεις της ερευνήτριας.

4.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται με στατιστικώς σημαντικά κριτήρια και οι τρεις ερευνητικές υποθέσεις και επιπρόσθετα επιβεβαιώνονται με τα στοιχεία που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα κι έτσι επισημαίνεται η χρησιμότητα του θεάτρου της Επινόησης ως εργαλείο που βοηθά στην αύξηση της αυτοπεποίθησης που νιώθουν τα παιδιά στην ηλικία 12-14 ετών.

Ωστόσο, λόγω περιορισμού του δείγματος της έρευνας και της ευκαιριακής συλλογής του, χρήζει αναφοράς το γεγονός πως τα αποτελέσματα αυτά δεν είναι πηγή καθολικών συμπερασμάτων, αλλά τείνουν προς την κατεύθυνση που αναφέρθηκε.

Κρίνεται απαραίτητο να συνεχιστούν οι έρευνες και οι μελέτες πάνω στο θέμα, με σκοπό την ενίσχυση της βιβλιογραφίας και της θεωρίας γύρω από το θέμα της θετικής επίδρασης που επιφέρει η εφαρμογή του Θεάτρου της Επινόησης αναφορικά με την αυτοπεποίθηση των παιδιών, ώστε να γενικευτούν τα συμπεράσματα αυτά και να ενισχυθεί περαιτέρω η ερευνητική κοινότητα.

Επίλογος

Οι Morgan και Hemsley (2008: 13 - 14) υποστηρίζουν ότι ένας ντροπαλός ή ένας νευρικός έφηβος δεν έχει τη δυνατότητα να αδράξει την κάθε ευκαιρία που μπορεί να του παρουσιαστεί και να επωφεληθεί από αυτήν. Προκειμένου να βοηθήσουμε τους εφήβους μας αποτελεσματικά, οι ερευνητές πρέπει να αποκτήσουν αξιόπιστα και έγκυρα δεδομένα σχετικά με την αυτοπεποίθηση.

Σε αυτήν την κατεύθυνση προσπάθησε να κινηθεί κι η παρούσα διατριβή. Η ερευνήτρια, ούσα θεατρολόγος κι αγαπώντας τόσο τα παιδιά, όσο και το θέατρο, δεν είχε άλλη επιλογή παρά να επιλέξει τεχνικές από μια ριζοσπαστική και προοδευτική μορφή θεάτρου, η οποία εστιάζει στον άνθρωπο, στην κοινωνία, στην αυτοέκφραση, στην ομαδικότητα. Αспάζεται την άποψη ότι το θέατρο του μέλλοντος θα είναι πολιτικό, βασισμένο στην κοινωνία (Baron Cohen & King, 1996) και θεωρεί ότι τέτοιες τεχνικές θα έπρεπε να αξιοποιούνται από όλους τους παιδαγωγούς, καθώς το μέλλον μας είναι τα παιδιά και τα παιδιά είναι που θα διαμορφώσουν την αυριανή κοινωνία. Χρειαζόμαστε ενεργούς πολίτες που αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους κι είναι έτοιμοι να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο, τους ενδιαφέρει το κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι κι η διαμόρφωση του μέλλοντός τους με ενεργητικό τρόπο.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής Ποσοτικές και Ποιοτικές Προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Γέφυρα.
- Ames, M. (2017). Research in Drama Education: *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(1), 4 - 19.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (Μετ. Μ Δεληγιάννη). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Axelrod, R. H. (2017). Leadership and Self – Confidence. In Joan Marques & Satinder Dhiman (Eds.), *Leadership Today: Practices for Personal and Professional Performance*, pp. 297 – 314. Berlin: Springer.
- Baldwin, P. (2012). *With Drama in Mind: Real Learning in Imagined Worlds*. London: Continuum International Publishing Group.
- Balfour, M. (2009). The Politics of Intention: Looking for a Theatre of Little Changes. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(3), 347 - 359.
- Baron Cohen, D. & King J. (1996). Dramatherapy: Radical Intervention or Counter - Insurgency? In Jennings S. (Eds), *Dramatherapy 3: Theory and Practice*, pp. 269 – 283. Λονδίνο: Routledge.
- Baumeister, R. F., Campbell, J., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 1 - 44.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497 - 529.
- Beaty, J. J. (2013). *Preschool Appropriate Practices: Environment, Curriculum and Development*. Boston: Cengage Learning.
- Bicat, T. (2012). *Costume and Design for Devised and Physical Theatre*. Ramsbury, Marlborough: The Crowood Press.
- Bonett, D. G. & Wright, T. A. (2014). Cronbach's Alpha Reliability: Interval Estimation, Hypothesis Testing and Sample Size Planning. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 3 - 15.

- Boxtel, H.W. & Monks, F. J. (1992). General, Social, and Academic Self-Concepts of Gifted Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 169 - 186.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77 - 101.
- Cheng, H. & Furnham, A. (2002). Personality, Peer Relations and Self - Confidence as Predictors of Happiness and Loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327 - 339.
- Cicek, V. & Palavan, O. (2017). Impact of Drama Education on the Self - Confidence and Problem Solving Skills of Students of Primary School Education. *Kastamonu Education Journal*, 25(1), 187 - 202.
- Clifford S. & Herrmann, A. (1999). *Making a Leap*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Complicite, (2001). *Mnemonic*. London: Methuen.
- Coopey, J. (1998). Learning to Trust and Trusting to Learn: A Role for Radical Theatre. *Management Learning*, 29(3), 365 - 382.
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. (2011). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου - Θεατρική Παιδεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Daniel, W. W. (2005). *Biostatistics, a Foundation for Analysis in the Health Sciences*. New York: Willey Series in Probability and Statistics.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keyhen: Open University Press.
- Elliot, S., Kratochwill, T., Cook, J. & Travers J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, Αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ευαγγέλου, Ε. (2014). Η Χρήση της Μεθοδολογικής Τριγωνοποίησης στην Έρευνα της Ποιότητας Ζωής. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 9 (2), 113 - 120.
- Fletcher, A. & Irelan, S. (2015). *Experiencing Theatre*. Indianapolis: Hackett Publishing Company Inc.
- Furnham, A. & Cheng, H. (2000). Perceived Parental Behaviour, Self-Esteem, and Happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 463 - 470.

- Govan, E., Nicholson, H. & Norminton, K. (2007). *Making a Performance: Devising Histories and Contemporary Practices*. London: Routledge Taylors & Francis Group.
- Graham, S. & Hoggett, S. (2009). *The Frantic Assembly Book of Devising Theatre*. London: Routledge.
- Hatton, C. & Lovesy, S. (2008). *Young at Art: Classroom Play Building in Practice*. London: Routledge.
- Heddon, D. & Milling, J. (2005). *Devising Performance. A Critical History*. New York: Palgrave Macmillan.
- Haines, D. A., Scalise, J. J. & Ginter, E. J. (1993). Relationship of Loneliness and its Affective Elements to Self - Esteem. *Psychological Reports*, 73, 476–482.
- Hughes, M. & Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία, οι Βασικές Έννοιες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραδήμας, Ε. Χ. (2005). *Ψυχολογία της Υγείας: Θεωρία και Κλινική Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kemmis, S. (1983). Foucault, Habermas and Evaluation. *Curriculum Studies*, 1(1), 35 - 54.
- Kneeland, S. (2001). *Problem Solving*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Landau S, Everitt B. (2004). *A Handbook of Statistical Analyses using SPSS*. London: Chapman & Hall/CRC Press LLC.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο Πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής»*, σσ. 58 - 77. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λυδάκη, Α., (2001). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λυδάκη, Α., (2016). *Αναζητώντας το Χαμένο Παράδειγμα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Maclaurin, A. (2000). A Collective Approach to Designing for Devised Theatre. *Studies in Theatre and Performance*, 20(2), 97–104.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική Έρευνα σε Έξι Εύκολα Βήματα. Η Επιστημολογία, οι Μέθοδοι και η Παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46 (1), 88–98.

- Marion, M. (2011). *Guidance of Young Children*. Boston, MA: Pearson - Prentice Hall.
- Mbizvo, E. (2006). Theatre - a Force for Health Promotion. *The Lancet*, 368, 30 - 31.
- McWhirter, B. T. (1997). Loneliness, Learned Resourcefulness, and Self-Esteem in College Students. *Journal of Counselling and Development*, 75, 460–469.
- Mermikides, A. & Smart, J., (2010). *Devising in Progress*. UK: Palgrave Macmillanuk.
- Middlewick, Y., Kettle, T. & Wilson, J. (2011). Curtains up! Using Forum Theatre to Rehearse the Art of Communication in Healthcare Education. *Nurse Education in Practice*, 12(3), 139 - 142.
- Moran, G. S. & Alon, U. (2011). Playback Theatre and Recovery in Mental Health: Preliminary Evidence. *The Arts in Psychotherapy*, 38(5), 318 - 324.
- Morgan, L. & Hemsley, S. (2008). *Boost Your Child's Confidence*. United Kingdom: The Infinite Ideas Company Limited.
- Murray, S. & Keefe, J. (2007). *Physical Theatres: A Critical Introduction*. Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Neelands, J. (2007). Taming the political: the struggle over recognition in the politics of applied theatre. *Research in Drama Education*, 12(3), 305-317.
- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre. A Practical and Theoretical Handbook*. London: Routledge.
- O,Toole, J., Burton, B. & Plunkett, A. (2004). *Cooling Conflict: A New Approach to Managing Bullying and Conflict in Schools*. Frenchs Forest: Pearson Education.
- Packer, M. J. (2017). *Child Development: Understanding a Cultural Perspective*. California: SAGE Publications.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πατσαλίδης, Σ. (2010). *Θέατρο, Κοινωνία, Έθνος: Από την «Αμερική» στις Ηνωμένες Πολιτείες, 2*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης, (2000). *Λεξικό του Θεάτρου*, (Επιμ. Phyllis Hartnoll-Peter Found, Μετ. Ν. Χατζόπουλος). Αθήνα: Νεφέλη.
- Pyman, T. & Rugg, S. (2013). Participating in a Community Theatre Production: A Dramatherapeutic Perspective. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 13(12), 1645-1741.
- Rajan, R. S. & Heath, S. B. D. (2016). *From Backpacks to Broadway: Children's Experiences in Musical Theatre*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Roberts, D. & Greene, L. (2010). The Theatre of High - Fidelity Simulation Education. *Nurse Education Today*, 31(7), 694 - 698.
- Robson, C. (2011). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings*. Oxford: Wiley - Blackwell.
- Σαχίνη – Καρδάση, Α. (2004). *Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στο Χώρο της Υγείας*. Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Shrauger, J. S. (1995). Self - Confidence: Its Conceptualisation, Measurement and Behavioural Implications. *Assessment*, 2, 255 - 278.
- Somekh, B. (1995). The Contribution of Action Research to Development in Social Endeavours: a Position Paper on Action Research Methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 399-55.
- Σπανακά, Α. (2008). Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: Ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την Αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 61-71.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making Sense of Cronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- 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.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσίγλη, Α. (2008). *Πολιτικές και Κοινωνικές Συνιστώσες στο Ευρωπαϊκό Θέατρο του Τέλους του 20ου Αιώνα: Μια Μελέτη των Performances και του Θεάτρου της Επινόησης*. Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Σχολή Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Urdan, T. C. (2005). *Statistics in Plain English*. London: Psychology Press.
- Urian, D. (2011). Drama in Education as a Theatre Repertoire. In Shifra Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 141 – 145). Rotterdam: Sense Publishers.
- Van Belle, G., Fisher, L. D., Heagerty, P. J. & Lumley, T. (2004). *Biostatistics: a Methodology for the Health Sciences*, 519. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Vinzi, V. E., Chin, W. W., Henseler, J. & Wang, H. (2010). *Handbook of Partial Least Squares: Concepts, Methods and Applications, Springer Handbooks of Computational Statistics*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory From Questions of the Kind “How Do I Improve my Practice?”. *Cambridge Journal Education*, 19(1), 41-52.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.
- Χαλκιάς, Μ., Λάλου, Π. & Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Κάλλιπος.
- Zuber-Skerritt, O. (2001). Action Learning and Action Research: Paradigm, Praxis and Programs. In Sankara, J., Sankara, S., Dick, B. & Passfield, R. (Eds.), *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*, pp. 1-20. Lismore, Australia: Southern Cross University Press.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης⁷
C. D. Spielberger

Ακολουθούν κάποιες προτάσεις οι οποίες περιγράφουν τι μπορεί να αισθάνεσαι. Διάβασε με προσοχή κάθε πρόταση και μετά επίλεξε μια μοναδική επιλογή για κάθε πρόταση.

Να θυμάσαι:

- ✓ Να συμπληρώσεις με μολύβι ώστε να μπορείς να διορθώσεις κάτι αν χρειαστεί.
- ✓ Να κυκλώνεις μία απάντηση για κάθε πρόταση
- ✓ Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις
- ✓ Να απαντήσεις με ειλικρίνεια
- ✓ Μη βιάζεσαι. Δεν θα κερδίσει κάτι όποιος απαντήσει πιο γρήγορα. Πάρε τον χρόνο που σου χρειάζεται για να απαντήσεις.
- ✓ Δεν θα γράψεις πουθενά το όνομά σου, άρα δεν θα ξέρει κανείς ότι συμπλήρωσες εσύ αυτό το ερωτηματολόγιο. Γι' αυτό μη φοβάσαι να απαντήσεις αληθινά.
- ✓ Αν έχεις κάποια απορία, μπορείς να ρωτήσεις την δασκάλα σου.

1	2	3	4
Καθο□λου	Κα□πως	Με□τρια	Πα□ρα Πολυ□

⁷ Ανάκτηση από <https://www.mmnt.net/db/0/0/ftp.soc.uoc.gr/incoming/erot>.

1.	Αισθανομαι ηρεμος/η.	1	2	3	4
2.	Αισθανομαι ασφαλης.	1	2	3	4
3.	Νιωθω μια εσωτερικη εβνταση.	1	2	3	4
4.	Ειμαι στεναχωρημενος/η.	1	2	3	4
5.	Αισθανομαι ανετα.	1	2	3	4
6.	Αισθανομαι αναστατωμενος/η.	1	2	3	4
7.	Ανησχω αυτη τη στιγμη για ενδεχομενες ατυχιες.	1	2	3	4
8.	Αισθανομαι αναπαυμενος/η.	1	2	3	4
9.	Αισθανομαι αγχος.	1	2	3	4
10.	Αισθανομαι βολικα.	1	2	3	4
11.	Αισθανομαι αυτοπεποιθηση.	1	2	3	4
12.	Αισθανομαι νευρικοτητα.	1	2	3	4
13.	Εχω μια νευρικη τρεμουλα.	1	2	3	4
14.	Βρισκομαι σε διεγερση.	1	2	3	4

15.	Είμαι χαλαρωμένος/η.	1	2	3	4
16.	Αισθάνομαι ικανοποιημένος.	1	2	3	4
17.	Ανησυχώ.	1	2	3	4
18.	Αισθάνομαι εξάψη και ταραχή.	1	2	3	4
19.	Αισθάνομαι χαρούμενος/η.	1	2	3	4
20.	Αισθάνομαι ευχαρίστητα.	1	2	3	4

21.	Αισθάνομαι ευχαρίστητα.	1	2	3	4
22.	Κουράζομαι εύκολα.	1	2	3	4
23.	Βρίσκομαι σε συνεχή αγωνία.	1	2	3	4
24.	Εύχομαι να μπορούσα να είμαι τόσο ευτυχισμένος/η όσο φαίνονται να είναι οι άλλοι	1	2	3	4
25.	Μένω πίσω στις δουλειές μου γιατί δεν μπορώ να αποφασίσω αρκετά γρήγορα.	1	2	3	4

26.	Αισθαίνομαι αναπαυμένος.	1	2	3	4
27.	Είμαι ηέρεμος/η, ψυχραιμος/η, και συγκεντρωμένος/η.	1	2	3	4
28.	Αισθαίνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται ώστε να μην μπορώ να τις ξεπεράσω.	1	2	3	4
29.	Ανησυχώ πάρα πολύ για κάτι που στην πραγματικότητα δεν έχει σημασία.	1	2	3	4
30.	Βρίσκομαι σε συνεχή υπερένταση.	1	2	3	4
31.	Έχω την τάση να βλέπω να πράγματα δύσκολα.	1	2	3	4
32.	Μου λείπει η αυτοπεποίθηση.	1	2	3	4
33.	Αισθαίνομαι ασφαλής.	1	2	3	4
34.	Προσπαθώ να αποφεύγω την αντιμετώπιση μιας κρίσης ή δυσκολίας.	1	2	3	4
35.	Βρίσκομαι σε υπερδιέγερση.	1	2	3	4
36.	Είμαι ικανοποιημένος/η.	1	2	3	4

37.	Καίποια ασημαντη σκεψη μου περνα απο το μυαλο και μ' ενοχλει.	1	2	3	4
38.	Παιρνω τις απογοητευσεις τοσο πολυ στα σοβαρα, ωστε δεν μπορω να τις διωξω απο τη σκεψη μου.	1	2	3	4
39.	Ειμαι ενας σταθερος χαρακτηρας.	1	2	3	4
40.	Ερχομαι σε κατασταση εντασης η ανασταπωσης οταν σκεφτομαι τις τρεχουσες ασχολιες και τα ενδιαφεροντα μου.	1	2	3	4

Περιγραφή παρεμβάσεων

1^η παρέμβαση

Άσκηση 1η:

(Τα μέλη της ομάδας γνωρίζονται μεταξύ τους οπότε δεν δίνουμε τόσο βάση στα ονόματα αλλά σε πιο σημαντικά στοιχεία του κάθε παιδιού που και τα ίδια ίσως να μην έχουν μοιραστεί μεταξύ τους.)

Παίρνει το κάθε παιδί από ένα κίτρινο χαρτάκι και σημειώνει 3 πράγματα που του αρέσει να κάνει στον ελεύθερο χρόνο του. Στο χαρτάκι δε σημειώνουμε το όνομα. Βάζουμε μουσική, όχι πολύ δυνατά, χαμηλά σαν χαλί για να υπάρχει μια ενέργεια. Το παιδί κρατά το χαρτί του και περιγράφει τα 3 χαρακτηριστικά που γράφει και λέει το όνομά του. Ύστερα, δίνει ο ένας στον άλλον το χαρτάκι του και περιγράφουν στους επόμενους αυτά τα 3 που γράφει επάνω το χαρτάκι που κρατάνε. Δηλαδή αυτό είναι του τάδε (και δείχνει το άτομο) και λένε τα 3 πράγματα για εκείνον. Σκοπός είναι ο καθένας να έχει ακούσει όσο το δυνατό περισσότερες περιγραφές. Στο τέλος το χαρτάκι που θα μείνει στο χέρι του καθενός θα πρέπει να ξέρουμε σε ποιον ανήκει και θα το συζητήσουμε σε κύκλο.

Επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία σε 2 ακόμη φάσεις

- 3 πράγματα που δεν μας αρέσουν
- 3 χαρακτηριστικά για τον εαυτό μας

Η δραστηριότητα αυτή κλείνει με κύκλο και συζήτηση.

Άσκηση 2η:

Αντιδρώ στην ιστορία. Ο εμψυχωτής ξεκινά μια ιστορία και η ομάδα την οπτικοποιεί. Γινόμαστε η ιστορία και κάνουμε αυτά που ακούμε ακολουθώντας τις οδηγίες που δίνονται μέσα σε αυτή.

«Βρισκόμαστε όλοι σε ένα πολύ όμορφο πάρκο. Αποφασίζουμε να πάμε μια βόλτα να απολαύσουμε τον ήλιο που βρίσκεται ακριβώς από πάνω μας. Ξεκινάμε τον περίπατό μας από ένα μικρό δρομάκι που πηγαίνει προς το βουνό. Γύρω μας βλέπουμε πολλά λουλούδια κ δέντρα ψηλά. Μυρίζουμε τα λουλούδια, τεντωνόμαστε να πιάσουμε τα δέντρα κ τους καρπούς τους. Συνεχίζουμε να περπατάμε στο δρόμο μας αλλά ξαφνικά βρίσκεται μπροστά μας μια λίμνη! Δεν μπορούμε να περάσουμε από πουθενά! Τι θα κάνουμε; Ξεκινάμε και κολυμπάμε όλοι μαζί. Βγαίνουμε από τη λίμνη κ συνεχίζουμε το περπάτημα, τινάζομαστε να στεγνώσουμε κιόλας. Στο δρόμο όπως συνεχίζουμε αρχίζει να φυσάει ένα ελαφρύ αεράκι! Έχετε όλοι τα μαγικά σακίδια μαζί; φυσικά και τα έχετε! Φοράμε όλοι τη ζακέτα μας και προσπαθούμε να περπατήσουμε κόντρα στον αέρα που μας σπρώχνει προς τα πίσω. Προσπαθούμε λίγο παραπάνω όταν ξαφνικά μερικές νιφάδες χιονιού πέφτουν από πάνω μας! Ωχ κοιτάζτε μπροστά ένα βουνό γεμάτο χιόνι! Πώς θα το ανεβούμε; Θα φορέσουμε τις ειδικές μας μπότες και θα ανέβουμε στο βουνό! Κάνει πάρα πολύ κρύο και όλοι μας τουρτουρίζουμε αλλά να μπροστά μας βρίσκεται ένα μικρό ξύλινο σπιτάκι! Φτάνουμε στο σπίτι και μπαίνουμε μέσα. Είναι μικρό, όμορφο και το πιο σημαντικό, έχει τζάκι με ζεστή φωτιά. Απλώνουμε τα ρούχα μας να στεγνώσουν, απολαμβάνουμε μια ζεστή σοκολάτα που είναι ήδη έτοιμη ζεστή και ξεκουραζόμαστε μέχρι το ταξίδι της επιστροφής».

Άσκηση 3η:

Δημιουργούμε με τα σώματά μας αυτό το αντικείμενο που θα φωνάζει ο εμψυχωτής. Αρχικά ο καθένας μόνος του με το σώμα του και στη συνέχεια σε ομάδες των οποίων τον αριθμό που θα ορίσει ο εμψυχωτής κάθε φορά (π.χ. 4 άτομα να γίνουν ένα τζάκι).

Άσκηση 4η:

Διαλέγουμε 3 αντικείμενα από αυτά που σωματοποιήσαμε και δημιουργούμε μια ιστορία που να περιέχει αυτά τα 3. Δεν χρησιμοποιούμε λόγο και κίνηση, δείχνουμε την ιστορία με παγωμένες εικόνες. Εδώ οι ομάδες θα είναι μόνο 2 για να μπορούν να δημιουργηθούν οι ιστορίες.

Άσκηση 5η:

Στο τέλος σκεφτόμαστε και συζητάμε αυτά που θέλουμε από κάθε συνάντηση. Μια ερώτηση θα απαντάμε κάθε φορά. Η πρώτη ερώτηση είναι: Τι είναι δημιουργία για εσάς; (Αυτή η ερώτηση θα απαντηθεί και στο τελευταίο μάθημα ξανά).

2^η παρέμβαση

Άσκηση 1η:

Μουσικά αγάλματα. Ακινήσια και κίνηση.

Άσκηση 2η:

Η σκακιέρα των γραμμάτων. Δημιουργούμε στο πάτωμα μια σκακιέρα με χαρτιά και στην κάτω πλευρά από τα χαρτιά βρίσκονται γράμματα της ΑΒ. Κάθε παιδί στέκεται στο 4γωνο που θέλει και σηκώνεται να δούμε το γράμμα που κρύβεται. Το παιδί διαλέγει ένα αντικείμενο που ξεκινά με αυτό το γράμμα και οι υπόλοιποι το σωματοποιούν σε παγωμένη εικόνα – «tableau vivant ». Κατόπιν, αφού όλοι έχουν πει από ένα γράμμα, παίρνουμε τα αντικείμενα και τα ομαδοποιούμε σε κατηγορίες. Η ομάδα μέχρι στιγμής απαρτίζεται από όλα τα παιδιά. Γίνεται συζήτηση γύρω από τον τρόπο που τα ομαδοποιήσαμε, το σκεπτικό και πώς ταιριάζουν οι λέξεις και γιατί πρέπει να μπουν μαζί.

Αφού έχουμε ομαδοποιήσει τις λέξεις χωρίζομαστε σε τόσες ομάδες όσες είναι και οι κατηγορίες και κάθε ομάδα, εμπνέεται και από το πρώτο κομμάτι, και δημιουργεί μια ιστορία συνδυάζοντας τις λέξεις και την οποία η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει με παντομίμα. Δηλαδή περνάμε στο επόμενο στάδιο της παρουσίασης, από την παγωμένη εικόνα, που βάζουμε κίνηση αλλά δεν έχει ακόμη λόγο.

Άσκηση 3η:

Παρουσιάζουν όλες οι ομάδες και συζητούμε σε κύκλο τη διαδικασία. Τι άρεσε περισσότερο στα παιδιά, τι τα δυσκόλεψε και πώς συνεργάστηκαν. Η ερώτηση που απαντάμε σε αυτό το μάθημα είναι: Τι σημαίνει «το λέω μια ιστορία;».

3^η παρέμβαση

Άσκηση 1η:

Κάνουμε έναν κύκλο και παίζουμε το να αλλάξει θέση όποιος... Εδώ όμως δεν μένουμε στα απλά της εξωτερικής εμφάνισης όπως κάνουμε σε μικρότερες ηλικίες. Τους ζητάμε να βάλουν θέματα που τους αρέσουν και να βρούμε τα κοινά τους με τα υπόλοιπα παιδιά.

Άσκηση 2η:

Παίρνουμε από ένα μπαλόνι, το φουσκώνουμε και το ζωγραφίζουμε όπως θέλουμε δημιουργώντας ένα πρόσωπο. Του δίνουμε όνομα, ηλικία επάγγελμα ή γενικά κατάσταση που βρίσκεται και το παρουσιάζουμε στους υπόλοιπους.

Άσκηση 3η:

Αφού έχει γίνει η παρουσίαση όλων των μπαλονιών βάζουμε τα ονόματά τους σε μια κλήρωση και βγάζουμε ζευγάρια. Τα μπαλόνια που θα κληρωθούν σε ζευγάρια θα πρέπει να μιλήσουν μεταξύ τους σύμφωνα με την κατάσταση που είναι το καθένα. Πχ μπορεί να έχουμε ένα μπαλόνι φοιτητή, ένα μπαλόνι γιαγιά. Οι συνδυασμοί θα είναι τυχαίοι και οι διάλογοι αυτοσχεδιαστικοί.

Άσκηση 4η:

Μετά το κάθε παιδί θα διαλέξει με ποιους άλλους μπαλονοχαρακτήρες θέλει να κάνει μια ιστορία. Τους διαλέγει και τους χρησιμοποιεί για να παρουσιάσει την ιστορία του την οποία θα τη λέει και ταυτόχρονα θα την αναπαριστούν οι χαρακτήρες.

Άσκηση 5η:

Σκεφτόμαστε τι χρειάζεται για να φτιάξουμε έναν χαρακτήρα - ρόλο;

4^η παρέμβαση

Άσκηση 1η:

Κάνουμε λίγο ζέσταμα ομάδας χρησιμοποιώντας ένα μπαλάκι. Είμαστε σε κύκλο και έχουμε ένα μικρό μπαλάκι, το οποίο πετάμε με απεύθυνση σε κάποιον άλλο από την ομάδα. Στην πρώτη φάση λέμε πρώτα το όνομα εκείνου που θέλουμε να πετάξουμε και κατόπιν το ρίχνουμε. Στο 2ο κύκλο πάμε το ίδιο χωρίς όμως να λέμε το όνομα πριν. Στόχος είναι όλη η ομάδα να είναι συγκεκριμένη και alert χωρίς να χρειάζεται να μιλήσει κάποιος. Κάτι που είναι πολύ χρήσιμο στο θέατρο ειδικά στους αυτοσχεδιασμούς.

Άσκηση 2η:

Κατόπιν, συνεχίζουμε με το να ενισχύσουμε την επικοινωνία της ομάδας. Τα παιδιά κινούνται στο χώρο διάσπαρτα, χωρίς μουσική και προσπαθούν να συντονιστούν ώστε να ξεκινήσουν και να σταματήσουν εκ νέου ταυτόχρονα. Δεν γίνεται κανένα σήμα αλλά προσπαθούν να νιώσουν το ένα παιδί το άλλο και το σώμα του άλλου. Αυτή είναι μία άσκηση που θα πραγματοποιηθεί και σε άλλα μαθήματα στη συνέχεια.

Άσκηση 3η:

Στο ίδιο κλίμα τώρα θα προσθέσουμε και τον λόγο σε συνδυασμό με την ενσυναίσθηση. Διαλέγει ο εμπυχωτής μια κατηγορία πραγμάτων, όπως τα λουλούδια και η ομάδα καλείται να πει από ένα λουλούδι αλλά πρέπει ο καθένας να πει το δικό του στα κενά που υπάρχουν και να μην συμπέσει η φωνή του ενός με του άλλου.

Άσκηση 4η:

Ένας τρόπος να δημιουργήσουμε μια ιστορία είναι και η ομαδική σύνθεση. Τώρα πάλι τα παιδιά μιλούν αλλά γίνεται με μια συγκεκριμένη σειρά και ο καθένας συμπληρώνει τη φράση του προηγούμενου. Εδώ η επικοινωνία έγκειται στη συνειρμική σύνδεση των λέξεων.

Άσκηση 5η:

Αυτή την ιστορία την παρουσιάζουμε σε σκηνές που έχουν και λόγο και κίνηση.

Άσκηση 6η:

Σκεφτόμαστε: Πόση σημασία έχει η επικοινωνία στη δημιουργία;

5^η παρέμβαση

Άσκηση 1η:

Ξεκινάμε ζέσταμα σήμερα με άσκηση που έχει να κάνει με την ενδυνάμωση της ομάδας και το συντονισμό της. Τίτλος παιχνιδιού, 1-2-3 Χα! Η ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο. Όλοι μαζί συντονίζονται στο μέτρημα 1-2-3 χα όπου το Χα συνοδεύεται από μία κίνηση καράτε προς το κέντρο του κύκλου. Αυτό το κάνουμε έως ότου το πετύχει η ομάδα. Η επόμενη φάση είναι επανάληψη της διαδικασίας μόνο που τώρα τα παιδιά μετρούν από μέσα τους το καθένα μόνο του και το Χα το λένε όλοι μαζί φωναχτά! Στόχος είναι το Χα που θα ακουστεί να είναι ταυτόχρονο με μια φωνή από όλη την ομάδα.

Άσκηση 2η:

Βάζουμε μια μουσική που να δίνει έναν αργό και σταθερό ρυθμό. Χωρίζομαστε σε 2 ομάδες. Χωρίζουμε την αίθουσα σε 2 μέρη χρησιμοποιώντας ένα πανί σαν μια διαχωριστική γραμμή. Δημιουργείται μια σειρά σε κάθε ομάδα όπου όλα τα παιδιά στέκονται διαδοχικά. Όταν ξεκινήσει η μουσική πρέπει να μετακινηθεί το κάθε παιδί ώστε να φτάσει στο πανί που είναι ο τελικός προορισμός. Προσοχή! Πρέπει να μετακινείται μόνο ένα παιδί τη φορά και από τις 2 ομάδες. Για να τα το πετύχουμε αυτό χρειάζεται σωστός συντονισμός. Εάν κινηθούν 2 ή παραπάνω άτομα τότε όλα επιστρέφουν στην αρχική τους θέση και προσπαθούν ξανά. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για το χτίσιμο της επικοινωνίας της ομάδας που θα βοηθήσει στο κομμάτι των αυτοσχεδιασμών.

Άσκηση 3η:

Δυναμικές εικόνες σε ζευγάρια. Χρησιμοποιούμε την ιδιότητα του γλύπτη και του αγάλματος. Δημιουργούμε τη συνθήκη πως βρισκόμαστε σε ένα μουσείο σύγχρονης τέχνης, έτσι ο γλύπτης μπορεί να δημιουργήσει το δικό τους άγαλμα εμπνευσμένος από τη δική του καθημερινότητα. Μόλις το ετοιμάσει και το στήσει θα του δώσει έναν τίτλο τον οποίο και θα γράψει σε ένα ταμπελάκι βάζοντας το μπροστά από το άγαλμά του. Ο εμπνευστής μπαίνει σε ρόλο ξεναγού και μαζί με τους δημιουργούς γυρίζουν και κοιτάζουν τα αγάλματα ενώ ο δημιουργός του κάθε αγάλματος μας λέει 2 λόγια για το δημιούργημά του. Αλλάζουν τα παιδιά ρόλους και επαναλαμβάνουμε.

Άσκηση 4η:

Το κάθε ζευγάρι δημιουργεί 2 μικρά ποιήματα βασισμένα στα 2 γλυπτά που δημιουργήθηκαν. Τα ποιήματα δεν είναι ανάγκη να είναι μεγάλα. Μερικοί στίχοι μόνο. Όταν τελειώσουν τη συγγραφή τα παιδιά, ο κάθε γλύπτης απαγγέλει το ποίημα που έγραψαν για την κάθε περίπτωση.

Άσκηση 5η:

Το κάθε παιδί διαλέγει μια σκηνή από όποιο ποίημα θέλει, διαλέγει και τους ηθοποιούς του και δημιουργεί μια παγωμένη εικόνα της σκηνής. Μετά κοιτάζουμε να δούμε όλοι αν αυτή η εικόνα τοποθετείται σε διαφορετικό πλαίσιο. Ποιο θα ήταν αυτό; Δοκιμάζουμε να βάλουμε λόγο στην εικόνα αλλά εντάσσοντάς το στη νέα συνθήκη που ορίσαμε.

Σκεφτόμαστε: Πώς η εικόνα καθορίζεται από το λόγο; Είναι απαραίτητο να εξηγούμε πάντα με λόγια την εικόνα μας;

6^η παρέμβαση

Άσκηση 1η:

Μπαίνοντας τα παιδιά στην τάξη, αντικρίζουν εφημερίδες στο πάτωμα με διάφορες ημερομηνίες. Τα πρωτοσέλιδά τους έχουν διάφορους τίτλους με συμβάντα που μπορεί να είναι πολύ πρόσφατα ή και λίγο πιο παλιά. Τα παιδιά κόβουν όποια είδηση τους κεντρίσει το ενδιαφέρον και την κρατούν στα χέρια τους. Με τη σειρά που κάθονται ξεκινούν ένας - ένας να διαβάζει την είδηση που κρατάει και μέσα σε πολύ λίγο χρόνο ένα άλλο παιδί θα χρειαστεί να μας συμπληρώσει το τι μπορεί να έγινε πριν από την είδηση. Μια κατάσταση που συνέβαινε και ήρθε η είδηση αυτή για να την αλλάξει. Στη συνέχεια ένα άλλο παιδί θα χρειαστεί να μας πει τι πιστεύει ότι μπορεί να έγινε μετά από την είδηση αυτή που διαβάσαμε και τι τροπή μπορεί να πήραν τα πράγματα μετά.

Αυτό το κάνουμε από μια φορά για όλα τα παιδιά, ενώ ο εμψυχωτής σημειώνει τα καίρια σημεία από κάθε ιστορία.

Άσκηση 2η:

Διαλέγουμε με ψηφοφορία τις 3 καλύτερες ιστορίες και χωριζόμαστε σε 3 ομάδες. Η κάθε ομάδα παίρνει από μια ιστορία την οποία θα προσπαθήσει να τη διανθίξει βάζοντας μέσα κι άλλα γεγονότα και χαρακτήρες που πιστεύουν ότι μπορεί να ταιριάζουν.

Άσκηση 3η:

Δημιουργούμε τη συνθήκη μιας ενημερωτικής εκπομπής όπου αυτές οι 3 ιστορίες αποτελούν 3 θέματα της σημερινής εκπομπής. Ορίζουμε παρουσιαστές, δημοσιογράφους και όσα πρόσωπα είναι απαραίτητα και προβάλλουμε την είδηση αρχική ενώ μετά μέσα από τος παρεμβάσεις των δημοσιογράφων και των άλλων προσώπων αποκαλύπτονται και τα υπόλοιπα μέρη της κάθε ιστορίας.

Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά μαθαίνουν να συνδέουν γεγονότα, να φαντάζονται και να συνθέτουν. Επίσης να προωθούν και να τα προβάλλουν όπως εκείνα θέλουν βγάζοντας στο τέλος ένα νόημα που θα κάνει τον θεατή να καταλάβει τι θέλουν να πουν.

Σκεφτόμαστε: Πόσο εύκολο είναι να δημιουργήσουμε μια ολόκληρη ιστορία από μία απλή είδηση; Και να τη μεταφέρουμε στο κοινό;

7^η παρέμβαση

Άσκηση 1η:

Παίζουμε το παιχνίδι με τα αλαμπουρνέζικα. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια και κάνουμε διάλογο σε μία άγνωστη γλώσσα. Προσπαθούμε να επικεντρωθούμε στο ύφος με το οποίο μας απευθύνονται και απευθυνόμαστε κι εμείς.

Άσκηση 2η:

Ο Καθένας ύστερα γράφει σε μια κόλλα χαρτί τον διάλογο που νομίζει ότι έκανε. Συγκρίνουμε να δούμε πόσο επικοινωνήσαν τα ζευγάρια μεταξύ τους.

Άσκηση 3η:

Εάν υπάρχουν ζευγάρια που έπεσαν κοντά τότε δημιουργούμε τι συνθήκες του διαλόγου και τον αναπαριστούμε, σε όσους υπάρχουν αποκλίσεις μπλέκουμε μεταξύ τους και δημιουργούμε σκηνές με όσα ταιριάζουν.

Άσκηση 4η:

Προσπαθούμε να συνθέσουμε μία ιστορία με όλες τις σκηνές αυτές μαζί βάζοντας και πράγματα που ίσως χρειαστούν για να τις συνδέσουν και την παίζουμε όλοι μαζί σαν παράσταση με κοστούμια και αντικείμενα.

Σκεφτόμαστε: Γίνεται να καταλάβουμε τους άλλους εάν δε μιλάμε την ίδια γλώσσα και πώς γίνεται να επικοινωνήσουμε στο θέατρο όλοι μαζί;

8^η παρέμβαση

Άσκηση 1η:

Κάνουμε ζέσταμα πάνω κάτω στη σκηνή. Αρχικά περπατάμε άσκοπα στον χώρο, στη συνέχεια κάνουμε πιο έντονο το βήμα μας και βάζουμε στόχο στο βάδισμά μας. Στη συνέχεια ανεβοκατεβαίνουμε πολύ έντονα σαν να έχουμε θυμώσει με κάτι και κάνουμε κινήσεις και με τα χέρια αλλά και εκφραστικές με το πρόσωπο.

Άσκηση 2η:

Αυτοσχεδιάζουμε. Ο εμπυχωτής χωρίζει σε ομάδες τα παιδιά και δίνει διάφορες γενικές συνθήκες. Οι ομάδες μέσα σε 1 λεπτό πρέπει να ετοιμάζουν μια κινούμενη ή ακίνητη εικόνα χωρίς λόγο σχετικά με τη συνθήκη που δόθηκε. Πχ μπορεί να δοθεί η συνθήκη λεωφορείο, οι ομάδες θα πρέπει να αναπαραστήσουν μια σκηνή που να είναι

είτε μέσα σε ένα λεωφορείο, ή με ό,τι σχετίζεται. Μπορεί να είμαστε ακόμη και σε μια στάση.

Άσκηση 3η:

Ο εμπυχωτής έχει δημιουργήσει ένα παζλ με μεγάλα κομμάτια όπου στο καθένα είναι γραμμένα επάνω μερικά συμβάντα που περιέχουν και τις συνθήκες που αναφέραμε στην προηγούμενη δραστηριότητα. Τα παιδιά όλα μαζί προσπαθούν να συνθέσουν το παζλ και να βάλουν όλη την ιστορία στη σωστή σειρά.

Άσκηση 4η:

Μοιράζουν ρόλους με τη βοήθεια του εμπυχωτή, βρίσκουν αντικείμενα και υφάσματα που θα μπορούσαν να είναι χρήσιμα. Γράφουν μερικούς διαλόγους για κάθε σκηνή της ιστορίας χωρισμένοι σε ομάδες και συνεχίζουν με την αναπαράσταση αυτής.

Σκεφτόμαστε: Από τον αυτοσχεδιασμό σε αναπαράσταση ολόκληρης ιστορίας, τι κάναμε και πώς τα καταφέραμε;

9^η παρέμβαση

Άσκηση 1η:

Τα παιδιά έχουν φέρει μαζί τους αντικείμενα που έχουν να κάνουν με την καθημερινότητά τους. Τέτοια αντικείμενα μπορεί να είναι μία οδοντόβουρτσα, ένα ρούχο, ένα παιχνίδι ή ό,τι θεωρεί το κάθε παιδί σημαντικό για την καθημερινότητά του.

Ζητάμε από το κάθε παιδί να μας πει την ιστορία του αντικειμένου, από που το αγόρασε ή πώς βρέθηκε στα χέρια του, πόσο σημαντικό, πώς και πόσο το χρησιμοποιεί και γιατί το θεωρεί τόσο απαραίτητο για εκείνον;

Άσκηση 2η:

Παίζουμε σε παντομίμα τη μέρα μας. Ο καθένας μας δείχνει χωρίς λόγο παρά μόνο με κίνηση μία τυπική του μέρα. Πρέπει η αναπαράσταση να είναι προσωπική για τον καθένα και να δείχνει κάθε πράξη του παιδιού μέσα στη μέρα χρησιμοποιώντας το αντικείμενο

Άσκηση 3η:

Παίρνουμε τα αντικείμενα μας και τους δίνουμε μία διαφορετική, ακόμη και εξωπραγματική χρήση. Δηλαδή ένα liposan μπορεί να είναι ένα μαγικό ραβδί, μια οδοντόβουρτσα ένα ξίφος που έχει σκοτώσει πολλούς δράκους κ.α. Παίζουμε λίγο με

τα αντικείμενα μας και τη νέα τους λειτουργία, βλέπουμε την κίνησή τους και πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν με τη νέα τους ταυτότητα.

Άσκηση 4η:

Φτιάχνουμε μια ιστορία με το αντικείμενο μας στο νέο του ρόλο και προσπαθούμε να πείσουμε το κοινό μας ότι δεν είναι αυτό που φαίνεται και βλέπουν αλλά αυτό που ορίζουμε εμείς.

Άσκηση 5η:

Αφήνουμε αυτά τα αντικείμενα και παίρνουμε ο καθένας από ένα παιχνίδι από το κουτί με τα σκηνικά αντικείμενα. Κάνουμε πάλι την παντομίμα με την ημέρα μας και χρησιμοποιούμε αυτά τα αντικείμενα στη θέση των άλλων. Προσπαθούμε ξανά να πείσουμε το κοινό μας για τη νέα ταυτότητα αυτών των αντικειμένων.

Σκεφτόμαστε: Τελικά μπορούμε στη σκηνή να χρησιμοποιούμε αντικείμενα και όρους όπως εμείς θέλουμε και όχι με την πραγματική τους σημασία;

10^η παρέμβαση

Άσκηση 1η:

Ξεκινάμε να γράφουμε σε μία κόλλα χαρτί λέξεις όπως ακριβώς μας έρχονται στο μυαλό (αυτόματη γραφή) μέχρι ο εμπνευστής να δώσει σημάδι λήξης τα παιδιά συνεχίζουν να γράφουν.

Άσκηση 2η:

Παίρνει ο καθένας λίγο χρόνο και δημιουργεί ένα κείμενο με αρχή μέση και τέλος βασισμένο στις σημειώσεις της πρώτης άσκησης.

Άσκηση 3η:

Βάζουμε τα κείμενα σε μία κλήρωση και σε όποιον τύχει το κάθε κείμενο θα γίνει ο σκηνοθέτης του. Θα διαλέξει τον ή τους ηθοποιούς του και θα δημιουργήσει μία μικρή παράσταση σε συνεργασία με τους ηθοποιούς που θα παρουσιαστεί στους υπόλοιπους.

Άσκηση 4η:

Καθόμαστε σε κύκλο και με ένα μπαλάκι πετάμε το μπαλάκι σε όποιον θέλουμε με μία λέξη που μας έμεινε από την ημέρα.

Σκεφτόμαστε πώς μπορεί κάτι γενικό και αφηρημένο να γίνει συγκεκριμένο και απτό.

11^η παρέμβαση

Άσκηση 1η:

Περπατάμε στο χώρο, με έντονη κίνηση και γεμίζουμε όλη την αίθουσα. Στο πρώτο χτύπημα που θα ακούσουμε θα πιαστούμε αγκαζέ με τον πρώτο που θα βρούμε μπροστά μας. Συνεχίζουμε το περπάτημα ανά δύο μέχρι που στο χτύπο που θα ακούσουμε πιάνουμε κι έναν ακόμη και γινόμαστε τριάδες.

Άσκηση 2η:

Περπατάμε στο χώρο και ξαφνικά φτάνουμε σε ένα πάρκο. Η κάθε ομάδα παίρνει τη θέση της μέσα στο πάρκο και φτιάχνει τη δική της συνθήκη. Μπορεί να είναι μία παρέα φίλων για πικνίκ, μπορεί να είναι μια οικογένεια, βρίσκει τους χαρακτήρες και την δική της συνθήκη. Ύστερα, στο ίδιο πάρκο ξεσπά μια φωτιά. Πώς αντιδρά η κάθε ομάδα σύμφωνα με τη συνθήκη που έχει ορίσει; Αρχικά το παρουσιάζουμε σε παγωμένες εικόνες

Άσκηση 3η:

Ύστερα, παρουσιάζουμε την εικόνα με αργή κίνηση. Αμέσως μετά προσθέτουμε και μία ατάκα για το κάθε πρόσωπο και δίνουμε ξανά την εικόνα πάλι με την αργή κίνηση. Τώρα προσέχουμε και ο λόγος να ακολουθεί το σώμα στην αργή κίνηση, θα πρέπει και ο λόγος να είναι αντίστοιχος. Στη συνέχεια το παρουσιάζουμε με τις ατάκες τις ίδιες σε κανονικό χρόνο στην κίνηση και τον λόγο.

Άσκηση 4η:

Φτιάχνουμε μια μεγάλη σκηνή με παράλληλες ιστορίες, σαν να είναι ένα κομμάτι από μια μεγαλύτερη παράσταση. Ένα πάρκο που διαδραματίζονται περισσότερες ιστορίες όταν ξαφνικά ξεσπά μια πυρκαγιά. Οι ομάδες παίρνουν χρόνο και σκέφτονται πατώντας σε ό,τι έχουν δείξει μέχρι τώρα, τι έκαναν αρκετή ώρα πριν τη φωτιά, πώς τους βρήκε η φωτιά και τι έκαναν μετά. Αρχικά θα βλέπουμε τις ομάδες στις θέσεις τους να μας δείχνουν χωρίς λόγο αλλά με κίνηση τι κάνουν και μετά εμείς θα πατάμε pause στις άλλες σκηνές και θα βλέπουμε την κάθε μια ξεχωριστά. Μόλις παρουσιάζουν όλες ξεπαγώνουν και συνεχίζουμε να βλέπουμε το μετά παράλληλα μόνο με εικόνες χωρίς λόγο.

Σκεφτόμαστε πώς μια συνθήκη (το πάρκο στην προκείμενη περίπτωση) μπορεί να γίνει αφορμή για μια ολόκληρη σκηνή.

12^η παρέμβαση

Στο τελευταίο μάθημα χρησιμοποιούμε όλη την ώρα για να στήσουμε μια παράσταση με αρχή, μέση και τέλος. Θα κρατήσει παραπάνω από τις προηγούμενες. Στηνόμαστε σε κύκλο και συζητάμε τα θέματα που μας ενδιαφέρουν. Προτείνει ο καθένας ένα θέμα που θα ήθελε να έχει η παράστασή μας. Στο τέλος με ψηφοφορία αποφασίζουμε με τι θα ασχοληθούμε.

Στη συνέχεια χωριζόμαστε σε ομάδες και κάνουμε έρευνα για διάφορες πτυχές του θέματος.

Ερχόμαστε πάλι στον κύκλο, τις συζητάμε και δημιουργούμε χαρακτήρες. Ο καθένας από έναν. Αποφασίζει τι θέλει να είναι και πως θα συμμετάσχει στο θέμα. Ύστερα, οι χαρακτήρες τοποθετούνται σε συνθήκες και δημιουργούμε σκηνές. Αυτές τις δένουμε μεταξύ τους και ξεκινάμε πρόβες κατευθείαν, ώστε στις πρόβες να βγουν επάνω και τα λόγια που θα πουν οι ηθοποιοί. Ύστερα προσθέτουμε και σκηνικά αντικείμενα και παρουσιάζουμε την παράστασή μας!

Σκεφτόμαστε: τι είναι για σας το devised theatre και τι μάθατε από αυτό; Αισθάνεστε σίγουροι για τον εαυτό σας; Τα καταφέρατε!