



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

Γ' εξάμηνο

**Θέμα Μεταπτυχιακής Διατριβής : Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο
διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας σε μαθητές Β' Γυμνασίου.**

Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Γούση Χριστίνα

A.M. 5052201701008

Επιβλέπων Καθηγητής: Μάγος Κωνσταντίνος

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής: Τσιάρας Αστέριος & Κλαδάκη Μαρία

ΝΑΥΠΛΙΟ 2020

«Είναι αδύνατο να διδάξουμε χωρίς το θάρρος να αγαπάμε, χωρίς το θάρρος να προσπαθούμε χίλιες φορές προτού τα παρατήσουμε. Με δύο λόγια, είναι αδύνατο να διδάξουμε χωρίς να επεξεργαστούμε, να εφεύρουμε και να σκεφτούμε σε βάθος την ικανότητα να αγαπάμε».

Paulo Freire

Περιεχόμενα	
Συντομογραφίες.....	iv
Κατάλογος Πινάκων.....	iv
Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Εισαγωγή.....	1
A΄ ΜΕΡΟΣ	4
Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας.....	4
Κεφάλαιο 1 ^ο	4
1.1. Η δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση.....	4
1.2. Η Δ.Τ.Ε και ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής.....	9
1.3. Η δραματική τέχνη στην εφηβική ηλικία.....	12
1.4. Η δραματική τέχνη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	14
1.5. Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας – Η πραγματικότητα.....	16
1.6. Η δραματική τέχνη στη διδασκαλία των Ομηρικών Επών.....	19
1.7. Μελέτες και έρευνες για την χρήση της δραματικής τέχνης στην διδασκαλία ...	22
B΄ ΜΕΡΟΣ	24
Κεφάλαιο 1ο.....	24
Μεθοδολογία Έρευνας.....	24
1.1. Στόχος έρευνας - Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων.....	24
1.2. Η ερευνητική μέθοδος.....	26
1.3. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	27
1.3.1 Ερωτηματολόγιο.....	27
1.3.2 Συμμετοχική παρατήρηση.....	29
1.4. Ερευνητικός Πληθυσμός – Μέθοδος δειγματοληψίας.....	30
1.5. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	30
2. Επεξεργασία και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων.....	31
2.1. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης δεδομένων.....	31
2.2 Μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.....	34
3. Αποτελέσματα.....	35
3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα.....	35
3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα.....	37
3.2.1. 1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα.....	37

Κατανόηση	38
Προϋπάρχουσα γνώση	38
Κατάκτηση της γνώσης.....	39
Κίνητρο για μάθηση	40
3.2.2. 2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα.....	40
Ατομικές δεξιότητες.....	40
Ενδυνάμωση ομάδας.....	41
Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών	42
3.2.3. 3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα.....	44
4. Συμπεράσματα-προτάσεις	47
4.1 Περιορισμοί έρευνας.....	50
4.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	51
Βιβλιογραφία	52
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	59
Ερωτηματολόγιο 1	59
Ερωτηματολόγιο 2	62
Σχέδια Διδασκαλίας.....	65

Συνοτομογραφίες

Αρχαία Ελληνική Γραμματεία = Α.Ε.Γ

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών = Α.Π.Σ

Βλέπε = Βλ.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών = Δ.Ε.Π.Π.Σ

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση = Δ.Τ.Ε

Επιμέλεια = επιμ.

Κατάλογος Πινάκων

	ΠΙΝΑΚΑΣ/ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛΙΔΑ
Πίνακας 1	Περιγραφική Ανάλυση Ομάδα 1 (ομάδα ελέγχου)	33
Πίνακας 2	Περιγραφική Ανάλυση Ομάδα 2 (πειραματική ομάδα)	33
Πίνακας 3	Περιγραφική Συγκριτική Ανάλυση	34
Πίνακας 4	Τιμές ελέγχου t-test	36

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθεί η συμβολή της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και συγκεκριμένα η χρήση των δραματικών τεχνικών, ως μέσο διδασκαλίας, στο μάθημα των Ομηρικών Επών: Ιλιάδα σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου.

Η έρευνα μέχρι τώρα, έχει δείξει ότι η διδασκαλία με θεατρικές τεχνικές, ως μορφή βιωματικής μάθησης προσφέρει την εμπειρία ενός νέου περιβάλλοντος μάθησης μέσα στο οποίο δημιουργούνται οι συνθήκες ώστε οι μαθητές να αναζητήσουν τη νέα γνώση ενώ παράλληλα επαναπροσδιορίζουν τη στάση τους απέναντι στον εαυτό τους και στους σημαντικούς «άλλους» .

Προκειμένου να διερευνήσουμε τον ρόλο της δραματικής τέχνης ως μέσου διδασκαλίας της Ιλιάδας, αξιοποιήσαμε τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης στην σχολική τάξη. Το ερευνητικό δείγμα απαρτίστηκε από δύο τμήματα μαθητών Β΄Γυμνασίου του Γενικού Γυμνασίου Κουτσοποδίου. Η ομάδα των μαθητών που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, συμμετείχε σε δώδεκα διδασκαλίες-παρεμβάσεις, με τη χρήση δραματικών τεχνικών ενώ η ομάδα ελέγχου συμμετείχε στην διδασκαλία με την τυπική μέθοδο διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εστίασε στη μελέτη των στάσεων των μαθητών ως προς το γνωστικό αντικείμενο σε ότι αφορά στην κατανόηση και ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου ενώ συγχρόνως παρατηρήθηκαν οι αλλαγές στον βαθμό της εμπλοκής, της κινητοποίησης και του ενδιαφέροντος των μαθητών ως προς το γνωστικό αντικείμενο. Επίσης δόθηκε έμφαση στην παρατήρηση της σχέσης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές και τον διδάσκοντα κατά τη διδασκαλία. Επιπλέον, η διερεύνηση των παραπάνω, μας επέτρεψε να ερευνήσουμε την αναγκαιότητα ένταξης της δραματικής τέχνης, ως μεθοδολογικού εργαλείου στη διδασκαλία τόσο των φιλολογικών μαθημάτων όσο και άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μετά από την εφαρμογή της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία της Ιλιάδας στην πειραματική ομάδα και την εφαρμογή της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας στην ομάδα ελέγχου. Για την αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων και τη συγκριτική ανάλυση της επίδρασης των δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία της Ιλιάδας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Φανουράκη (2010) . Επιπλέον για τη δημιουργία μιας σαφέστερης εικόνας της υπό μελέτη διδασκαλίας αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης.

Για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS ενώ για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, η στρατηγική της θεματικής ανάλυσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, συμβάλλει θετικά στη διδασκαλία των Ομηρικών Επών: Ιλιάδα. Οι μαθητές ενεπλάκησαν σε μεγαλύτερο βαθμό στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανέπτυξαν ένα διαφορετικό τρόπο συνύπαρξης με τον εκπαιδευτικό, ενδυνάμωσαν τις μεταξύ τους σχέσεις και έδειξαν ενδιαφέρον ως προς το διδασκόμενο μάθημα καθώς το θεώρησαν πρωτότυπο και δημιουργικό σε σύγκριση με τον παραδοσιακό-δασκαλοκεντρικό τρόπο προσέγγισης του μαθήματος. Η αναγκαιότητα διαφοροποίησης της διδακτικής μεθοδολογίας τονίζεται τόσο μέσα από τις απόψεις των μαθητών που εξέφρασαν την επιθυμία τους να διδαχτούν με θεατρικές τεχνικές περισσότερο φιλολογικά μαθήματα όσο και μέσα από τις προτάσεις τους για εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας πέραν των θεατρικών τεχνικών.

Abstract

In this work, an attempt is being made to explore the contribution of dramatic art to the teaching of the ancient Greek Literature, namely the use of dramatic techniques, as a means of teaching in the course of the Homer's Epic: Iliad to high school students.

Research so far, has shown that teaching through theatrical techniques, as a form of experiential learning, offers the experience of a new learning environment in which conditions are created for pupils to discover new knowledge while redefining their attitude towards themselves and the important "others".

In order to explore the role of dramatic art as a means of teaching Iliad, we have used the method of case study in the classroom. The research sample was made up of two classes of the Second Grade in General Gymnasium in Koutsopodi. The group of pupils who formed the pilot group participated in twelve teaching-interventions using dramatic techniques, while the control group participated in teaching by the traditional teaching method.

In particular, the research focused on studying the attitude of pupils to the subject of cognitive care in understanding and interpretative approximation of the text while at the same time, noticing changes in the degree of involvement, mobilization and

interest of pupils in the subject matter. Emphasis was also placed on the observation of the relationship and interaction between pupils and teachers during teaching. In addition, research into this has enabled us to investigate the necessity of integrating dramatic art as a methodological tool in teaching both literary subjects and other cognitive objects.

The data collection was made after the application of dramatic art to the teaching of the Iliad in the pilot group and the application of the traditional teaching method to the control group. The Fanourakis questionnaire (2010) was used to assess the teaching of Iliad and to benchmark the impact of dramatic techniques on the teaching of Iliad. In addition, the qualitative method of participatory observation has been used to create a clearer picture of the teaching under consideration. SPSS software was used to analyze the quantitative data in the questionnaire and the thematic analysis strategy was used to analyze the qualitative data.

The results of the survey showed that dramatic art in education, makes a positive contribution to teaching Homer's Epic: Iliad. The students were more involved in the education process, developed a different way of coexistence with the teacher, strengthened relations and showed interest in the course as they considered it to be original and creative compared to the traditional-teacher approach of the course. The need to differentiate teaching methods is stressed both by the views of pupils who expressed their desire to learn more literary subjects by theatrical techniques and by their proposals for alternative teaching methods other than theatrical techniques.

Εισαγωγή

Στο περιεχόμενο της γενικότερης σκοποθεσίας για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, όπως αυτή παρουσιάζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τονίζεται η συμπόρευση και ο συγχρονισμός της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της εποχής. Σύμφωνα με το Α.Π.Σ, η εκπαίδευση οφείλει να αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των «σκεπτόμενων, καλλιεργημένων, δημιουργικών» μαθητών ώστε να γαλουχούνται ελεύθεροι άνθρωποι που πράττουν υπεύθυνα στο δημοκρατικό πλαίσιο της κοινωνίας¹.

Ανάμεσα στους ειδικότερους σκοπούς, επιδιώκεται η γνωριμία και η επικοινωνία των μαθητών με τα κείμενα των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων προκειμένου να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη λογοτεχνική και πολιτισμική τους αξία για τη διαμόρφωση του ελληνικού και παγκόσμιου πολιτισμού. Επιπλέον, παρουσιάζεται η επιδίωξη για κατανόηση και ερμηνεία της ανθρώπινης δράσης και συμπεριφοράς στον εκάστοτε χώρο και χρόνο².

Παράλληλα με τις επιδιώξεις του Α.Π.Σ, στο περιεχόμενο των ασκήσεων και των προτεινόμενων σχεδίων διδασκαλίας, παρατίθενται και προτείνονται προσεγγίσεις όπως η τεχνική της δραματοποίησης, η ομαδοσυνεργατική κ.ά.

Αδιαμφισβήτητα, μια διδακτική μεθοδολογία που θέτει το μαθητή στο κέντρο, τον καθιστά ενεργό, προωθεί το ομαδικό πνεύμα και την ελεύθερη έκφραση δεν μπορεί παρά να δημιουργεί τις συνθήκες ώστε ο μαθητής να κατανοήσει, ερμηνεύσει, εκτιμήσει, συνειδητοποιήσει, καλλιεργηθεί και να δημιουργήσει.

Εντούτοις, στην πλειονότητα των ελληνικών σχολικών τάξεων, πλην των εξαιρέσεων βέβαια, το βάρος δίνεται στην ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης και στην αξιολόγηση των μαθητών με τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Η μετατόπιση του βάρους από τη διαδικασία στο αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης καθιστά σε αρκετές περιπτώσεις, αναποτελεσματική τη μέθοδο διδασκαλίας της Α.Ε.Γ (Τσιτσιρίδης, 2005).

Ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση η παιδαγωγική επιστήμη, υπηρετώντας τον μετασχηματιστικό της χαρακτήρα, οφείλει να αναζητήσει μια νέα μέθοδο που θα επιλύσει το πρόβλημα και θα ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες για μάθηση. Παράλληλα,

¹ ΦΕΚ 303, 3810-3824

² ΦΕΚ 303, 3810-3824

η Δ.Τ.Ε συγκαταλέγεται στις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις υπηρετώντας τις σύγχρονες αναζητήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Άλλωστε το θέατρο ως τέχνη ενέχει μέσα του την έννοια της μάθησης, η ελεύθερη έκφραση του μαθητή παραμένει ένας διαχρονικός παιδαγωγικός στόχος ενώ ο αναστοχασμός και η διερεύνηση νέων μεθόδων διδασκαλίας μια βαθύτερη ανάγκη για τον εκπαιδευτικό που δεν εφησυχάζεται.

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το Α΄ μέρος αναφέρεται στη θεωρητική πλαισίωση της έρευνας που προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ενώ το Β΄ μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματα.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσονται οι θεωρίες που υποστηρίζουν την παιδευτική αξία του παιχνιδιού και εν συνεχεία της δραματικής τέχνης, ως εξέλιξης αυτού, στην ανάπτυξη και καλλιέργεια του ατόμου καθώς και στον ρόλο της στις διαδικασίες μάθησης. Το δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθητοκεντρική προσέγγιση της γνώσης. Επιπλέον επιχειρείται η παρουσίαση των κύριων γνωρισμάτων του εκπαιδευτικού-εμψυχωτή καθώς και η περιγραφή της σχέσης διδάσκοντα-διδασκόμενου στη διδασκαλία με θεατρικές τεχνικές. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται συνοπτικά το εξελικτικό στάδιο της εφηβείας καθώς και ο καταλυτικός ρόλος της τέχνης του θεάτρου σε αυτό το ηλικιακό στάδιο. Στο τέταρτο γίνεται αναφορά στις μορφές με τις οποίες συναντάται η δραματική τέχνη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακολούθως στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε ότι αφορά στη διδακτική προσέγγιση των ομηρικών επών. Στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η συμβολή της δραματικής τέχνης ως μεθοδολογικού εργαλείου, στη διδασκαλία των ομηρικών επών και συγκεκριμένα της Ιλιάδας. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η ερευνητική δραστηριότητα που αφορά στη χρήση της Δ.Τ.Ε στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

Το Β΄ μέρος, περιλαμβάνει ότι αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο, στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται η στοχοθεσία και τα ερευνητικά ερωτήματα που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας. Στη δεύτερη ενότητα, παρουσιάζεται η ερευνητική μέθοδος και τα κριτήρια με τα οποία επιλέχθηκε. Στην τρίτη ενότητα αναπτύσσονται αναλυτικά τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, το ερωτηματολόγιο και η συμμετοχική παρατήρηση. Στην τέταρτη ενότητα, προσδιορίζεται ο ερευνητικός πληθυσμός και η

μέθοδος της δειγματοληψίας. Τέλος στην πέμπτη ενότητα, αναπτύσσεται ο ερευνητικός σχεδιασμός.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του Β' μέρους, παρουσιάζονται οι μέθοδοι επεξεργασίας και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει την περιγραφή της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων ενώ η δεύτερη την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αντίστοιχα, εκτίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας. Για σαφέστερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων, επιδιώκεται η διάκριση τους σε αποτελέσματα ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης.

Τέλος αναπτύσσονται τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την έρευνα καθώς και οι προτάσεις για το μέλλον. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας. Επίσης, ακολουθεί το παράρτημα στο οποίο συμπεριλαμβάνονται η βιβλιογραφία, τα ερωτηματολόγια της έρευνας καθώς και τα σχέδια διδασκαλίας με την αναλυτική περιγραφή των παρεμβάσεων.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας

Κεφάλαιο 1^ο

1.1. Η δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση

Το θέατρο από τις απαρχές του έως και σήμερα αποτελεί, αδιαμφισβήτητα, μια μορφή εκπαίδευσης. Ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι το παιχνίδι της μίμησης μεταμορφώνει τους ανθρώπους σε μιμητές ενώ οι δραματικές απομιμήσεις έχουν τις ρίζες τους στην ποίηση. Έτσι, η μίμηση έχει χαρακτήρα ποιητικό και η δημιουργία μύθων μέσα από το δράμα λειτουργεί ως ένας τρόπος θέασης του πραγματικού κόσμου μέσω του φανταστικού. Το παιχνίδι για τον Αριστοτέλη, συγκεκριμένα το δραματικό παιχνίδι, συνιστά δύναμη που πηγάζει από τη λογική και η ύπαρξη του ατόμου «σαν να», αποτελεί μια ιδανική ευκαιρία για μάθηση (Τσιάρας, 2005).

Πολύ αργότερα, ο Chateau θα εκφράσει ότι « η ανθρωπότητα από όλες τις μεριές στάζει παιχνίδι» και όντως το παιχνίδι αποτελεί *βασικό συστατικό της ζωής*. Έτσι λοιπόν, αυτή αυθόρμητη και ακούσια δραστηριότητα των παιδιών αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης για τον χώρο της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής προκειμένου να αναδειχθεί και να ερευνηθεί η παιδευτική αξία και η συμβολή του στην ανάπτυξη του ατόμου (Κοντογιάννη, 2012: 35).

Μια κοινή παραδοχή, που συνδέει τις διάφορες θεωρίες που αναπτύχθηκαν για την αξία του παιχνιδιού συγκεντρώνεται στη θεωρία του Piaget (1962), ο οποίος χαρακτήρισε το παιχνίδι ως ένα βασικό μέρος της ύπαρξης καθώς και της εξελικτικής ανάπτυξης του παιδιού. Συγκεκριμένα, έδωσε έμφαση στον παιδαγωγικό του ρόλο ενώ δεν παρέλειψε να αναφέρει τη συνεισφορά του στη γνωστική καλλιέργεια του ατόμου. Για την ακρίβεια, το παιδί, μέσα από τη διαδικασία του συμβολικού παιχνιδιού, καλλιεργεί δεξιότητες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της γλώσσας και της σκέψης. Όλα τα παραπάνω πραγματώνονται μέσα από δύο βασικές λειτουργίες, την αφομοίωση και τη συμμόρφωση. Κατά τη λειτουργία της αφομοίωσης, το παιδί μεταφέρεται σε έναν φανταστικό κόσμο, χρησιμοποιώντας τα νοητικά σχήματα που ήδη διαθέτει, ενώ κατά

τη συμμόρφωση, οι διανοητικές δομές που χτίστηκαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, συναντούν και αναδιαμορφώνουν την πραγματικότητα (Τσιάρας, 2014:120· Κοντογιάννη, 2012).

Εν συνεχεία, ο Vygotsky και ο Bruner, συμπληρώνουν τη θεωρία του Piaget, συμεριζόμενοι τη σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη της νοητικής λειτουργίας του παιδιού και τη μεταβατική του λειτουργία στην απόκτηση της αφηρημένης σκέψης. (Κοντογιάννη, 2012: 46· Τσιάρας, 2014). Επιπρόσθετα, το συμβολικό παιχνίδι και συγκεκριμένα, το παιχνίδι ρόλων βοηθούν το παιδί να κατακτήσει έννοιες, σύμφωνα με την Isaacs (1963) (Κοντογιάννη, 2012: 46). Το παιδί υπάρχοντας μέσα σε φανταστικούς κόσμους, με τη χρήση των συμβόλων και των ρόλων που πηγάζουν από την πραγματικότητα, βρίσκει εναλλακτικούς τρόπους να τη νοηματοδοτήσει (Κοντογιάννη, 2012). Αυτή η διαδικασία μέθεξης, η ταυτόχρονη, δηλαδή, παρουσία σε δύο κόσμους, δίνει την ευκαιρία για επεξεργασία της δυναμικότητας και του εύρους της ανθρώπινης ζωής ενώ παράλληλα επιτρέπει την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των ανθρώπινων δεξιοτήτων (Κοντογιάννη, 2012· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Στον χώρο της Παιδαγωγικής, αντίστοιχα, ο Rousseau (1834) χαρακτήρισε *παρά τη φύσει* τη μάθηση η οποία αποκτάται με παθητικό και σιωπηλό τρόπο ενώ ο Pestalozzi τόνισε την αξία της ενεργητικής συμμετοχής στη μάθηση με τη χρήση του συμβολικού παιχνιδιού (Τσιάρας, 2014:95-97).

Καθώς, αναπτύσσονται θεωρίες για τη βέλτιστη ή φυσική μέθοδο απόκτησης της γνώσης, ο Dewey, στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, χρησιμοποιεί το παιχνίδι, έμπρακτα πλέον, ως μέσο μάθησης. Σύμφωνα με τον Dewey, ο παιγνιώδης τρόπος μάθησης ενισχύει τη δημιουργία εννοιολογικών εικόνων αφού οι ίδιοι, οι μαθητές σχεδιάζουν, οργανώνουν, αξιολογούν και τέλος, εκφράζουν τις ιδέες τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Τσιάρας, 2005). Επιπλέον, η διδακτική αρχή της αυτενέργειας που πρεσβεύεται από τα παιδαγωγικά ρεύματα της Εμπειρικής Παιδαγωγικής του Dewey, του Σχολείου Εργασίας κ.ά ενισχύει τόσο την ποιοτική όσο και την ποσοτική πρόσληψη της γνώσης αφού ο μαθητής την κατακτά μέσα από την δράση και την εμπειρία (Κασσωτάκης, & Φλουρής, 2006).

Χάρη σε αυτές τις θεωρίες της επιστήμης της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, το δραματικό παιχνίδι διαδέχεται το παραδοσιακό, συμβολικό, μιμητικό παιχνίδι. Άλλωστε, η σχέση μεταξύ τους έχει περισσότερα κοινά, παρά διαφορές. Εξάλλου, όταν τα παιδιά αναφέρονται στην τέχνη του θεάτρου, πολύ συχνά, λένε παίζουμε θέατρο, παίζω ένα ρόλο, αναδεικνύοντας έτσι, τη σχέση που αντιλαμβάνονται ότι μπορεί να έχει

το θέατρο με το παιχνίδι. Τόσο η δραματική τέχνη όσο και το μιμητικό, αυθόρμητο παιχνίδι αποτελούν μέρη ενός ευρέος φάσματος· έτσι, η δραματική τέχνη μπορεί να θεωρηθεί μια φυσική εξέλιξη του παιχνιδιού (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Με τρόπο ανάλογο, εξίσου παιδευτικό, λειτουργεί η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Ποια μπορεί να είναι, όμως, η σχέση της εκπαίδευσης με την θεατρική τέχνη. Η εκπαίδευση και το θέατρο, ως φύσει κοινωνικοί θεσμοί, μοιράζονται ένα κοινό χαρακτηριστικό, τη δυναμική. Η παραδοχή αυτή, μας οδηγεί στον συλλογισμό ότι δύο τόσο δυναμικές διαδικασίες όπως η δραματική τέχνη και η μάθηση, θα πρέπει να μοιράζονται, όχι μονάχα, μια δυναμική αλλά συνάμα, μια διαλεκτική σχέση (Αμοιρόπουλος, 2000).

Το εκπαιδευτικό δράμα, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, η θεατρική αγωγή, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, το διαδικαστικό δράμα, το δημιουργικό δράμα, το παιδικό θέατρο είναι μερικές, μονάχα, ορολογίες σχετικές με το ρόλο που μπορεί να λάβει το θέατρο στον χώρο της εκπαίδευσης (Φανουράκη, 2010). Ωστόσο, η δραματική τέχνη σε οποιαδήποτε μορφή, είτε ως εργαλείο μάθησης είτε ως μορφή τέχνης, βοηθά το παιδί να καλλιεργήσει τόσο προσωπικές όσο και κοινωνικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, η θέαση του ως εργαλείο μάθησης, βοήθησε στην ανάπτυξη διαφορετικών τρόπων προσέγγισης της γνώσης καθώς και σε αλλαγή στάσεων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών στο εσωτερικό της σχολικής τάξης. Αυτή απαντάται στο χώρο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας με τον όρο drama education/ drama in education. Πιο συγκεκριμένα ο αγγλοσαξονικός όρος drama in education ή πολλές φορές, κατά την ελληνική ορολογία, εκπαιδευτικό δράμα, αφορά στη χρήση των τεχνικών του θεάτρου στη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων (Φανουράκη, 2010).

Το κίνημα της Νέας Αγωγής που αναπτύχθηκε στην Αγγλία τον 20^ο αιώνα έθεσε ως βασικό αίτημα την αλλαγή της κατεύθυνσης της αγωγής, θέτοντας τον μαθητή στο κέντρο της διδασκαλίας, την ελεύθερη έκφραση και τα ενδιαφέροντά του. Επίσης υποστήριξε την αξία της ενεργητικής βιωματικής μάθησης η οποία επιτρέπει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας (Τσιάρας, 2005). Η ανάγκη της παιδαγωγικής να αλλάξει τη στάση του μαθητή απέναντι στην πρόσληψη της γνώσης οδηγεί στην αναζήτηση μιας νέας μεθοδολογίας που θα εξυπηρετήσει αυτήν την ανάγκη. Έτσι λοιπόν, δημιουργήθηκε ένα γόνιμο έδαφος για την πρακτική εφαρμογή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, ως ένα δυναμικό μέσο που δύναται να βελτιώσει τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης.

Έτσι λοιπόν, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η δραματική τέχνη αναγνωρίζεται προοδευτικά ως ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διαδικασία της μάθησης. Οι θεωρητικοί του εκπαιδευτικού δράματος ανέπτυξαν μια σειρά από θεωρίες και τις εφάρμοσαν προκειμένου να υποστηρίξουν τη σύμφυτη σχέση του εκπαιδευτικού δράματος με την παιδοκεντρική παιδαγωγική που θέλει τη μαθησιακή διαδικασία να αποτελεί μια δυναμική συνθήκη που ωθεί τον μαθητή, μέσω της βιωματικής εμπειρίας, στην ανακάλυψη της γνώσης του (Τσιάρας, 2014).

Αρχικά, η Harriet Finley- Johnson, σύμφωνα με τις θέσεις των Piaget και Rousseau, υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση, την αξιοποίηση της φαντασίας των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τονίζει τον υποβοηθητικό, και όχι καθοδηγητικό, ρόλο του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία. Εν συνεχεία, ο Cook (1917), χαρακτηρίζει ακούσια, τη φύση της μάθησης μέσα από το δραματικό παιχνίδι και το σύνολο των μαθητών ως ένα συνεργατικό σώμα που με την αρωγή του δασκάλου οδηγείται με τρόπο φυσικό στην απόκτηση της γνώσης (Τσιάρας, 2005: 33).

Ακολούθως, η Ward (1930), χρησιμοποιεί κείμενα από την ιστορία, τη λογοτεχνία, τη λαογραφία και τα παραμύθια προκειμένου οι μαθητές να γνωρίσουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης και να προσπαθήσουν να τους κατανοήσουν. Για τη Ward (1930), αυτή η διαδικασία μάθησης ήταν ιδανική για την ολόπλευρη καλλιέργεια των δημοκρατικών μελών μιας κοινωνίας (Τσιάρας, 2014: 34). Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι ο Way (1967), ένας εξίσου σημαντικός θεωρητικός του εκπαιδευτικού δράματος, τόνισε ότι η Δ.Τ.Ε δεν πρέπει να αποτελεί ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο αλλά μέθοδος ή εργαλείο μάθησης άλλων γνωστικών αντικειμένων (Τσιάρας, 2014). Αυτός ο ισχυρισμός βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τη Siks η οποία τόνισε ότι η βιωματική εμπειρία που προσφέρει η δραματική τέχνη στη διδασκαλία, συμβάλλει στην παγίωση της αποκτώμενης γνώσης (Siks, & Hazel, 1961).

Ακολούθως, η Isaacs (1963) προτάσσει την αξία που μπορεί να έχει το δραματικό παιχνίδι τόσο για τη γνωστική ανάπτυξη, όσο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ερευνητικής διάθεσης των μαθητών. Αντίστοιχα, ο Courtney (1990) χαρακτηρίζει τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως το βασικό θεμέλιο ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Η Δ.Τ.Ε για αυτόν, αποτελεί ανακαλυπτική μέθοδο διδασκαλίας που διευκολύνει τη μάθηση, ενισχύει το κίνητρο συμμετοχής του μαθητικού δυναμικού και τέλος συνεισφέρει στη διατήρηση της γνώσης. Η δημιουργία δράματος συνιστά μια ποιοτική μορφή μάθησης που απαιτεί συνδυασμό διαφόρων

γνώσεων για την επίλυση του προβλήματος και άρα καλλιεργεί, ακούσια στον μαθητή, μια διαθεματική και διεπιστημονική διάθεση διερεύνησης της γνώσης (Τσιάρας, 2005).

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι η Δ.Τ.Ε διαμορφώθηκε, αναπτύχθηκε και αξιοποιείται, έως και σήμερα, ως γνήσια μεθοδολογία στη σχολική τάξη, χάρη στη συμβολή της Dorothy Heathcote. Αυτή η εξέχουσα παρουσία στον χώρο της Δ.Τ.Ε, έθεσε ως πρώτο μέλημα στην εργασία της, τη βιωματική εμπειρία των μαθητών της έναντι της μετάδοσης προκαθορισμένης γνώσης. Εισήγαγε δραματικές τεχνικές όπως ο μανδύας του ειδικού, μέσα από την οποία επιτρέπεται στο μαθητή, η διερεύνηση ενός φαινομένου ή μιας κατάστασης, σαν μεσολαβητής για την πρόσληψη της γνώσης. Η Heathcote προσέγγισε τη γνώση με εντελώς διαφορετικό τρόπο, μετατρέποντας και ισορροπώντας, τρόπον τινά, τη σχέση δασκάλου και μαθητή, μεταμορφώνοντας τους μαθητές με έναν μαγικό μανδύα σε εξειδικευμένους, εμπειρογνώμονες και επιστήμονες ενός γνωστικού αντικειμένου. Επιπλέον, ενισχύοντας τη θέση προηγούμενων θεωρητικών για τον συνεργατικό χαρακτήρα της μάθησης, έδωσε έμφαση στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση και στην έννοια της συλλογικότητας ως βασικές προϋποθέσεις για την προσέγγιση της γνώσης (Τσιάρας, 2014· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Παπαδόπουλος, 2007).

Στον απόηχο της θεωρίας της Heathcote, ο Bolton, ως γνήσιος συνεχιστής της, υποστήριξε τη Δ.Τ.Ε ως ένα θεμιτό μέσο μάθησης για μαθήματα που αφορούν σε κοινωνικά, ηθικά και ιστορικά ζητήματα και επιπλέον, υπογράμμισε ότι η μάθηση μέσω δραματικών τεχνικών, είναι περισσότερο μια διαδικασία αναπλαισίωσης, παρά μια διαδικασία προσθετική, όσον αφορά στη γνώση (Τσιάρας, 2005· Παπαδόπουλος, 2007).

Ανακεφαλαιώνοντας, το βίωμα μέσα από τις δραματικές τεχνικές αποτελεί μια άλλη «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης»· η Δ.Τ.Ε απαιτεί την χρήση της γλώσσας ενώ η δραματική προσποίηση διεξάγεται σε κοινωνικό πλαίσιο (Γραμματάς, 2011· Τσιάρας, 2014). Ο μαθητής, μέσω των δραματικών τεχνικών, οικοδομεί νέα γνώση, ανακαλώντας, ακούσια, την προϋπάρχουσα ενώ παράλληλα αλληλεπιδρά και συνεργάζεται με τους γύρω του σε ένα κόσμο φανταστικό, καλλιεργώντας την αξία της συλλογικότητας στην απόκτηση της γνώσης (Τσιάρας, 2014).

Όντως, πρόκειται για μια ολιστική διαδικασία όπου η συνύπαρξη των μαθητών σε ένα φανταστικό κόσμο, τους οδηγεί να επαναπροσδιορίσουν τη θέση τους μέσα στον πραγματικό και να οικοδομήσουν την προσωπική και συλλογική τους ταυτότητα (Κοντογιάννη, 2012). Ιδιαίτερα σημαντικό, σε αυτή τη μορφή συνύπαρξης μέσα στη

σχολική τάξη, είναι ότι η Δ.Τ.Ε δημιουργεί την ανάγκη και προκαλεί το κίνητρο για μάθηση στον μαθητή, χωρίς αυτά να επιβάλλονται από τον εκπαιδευτικό (Αργυράκη, 2000).

Συμπερασματικά, αυτή η υψηλής ποιότητας συνύπαρξη σε έναν φανταστικό κόσμο επιτρέπει την ολόπλευρη ανάπτυξη διαφορετικών και ίσων ανθρώπων, με ίσες ευκαιρίες απέναντι στη γνώση, με όπλα τον διάλογο, την κριτική σκέψη, το δημιουργικό λάθος, το βίωμα, τον αναστοχασμό, τον πειραματισμό, ανατρέποντας τον τρόπο και το πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθαίνει ο μαθητής (Τριβίλια, & Αναγνωστοπούλου, 2008).

1.2. Η Δ.Τ.Ε και ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής

Αδιαμφισβήτητα, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν τελειώνει στους μαθητές αλλά συμπεριλαμβάνει, τον ίδιο, τον δάσκαλο. Αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου-μαθητή, ακόμη και σήμερα,-τηρουμένων των εξαιρέσεων- στηρίζεται σε μια παγιωμένη άποψη στον χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή, ο εκπαιδευτικός φέρει το ρόλο του παντογνώστη ενώ ο μαθητής περιορίζεται στον ρόλο του δέκτη. Σε αυτή τη συνθήκη μάθησης, ο εκπαιδευτικός- παντογνώστης φέρει την υποχρέωση να εφαρμόσει τους στόχους που του ανατίθενται με βάση τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος και συγχρόνως να μεταδώσει τις γνώσεις του σε ένα συνετό, δεκτικό και αμέτοχο μαθητή (Γκόβας, 2001).

Στον αντίποδα, η διδακτική πραγματικότητα με τη χρήση Δ.Τ.Ε αναδιαμορφώνει την άριση σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή. Το σχολείο σύμφωνα με την Doyle, πρέπει να είναι ο χώρος όπου τόσο ο μαθητής, όσο και ο δάσκαλος αναπτύσσονται (Doyle, 1993).

Για τον Bruner, έναν από τους ένθερμους υποστηρικτές της συνεργατικής μάθησης, ο δάσκαλος μέσα από τη διδακτική του μεθοδολογία οφείλει να λειτουργεί όπως η σκαλωσιά που χρησιμοποιεί ο χτίστης για να οικοδομήσει· έτσι, οι επιλογές και η ευκαιρίες που δίνει ο δάσκαλος στους μαθητές του, πρέπει να αξιοποιούνται αναλόγως έτσι ώστε οι μαθητές αφενός να οικοδομούν σταδιακά τη σχέση με τον εαυτό τους και τους άλλους και αφετέρου να προσεγγίζουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες (Αυδή, & Χατζηγεωργή, 2007).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι, πράγματι, πολυδιάστατος και απαιτητικός ενώ υπηρετώντας μια παιδοκεντρική θεώρηση για τη μάθηση, η βασική του επιδίωξη συμπυκνώνεται στο να προσφέρει κίνητρα στους μαθητές του, να δημιουργεί δυνατότητες μάθησης ώστε να αισθανθούν ότι η γνώση τους ανήκει · σαν ένας άλλος Σωκράτης που εκμαιοεί τη γνώση, χωρίς να την επιβάλλει (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Αργυράκη, 2000).

Ο Sommers, θέλοντας να δικαιολογήσει την ολοένα εκτιμώμενη αξία της Δ.Τ.Ε από τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζει ότι η Δ.Τ.Ε εκφράζει ένα διαφορετικό, δημοκρατικότερο τρόπο επαναδιαπραγμάτευσης της σχέσης των παραγόντων γνώση-μαθητής-δάσκαλος. Η χρήση της Δ.Τ.Ε στη σχολική τάξη, επιτρέπει μια δυναμική αλληλεπίδραση των παραγόντων αυτών, ώστε η σχέση δασκάλου-μαθητή δύναται να διασταλεί ή να συσταλεί ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του μαθητή, καθιστώντας τον έτσι, ένα σημαντικό συνέταιρο στη γνώση (Sommers, 2001).

Ανάμεσα στις θεωρίες για το εκπαιδευτικό δράμα, πρώτη η Heathcote έδωσε στον δάσκαλο μια ξεχωριστή θέση στη θεωρία της, εισάγοντας τον όρο δάσκαλος σε ρόλο, θέλοντας να εξισορροπήσει, με αυτόν τον τρόπο, τη σχέση δασκάλου-μαθητή (Τσιάρας, 2014). Αυτή η σημαντική καινοτομία έμελε να αλλάξει και να ανανεώσει τη διδακτική μεθοδολογία και την αντίληψη του μαθητή για την προσέγγιση της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός, με την εμπλοκή του στη δραματική εμπειρία, παύει να είναι αμέτοχος παρατηρητής και κατευθυντικός ως προς την γνώση. Οι Neelands και Goode υποστήριξαν πως ο δάσκαλος σε ρόλο προσπαθώντας να ισορροπήσει ανάμεσα στο διττό του ρόλο, συγχρόνως επιδιώκει να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών του, να ελέγξει την παραγόμενη, δημιουργική δράση, να δημιουργήσει κίνητρο για συμμετοχή, να παρακινήσει και να αξιοποιήσει θετικά την ένταση, να προλάβει την επιφανειακή σκέψη, να καλλιεργήσει την καλοπροαίρετη αμφιβολία και τέλος να καλλιεργήσει ίσες δυνατότητες για μάθηση σε όλο το δυναμικό της σχολικής τάξης (Neelands, & Goode, 2000).

Επιπλέον, αυτή η αλλαγή στάσης, εκ μέρους του εκπαιδευτικού- εμπυχωτή, δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να επιλέξει τον ρόλο, τη θέση και το περιεχόμενο της διδασκαλίας παρά στον δάσκαλο να ελέγξει τη διαδικασία μάθησης. Ασυνείδητα και μοιραία, η σχέση δασκάλου μαθητή επανιεραρχείται ενώ τη θέση της παίρνει μια αμοιβαία αίσθηση ισότητας· κανένας δεν φέρει πλέον το προνόμιο του αλάθητου. Συνεπώς, η ευθύνη της πείρας και της γνώσης μοιράζεται ενώ παράλληλα

αναπτύσσεται η έννοια της συλλογικότητας για την προσέγγιση της γνώσης (Τσιάρας, 2014 · Heathcote, 1972).

Εντούτοις, η επί ίσοις όροις συμμετοχή του μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης δεν συνεπάγεται στην πλήρη παράδοση της ευθύνης στο μαθητή. Ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει τη δύναμη στους μαθητές ενώ παράλληλα, παραμένει υποστηρικτικός σε ρόλο συντονιστή, ο οποίος με τη χρήση ερωτημάτων στους μαθητές επιτρέπει την αναστοχαστική θεώρηση της εμπειρίας, διασφαλίζοντας συγχρόνως ότι το παιδί μαθαίνει. Η διαδικασία του αναστοχασμού είναι αυτή που θα του επιτρέψει να αξιολογήσει εάν οι επιλογές του λειτουργούν θετικά ή αρνητικά ως προς την πρόσληψη της γνώσης από τους μαθητές. Επομένως ο δάσκαλος με τη χρήση της Δ.Τ.Ε και χειραφετώντας σταδιακά το μαθητικό δυναμικό, δεν παύει να διοχετεύει και να διαμορφώνει το τελικό αποτέλεσμα. Απλούστερα, καλλιεργεί μια νέα μορφή επικοινωνίας και ανανεώνει τον τρόπο διδασκαλίας ώστε να επιτρέπεται η ποιοτική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αξιών που ενστερνίζεται (Τσιάρας, 2014· Γιαννούλη, 2014· Γραμματάς, 1997).

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί τη δραματική τέχνη στη διδασκαλία του, έχει το πλεονέκτημα της επιλογής ανάμεσα σε μια πληθώρα δραματικών τεχνικών. Ο πλούτος των θεατρικών μεθόδων και τεχνικών διαφοροποιεί την τυπική διδασκαλία και δίνει το κίνητρο για μάθηση σε ένα μεγάλο εύρος διαφορετικών προσωπικοτήτων- μαθητών (Baldwin, & Fleming, 2003). Ωστόσο η Δ.Τ.Ε αποτελεί ένα εργαλείο αρκετά απαιτητικό στα χέρια του εκπαιδευτικού και προϋποθέτει κατάλληλη εκπαίδευση και χειρισμό σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες που αφορούν στη γνωστική επάρκεια, την ιδεολογία, τη μεθοδικότητα του εκπαιδευτικού κ.ά. (Φανουράκη, 2010).

Η δραματική τέχνη, ως εργαλείο μάθησης επιβάλλει στον εκπαιδευτικό την εξοικείωση και καλλιέργεια χαρακτηριστικών όπως η προσαρμοστική ανταπόκριση, η ευελιξία, η δημιουργική περιέργεια, ισορροπία ανάμεσα στους ρόλους εκπαιδευτικού-εμπυχωτή, συνειδητή αφέλεια και μια συνεχή αναζήτηση διαφορετικών προσεγγίσεων της γνώσης όπου το συναίσθημα και η εμπειρία θα έχουν σημαίνουσα θέση (Φανουράκη, 2010· Λενακάκης, 2014· Τσιάρας, 2005).

Συνοψίζοντας, όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνθέτουν το προφίλ ενός εκπαιδευτικού με υψηλό το αίσθημα της ευθύνης, ανήσυχο, ο οποίος αναστοχάζεται ενώ παράλληλα προσπαθεί απρόσκοπτα, να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη συνάντηση με το τυχαίο, το μη αναμενόμενο, το διαφορετικό· αυτά συνακόλουθα, θα

φυτέψουν την περιέργεια, τη συμμετοχή του μαθητή και τέλος θα δημιουργήσουν τις συνθήκες για μια συνειδητή μάθηση.

1.3. Η δραματική τέχνη στην εφηβική ηλικία

Είναι γεγονός ότι ο άνθρωπος κατά την εφηβική ηλικία κατακλύζεται από πληθώρα ερωτημάτων, ανησυχιών και συναισθημάτων και έρχεται αντιμέτωπος με τρόπο πιο έντονο και άμεσο, από κάθε άλλο αναπτυξιακό στάδιο, με τον εαυτό του.

Αυτή η έντονη αλλαγή σε διαπροσωπικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο χαρακτηρίζεται από τον χώρο της ψυχολογίας, ως δεύτερη γέννηση. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της εφηβείας παρουσιάζονται, μεταξύ άλλων, συναισθηματική ανισορροπία, έντονη μεταβολή του τρόπου σκέψης, η τάση για ανεξαρτητοποίηση, η έντονη εναλλαγή ενδιαφερόντων ενώ παράλληλα με όλα τα παραπάνω το άτομο επιδιώκει να διαμορφώσει την εικόνα του εαυτού του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Εφόσον, το σχολικό περιβάλλον, αποτελεί έναν σημαντικό χώρο αλληλεπίδρασης για τον έφηβο, η επικοινωνία και ο τρόπος συνύπαρξης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης επηρεάζει τόσο την ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου όσο τη γνωστική ανάπτυξη και τα κίνητρα για μάθηση (Wentzel, 1989· Ματσαγούρας, 1987). Πράγματι, η κανονιστική λειτουργία του σχολείου που επιδιώκει την πειθαρχία, επιβάλλει απαγορεύσεις ενώ συγχρόνως δίνει έμφαση στο γνωστικό αποτέλεσμα έναντι της διαδικασίας μάθησης, προκαλεί την αντίδραση των μαθητών, την αποθάρρυνση για μάθηση και ουκ ολίγες φορές, την αμφισβήτηση της χρησιμότητας των μαθημάτων(Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2011· Μπενέκου, 2008).

Έτσι λοιπόν, τόσο η φύση της εφηβείας όσο και το ολοένα απρόσωπο, τυπικό και ανταγωνιστικό περιβάλλον του σχολείου φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο καθώς και τα κίνητρα για μάθηση (Μπενέκου, 2008).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να παρατεθεί μια αλληγορία που περιγράφει με εύστοχο τρόπο, την αναντιστοιχία μεταξύ των προσδοκιών των μαθητών για την εκπαίδευση και του γενικότερου τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με την αλληγορία του Sommers, η ιστορία που δημιουργούμε για τον εαυτό μας βρίσκεται σε μια συνεχή κίνηση. Βέβαια, όταν η ιστορία ενός σημαντικού άλλου συνδέεται με τη δική μας, τότε είναι δυνατό να εντοπίσουμε τι μας συμβαίνει και ακολούθως, να ερμηνεύσουμε τα πράγματα μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Έτσι λοιπόν, το

εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να θέτει ως σκοπό του την προσέγγιση της προσωπικής ιστορίας του κάθε μαθητή, δηλαδή το πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Αντίθετα, με αυτή τη συνθήκη, οι μαθητές συχνά ανταμώνουν μια εξωτερική ιστορία, αυτή του εκπαιδευτικού συστήματος, που κατά κύριο λόγο τους είναι ξένη και ως εκ τούτου, αφενός δεν μπορεί να τους αγγίξει και αφετέρου δεν δύναται να τους επηρεάσει αλλά ούτε να τους αλλάξει. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση πρέπει να επιδιώκει τη συνάντηση των ιστοριών (Sommers, 2001).

Σε αυτό ακριβώς, το ηλικιακό στάδιο, όπου η προσωπική ιστορία του εφήβου διαμορφώνεται και έχει σημαίνουσα θέση στη ζωή του, η εφαρμογή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση φαίνεται να είναι επιτακτική αφού πέρα από τη διεύρυνση των γνωστικών τους οριζόντων, αποκτούν σημαντικά εφόδια για την κοινωνικοποίησή τους. Μέσα στο δραματικό πλαίσιο, ο έφηβος αποκτά τη δυνατότητα να κάνει προσωπικά λάθη και να υπάρξει σε ένα φανταστικό, «σαν να» κόσμο που όμως δεν στερείται αυθεντικότητας. Αυτή η συνθήκη, μόνο θεραπευτικά μπορεί να λειτουργήσει, σαν μια πανοπλία, ώστε ο έφηβος να βρει τον τρόπο να εκφραστεί, να ακούσει, να προβληματιστεί και να αλληλεπιδράσει με τρόπο υγιή, να διαχειριστεί τις εσωτερικές συγκρούσεις, αναταραχές και να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με τον εαυτό του και τον κόσμο (Τσιάρας, 2014 · Φανουράκη, 2010).

Βέβαια, εξίσου σημαντικό στην εφαρμογή των δραματικών τεχνικών στην εκπαίδευση είναι ότι η επιλογή των θεατρικών τεχνικών, μεθόδων και μέσων πρέπει να συνάδει με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο του μαθητή. Η έκφραση μέσω του θεάτρου, η οποία χαρακτηρίζεται βιωματική, δίνει την ευκαιρία για πλήρη εμπέδωση ηθικών και πολιτιστικών αξιών με τρόπο φυσικό και αβίαστο. Για να είναι σε θέση όμως να επιτελέσει σωστά τον ρόλο του, το θέατρο για παιδιά πρέπει να βρίσκει αντίκρισμα στα ενδιαφέροντά τους και στη διανοητική τους ανάπτυξη, να συμβαδίζει με τη ζωή και την κοινωνική εξέλιξη και όχι να δημιουργεί τάσεις απόδρασης από αυτή, να βοηθά δηλαδή και όχι να δυσκολεύει τη σχέση παιδιών με την πραγματικότητα (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Επιπλέον, η μάθηση σε δραματικό πλαίσιο προϋποθέτει και συνάμα επιτρέπει τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, την αναγνώριση των δικαιωμάτων, την ανάπτυξη της προσωπικότητας, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ανάθεση ρόλων, την πρωτοβουλία, την ελεύθερη έκφραση, την κατάθεση απόψεων κ.ά (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Οι παραπάνω ελευθερίες σε ένα κατά τ' άλλα αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα που προτάσσει τη μετάδοση της γνώσης έναντι της διαδικασίας, επιτρέπουν τη συμμετοχή του μαθητή στην οικοδόμηση και όχι στη μεταλαμπάδευση της γνώσης από μια αυθεντία σε ένα παθητικό δέκτη. Εξάλλου σε μια ηλικία όπου η αναγνώριση της προσωπικότητας και η αυτοεκτίμηση καθορίζουν την εικόνα του εαυτού και επηρεάζουν το κίνητρο για μάθηση, ο μαθητής-έφηβος αποζητά και έχει την ανάγκη να είναι συμμετέχων στη γνώση· ο έφηβος αναζητά ιστορίες άλλων που θα συνομιλούν με τη δική του και ενδεχομένως, θα βοηθήσουν στην διαμόρφωση της δικής του.

Τέλος, η Δ.Τ.Ε δεν θέτει ως αυτοσκοπό, σε καμία περίπτωση, την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης στον ανήσυχο έφηβο αλλά τη μεταφορά του σε έναν κόσμο «σαν να» όπου η γνώση δεν φαντάζει ξένη, παρά ένας κοινός στόχος για την ομάδα. Σε αυτόν τον φανταστικό κόσμο η συμμετοχή του καθενός ξεχωριστά είναι πολύτιμη και αναγκαία ενώ η διαδρομή απαιτεί δημιουργική φαντασία, απελευθέρωση, διερεύνηση, κριτική σκέψη και αναστοχασμό.

1.4. Η δραματική τέχνη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, ακολουθώντας τις διεθνείς εξελίξεις, έχει ενταχθεί τυπικά ή άτυπα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια. Η παρουσία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση έγκειται στη δημιουργία σχολικών παραστάσεων, γιορτών και εκδηλώσεων αλλά και ως επιλογή στο περιεχόμενο δραστηριοτήτων στο σχολικό εγχειρίδιο. Ωστόσο η εφαρμογή της στην καθημερινή διδακτική πραγματικότητα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως τη θέση που κατέχει στο Α.Π.Σ, τον διαθέσιμο χρόνο και χώρο υλοποίησης, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη στοχοθεσία και σκοποθεσία κ.ά. (Φανουράκη, 2010· Γιαννούλη, 2014).

Σε αυτό το σημείο, θα επιχειρηθεί μια σύντομη παρουσίαση των μορφών με τις οποίες συναντάται η τέχνη του θεάτρου στον χώρο της εκπαίδευσης, με έμφαση στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και η προβληματική γύρω από την τυπική ή μη τυπική παρουσία του στο σχολείο.

Το θέατρο ως μορφή τέχνης, ήδη από το 1821, λίγο πριν την ελληνική επανάσταση, η παράδοση στην Ελλάδα θέλει τους πρωτοπόρους, για την εποχής τους, εκπαιδευτικούς να οργανώνουν σε συνεργασία με τους μαθητές τους, σχολικές

παραστάσεις. Έτσι λοιπόν, αντιλαμβανόμαστε ότι η παρουσία της θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση με τη μορφή σχολικών γιορτών, εκδηλώσεων και παραστάσεων προϋπάρχει της επίσημης, θεσμοθετημένης εκπαίδευσης (Γιαννούλη, 2014· Δεμερτζή, 2001). Εντούτοις, η παρουσία του θεάτρου και η επαφή των μαθητών με αυτό, σε αυτό το πλαίσιο, εναπόκειται στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών-σύμφωνα με έρευνα κυρίως φιλολόγων- ενώ οι καλλιτεχνικοί στόχοι ενός τέτοιου εγχειρήματος, συχνά επισκιάζονται από τους εκπαιδευτικούς (Φανουράκη, 2010· Δεμερτζή, 2001).

Το θέατρο ως αυτόνομο μάθημα, εισήχθη στο ελληνικό σχολείο το 1998. Το μάθημα Στοιχεία θεατρολογίας αποτέλεσε μάθημα επιλογής για τους μαθητές της Α΄ Λυκείου ανάμεσα στα εικαστικά και στη μουσική (Γιαννούλη, 2014· Δεμερτζή, 2001). Μάλιστα, στην αρχή της δεκαετίας του 2000, επιχειρήθηκε η δημιουργία ενός ενιαίου κύκλου θεατρικής αγωγής, διάρκειας έξι ετών, ο οποίος θα ξεκινούσε στην Ε΄ Δημοτικού και θα ολοκληρωνόταν στην Α΄ Λυκείου. Η βασική επιδίωξη αυτού του θεωρητικού, εκπαιδευτικού σχεδιασμού ήταν η ενίσχυση και εξοικείωση του μαθητή με την τέχνη του θεάτρου τόσο σε θεωρητικό, ιστορικό και καλλιτεχνικό επίπεδο όσο και στην πρακτική εφαρμογή του με στόχο την ανάδειξη της παιδαγωγικής του αξίας και της εκφραστικής καλλιτεχνικής του υπόστασης (Δεμερτζή, 2001· Γραμματάς, 2011). Αδιαμφισβήτητα, ο παραπάνω σχεδιασμός υπήρξε μια ελπίδα για την εισαγωγή και εφαρμογή της θεατρικής παιδείας στο ελληνικό σχολείο, εντούτοις, η θεατρική τέχνη περιορίστηκε στα πλαίσια ενός επιλεγόμενου μαθήματος στο Λύκειο ενώ συγχρόνως, η προχειρότητα του εν λόγω σχεδιασμού ακύρωσε την όποια λειτουργικότητα του μαθήματος (Δεμερτζή, 2001). Ο τελικός απολογισμός για την παρουσία της δραματικής τέχνης, ως αυτόνομο μάθημα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η πλήρης κατάργησή του από το Υπουργείο κατά το σχολικό έτος 2011-2012 (Γιαννούλη, 2014).

Το θέατρο ως διδακτικό εργαλείο, αναφέρεται στην προσέγγιση της θεατρικής τέχνης από την εκπαίδευση, όπου ο εκπαιδευτικός, σε ρόλο εμπνευστή, αξιοποιεί τις δραματικές τεχνικές στο πλαίσιο της διδασκαλίας των διάφορων γνωστικών αντικειμένων. Κέντρο αυτής της εφαρμογής, αποτελεί η διαφοροποίηση της τυπικής διδασκαλίας ενώ στόχος είναι ο εμπλουτισμός της διαδικασίας της μάθησης. Σε αυτό το διδακτικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός παύει να καταθέτει τη γνώση στο μαθητή, αντίθετα ο μαθητής ανακαλύπτει το πως μαθαίνει αναπτύσσοντας συγχρόνως νοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες (Γιαννούλη, 2014). Η συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία ευνοήθηκε από την εισαγωγή ασκήσεων στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούν τη δραματοποίηση και ζητούν από τους μαθητές να εμπλακούν σε

παιχνίδια ρόλων, σε σχεδιασμό κουστουμιών ή σκηνικών κ.τ.λ. κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Δεμερτζή, 2001). Παράλληλα, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, επίσημα θεσμοθετημένο, επιδιώκει τη βιωματική και στοχαστική διερεύνηση πληθώρας γνωστικών περιοχών και αντικειμένων που δεν περιορίζονται στα φιλολογικά μαθήματα του Γυμνασίου και του Λυκείου (Παπαδόπουλος, 2007).

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση εναπόκειται στην αντίληψη του καθηγητή-φιλολόγου κυρίως- σχετικά με τη σημασία και σχέση του θεάτρου με την επιστήμη της φιλολογίας (Κουρετζής, 2008). Σε αυτήν την περίπτωση, η επαφή του εφήβου με το θέατρο εξαρτάται από τη γνώση, την όρεξη και τη διάθεση του εκάστοτε καθηγητή που θα θελήσει να το αξιοποιήσει στη διδακτική του μεθοδολογία (Φανουράκη, 2010). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί φέρουν την ευθύνη για την εφαρμογή των προτεινόμενων προτάσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την παρουσία του θεάτρου στην εκπαίδευση (Γραμματάς, 2011).

Με βάση τα παραπάνω και ενώ το θέατρο έχει εγκολλωθεί μερικώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η προβληματική λοιπόν γύρω από την εφαρμογή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση συγκεντρώνεται στο πώς αυτή εφαρμόζεται σε πρακτικό επίπεδο-όχι μόνο στα φιλολογικά μαθήματα- από ποιους, για ποιους, σε ποιο χώρο και που τελικά αυτή αποβλέπει (Φανουράκη, 2010).

Ακόμη και σήμερα, η αντίληψη για το θέατρο στο σχολείο, περιορίζεται στη δημιουργία μιας παράστασης. Αυτή η διάχυτη αντίληψη, αφηφά την παιδαγωγική αξία που έχει η διαδικασία έναντι του αποτελέσματος ενώ συγχρόνως περιορίζει την αξία της θεατρικής αγωγής και παιδείας στην απλή διεκπεραίωση και διδασκαλία ενός έργου έναντι μιας δημιουργικής δραστηριότητας (Κουρετζής, 2008).

Εν κατακλείδι, ενώ η σχέση του μαθητή με τον πολιτισμό θεωρείται αυτονόητη, την ίδια στιγμή, δεν υπάρχει νομοθετική κάλυψη που να καθορίζει τη σημασία της, τη θέση του πολιτισμού στο σχολείο και το πώς αυτή η σχέση επιτυγχάνεται, με ποια μέσα ή από ποιους πραγματώνεται. Με βεβαιότητα, όμως, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο τέχνη ούτε απλά ένα εργαλείο· είναι και τα δύο και η παρουσία της κρίνεται απαραίτητη (Γκόβας, 2001).

1.5. Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας – Η πραγματικότητα

Είναι γεγονός ότι το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας μπορεί να χαρακτηριστεί ένα από τα πιο δύσπεπτα μαθήματα για τους μαθητές αφενός γιατί προσλαμβάνεται ως μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, αφιφώντας τη λογοτεχνική του αξία – και όχι αδικώς- και αφετέρου διότι η κειμενοκεντρική και ερμηνευτική προσέγγιση οδηγεί σε μια διδασκαλία, τις περισσότερες φορές, προκαθορισμένη και ως εκ τούτου μη ελκτική για τους μαθητές.

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στην φυσιολογία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση πριν αναλύσουμε την πραγματικότητα της διδακτικής του προσέγγισης.

Το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας συγκροτεί μια διφυή ταυτότητα που σχετίζεται με τη σχέση του τόσο με τα αρχαία ελληνικά όσο και με τη λογοτεχνία· η Α.Ε.Γ μοιράζεται με τη λογοτεχνία το εκφραστικό γλωσσικό όργανο δηλαδή, τη νεοελληνική γλώσσα και την κειμενοκεντρική, ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων. Παράλληλα, η πρωτότυπη γλώσσα στην οποία γράφτηκαν και ομοίως το πολιτιστικό, ιστορικό, ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκαν και παρουσιάζουν στο περιεχόμενό τους έχουν αρχαιοελληνικές ρίζες (Φουντοπούλου, 2010). Ως προς το περιεχόμενο των λογοτεχνικών δραματικών κειμένων της Α.Ε.Γ, τα θέματα που αναδύονται προσφέρουν ένα πλούσιο, πανανθρώπινου βεληνεκούς υλικό, κατάλληλο και ιδανικό για την αξιοποίησή τους στη διαπαιδαγώγηση νέων ανθρώπων (Παπαδόπουλος, 2007).

Εντούτοις, παραμένει ένα διδακτικό αντικείμενο που στερείται ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών και οι πιθανές αστοχίες αναζητούνται τόσο στο Α.Π.Σ όσο και στη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται.

Ξεκινώντας από το Α.Π.Σ, παρουσιάζεται μια δυσαναλογία σε ότι αφορά στην ανάλυση και έκταση των δομικών του στοιχείων. Οι σκοποί και οι στόχοι αντιστοιχίζονται με την κάθε ενότητα ενώ αναλύονται, εμφανώς, εκτενέστερα από το κομμάτι της οργάνωσης και μεθόδου διδασκαλίας.³ Ως εκ τούτου, θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι το Α.Π.Σ προσιδιάζει σε μια προσέγγιση περισσότερο θεωρητική αφού οι στόχοι τίθενται αλλά η επίτευξη αυτών, όπως έχει αποδειχτεί, είναι πολλές φορές, αναποτελεσματική.⁴ Τα ρήματα που χρησιμοποιούνται στη σύνταξη των στόχων όπως το συνειδητοποιώ, εκτιμώ, αντιληφθώ, εμπεδώνω περιγράφουν

³ ΦΕΚ 303, 3810-3824

⁴ Εάν ανατρέξουμε στο ορισμό που έδωσε ο Mager για τον διδακτικό στόχο, θα τον ορίζαμε ως την εκ των προτέρων περιγραφή εκείνης της δεξιότητας, την οποία επιθυμούμε να αποκτήσει ο μαθητής, αφού μεσολαβήσουν διαδικασίες μάθησης και τεχνικές διδασκαλίας (Κασσωτάκης, & Φλουρής, 2006).

περισσότερο ένα αποτέλεσμα παρά τη διαδικασία που οδηγεί σε αυτό (Φουντοπούλου, 2010).

Ένα, ακόμα, παράδειγμα που οδηγεί σε αντίφαση και χαρακτηρίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αφορά στην ανθολογημένη μορφή των Ομηρικών Επών η οποία εγείρει τον προβληματισμό αφενός για τα κριτήρια επιλογής των αναλυτικά και περιληπτικά διδασκόμενων ενοτήτων και αφετέρου για τη διασφάλιση της ολότητας του έπους από τους μαθητές, ως διδακτικού στόχου (Φουντοπούλου, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή της τριμερούς ερμηνευτικής μεθόδου, ολότητα-μέρη-ολότητα, εξυπηρετεί και αναδεικνύει τη λειτουργικότητα και τη σημασία των μερών για τη διασφάλιση και κατανόηση της εξέλιξης του έπους. Βέβαια, στη ραψωδία Z 369-529, ο Έκτορας στην Τροία, οι επιμέρους συναντήσεις με τη μητέρα του και τη νύφη του διδάσκονται περιληπτικά - δύο συναντήσεις όπου τα συναισθήματα του ήρωα κλιμακώνονται - ενώ, παράλληλα οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τη μεγάλη συγκίνηση και κορύφωση των συναισθημάτων του Έκτορα όταν συναντά τη γυναίκα του Ανδρομάχη, στο τέλος της ραψωδίας· η απουσία συναισθημάτων και νοήματος είναι σχεδόν, δεδομένη (Φουντοπούλου, 2010· Τσάφος, 2006)

Εντούτοις η προβληματική δεν σταματά στο Α.Π.Σ αλλά συνεχίζει στο πώς της διδασκαλίας. Το γραμματειακό είδος στο οποίο ανήκουν τα Ομηρικά Έπη, φαίνεται να οδηγεί τον φιλόλογο, πολλές φορές, σε μια προκαθορισμένη προσέγγιση και μεθοδολογία όπου η χρήση εναλλακτικών εργαλείων φαντάζει δύσκολη και συνεπώς καθιστά δυσκολότερη την κατανόηση της χρησιμότητάς του από τους μαθητές (Φουντοπούλου, 2010).

Πράγματι ο καλλιτεχνικός χαρακτήρας της λογοτεχνίας, την καθιστά ευάλωτη κατά τη διδασκαλία της και ενώ ως μορφή τέχνης, χρήζει αισθητικής προσέγγισης, η ερμηνευτική προσέγγιση, τη μειώνει. Αντίθετα, ο μη αναφορικός χαρακτήρας της λογοτεχνίας επιτρέπει στον αναγνώστη την προσδοκία να ανακαλύψει, μέσω της διαίσθησης και του βιώματος, αυτό που οι λέξεις δεν φανερώνουν (Φουντοπούλου, 2010 · Φρυδάκη, 2003). Παρόλα αυτά, η προκαθορισμένη ερμηνεία εκ μέρους του φιλόλογου παρεμποδίζει την πρόκληση ενδιαφέροντος (Παπαδόπουλος, 2007). Ο Γερμανός ψυχολόγος Holzkamp που προβληματίστηκε γύρω υπό ποιες συνθήκες οι μαθητές ανταποκρίνονται με ενδιαφέρον στη μαθησιακή εμπειρία, κάνει λόγο για δύο είδη μάθησης. Στην αμυντική μάθηση, ο μαθητής, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, επιδιώκει την προσωρινή αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει προκειμένου να επιβιώσει στη σχολική κοινότητα. Στην επεκτατική μάθηση, οι μαθητές

αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα και την αξία του μαθησιακού περιεχομένου. Έτσι λοιπόν, ασκώντας την κριτική του, υποστήριξε ότι στο σχολείο οι μαθησιακές διαδικασίες συγκροτούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να καλλιεργείται περισσότερο η αμυντική, παρά η επεκτατική μάθηση (Holzkamp, 1991).

Το ζητούμενο είναι να καταφέρουν οι μαθητές να πραγματοποιήσουν ένα ανοιχτό διάλογο με τα κείμενα αυτά και με την εποχή την οποία γράφτηκαν. Αυτό το επίτευγμα δεν θα πραγματοποιηθεί με έναν καθηγητή που αρκείται στο να μεταδώσει τη γνώση σε ένα μαθητή που θα τη δεχτεί παθητικά. Επιπλέον το πως της διδασκαλίας που υπαγορεύεται από το Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ δεν αποτελεί δέσμευση αλλά αντίθετα, προσκαλεί τον εκπαιδευτικό να εμπλακεί και να παρέμβει στην επιτέλεση των στόχων μέσω της διδακτικής του μεθοδολογίας. Άλλωστε, η τέχνη της διδασκαλίας πρέπει να ισορροπεί ανάμεσα στο σχεδιασμένο και το ζωντανό ενώ το Α.Π.Σ πρέπει να αποτελεί τον χάρτη και όχι, το ταξίδι. (Φουντοπούλου, 2010· Γκόβας, 2001). Επομένως, ο τρόπος προσέγγισης των αρχαίων ελληνικών κειμένων και συγκεκριμένα των ομηρικών επών οφείλει να ξεπεράσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις (Βλαχογιάννη, 2006). Το παιδί και ιδιαίτερα ο έφηβος, δεν θα θελήσει ποτέ να προσεγγίσει το κείμενο όπως ένας φιλόλογος, αντίθετα ίσως να θεωρήσει ενδιαφέρον το να προσπαθήσει να καταλάβει ένα ανθρώπινο συναίσθημα π.χ. το συναίσθημα του Αχιλλέα για το χαμό του φίλου του, Πάτροκλου ή το συναίσθημα που αφήνουν τα δεινά του πολέμου στον άνθρωπο. Η προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος του ήρωα, σαν να είναι ο ήρωας, μπορεί να φέρει τον έφηβο δίπλα στον ήρωα και ίσως, δίπλα στον εαυτό του με τρόπο πιο ουσιαστικό (Τσάφος, 2006).

1.6. Η δραματική τέχνη στη διδασκαλία των Ομηρικών Επών

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αναζητά νέες μεθόδους διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων και μια από αυτές είναι η διδακτική με εργαλείο το θέατρο. Τα Ομηρικά Έπη, τόσο η Οδύσεια όσο και η Ιλιάδα προσφέρουν ένα πρόσφορο έδαφος εφαρμογής των θεατρικών τεχνικών στη διδακτική μεθοδολογία. Πρόκειται, όντως, για δύο δύσκολα επεξεργάσιμα, λογοτεχνικά κείμενα τα οποία όμως περιέχουν χαρακτηριστικά που η δραματική τέχνη μπορεί να αξιοποιήσει.

Πιο συγκεκριμένα, η ομηρική παρομοίωση, ένα μορφολογικό στοιχείο, κύριο συστατικό των Ομηρικών Επών, δίδει άμεσα, μια θεατρική συνθήκη αφού

χρησιμοποιείται από τον Όμηρο για να ζωντανέψει μια εικόνα , να φανερώσει την ψυχική κατάσταση του ήρωα κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Επιπλέον, εντάσσει στοιχεία καθημερινότητας προκειμένου ο αναγνώστης να τα γνωρίσει και συγχρόνως, να κατανοήσει άγνωστα στοιχεία που θέλει να κοινωνήσει ο ποιητής. Επίσης, στο εσωτερικό της ομηρικής παρομοίωσης, συχνά ξεδιπλώνεται η ένταση ενός συναισθήματος ενώ παράλληλα χρησιμοποιείται για να τονιστεί το συγκεκριμένο σημείο ή συναίσθημα έναντι της εξέλιξης (Φουντοπούλου, 2010).

Ακόμη, οι αφηγηματικές τεχνικές όπως ο εγκιβωτισμός, η επιβράδυνση, η προοικονομία ανακόπτουν τη δράση και εξέλιξη του μύθου, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για αξιοποίηση πληθώρας δραματικών τεχνικών. Ωστόσο, το πιο θεατρικά αξιοποιήσιμο συστατικό στοιχείο έγκειται στο ευρύ φάσμα συναισθημάτων της ανθρώπινης ύπαρξης που παρουσιάζονται στα δύο έργα. Σύμφωνα με τον Steiner οι μύθοι υπολογίζονται μέσα στις πιο άμεσες και λεπτές εκδηλώσεις της ανθρώπινης εμπειρίας (Steiner, & Μπουζέας, 1971). Ο νόστος, ο θυμός, η εκδίκηση, η λύπη, η φιλοξενία, ο θρήνος, η απώλεια, η θεϊκή ύπαρξη, η θέση της γυναίκας στην κοινωνία, τα ταφικά έθιμα, η σύγκρουση, η συλλογικότητα έναντι της ατομικότητας, τα δεινά του πολέμου, η ελευθερία και η συνέπεια, η τιμή είναι μονάχα μερικά από τα θέματα που απασχολούν την ανθρώπινη ύπαρξη από τα χρόνια του Ομήρου έως και σήμερα (Φουντοπούλου, 2010· Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003).

Με δεδομένη, αφενός τη σκοποθεσία του Δ.Ε.Π.Π.Σ που αποσκοπεί στη γνωριμία, κατανόηση και ερμηνεία της ανθρώπινης δράσης και αφετέρου στη μορφολογία και το περιεχόμενο του ομηρικού κειμένου, αυτονόητα προκύπτει ότι η διδακτική προσέγγιση μέσω Δ.Τ.Ε θα προβάλλει και θα φωτίσει ακριβώς στοιχεία όπως η δράση, ο διάλογος, τα συναισθήματα, η σύγκρουση κ.τ.λ. Εξάλλου δεν αποτελεί *sine qua non* το κείμενο να είναι δραματικό - όπως συμβαίνει με την Ελένη του Ευριπίδη ή την Αντιγόνη του Σοφοκλή- αρκεί να εμπεριέχει στοιχεία θεατρικότητας όπως τα πρόσωπα, ο χώρος, ο χρόνος, η δράση, σκηνές κ.ο.κ (Μουδατσάκης, & Γραμματάς, 2008).

Έτσι λοιπόν, η σχέση ανάμεσα στους μαθητές και στο ομηρικό κείμενο, με την αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών, δεν περιορίζεται σε μια φιλολογική-κειμενοκεντρική ερμηνεία αλλά μετατρέπεται σε μια σχέση δυναμική. Αυτή η συνειδητή μετατροπή του κειμένου-λόγου σε κείμενο- εικόνα επιτρέπει τη δημιουργία μιας νέας μορφής επικοινωνίας ανάμεσα στον μαθητή και το κείμενο. Ο Ραϊνίο, στη θεωρία του για την πολυκωδικοποίηση της πληροφορίας, υποστήριξε ότι ο η εικονοποίηση του λόγου κατά τη διαδικασία της εμπέδωσης και της ανάκλησης της

αποκτημένης γνώσης διευκολύνει τη διεργασία της μάθησης. Ο σχηματισμός νοητικών εικόνων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης βελτιώνει την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου ενώ σχηματοποιεί την προϋπάρχουσα. Και αυτό γιατί η εικόνα, είναι η βάση που επιτρέπει την περαιτέρω επεξεργασία χαρακτήρων, σκηνών, δράσεων, ιδεών ενώ παράλληλα προσεγγίζει την αισθητική αποτίμηση του κειμένου (Wilhelm, 2004· Φανουράκη, 2010).

Επιπρόσθετα, ο βιωματικός τρόπος μάθησης που προσφέρουν οι δραματικές τεχνικές κατά την επεξεργασία του κειμένου συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των μαθητών στη διαδικασία και οδηγεί στην κατανόηση και εμπέδωση του μαθήματος, χωρίς να αντιληφθούν τη μαθησιακή διεργασία στην οποία υποβλήθηκαν. Επιπλέον η ανάληψη ρόλων, επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν τη συνέχεια του ομηρικού έπους. Προκειμένου να υποστηρίξουν τον ρόλο που τους έχει δοθεί, αποκτούν μια εποπτεία για τα γεγονότα που έχουν προηγηθεί, για τις δράσεις των ηρώων που εμψυχώνουν, ανακαλούν την πρότερη γνώση και ανατρέχουν σε σημεία του μύθου που δεν θυμούνται (Φανουράκη, 2010).

Έτσι λοιπόν επιτρέπεται η δημιουργία ενός ανοιχτού διαλόγου με τα υπό επεξεργασία κείμενα. Στα πλαίσια αυτού του ανοιχτού διαλόγου, η προσωπική ερμηνεία που προκύπτει παραγωγικά και βιωματικά συνδέεται με τη συλλογική εμπειρία της ομάδας και τέλος με την πανανθρώπινη ιστορία του Ομήρου. Σε αυτό το διερευνητικό πλαίσιο, με εργαλεία τις θεατρικές τεχνικές, οι μαθητές κουβαλούν τις αρχικές τους κατανοήσεις από το κείμενο στον φανταστικό κόσμο που συνδημιουργούν και εκεί ακριβώς τις επεκτείνουν (Παπαδόπουλος, 2007· Φανουράκη, 2010). Επιπλέον μέσα στον δραματικό πλαίσιο, οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, μια παγκόσμια παιδαγωγική αξία, αφού ισορροπώντας τη δράση τους ανάμεσα στο τι θα συνέβαινε αν ή αν δεν θέτουν ερωτήματα και καταθέτουν ελεύθερα και υπεύθυνα τις απόψεις τους και έπειτα αναστοχάζονται πάνω σε αυτές (Μουδατσάκης, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, ο Όμηρος με το χαρακτήρα του συγγραφικού του έργου, ανοίγει μια πόρτα στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει στο έπακρο τις θεατρικές τεχνικές ενώ παράλληλα η συμβολή της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία των ομηρικών επών, βοηθά τους μαθητές να επαναπροσδιορίσουν τη στάση τους απέναντι στο αντικείμενο, να πειραματιστούν με τη φύση της ανθρώπινης δράσης, την εκδήλωση της σκέψης και των συναισθημάτων των ηρώων και μέσα από τις προσωπικές ιστορίες των ηρώων, να κατανοήσουν και να χτίσουν την προσωπική τους ιστορία. Εξάλλου, με τη δραματική τέχνη ο μαθητής αποκτά την ευκαιρία να

πειραματιστεί με τον πολιτισμό ενώ εμείς την απαιτούμε για τη μορφοπαιδαγωγική της αξία στην εκπαίδευση (Κοντογιάννη, 2012· Μουδατσάκης,2006).

1.7. Μελέτες και έρευνες για την χρήση της δραματικής τέχνης στην διδασκαλία

Η συμβολή της δραματικής τέχνης και των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης της ερευνητικής κοινότητας ,παγκοσμίως. Κάθε έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον σε διαφορετικούς τομείς όπως η μαθητική επίδοση, η ανάπτυξη διαπροσωπικών, μεταγνωστικών, γλωσσικών δεξιοτήτων, η χρήση της Δ.Τ.Ε ως εργαλείο μάθησης για την ανάπτυξη του γραμματισμού, των δεξιοτήτων γραπτού ή προφορικού λόγου, της ενσυναίσθησης, της κριτικής σκέψης κ.ά.

Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά στη διερεύνηση της Δ.Τ.Ε στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στον ελλαδικό χώρο, οι εφαρμογές της Δ.Τ.Ε έχουν χρησιμοποιηθεί στην διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων για την ανάδειξη διαφορετικών και ποικίλων δεξιοτήτων. Η Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου (2016) ανέδειξε τη συμβολή της Δ.Τ.Ε στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των εφήβων με νοητική υστέρηση και τόνισε τη γενικότερη βελτιωτική επίδραση της στον τομέα της ειδικής αγωγής. Παρόμοια, η Γιαγκιόζη (2016) χρησιμοποιεί τη Δ.Τ.Ε στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου σε μαθητές Α΄ Λυκείου. Η συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται να εξάγει σημαντικά αποτελέσματα ενώ συγχρόνως προτάσσει την περαιτέρω έρευνα προκειμένου να τονίσει την αναγκαιότητα αναδιαμόρφωσης του Α.Π.Σ και την αναζήτηση καινοτόμων μεθόδων που θα ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί. Αντίστοιχα, η Κορεντίνη (2016) εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών-φιλολόγων για την επίδραση των Δ.Τ.Ε στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και παράλληλα στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των έφηβων μαθητών. Μια ακόμη ενδιαφέρουσα διερεύνηση αφορά στην ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης μέσω των δραματικών τεχνικών. Οι εργασίες της Κωστή (2016) και Στένου (2016) στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο αντίστοιχα, συνέβαλαν σημαντικά στην καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών με την έννοια της προσέγγισης μιας ιστορικής περιόδου μέσα από την κατανόηση και το ενδιαφέρον για τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων της εποχής.

Επιπλέον, η διερεύνηση της επίδρασης της Δ.Τ.Ε στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και συγκεκριμένα της Α.Ε.Γ απαντάται στο περιεχόμενο των ερευνητικών εργασιών της Φανουράκη (2010) και της Ημέλλου (2016), αντίστοιχα.

Η Φανουράκη στο περιεχόμενο της διδακτορικής διατριβής της μελετά τη χρήση των δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων σε ένα μεγάλο δείγμα μαθητών και φέρει θετικά αποτελέσματα που αφορούν στη γνωστική πρόσληψη του γνωστικού αντικείμενου, στην επικοινωνία και συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με τον καθηγητή, στη στάση συμμετοχής των μαθητών ενώ υποστηρίζει τη συνδιδασκαλία με τη συνεργασία φιλολόγου και θεατρολόγου.

Η Μέλλου, αντίστοιχα, διερευνά τις θεατρικές τεχνικές ως μέσο διδασκαλίας της Α.Ε.Γ σε μαθητές Γυμνασίου, στο μάθημα της Οδύσσειας και της Ιστορίας του Ηροδότου και φέρει αποτελέσματα για την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και την αναζήτηση προσωπικής σύνδεσης των μαθητών με το αξιακό σύστημα της εποχής των δύο συγγραφέων.

Η παραπάνω ερευνητική δραστηριότητα των τελευταίων χρόνων φαίνεται να ανταποκρίνεται στην παιδαγωγική ανάγκη της διερεύνησης νέων μεθόδων διδασκαλίας. Επίσης, το ολοένα, αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον, προσφέρει μια εικόνα για την πολύτιμη συμβολή της Δ.Τ.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στην επίτευξη ποικίλων διδακτικών στόχων, γνωστικών, κιναισθητικών και συναισθηματικών. Παράλληλα, προτάσσει την περαιτέρω διερεύνηση και μελέτη προκειμένου να προκύψουν έγκυρα, αξιόπιστα και γενικεύσιμα αποτελέσματα καθώς και την κάλυψη ερευνητικών κενών.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1ο

Μεθοδολογία Έρευνας

1.1. Στόχος έρευνας - Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

Ο χαρακτηρισμός του έπους της Ιλιάδας ως ένα δύσκολο μάθημα, από τους μαθητές, δεν είναι αβάσιμος. Πρόκειται για ένα ιδιόμορφο, λογοτεχνικό κείμενο, πυκνό για τους μαθητές το οποίο καλούνται να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν. Η προβληματική γύρω από τα ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία της Ιλιάδας, όπως αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, η εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία όσο και η εκπαιδευτική έρευνα έως τώρα, μας οδηγούν να συμπεράνουμε ότι η διδασκαλία της Ιλιάδας κρίνεται μερικώς αναποτελεσματική. Ακολουθώντας τον παραπάνω συλλογισμό θεωρήθηκε σκόπιμο να ερευνηθεί η εφαρμογή της δραματικής τέχνης, ως μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ιλιάδας του Ομήρου.

Επιπλέον, η ανασκόπηση του περιεχομένου προηγούμενων ερευνών, όπως αυτή της Φανουράκη (2010), που αφορά στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων με δραματικές τεχνικές, ανέδειξε τη σημαντικότητα της εφαρμογής της Δ.Τ.Ε ενώ πυροδότησε το ενδιαφέρον για την πραγματοποίηση μιας μικρότερης κλίμακας μελέτη όπως αυτή που παρουσιάζεται εδώ. Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε ίσως την απάντηση στο αίτημα για περαιτέρω έρευνα, εστιάζοντας έτσι στη διδασκαλία της Ιλιάδας προκειμένου να συμπληρώσει και να εμπλουτίσει τις ήδη υπάρχουσες.

Επομένως, κύριο σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε η πρακτική εφαρμογή των δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία της Ιλιάδας και η μελέτη των αποτελεσμάτων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Προκειμένου να υποστηριχθεί ερευνητικά η άποψη περί της βελτιωτικής επίδρασης της Δ.Τ.Ε στη διδασκαλία της Ιλιάδας, οι στόχοι που τέθηκαν κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό υπήρξαν οι εξής:

- I. Να αναδειχθεί η παιδαγωγική αξία και ανάγκη για τη χρήση της Δ.Τ.Ε ως εργαλείο μάθησης της Ιλιάδας και ως εκ τούτου και των λοιπών φιλολογικών μαθημάτων

- II. Να εφαρμοστούν οι δραματικές τεχνικές στο πλαίσιο της διδασκαλίας τηρουμένων των περιορισμών της σχολικής πραγματικότητας (έλλειψη θεατρικής παιδείας, διδακτικός χρόνος, διδακτέα ύλη κ.τ.λ)
- III. Να παρατηρηθεί η όποια αλλαγή σχέσης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους παράγοντες, εκπαιδευτικός-μαθητής-γνωστικό αντικείμενο.
- IV. Να εντοπιστούν οι διαφορές ανάμεσα στην τυπική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης με βάση την εμπειρία των μαθητών.
- V. Να αναγνωριστεί η συμβολή της Δ.Τ.Ε ως μια γνήσια διδακτική μεθοδολογία που αποσκοπεί στην ανάδειξη του γνωστικού αντικειμένου και όχι στην υποβάθμιση αυτού.
- VI. Να υπηρετηθούν η σκοποθεσία και οι στόχοι (γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί) του τίθενται από το Α.Π.Σ.

Η διερεύνηση της παραπάνω στοχοθεσίας θα μας επιτρέψει να αποσαφηνίσουμε, σε ένα βαθμό, πως και εάν η αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας δύναται να ανανεώσει τη διδακτική μεθοδολογία και να αναδείξει τη συμβολή της ως μεθόδου στη σύγχρονη διδακτική πραγματικότητα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν, με βάση την παραπάνω στοχοθεσία, τίθενται ως εξής:

- Μπορεί η Δ.Τ.Ε να βελτιώσει τον τρόπο διδασκαλίας της Α.Ε.Γ, εν προκειμένω της Ιλιάδας, ως προς τους άξονες κατανόηση και ερμηνευτική προσέγγιση κειμένου;
- Μπορεί η χρήση της Δ.Τ.Ε να αλλάξει τη στάση και τη σχέση των εμπλεκόμενων παραγόντων, των μαθητών, του εκπαιδευτικού και του γνωστικού αντικειμένου συγκριτικά με την παραδοσιακή διδακτική μεθοδολογία;
- Κρίνεται αναγκαία η αλλαγή της διδακτικής μεθοδολογίας και συγκεκριμένα η χρήση των τεχνικών της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία της Ιλιάδας και των φιλολογικών μαθημάτων γενικότερα, με βάση τις παρατηρήσεις των μαθητών και γιατί;

1.2. Η ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η μελέτη περίπτωσης (case study). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει την μελέτη μιας συγκεκριμένης περίπτωσης «εν δράσει» (Adelman, 1980). Η, υπό μελέτη, περίπτωση μπορεί να είναι ένας άνθρωπος, μια ομάδα ανθρώπων, μια σχολική τάξη ή μια κοινότητα (Cohen, & Manion, & Morrison, 2000). Έτσι λοιπόν, η στρατηγική της μελέτης περίπτωσης στοχεύει στην εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου, εστιάζοντας, αρχικά, στην αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων παραγόντων και των γεγονότων μέσα σε ένα πραγματικό πλαίσιο, αξιοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης (Robson, 2007· Yin, 1994· Bell, 1997).

Η συγκεκριμένη επιλογή στηρίχθηκε στη στοχοθεσία της έρευνας που αφορά στη μέτρηση της επίδρασης της δραματικής τέχνης σε ένα συγκεκριμένο, πραγματικό, διδακτικό πλαίσιο διδασκαλίας της Ιλιάδας σε καθορισμένο χρόνο, με συγκεκριμένο ερευνητικό δείγμα. Σε αυτό ακριβώς έγκειται ένα βασικό πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης καθώς επιτρέπει την παρατήρηση σε πραγματικά περιβάλλοντα αναγνωρίζοντας συγχρόνως, ότι το πλαίσιο καθορίζει τόσο την αιτιώδη σχέση μεταξύ των μεταβλητών όσο και τα αποτελέσματα (Cohen, & Manion, & Morrison, 2000). Για την ακρίβεια, αξιοποιήσαμε την επεξηγηματική (explanatory) μελέτη περίπτωσης καθώς στοχεύσαμε στον έλεγχο των θεωριών με έμφαση στις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Με άλλα λόγια, εστίασαμε στη μελέτη περίπτωσης της αιτιώδους σχέσης μεταξύ της δραματικής τέχνης και της διδασκαλίας προκειμένου να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα και να εξάγουμε συμπεράσματα ώστε να κατανοήσουμε και να ελέγξουμε τη θεωρία που θέλει τη Δ.Τ.Ε να συμβάλλει θετικά στη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου (Yin, 2009).

Οι μελέτες περίπτωσης αποτελούν "βήμα προς τη δράση". Ξεκινούν σε έναν «κόσμο δράσης» και συμβάλλουν σε αυτόν. Οι ιδέες τους μπορεί να ερμηνεύονται και να χρησιμοποιούνται άμεσα για τη προσωπική ανάπτυξη του ερευνητή, για εσωτερική ανατροφοδότηση για χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών (Cohen, & Manion, & Morrison, 2000).

Παρόλα αυτά, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων η οποία δεν είναι πάντοτε δυνατή. Εντούτοις, ο Denscombe υποστηρίζει ότι ο βαθμός γενίκευσης των ευρημάτων εξαρτάται από τον βαθμό συνάφειας της μελέτης περίπτωσης με άλλες παραπλήσιες περιπτώσεις (Denscombe,

1998). Επίσης κατά τον Basseby, αν η συστηματική και καλά οργανωμένη μελέτη περίπτωσης που αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαίδευσης, συσχετίζεται με άλλες αντίστοιχες και τα ευρήματα της διευρύνουν την ήδη υπάρχουσα γνώση τότε καθίσταται ως μια έγκυρη μορφή εκπαιδευτικής έρευνας (Basseby, 1981).

1.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Ένας ολιστικός τρόπος προσέγγισης και επίλυσης ενός προβλήματος, υπαγορεύει τη χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Αυτή η σφαιρική προσέγγιση επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης της τριγωνοποίησης.

Η τριγωνοποίηση, δηλαδή η χρήση περισσότερων από μία μεθόδων συλλογής ερευνητικών δεδομένων, εμπλουτίζει τα ερευνητικά αποτελέσματα και επιτρέπει στον ερευνητή να σχεδιάσει και να ερμηνεύσει πιο εμπεριστατωμένα την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης (Cohen, & Manion, & Morrison, 2008). Σε μια έρευνα που επιχειρεί να μελετήσει, μεταξύ άλλων, τη διαδικασία της διδασκαλίας δηλαδή μια δυναμική σχέση μεταξύ πολλών παραγόντων, η τριγωνοποίηση επιτρέπει στον ερευνητή να αποφύγει την περίπτωση μιας παραποιημένης ή περιορισμένης εικόνας για την υπό μελέτη περίπτωση. Αντίθετα προσφέρει την εξέταση μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες, μιας σύνθετης, δυναμικής και πολυδιάστατης σχέσης.

1.3.1 Ερωτηματολόγιο

Ένα σημαντικό ποσοτικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων στην έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο δεν αποτελεί έναν απλό κατάλογο ερωτήσεων σύμφωνα με τον Muchielli (Javeu, & Τζαννόνε-Τζώρτζη, 2000: 49). Παρόλη την υποκειμενικότητα και την ενδεχόμενη ανακρίβεια των απαντήσεων παρουσιάζει με άμεσο και εύχρηστο τρόπο, το υπό μελέτη φαινόμενο το οποίο επιθυμούμε να καταλάβουμε (Javeu, & Τζαννόνε-Τζώρτζη, 2000).

Το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε από τη Φανουράκη, κατά τη διάρκεια της έρευνάς της, με θέμα «Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής. Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν οι

λόγοι για τους οποίους αξιοποιήθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο έναντι άλλων. Οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιήθηκε είναι οι εξής:

- Υπήρξε συνάφεια ως προς το αντικείμενο της έρευνας.
- Αποτελεί ένα έγκυρο, αξιόπιστο, σταθμισμένο εργαλείο συλλογής.
- Έχει ήδη αποδειχθεί η επιστημονική του αξία.

Επίσης ως προς τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου του, το ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου.⁵ Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου βοηθούν τους συμμετέχοντες να απαντήσουν με περισσότερη ευχέρεια τα ερωτήματα που τους τίθενται. Έτσι η πρώτη ερώτηση βασίζεται στην πενταβάθμια κλίμακα μέτρησης Likert σύμφωνα με την οποία τους ζητείται να απαντήσουν σε ποιο βαθμό τους άρεσε ή δεν τους άρεσε η διδασκαλία της Ιλιάδας με τη χρήση τη ΔΤΕ (Φανουράκη, 2010). Επίσης περιέχονται ερωτήσεις κλειστού τύπου με τη μορφή πολλαπλής επιλογής. Οι κλειστές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής επιτρέπουν στον ερωτώμενο να δώσει απαντήσεις οι οποίες τον εκφράζουν και μπορεί να είχε ξεχάσει (Βάμβουκας, 2010). Ως προς τη δουλειά του ερευνητή, βοηθούν στην ευκολότερη κωδικοποίηση και θεωρούνται ως ο καλύτερος τρόπος ερώτησης (Βάμβουκας, 2010). Προκειμένου οι μαθητές να απαντήσουν και να εκφραστούν ελεύθερα σχετικά με τη διδασκαλία με τη χρήση ΔΤΕ, χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η ελεύθερη έκφραση που απαιτείται σε αυτόν τον τύπο ερωτήσεων δημιουργεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το υποκείμενο, τις απόψεις του, τις στάσεις, τα κίνητρα, και τη σημασία που αποδίδουν στην εμπειρία που τους προσφέρει η έρευνα (Βάμβουκας, 2010). Επίσης, ως προς το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου ερωτάται το φύλο καθώς και οι γενικότερες παρατηρήσεις των μαθητών για τις διδασκαλίες (Φανουράκη, 2010). Ακόμη, ως προς τη δομή του, είναι σύντομο και εμπεριστατωμένο, ενθαρρύνοντας έτσι τον ερωτώμενο μαθητή να το απαντήσει και διευκολύνοντας αργότερα τον ερευνητή κατά την αποδελτίωση και κωδικοποίηση των συλλεχθέντων δεδομένων.

Τέλος, να επισημανθεί ότι για τις ανάγκες του συγκεκριμένου ερευνητικού σχεδιασμού δημιουργήθηκε εκ νέου το ερωτηματολόγιο της ομάδας ελέγχου, το οποίο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο της Φανουράκη και διαφοροποιείται καθώς στις ερωτήσεις του δεν περιέχει τη μεταβλητή της ΔΤΕ.⁶

⁵ Βλ. Παράρτημα – Ερωτηματολόγιο 1

⁶ Βλ. Παράρτημα – Ερωτηματολόγιο 2

1.3.2 Συμμετοχική παρατήρηση

Η παρατήρηση αποτελεί μια σημαντική μέθοδο κατά την ποιοτική προσέγγιση ενός φαινομένου καθώς τα δεδομένα που συλλέγονται είναι προϊόντα της στιγμής και όχι αποτέλεσμα δευτερογενούς επεξεργασίας εκ μέρους του ερευνητή (Patton, 1990). Επιπλέον, αυτή η μορφή συλλογής δεδομένων προσφέρει στον ερευνητή το πλεονέκτημα της πρόσβασης σε λεπτομέρειες που αφορούν στη δράση, στην αλληλεπίδραση, στα συναισθήματα, στις αντιδράσεις και στις εκφράσεις των υποκειμένων που, υπό άλλες συνθήκες, δεν θα ήταν έκδηλες, όπως για παράδειγμα στο περιεχόμενο των απαντήσεων ενός ερωτηματολογίου (Cohen, & Manion, Morrison, 2008).

Συμπεραίνοντας από τα παραπάνω, η έρευνα που διεξάγεται σε ένα σχολείο με στόχο να μελετήσει τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, υπαγορεύει τη συμμετοχή του ερευνητή, ο οποίος, με τη συμμετοχική του στάση, θα καταφέρει να εντοπίσει σημαντικά στοιχεία και να καταλήξει σε μια σαφέστερη εικόνα για την υπό μελέτη περίπτωση.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, καθώς ο ερευνητικός σχεδιασμός υπαγορεύει τον διττό ρόλο της ερευνήτριας – εκπαιδευτικού. Έτσι λοιπόν, η συμμετοχική παρατήρηση συνέβαλε αρχικά στην εξασφάλιση και δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή-εκπαιδευτικό και στους συμμετέχοντες-μαθητές ενώ η εμπιστοσύνη διευκόλυνε την έκφραση και ως εκ τούτου την παρατήρηση και ανίχνευση ποιοτικών στοιχείων κατά τη διδασκαλία.

Το ημερολόγιο του ερευνητή αποτέλεσε ένα σημαντικό εργαλείο συμμετοχικής παρατήρησης. Το ημερολόγιο του ερευνητή δεν αποτελείται από συγκεκριμένες ενότητες ενώ το περιεχόμενο του διαμορφώνεται από τον ίδιο τον ερευνητή και τις ανάγκες του κατά τη διάρκεια της έρευνας (Bell, 2005). Το συγκεκριμένο ημερολόγιο ερευνητή περιείχε παρατηρήσεις σχετικά με τις παρεμβάσεις, τις αντιδράσεις των υποκειμένων, πιθανές αστοχίες, σχόλια του ερευνητή και των υποκειμένων για την διδασκαλία, περιορισμούς που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, σκέψεις για τον σχεδιασμό των εργαστηρίων και ένα μεγάλο κομμάτι του αναστοχασμού. Κατά τη διάρκεια της έρευνας δημιουργήθηκε από την ερευνητική ομάδα ένα αυτοσχέδιο, πρωτότυπο εργαλείο συλλογής, το κουτί των σκέψεων. Το συγκεκριμένο κουτί λειτούργησε ως ταμειυτήριο σκέψεων αφού στο τέλος κάθε εργαστηρίου-παρέμβασης, οι συμμετέχοντες εξέφραζαν ελεύθερα σε ένα χαρτί τις σκέψεις τους σχετικά με την εμπειρία τους στο εκάστοτε μάθημα. Το παραπάνω

εργαλείο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα άτυπο ημερολόγιο συμμετεχόντων. Αναμφισβήτητα, βοήθησε στον αναστοχασμό και στην ανατροφοδότηση αφού σε αυτό συλλέχθηκαν επιπλέον σκέψεις και συναισθήματα που πιθανόν, δεν εκφράστηκαν στον κύκλο του αναστοχασμού.

1.4. Ερευνητικός Πληθυσμός – Μέθοδος δειγματοληψίας

Ο ερευνητικός πληθυσμός που επιλέχτηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν δύο τμήματα της Β΄ Γυμνασίου από το Γυμνάσιο Κουτσοποδίου. Η μέθοδος δειγματοληψίας έγινε τυχαία, έτσι το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, η οποία διδάχθηκε το μάθημα της Ιλιάδας με τη χρήση δραματικών τεχνικών. Ακολούθως, η ομάδα ελέγχου, το δεύτερο τμήμα μαθητών, διδάχθηκε το ίδιο μάθημα, με τον παραδοσιακό τρόπο, χωρίς την παρέμβαση δραματικών τεχνικών. Έτσι, το ερευνητικό δείγμα που προέκυψε και συμμετείχε στην έρευνα, συγκροτήθηκε από 38 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, 20 κορίτσια και 18 αγόρια. Πιο συγκεκριμένα, 18 μαθητές αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, εκ των οποίων τα 10 ήταν κορίτσια και τα 8 ήταν αγόρια, ενώ 20 μαθητές αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, εκ των οποίων τα 10 ήταν κορίτσια και τα 10 ήταν αγόρια.

Η επιλογή του ερευνητικού πληθυσμού υπαγορεύθηκε από το ίδιο το αντικείμενο της έρευνας αφού επιχειρήθηκε η συγκριτική μελέτη της διδασκαλίας της Ιλιάδας με ή χωρίς θεατρικές τεχνικές.

1.5. Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός περιλαμβάνει την πραγματοποίηση δώδεκα παρεμβάσεων- διδασκαλιών του μαθήματος της Ιλιάδας με τη χρήση δραματικών τεχνικών, ώστε να διερευνηθεί η συμβολή της Δ.Τ.Ε στη διδακτική μεθοδολογία και να παρατηρηθούν οι όποιες διαφορές στη στάση των εμπλεκόμενων σε σχέση με την τυπική διδασκαλία.

Οι διδασκαλίες είχαν διάρκεια μιάμιση ώρα και πραγματοποιούνταν μετά την ολοκλήρωση του ημερήσιου ωρολόγιου προγράμματος των μαθητών. Ο χώρος

διεξαγωγής των εργαστηρίων ήταν η αίθουσα εκδηλώσεων του Γυμνασίου Κουτσοποδίου.

Στις πρώτες τέσσερις παρεμβάσεις δόθηκε έμφαση στη γνωριμία των μαθητών με τις θεατρικές τεχνικές και του νέου τρόπου λειτουργίας της ομάδας στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Παράλληλα, δημιουργήθηκε το συμβόλαιο της ομάδας και πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις για την ενδυνάμωση της ομάδας και την εξασφάλιση κλίματος ισότητας και εμπιστοσύνης.

Οι υπόλοιπες οκτώ παρεμβάσεις αποτέλεσαν διδασκαλίες επιλεγμένων ενοτήτων από το σχολικό εγχειρίδιο της Ιλιάδας. Η επιλογή των ενοτήτων έγινε σκόπιμα αφενός διότι ο διαθέσιμος χρόνος δεν ήταν αρκετός, αφετέρου, ορισμένες από αυτές προσφέρουν πλουσιότερο υλικό για την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών.

Πιο συγκεκριμένα, για κάθε μια από τις παρεμβάσεις-διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν δημιουργήθηκε ένα σχέδιο διδασκαλίας (Βλ. Παράρτημα) στο οποίο εμπεριέχονταν αναλυτικά η στοχοθεσία σε αντιστοιχία με τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για την εκάστοτε ενότητα. Το συγκεκριμένο σχέδιο αποτέλεσε τον χάρτη τόσο για την ανάπτυξη της δράσης όσο και για τον αναστοχασμό και τον επανασχεδιασμό της επόμενης διδασκαλίας. Εντούτοις, επιδιώχθηκε η ευελιξία τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, προκειμένου να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία και η σχέση των μαθητών με το κείμενο παρά να τηρηθεί επακριβώς το εν λόγω σχέδιο.

Η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μετρήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου και τον υπολογισμό της διαφοράς του μέσου όρου των δύο τμημάτων, με τη συμμετοχική παρατήρηση και τέλος, επικουρικά, με τη χρήση του κουτιού των σκέψεων.

2. Επεξεργασία και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

2.1. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης δεδομένων

Αρχικά, τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, οι απαντήσεις, δηλαδή, που δόθηκαν από την πειραματική ομάδα (ομάδα 2), τους μαθητές που συμμετείχαν στη διδασκαλία της Ιλιάδας με θεατρικές τεχνικές και την ομάδα ελέγχου (ομάδα 1), που παρακολούθησαν την τυπική διδασκαλία, κωδικοποιήθηκαν σε δύο πίνακες αντίστοιχα, στο πρόγραμμα Excel.

Τα ερωτηματολόγια δομήθηκαν με στόχευση τη διαπίστωση του βαθμού επιτυχίας της πρωτότυπης τεχνικής διδασκαλίας του μαθήματος της Ιλιάδας με θεατρικές τεχνικές καθώς και στην αποδοχή της από τους μαθητές.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιούνται ομοίως μετά το πέρας των παρεμβάσεων και στις δύο ομάδες και κάθε ερώτηση έχει πολλαπλές πιθανές απαντήσεις ενώ υπάρχουν και ερωτήσεις ανάπτυξης για τους μαθητές. Έτσι λοιπόν, τα είκοσι (20) υποκείμενα της τάξης που συμμετέχουν στην ομάδα ελέγχου, απαντούν σε 9 ερωτήσεις ενώ δεκαοκτώ (18) υποκείμενα που συγκροτούν την πειραματική ομάδα απαντούν 10 ερωτήσεις.

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της εξαρτημένης μεταβλητής υλοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS V23 (Statistical Package for Social Sciences). Για την ανάλυση των απαντήσεων δημιουργήσαμε σκορς για τις απαντήσεις σε κάθε ερώτηση, δηλαδή μια αθροιστική εικόνα των απαντήσεων των μαθητών της κάθε ομάδας ξεχωριστά. Στη συνέχεια συγκρίναμε τη μέση διαφορά στα σκορ των απαντήσεων, μεταξύ των δύο ομάδων, για κάθε ερώτηση ξεχωριστά ενώ δεν παραλήφθηκε η σύγκριση ως προς το φύλο για κάθε ομάδα, δηλαδή ελέγξαμε εάν διαφέρουν οι απαντήσεις των αγοριών από αυτές των κοριτσιών για καθεμία από τις δύο ομάδες.

Ο έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε σε όλες τις περιπτώσεις είναι ο t-test ενώ προηγήθηκαν έλεγχοι κανονικότητας καθώς και ισότητας διαμέσων, ως προαπαιτούμενα για τον t έλεγχο.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΟΜΑΔΑ 1 (Ομάδα Ελέγχου)

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Μέση Τιμή	29.28	27.28
Τυπική Απόκλιση	9.55	10.43
p-value	0.15	0.98

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΟΜΑΔΑ 2 (Πειραματική ομάδα)

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Μέση Τιμή	20.57	37.85
Τυπική Απόκλιση	9.30	28.28
p-value	0.53	0.22

Πίνακας 1 Περιγραφικά μέτρα στην ομάδα 2

Με βάση τους πίνακες, παρατηρούμε κάποιες αρκετά κοντινές τιμές τόσο στον πίνακα της ομάδας ελέγχου (Ομάδα 1) όσο και στον δεύτερο πίνακα, της πειραματικής ομάδας (Ομάδα 2) κάτι το οποίο όμως, είναι απόλυτα φυσιολογικό και δικαιολογείται από το ύψος των απαντήσεων. Επιπλέον σε ότι αφορά στις p-τιμές αυτές φαίνεται να επιβεβαιώνουν την κανονικότητα που αφορά στην κατανομή των παρατηρήσεων. Ακολουθώντας, θα παρατηρήσουμε τις συγκρίσεις για τις οποίες μιλήσαμε παραπάνω όπου αποτελούν και το αντικείμενο της έρευνας.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2
Μέση Τιμή	56.57	58.42
Τυπική Απόκλιση	19.33	36.67
p-value	0.52	0.15

Πίνακας 2 Περιγραφικά μέτρα των δύο ομάδων για το σύνολο των μαθητών

Στον στατιστικό έλεγχο, για τον κάθε πληθυσμό ξεχωριστά, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p = 5\% = 0,05$ και εδώ βλέπουμε ότι τα p-values της κανονικότητας των παρατηρήσεων είναι μεγαλύτερα από 5% οπότε οι τιμές αυτές μας επιτρέπουν να προχωρήσουμε .

Ακολούθως, παρατηρούμε πολύ μικρές διαφορές στους μέσους όρους. Εντούτοις, σε αυτό το σημείο, παρατηρούμε ότι η εικόνα που έχουμε για την πειραματική ομάδα (Ομάδα 2), ως προς τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση θεατρικών τεχνικών, φαίνεται να διαφοροποιείται με βάση το φύλο. Στη συνέχεια, της μελέτης, θα μας επιτραπεί να ελέγξουμε κατά πόσο οι διαφορές αυτές είναι πραγματικές ή στατιστικά αμελητέες.

2.2 Μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ακολουθήσαμε τη στρατηγική της θεματικής ανάλυσης. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης προσέγγισης, ο ερευνητής επιδιώκει την αναγνώριση, τον εντοπισμό και την οργάνωση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων μέσα από το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες, εν προκειμένω στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Braun & Clarke, 2012).

Η συγκεκριμένη στρατηγική απαιτεί αρκετό χρόνο και εμπειρία, εντούτοις τα χαρακτηριστικά όπως η ευελιξία και ο τρόπος δομής της, την καθιστούν έναν ασφαλή τρόπο προσέγγισης ποιοτικών δεδομένων στα χέρια ενός λιγότερο έμπειρου ερευνητή.

Κατά το πρώτο στάδιο επιχειρήθηκε η συγκέντρωση και η ανάγνωση του συνόλου των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες με βάση την αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Εν συνεχεία, επιχειρήσαμε μια σύντομη ανάγνωση και επισκόπηση επί του συνολικού υλικού και απομονώσαμε τα αποσπάσματα των απαντήσεων που συνδέονται με το περιεχόμενο των ερευνητικών ερωτημάτων, καταργώντας, έτσι, την κατηγοριοποίηση με βάση τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Ακολούθως, στο περιεχόμενο των κατηγοριών που δημιουργήθηκαν με βάση το ερευνητικό ερώτημα, επιχειρήθηκε μια ερμηνευτική προσέγγιση των απαντήσεων με στόχο την απόδοση νοήματος σε αυτά. Η απόδοση νοήματος, με τη σειρά της, οδήγησε στη συγκρότηση και στον προσδιορισμό συγκεκριμένων εννοιών, δηλαδή στην κωδικοποίηση (Braun, & Clarke, 2012· Τσιώλης, 2014· Ίσαρης, & Πουρκός, 2015). Ουσιαστικά, οι έννοιες που δημιουργούνται, αντιστοιχούν στην απόδοση νοήματος που έδωσε ο ίδιος ο ερευνητής σε ένα μέρος του συλλεχθέντος υλικού, σαν κομμάτια νοήματος» και ονομάζονται κωδικοί (Braun, & Clarke, 2012).

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι κωδικοί που δημιουργούνται θα πρέπει να διατηρούν μια συνάφεια αφενός, με το περιεχόμενο του θεωρητικού μέρους της έρευνας και αφετέρου με το ερευνητικό ζητούμενο (Τσιώλης, 2018).

Στο επόμενο στάδιο, από την επεξεργασία, τη σύγκριση και την εκ νέου ομαδοποίηση των κωδικών προέκυψαν νέες εννοιολογικές κατασκευές, γενικότερου περιεχομένου, τα θέματα. Τα θέματα αποτελούν ανεξάρτητες έννοιες και δύνανται να λειτουργήσουν ως περιεχόμενο των απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2018). Παράλληλα με τη δημιουργία των θεμάτων μεθοδεύεται η δημιουργία ενός θεματικού χάρτη ο οποίος περιλαμβάνει και αναδεικνύει τις σχέσεις μεταξύ των θεμάτων (Τσιώλης, 2018 · Ίσαρης, & Πουρκός, 2015).

3. Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία της Ιλιάδας με θεατρικές τεχνικές. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν βασίζονται τόσο στις απόψεις και στις παρατηρήσεις των μαθητών της πειραματικής και ομάδας ελέγχου, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στα ερωτηματολόγια όσο και στη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή.

3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

Προκειμένου να μελετήσουμε την επίδραση που είχε η χρήση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της Ιλιάδας και πριν ακόμα αναλύσουμε τα δεδομένα προκειμένου να εξάγουμε τα αποτελέσματα, διαμορφώθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις

H_1 Η Δ.Τ.Ε βελτίωσε τη διδακτική μεθοδολογία και επηρέασε τη στάση των συμμετεχόντων.

H_0 Η Δ.Τ.Ε δεν βελτίωσε τη διδακτική μεθοδολογία και δεν επηρέασε τη στάση των συμμετεχόντων.

Με βάση τον ερευνητικό σχεδιασμό, για την επαλήθευση των παραπάνω υποθέσεων διενεργήθηκε στατιστικός έλεγχος, ο οποίος μας επέτρεψε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Επόμενο βήμα, λοιπόν, αποτέλεσε η διενέργεια στατιστικών ελέγχων για τη σημαντικότητα των αποτελεσμάτων των παρατηρήσεων των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, θελήσαμε να δούμε αν οι διαφορές στις τιμές των σκορ των απαντήσεων είναι στατιστικά σημαντικές. Έτσι, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε, όπως προαναφέραμε, στο $p=5\%=0,05$.

	<i>Ομάδα 1 (κορίτσια-αγόρια)</i>	<i>Ομάδα 2 (κορίτσια-αγόρια)</i>	<i>Διαφορά μεταξύ ομάδων</i>
t-test	-0.37	1.5	-0.11
df	12	7	9
p-value	0.71	0.16	0.9

Πίνακας 3 Τιμές ελέγχου t-test

Τα αποτελέσματα για την κάθε ομάδα διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Για την ομάδα 1 (ομάδα ελέγχου) οι τιμές του ελέγχου ($t=-0.37$, $df=12$, $p\text{-value}=0.71$) δείχνουν ότι η πραγματική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις αγοριών-κοριτσιών είναι στατιστικά ασήμαντη.
- Για την ομάδα 2 (πειραματική ομάδα) οι τιμές του ελέγχου ($t=1.5$, $df=7$, $p\text{-value}=0.16$) δείχνουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση θεατρικών τεχνικών, δεν επηρεάζει τις απαντήσεις των κοριτσιών έναντι αυτών των αγοριών όπως μας φάνηκε νωρίτερα στο προηγούμενο κεφάλαιο.
- Για τη διαφορά μεταξύ ομάδων οι τιμές του ελέγχου ($t=-0.11$, $df=9$, $p\text{-value}=0.9$) δείχνουν να μην υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην ομάδα 1 (ομάδα ελέγχου) και στην ομάδα 2 (πειραματική ομάδα).

Με βάση τους παραπάνω ελέγχους, οι τιμές του p φαίνεται να έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον μιας και μας οδηγούν, με ξεκάθαρο τρόπο, στην αποδοχή της υπόθεσης ισότητας στα σκορ σε όλες τις ομάδες. Ακόμα, στην ομάδα 2 (πειραματική ομάδα)

παρατηρούμε ότι η τιμή p είναι σχετικά μικρή, παρόλα αυτά θα δεχόμασταν την υπόθεση αυτή ακόμη και σε επίπεδο σημαντικότητας 10% .

Συμπερασματικά, η διαφορά στην επίδραση που είχε η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική ούτε ως προς τη σχέση των δύο ομάδων αλλά ούτε ως προς το φύλο των συμμετεχόντων. Επομένως, η διαπίστωση αυτή δεν μας οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης.

Μπορούμε ίσως να σταθούμε λίγο στη διαφορά των σκορ για τη δεύτερη ομάδα (πειραματική ομάδα) μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Βλ. Πίνακα 2) όπου η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων διαμορφώνεται 20.57 για τα αγόρια και 37.85 για τα κορίτσια. Εντούτοις, δεν πρέπει να παραβλέψουμε ότι οι συγκεκριμένες τιμές είναι αποτελέσματα της τυποποίησης των απαντήσεων (σκορ), τα οποία στη συνέχεια υπόκεινται σε έλεγχο για την πραγματική τους σχέση (Πίνακας 4) .

3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα

Ενώ τα ευρήματα της ποσοτικής ανάλυσης δεν μας οδήγησαν σε ένα βέβαιο συμπέρασμα, στο περιεχόμενο των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου εντοπίστηκαν σημαντικά στοιχεία για την εν λόγω διδακτική μεθοδολογία μέσα από τις κατατιθέμενες απόψεις και παρατηρήσεις των μαθητών. Επίσης, το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης περιείχε παρατηρήσεις που επιβεβαιώνουν στο σύνολό τους τις απόψεις που κατατέθηκαν, ενισχύοντας, έτσι τις απαντήσεις των συμμετεχόντων για την εμπειρία τους.

3.2.1. 1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Ο προβληματισμός για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής μεθοδολογίας, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την απουσία κατανόησης του περιεχομένου του επικού ποιήματος. Εντούτοις, μια μαθητοκεντρική προσέγγιση που στηρίζεται στην αξία της βιωματικότητας στη μάθηση, όπως αυτή που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας, ανέδειξε έναν νέο τρόπο προσέγγισης του κειμένου ο οποίος επηρέασε τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών της κατανόησης και ερμηνευτικής προσέγγισης.

Κατανόηση

Η χρήση των τεχνικών της Δ.Τ.Ε στη διδασκαλία της Ιλιάδας, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των μαθητών, ενίσχυσε τον βαθμό κατανόησης του ομηρικού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, τα παιχνίδια ρόλων και η συμμετοχή τους στη δραματοποίηση σαν να ήταν οι ήρωες, τους βοήθησαν να παρακολουθήσουν τη δράση, τις σχέσεις, τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα των ηρώων καθώς και τα όρια της ανθρώπινης δράσης στο περιεχόμενο του επικού ποιήματος.

Σ₁₅: «Μου άρεσε επειδή έτσι καταλάβαινα πιο καλά το μάθημα της ημέρας»

Σ₃: «...κάναμε εμείς τους ήρωες της Ιλιάδας και έτσι καταλάβαμε καλύτερα τα συναισθήματα τους και τις αντιδράσεις τους...»

Σ₈: «...μάθαμε πως συμπεριφέρεται η κοινωνία μέσα από τη δραματοποίηση»

Πράγματι, η συμμετοχή των μαθητών σε παιχνίδια ρόλων ήταν καθώς φάνηκε μια νέα εμπειρία για εκείνους. Εντούτοις, προχωρώντας με τις παρεμβάσεις οι μαθητές φάνηκε να αντιλαμβάνονται και να προσαρμόζονται σταδιακά στη βιωματική κειμενική προσέγγιση. Σταδιακά, η θεατρική δημιουργία βασίστηκε στο κείμενο ενώ το κείμενο κατανοήθηκε μέσα από τη χρήση των θεατρικών τεχνικών.

Προϋπάρχουσα γνώση

Η ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης από τους μαθητές, αποτελεί μια αρκετά δύσκολη διαδικασία τόσο για τους ίδιους, όσο και για την ερευνήτρια. Η δυσκολία έγκειται στην προσήλωση της ερευνήτριας εκπαιδευτικού στις δυνατότητες των μαθητών. Από την άλλη, ο συνήθης τρόπος αφόρμησης μιας τυπικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις, αποτρέπει τη συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία καθώς συγκεντρώνεται στο περιεχόμενο μιας γενικής ερώτησης όπως «Τι κάναμε στο προηγούμενο μάθημα;» ή «Που είχαμε μείνει;». Οι μαθητές, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, βιώνουν ένα «άγχος επίδοσης» καθώς νιώθουν ότι εξετάζονται σχετικά με τις γνώσεις τους και το τι θυμούνται για το περιεχόμενο της Ιλιάδας που ήδη έχουν διδαχτεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

Στην εν λόγω διδασκαλία, η χρήση συγκεκριμένων δραματικών τεχνικών, στόχευσε στην ενθάρρυνση των μαθητών να ανακαλέσουν την προϋπάρχουσα γνώση, χωρίς τον φόβο της εξέτασης των αποκτημένων ή όχι γνώσεων. Η χρήση της τεχνικής παγωμένη εικόνα για παράδειγμα, προκειμένου να θυμηθούν βασικά σημεία της προηγούμενης διδασκαλίας, θέτοντας συγκεκριμένα ερωτήματα, αποτέλεσε ένα

σημαντικό εργαλείο που σταδιακά ενίσχυσε τη συμμετοχή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έναρξη της διδασκαλίας.

Σ₄ : «*Η δημιουργία των εικόνων στην αρχή του μαθήματος με βοήθησε πολύ να θυμηθώ τι είχαμε διδαχθεί την προηγούμενη φορά, χωρίς να δυσκολεύομαι ή να αγχώνομαι*»

Σ₈ : «*Μπορεί να μην θυμόμουν κάτι αλλά κάποιος άλλος το θυμόταν οπότε το θυμόμουν μαζί του όταν φτιάχναμε την εικόνα που μας ζητούσε η κυρία*»

Σ₉: «*Μου άρεσε γιατί δεν έπρεπε πάντα να μιλάω...έδειχνα αυτό που ήξερα με το σώμα μου*»

Σ₅: «*Μας άρεσε αυτό ο τρόπος διδασκαλίας διότι μέσω θεατρικών παιχνιδιών θυμηθήκαμε σκηνές της Ιλιάδας που δεν τις είχε συγκρατήσει το μυαλό μας και διασκεδάσαμε μαθαίνοντας*»

Η συνεργασία σε μικρές ομάδες δίνει στους μαθητές τον χώρο να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο και να συνδιαμορφώσουν στο πλαίσιο της παρουσίασης των αυτοσχεδιασμών. Το έλλειμμα τους ενός αποτελεί γνώση του άλλου, έτσι πολύ γρήγορα παρατηρήθηκε η προσήλωση στην κατανόηση του κειμένου και τη μάθηση μέσα από συλλογικές διαδικασίες παρά το αίσθημα άγχους για την ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης.

Κατάκτηση της γνώσης

Η κατάκτηση της γνώσης αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η χρήση δραματικών τεχνικών κατά την κειμενική και ερμηνευτική προσέγγιση φαίνεται να ευνόησε την πρόσληψη της γνώσης και την επίτευξη μέρους των διδακτικών στόχων. Ως προς τους γνωστικούς στόχους οι συμμετέχοντες δήλωσαν:

Σ₁₀: «*Έμαθα με ένα ευχάριστο τρόπο την Ιλιάδα*»

Σ₁₁:«*Μου αρέσει γιατί έμαθα για πρώτη φορά την Ιλιάδα σαν να ήταν παραμύθι*»

Σ₁₄: «*Θέλω να ξαναδιδαστώ μέσα από θεατρικές τεχνικές γιατί μαθαίνεις πιο εύκολα και με τρόπο που σου αρέσει*»

Σ₂: «*...μάθαμε τόσα πράγματα και πολλά που όλη τη χρονιά δεν είχαμε μάθει...*»

Η απόκτηση μέρους της προσλαμβανόμενης γνώσης παρατηρήθηκε επίσης, από την ερευνήτρια αφού οι μαθητές φάνηκε να εντάσσουν στους αυτοσχεδιασμούς τους, χωρίς να τους ζητηθεί, πρότερη γνώση.

Κίνητρο για μάθηση

Είναι εξίσου σημαντικό να αναφερθεί ότι ένα μέρος των συμμετεχόντων βρήκε το περιεχόμενο των διδασκαλιών ενδιαφέρον και πρωτότυπο σε σχέση με το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας και υποστήριξε ότι αποτέλεσε πολύ σημαντικό κίνητρο για μάθηση.

Σ₆: «Νομίζω ότι βρήκα, επιτέλους, ένα τρόπο να αγαπήσω το μάθημα»

Σ₁₆: «Για μένα η διδασκαλία αυτή ήταν πρωτότυπη και μου δημιούργησε το ενδιαφέρον να μάθω πολλά πράγματα με αυτό τον τρόπο»

Σ₁₇: «Τώρα που ξέρω πως γίνεται, νομίζω ότι θα δυσκολευτώ να μάθω κάτι με άλλο τρόπο και να γυρίσω πάλι στο βιβλίο. Θέλω να μαθαίνω μόνο έτσι, ότι μπορώ»

Επιπλέον και ενώ η διδασκαλία με δραματικές τεχνικές αποτελεί μια ιδιαίτερη χρονοβόρα διαδικασία, η συμμετοχή των μαθητών σε ένα διαφορετικό πλαίσιο διδασκαλίας και η αλλαγή στάσης τους απέναντι στη γνώση βοήθησε στην κάλυψη ενός σημαντικού μέρους της διδακτέας ύλης σε μικρό χρονικό διάστημα. Σίγουρα, βέβαια συνυπάρχουν επιπλέον παράγοντες όπως η διάρκεια των παρεμβάσεων που ξεπερνά την καθορισμένη διδακτική ώρα και το ήδη διδασκόμενο μάθημα από την αρχή της σχολικής χρονιάς συνέβαλαν στην ολοκλήρωση μεγάλου μέρους της ύλης.

3.2.2. 2^ο Ερευνητικό ερώτημα

Παράλληλα με την επίτευξη στόχων γνωστικού περιεχομένου, η διδασκαλία με θεατρικές τεχνικές επιτρέπει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Οι μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα φανταστικό κόσμο βρίσκουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τόσο ατομικές όσο και κοινωνικές δεξιότητες.

Ατομικές δεξιότητες

Σε προσωπικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες, σύμφωνα με τις απόψεις τους, βρήκαν τον χώρο να παρατηρήσουν τους εαυτούς τους. Μεταξύ άλλων, υποστήριξαν ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με θεατρικές τεχνικές ένιωσαν την ελευθερία να εκφραστούν και να απελευθερωθούν μέσα από τους ρόλους, σα να ήταν ο Αχιλλέας, ο Αγαμέμνωνας, οι θεοί κ. ά. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους πρόκειται για μια δημιουργική ελευθερία.

Σ₇: «Προσωπικά θεωρώ πως με βοήθησε στον τρόπο έκφρασης. Παρατήρησα στον εαυτό μου μια πιο ωραία εκφραστικότητα, χωρίς ντροπή»

Σ₁₄: «...επειδή κάνοντας άλλους ρόλους αισθανόμαστε πιο ελεύθεροι»

Σ₁₇: «Μου άρεσε πολύ γιατί ένιωσα να απελευθερώνομαι... και ελευθερία»

Σ₁₈: «Με βοήθησε να εκφράσω τις απόψεις μου και τις σκέψεις μου για το κείμενο και τους ήρωες»

Επιπλέον, αυτή η νέα μαθησιακή εμπειρία που επιμερίζει και μοιράζει τους ρόλους σε όλο το μαθητικό δυναμικό, φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης προς τις ατομικές δυνατότητες και ως εκ τούτου στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων.

Σ₇: «Θα ήθελα να ξαναδίδαχτώ με θεατρικές τεχνικές γιατί μου ενίσχυσε θετικά το χαρακτήρα»

Σ₁₈: «...αλλά ότι και εγώ συμμετείχα και έγινα μέρος αυτής της διδασκαλίας»

Σ₁₈: «...απέκτησα και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και για τον ίδιο μου τον εαυτό...»

Αυτή η επιτρεπτή ελευθερία και καλλιεργούμενη πίστη στον εαυτό, στο πλαίσιο της διδασκαλίας με δραματικές τεχνικές, καλλιεργεί το έδαφος για την εξάλειψη του φόβου της έκθεσης και της κατάθεσης των προσωπικών σκέψεων του καθενός. Σύμφωνα με μια συμμετέχουσα «..δεν κρυβόμασταν ο ένας πίσω από τον άλλο, ο καθένας είχε την άποψή του». Αξιοσημείωτο είναι ότι στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας όπου οι μαθητές είχαν το δικαίωμα να πάρουν το λόγο μια φορά καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης, μια μαθήτρια διαπίστωσε και κατόπιν κατέθεσε, «Ήταν πολύ ωραία σήμερα γιατί μάθαμε τη βαρύτητα που έχουν τα λόγια μας».

Ενδυνάμωση ομάδας

Η χρήση της Δ.Τ.Ε ως διδακτικό εργαλείο φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων και ως εκ τούτου να ενισχύει την επιθυμία για συλλογική μάθηση. Η απουσία της συνεργασίας στα πλαίσια της τυπικής διδασκαλίας πιθανότατα εμποδίζει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να δυσκολευτούν να συνεργαστούν ομαδικώς. Επίσης, παρατηρήθηκε

δυσκολία στη διαχείριση του βαθμού της ελευθερίας που δόθηκε στους μαθητές. Οι μαθητές, πολύ γρήγορα, προκειμένου να διαχειριστούν την ελευθερία αποζήτησαν να τη μοιραστούν με την ομάδα. Η συνεργασία τους, έτσι, σε μικρές ομάδες, δύναται να διαμορφώσει έναν νέο τρόπο επικοινωνίας και να καλλιεργήσει ένα κλίμα ενσυναίσθησης, αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης καθώς και πίστη στη δύναμη της ομάδας έναντι του ατόμου. Οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτή τη συνεργατική μορφή διδασκαλίας υποστήριξαν μεταξύ άλλων:

Σ₂: «Αναπτύχθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και φιλίας»

Σ₄: «Νιώσαμε πιο ελεύθεροι, είχαμε μια καλύτερη σχέση μεταξύ μας και σίγουρα επικοινωνία»

Σ₁₀: « Επικοινωνούσαμε περισσότερο και ήρθαμε πιο κοντά»

Σ₅: « Η συμμετοχή του συνόλου της τάξης με βοήθησε να συμμετέχω περισσότερο στο μάθημα γιατί όσο περισσότεροι τόσο περισσότερη συζήτηση και ενδιαφέρον»

Σ₃: «...οι συζητήσεις και οι απόψεις των συμμαθητών μου όταν ήμασταν σε ομάδες με βοήθησαν πολύ να αποκτήσω και να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου...»

Σ₆: «Όταν συνεργαζόμαστε το αποτέλεσμα είναι πιο ωραίο και ενδιαφέρον»

Σ₁₆: «Ήρθα πιο κοντά με όλους τους συμμαθητές μου»

Πολλοί από τους συμμετέχοντες φάνηκε να συνειδητοποιούν για πρώτη φορά την αξία της συνεργατικής μάθησης καθώς πολλοί από αυτούς δεν είχαν επικοινωνήσει ποτέ μεταξύ τους.

Σ₇: «...συνεργάστηκα με άτομα που δεν είχα καμία επαφή»

Σ₁₅: « Μου άρεσαν οι ομαδικές δραστηριότητες καθώς δημιουργήθηκαν φιλίες μεταξύ μας»

Σ₁₆: « Ένιωσα ότι συνδέομαι με τους συμμαθητές μου που μέχρι τώρα δεν είχαμε καμία σχέση»

Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών

Η αλλαγή στάσης και εμπλοκής του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία προκάλεσε εξαιρετικό ενδιαφέρον στους μαθητές και η επίδρασή της ήταν καταλυτική για την

αλλαγή της σχέσης τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η καλλιέργεια του κλίματος της ισότητας στη μάθηση και ο καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού σταδιακά, επέφερε την ενεργή συμμετοχή όλου του μαθητικού δυναμικού. Η διαφοροποιημένη στάση του εκπαιδευτικού επέτρεψε την ελευθερία και τη συμμετοχή στη γνώση και αυτές με τη σειρά τους διαφοροποίησαν τις απόψεις των μαθητών για τον ρόλο του καθηγητή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής εμπειρίας.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των μαθητών, με το κλίμα ισότητας που δημιουργήθηκε στις παρεμβάσεις, η εκπαιδευτικός φάνηκε ιδιαίτερα προσιτή και οι μαθητές ένιωσαν τη διάθεση να την προσεγγίσουν και να αναπτύξουν μια εγγύτερη σχέση με αυτήν.

Σ₅: *«Μου άρεσε ιδιαίτερα η σχέση με την καθηγήτρια και ένιωσα ότι ήταν πολύ φιλική μαζί μας σε αντίθεση με άλλους καθηγητές που λειτουργούν πολύ αυστηρά»*

Σ₆: *«Στη διδασκαλία με θεατρική αγωγή η καθηγήτρια ήταν πιο ελεύθερη μαζί μας και ο χρόνος μαζί της κυλούσε ευχάριστα»*

Σ₈: *«Μου άρεσε επειδή ήρθαμε όλοι πιο κοντά, μαθητές και καθηγήτρια...η δασκάλα δεν ήταν αυστηρή αλλά ένα μέλος της ομάδας»*

Σ₁₇: *« Ένιωσα ότι δεν φοβόμουν την κυρία και ότι υπήρχε αλληλοσεβασμός»*

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια επιδιώκοντας την ενεργή συμμετοχή των μαθητών κατέρριψε τον ρόλο της αυθεντίας και μοιράστηκε την ευθύνη της απόκτησης της γνώσης με τους συμμετέχοντες.

Σ₇: *« Μου άρεσε επειδή συμμετείχαμε και εμείς σε αυτό και δεν ακούγαμε απλά τον καθηγητή να μιλάει»*

Σ₁₆: *«Μου άρεσε πολύ που συμμετείχα σε αυτή τη διδασκαλία, μου άρεσε πολύ που είχα και εγώ ευθύνη όπως η καθηγήτρια, δεν βαρέθηκα καθόλου»*

Σ₁₈: *«...δεν ένιωσα πως κάποιος με διδάσκει ένα μάθημα αλλά ότι εγώ συμμετείχα και έγινα μέρος αυτής της διδασκαλίας»*

Έτσι λοιπόν, ο βαθμός συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη μαθησιακή προσέγγιση επέτρεψε την ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών και τη συνεργασία ενισχύοντας έτσι την εμπιστοσύνη προς τις δυνατότητες των μαθητών. Σε ένα χώρο ελεύθερης έκφρασης που επιδιώκεται η δημιουργικότητα και η φαντασία των

μαθητών καταργείται το σωστό και το λάθος. Κάθε απάντηση προσθέτει και αναδιαμορφώνει το τελικό αποτέλεσμα

Σ₁₂: « ...αγάπησα την καθηγήτρια και τον τρόπο της και αυτό μου έφτανε για να ασχοληθώ με το μάθημα»

Σ₁₅: « Μπορούμε να εκφραζόμαστε ελεύθερα καθώς δεν υπήρχε ούτε λάθος ούτε σωστή απάντηση, όλες ήταν σημαντικές»

Σ₁₄: « Η σχέση με την καθηγήτρια ήταν καλύτερη γιατί μας έκανε να νιώθουμε ελεύθεροι όταν μας ζητούσε να κάνουμε ρόλους»

Σ₁₈: « Πιστεύω ότι όλη ομάδα ένιωσε καλύτερα γιατί η καθηγήτρια μας εμπιστεύτηκε και μας έκανε να νιώθουμε άνετα ότι και αν απαντούσαμε»

Συμπεραίνοντας, η γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού και ο νέος τρόπος προσέγγισης των μαθητών κατά τη διδασκαλία φαίνεται να καλλιέργησε και προετοίμασε το έδαφος ώστε οι μαθητές να εκτιμήσουν τον ρόλο του και τη δουλειά του ενώ παράλληλα ενθάρρυνε την ενεργή συμμετοχή αφού το περιεχόμενο της διδασκαλίας συνδιαμορφώνεται από όλους. Τέλος, παράλληλα με τη διδασκαλία οι μαθητές γνώρισαν ένα πρωτότυπο τρόπο ασυνείδητης ενδοσκόπησης, ανακάλυψαν τη δυναμική της συνεργασίας και το πώς αυτές οι διαδικασίες συμβάλλουν θετικά στην προσωπική τους ανάπτυξη.

3.2.3. 3^ο Ερευνητικό ερώτημα

Η αναγκαιότητα για χρήση εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης της μάθησης αναδεικνύεται αφενός με βάση τις απόψεις των συμμετεχόντων στη διδασκαλία με δραματικές τεχνικές και αφετέρου από τις παρατηρήσεις των μαθητών σχετικά με την τυπική διδασκαλία της Ιλιάδας. Η σύγκριση των δύο διδασκαλιών στο περιεχόμενο των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας και οι παρατηρήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου σχετικά με την τυπική διδασκαλία της Ιλιάδας, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη εμπλουτισμού της διδακτικής μεθοδολογίας.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές που διδάχτηκαν την Ιλιάδα με δραματικές τεχνικές υποστήριξαν την απουσία διάθεσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για δοκιμή εναλλακτικών μεθόδων και τόνισαν τη σημαντικότητα της παρουσίας της Δ.Τ.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σ₂: «Ο νέος τρόπος που διδαχθήκαμε την Ιλιάδα είναι μακράν καλύτερος αλλά κανένας καθηγητής δεν θα το έκανε»

Σ₆: «Μου άρεσε περισσότερο από το συνηθισμένο τρόπο διδασκαλίας καθώς ήταν πιο ευχάριστο και δημιουργικό»

Σ₇: «Τον θεωρώ πιο σωστό από το συνηθισμένο μάθημα αλλά δυστυχώς δεν εφαρμόζεται»

Σ₁₅: «Μου άρεσε πολύ και θα πρέπει να γίνεται πιο συχνά στα σχολεία»

Σ₁₆: « Νομίζω ότι θα έπρεπε να διδασκόμαστε από την αρχή της χρονιάς έτσι»

Από την άλλη, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας παρουσιάζει περιορισμούς που αφορούν στη σχέση των μαθητών με το γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, παρουσιάζεται δυσκολία στην κατανόηση του κειμένου και ο τρόπος διδασκαλίας δεν τους βοηθά να ακολουθήσουν την εξέλιξη της ιστορίας έτσι ούτε να την ερμηνεύουν. Έτσι, η απουσία νοήματος δυσχεραίνει τη σχέση των μαθητών με την προσλαμβάνουσα γνώση.

Σ₁₇: «Κάποιες φορές διαβάζουμε το μάθημα αναγκαστικά αλλά είναι πολλές φορές που δεν καταλαβαίνουμε ακριβώς τη σειρά των γεγονότων»

Σ₅: «Καμιά φορά νιώθω ότι το διάβασμα επειδή πολλές φορές δεν καταλαβαίνω είναι απλά μια δουλειά που έχω να κάνω χωρίς να καταλαβαίνω γιατί πρέπει να την κάνω»

Ως προς τη σχέση των μαθητών μεταξύ τους παρατηρείται ότι η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας τους αποτρέπει από το να συμμετέχουν στο μάθημα αφού το θεωρούν μονότονο. Επιπλέον, ο κειμενοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας παραγκωνίζει την ανάπτυξη συζητήσεων που θα ενίσχυαν τη διάθεση για επικοινωνία και θα μετέτρεπαν το κλίμα της τάξης. Εντούτοις, οι μαθητές δείχνουν να αποζητούν την ομαδική και συνεργατική συνύπαρξη όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους.

Σ₁₀: « δεν χρειάζεται να συνεργαστούμε μεταξύ μας οπότε δεν υπάρχει επικοινωνία γενικά»

Σ₁₁: «Οι ομαδικές εργασίες στην τάξη σίγουρα θα βοηθούσαν καθώς θα υπήρχε συνεννόηση, επικοινωνία και συνεργασία. Επίσης το μάθημα θα ήταν πιο διασκεδαστικό»

Σ₁₂: « Συνήθως δουλεύουμε ατομικά οπότε το μάθημα είναι βαρετό»

Σ₁₃: «Κάνουμε μάθημα μόνο από το βιβλίο και δεν συζητάμε συχνά»

Ένας επιπλέον περιορισμός της τυπικής διδασκαλίας που προστίθεται στις απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου αφορά στη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, συμπεραίνουμε ότι η διδασκαλία της Ιλιάδας που βασίζεται στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση σε συνδυασμό με την προσήλωση στο κείμενο, αποθαρρύνει τη συμμετοχή και μειώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το διδασκόμενο μάθημα.

Σ₂: «Καμιά φορά δυσκολεύομαι να παρακολουθήσω γιατί ο τρόπος διδασκαλίας βασίζεται πολύ στην καθηγήτρια»

Σ₁₀: «...λίγο μονότονος, χωρίς δημιουργικότητα αφού η καθηγήτρια απλά μας εξηγεί το κείμενο»

Σ₁₂: «Μια αρνητική παρατήρηση είναι ότι επειδή η καθηγήτρια μιλάει πολύ δεν μας δίνετε η ευκαιρία να συζητήσουμε. Νομίζω ότι η Ιλιάδα έχει πολλά θέματα για συζήτηση και ακούμε την καθηγήτρια να μιλάει μόνη καμιά φορά»

Σ₁₃: «Η καθηγήτρια δεν συζητά μαζί μας... είναι αρνητικό γιατί κάνει το μάθημα να μην μας ενδιαφέρει»

Σ₁₈: «Θα έπρεπε να είναι πιο πολύ συζήτηση με την καθηγήτρια και όχι να διαβάζουμε μέσα από το βιβλίο»

Σ₂₀: «θα ήθελα να δω την καθηγήτρια να δοκιμάζει νέους τρόπους να μας διδάξει»

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των μαθητών που διδάχτηκαν την Ιλιάδα με δραματικές τεχνικές επιθυμούν τη χρήση της στη διδασκαλία και άλλων φιλολογικών μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, 15 στους 18 μαθητές επιθυμούν να διδαχτούν με θεατρικές τεχνικές την Ιστορία, 7 στους 18 την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, 5 στους 18 τη Νέα Ελληνική και 2 στους 18 τη Λογοτεχνία. Τέλος στο περιεχόμενο των προτάσεων των μαθητών για εναλλακτικά μέσα διδασκαλίας κατατέθηκαν μεταξύ άλλων, το θέατρο, η μουσική, η χρήση τεχνολογίας, το πρότζεκτ

καθώς και η σύνδεση του περιεχομένου της διδασκαλίας με τη δική τους καθημερινότητα.

4. Συμπεράσματα-προτάσεις

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτέλεσε μια προσπάθεια να αναδειχθεί η συμβολή της δραματικής τέχνης στη σύγχρονη ελληνική, εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η σχέση ανάμεσα στη θεατρική τέχνη και την εκπαίδευση δεν αποτυπώνεται σε μια εικόνα δύο παράλληλων γραμμών που διαγράφουν μια συνεχόμενη ευθεία πορεία, αντίθετα τέμνονται και η συνάντησή τους δημιουργεί μια νέα αμφίδρομη σχέση. Αυτή η συνάντηση συγκεντρώνει νέα χαρακτηριστικά και προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να μαθαίνουν χρησιμοποιώντας τη θεατρική τέχνη ενώ συγχρόνως χρησιμοποιώντας τη μαθαίνουν για αυτή.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση, δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα ως προς την επίδραση των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της Ιλιάδας και ως εκ τούτου δεν μας επιτρέπεται να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Εντούτοις, αξίζει να σημειώσουμε πως το γεγονός ότι έχουμε πολύ μικρό δείγμα (18 και 20 υποκείμενα αντίστοιχα σε κάθε ομάδα) επηρεάζει σημαντικά τη στατιστική ανάλυση. Εντούτοις, η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης και ως εκ τούτου δεν επιδιώκει την αξίωση γενικεύσιμων αποτελεσμάτων. Επίσης, ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας σε τέτοιου είδους έρευνες είναι η δομή του ερωτηματολογίου, κατά πόσο μπορεί δηλαδή να ταιριάζει στη στόχευση της έρευνας και να προσομοιώσει την πραγματικότητα.

Ωστόσο, τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο και τη συμμετοχική παρατήρηση, μας επιτρέπουν να διαμορφώσουμε μια εικόνα για τη διδασκαλία με θεατρικές τεχνικές.

Οι μαθητές παρά τις δυσκολίες προσαρμογής στις νέες συνθήκες διδασκαλίας κατάφεραν να προσαρμοστούν. Οι διαφοροποιήσεις της διδασκαλίας, η αλλαγή προσέγγισης του κειμένου, η αναζήτηση της ερμηνείας και του νοήματος μέσα από τις θεατρικές τεχνικές παρακίνησε τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στη διδασκαλία ενώ οδήγησε ασυνείδητα στην ανακάλυψη και αφομοίωση της γνώσης. Οι μαθητές προκειμένου να υποστηρίξουν τους ρόλους τους συνδιαλέχθηκαν βιωματικά και ακούσια με το διδασκόμενο κείμενο· αντάλλαξαν απόψεις και ιδέες, πρότειναν πολλαπλές ερμηνείες, διερωτήθηκαν και προβληματίστηκαν για τα συναισθήματα και

τις πράξεις των ηρώων, παρατήρησαν τις επιλογές του συγγραφέα, χωρίς να συνειδητοποιήσουν ότι παράλληλα διδάσκονται. Επιπλέον, η ανάγκη που δημιουργείται, στο θεατρικό πλαίσιο, να εκφραστούν οι μαθητές προωθεί ακούσια την παραγωγή λόγου, προφορικού, γραπτού ακόμα και την κατανόηση της μη λεκτικής έκφρασης. Επιπρόσθετα, ο βιωματικός χαρακτήρας της μάθησης ενισχύει τις προσδοκίες του μαθητή και μεταβάλλει τη στάση του απέναντι στο γνωστικό, δημιουργώντας ένα ισχυρό κίνητρο για μάθηση.

Έτσι λοιπόν, οι μαθητές ανακάλυψαν ένα νέο τρόπο να αγαπούν το μάθημα, να συμμετέχουν, να εμπλέκονται σε αυτό και να αναζητούν τη γνώση ομαδικά παράλληλα με την ανάπτυξη πληθώρας δεξιοτήτων, τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Οι μαθητές αγάλιασαν τη νέα συνθήκη συνύπαρξης και πολύ γρήγορα παρατηρήθηκε αύξηση στον τομέα της συνεργασίας. Σε συλλογικό επίπεδο, οι μαθητές φαίνεται να αντιλήφθηκαν ότι αποτέλεσμα δεν προκύπτει από το άθροισμα ατομικών προσπαθειών αλλά συνδιαμορφώνεται μέσα από τις απόψεις όλων και τη συλλογική προσπάθεια.

Με τη σειρά της, η προσωπική έκφραση, η προσωπική ιστορία του καθενός και η αξιοποίησή της στο μάθημα συγκροτεί και αναπτύσσει ολόπλευρα την προσωπικότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Με άλλα λόγια, οι θεατρικές τεχνικές βοήθησαν στο να καταφέρουν οι ίδιοι οι μαθητές να εμπυχώσουν τον εαυτό τους, να νιώσουν την ασφάλεια να εκφραστούν, χωρίς φόβο, να στηρίξουν τις προσωπικές τους απόψεις, να εντοπίσουν τα πιθανά ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους κλίσεις.

Ο επιμερισμός της ευθύνης ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές ευνόησε σημαντικά την αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των συμμετεχόντων απέναντι στη διδάσκουσα. Επιπλέον, παράγοντες όπως η διάθεση της εκπαιδευτικού για διάλογο, οι καθοδηγητικές ερωτήσεις, η συνθήκη της συνειδητής αφέλειας και η τεχνική δάσκαλος σε ρόλο συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη συναισθήματος εκτίμησης του ρόλου και της δουλειάς του εκπαιδευτικού. Η αλλαγή στάσης της διδάσκουσας φαίνεται να αποτέλεσε ένα ακόμη σημαντικό κίνητρο για συμμετοχή στη διδασκαλία.

Η δραματική τέχνη ως μέσο διδασκαλίας της Ιλιάδας προκάλεσε συναισθήματα ενθουσιασμού και ευχαρίστησης σε τέτοιο βαθμό ώστε να κατατεθούν απόψεις για καθολική χρήση της στη διδασκαλία του μαθήματος. Βέβαια στόχο της έρευνας δεν αποτέλεσε η υποτίμηση της ισχύουσας διδακτικής μεθοδολογίας, παρά μονάχα η ανάδειξη μιας επιλογής για εμπλουτισμό της. Αντίθετα, οι συγκεκριμένες απόψεις των

μαθητών ίσως να μας υποδεικνύουν ότι η προσέγγιση μιας εποχής ή ιδεολογίας χρονικά αποστασιοποιημένης από τη σημερινή, ίσως να διευκολύνεται με τη χρήση εναλλακτικών μέσων διδασκαλίας, όπως η δραματική τέχνη. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται από την πλειονότητα των μαθητών που εξέφρασαν την επιθυμία τους να διδαχτούν με ανάλογο τρόπο το μάθημα της Ιστορίας.

Έτσι λοιπόν συμπεραίνουμε ότι οι κειμενοκεντρικές και δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες ευνοχίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι στο πλαίσιο αυτό αναζητούν το νόημα και τη σύνδεση με τη δική τους ιστορία· έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα, επιτελώντας τον μετασχηματιστικό του ρόλο, οφείλει να αναζητά και να επιδιώκει τη σύνδεση με τις ιστορίες των μαθητών να δημιουργεί τις συνθήκες ώστε να επηρεάζει και να αλλάζει εποικοδομητικά το άτομο στο πλαίσιο της μάθησης.

Άλλωστε, η έννοια της λέξης μαθαίνω δεν περιορίζεται στην περιγραφή της απόκτησης γνώσης μέσω της λειτουργίας της αποθήκευσης. Αντίθετα, αναφέρεται σε μια διαδικασία όπου το άτομο βιώνει, συμμετέχει ενεργά, προσωπικά και συλλογικά στην επεξεργασία ιδεών, συναισθημάτων και συμπεριφορών· αυτή η διαδικασία δύναται να αλλάξει τόσο το ίδιο το άτομο όσο και το εκάστοτε ευρύτερο κοινωνικό σύστημα (Τριβίλα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία προτάσσει με τη σειρά της την αναζήτηση νέων μορφών διδασκαλίας που θα εντείνουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Η δραματική τέχνη αποτελεί ένα αξιόλογο μέσο που συνάδει με το μετασχηματιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και επιτρέπει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Η διδασκαλία με μέσο τη δραματική τέχνη ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες και αρχές της ενίσχυσης, της κριτικής αντιμετώπισης της γνώσης, της αξιοποίησης των εμπειριών, της σύνδεσης με την πραγματικότητα, της διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας, της βιωματικότητας, της παροχής ίσων ευκαιριών και της δικαιοσύνης.

Η διαδρομή από τη θεωρία στην πράξη απαιτεί κόπο και τρόπο. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παραμένει καίριο ζήτημα και οφείλει να αποτελεί μια ουσιαστική κίνηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού που θα αποσκοπεί στη δημιουργία μιας νέας κουλτούρας μάθησης που θα συνδιαμορφώνεται σταδιακά στον χώρο του σχολείου και θα ακολουθεί τις σύγχρονες παιδαγωγικές αναζητήσεις. Επίσης, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι η μάθηση δεν τελειώνει μέσα στη σχολική τάξη· η δημιουργία παραστάσεων για το εφηβικό κοινό, τα εκπαιδευτικά προγράμματα βιωματικής

μάθησης, οι βιωματικές ξεναγήσεις σε μουσεία κ.ά. αποτελούν μοναδικές ευκαιρίες για μάθηση που επιτρέπουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.

Η Δ.Τ.Ε δεν αποτελεί μια ουτοπική πραγματικότητα. Αντίθετα, η εφαρμογή της στο σχολείο είναι κομμάτι μιας σύγχρονης παιδαγωγικής αναζήτησης που μπορεί να πραγματοποιηθεί ποικιλοτρόπως μέσα από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την συνεργασία, τη διάθεση για καλλιτεχνική αναζήτηση εντός και εκτός του σχολικού χώρου και κυρίως μέσα από τη συνειδητοποίηση της ευθύνης που φέρουμε ως μέλη μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας σε μια εποχή που φαίνεται να πάσχει από πολλαπλές μορφές πανδημικής ρινοκερίτιδας (Παπαδόπουλος, 2007).

4.1 Περιορισμοί έρευνας

Παρόλα τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν αρκετοί περιορισμοί κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Αρχικά, η απειρία της ερευνήτριας στο κομμάτι της έρευνας όσο και στο κομμάτι της διδασκαλίας επηρέασε σε ένα βαθμό τη διαδικασία.

Ως προς την ομάδα, το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από μια σχολική τάξη ενός σχολείου αγροτικής περιοχής όπου η επαφή με την τέχνη του θεάτρου είναι απύσχα. Επρόκειτο για ένα απάιδευτο πληθυσμό που για πρώτη φορά γνώρισε ένα κομμάτι της θεατρικής τέχνης στο πλαίσιο της διδασκαλίας, φέροντας συγχρόνως μια στερεοτυπική αντίληψη για αυτό.

Επίσης, ο αριθμός των μαθητών που συγκρότησαν το ερευνητικό πληθυσμό δεν μας επιτρέπει την δημιουργία αντιπροσωπευτικών και γενικεύσιμων αποτελεσμάτων, παρά μονάχα την μελέτη μιας συγκεκριμένης περίπτωσης μιας σχολικής τάξης.

Επίσης η ώρα διεξαγωγής των παρεμβάσεων, στο τέλος του ημερήσιου σχολικού προγράμματος, αποθάρρυνε τη συμμετοχή πολλών μαθητών, οι οποίοι παρακολούθησαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλά στην πορεία εγκατέλειψαν την προσπάθεια. Επιπλέον, ένας ακόμη παράγοντας που επηρέασε τη σταθερότητα της ομάδας ήταν ότι τα εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν λίγο πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς, μια περίοδο όπου το πρόγραμμα των μαθητών ήταν επιβαρυνόμενο τόσο από τις επικείμενες ενδοσχολικές εξετάσεις, όσο και από τις εξωσχολικές.

4.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα συμπεράσματα που παρουσιάστηκαν σχετικά με τη συμβολή της Δ.Τ.Ε στη διδασκαλία της Ιλιάδας θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα σημαντικό ερέθισμα για την προσπάθεια διδακτικής προσέγγισης της Ιλιάδας με δραματικές τεχνικές.

Παρόλα αυτά, η εφαρμογή της Δ.Τ.Ε στη διδασκαλία της Ιλιάδας παραμένει ένα ερευνητικό πεδίο που χρήζει περαιτέρω μελέτης, ίσως με την εφαρμογή της Δ.Τ.Ε σε ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών. Μελετώντας τις επιμέρους έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε η συγκέντρωση του ενδιαφέροντος, κυρίως, σε μαθητικούς πληθυσμούς. Εντούτοις, η διδασκαλία, όπως προαναφέρθηκε, δεν τελειώνει στους μαθητές.

Ως προς τον εκπαιδευτικό-ερευνητή-εμπυχωτή, ο χειρισμός των διαφορετικών ρόλων σε μια διδασκαλία, απαιτεί ευελιξία και καλή γνώση των διδακτικών στόχων, των ερευνητικών στόχων καθώς και εξοικείωση με τον ρόλο του εμπυχωτή. Όπως έχει προταθεί σε προηγούμενες έρευνες, η συνεργασία των επαγγελματιών που θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε μια διδασκαλία με θεατρικές τεχνικές αποτελεί επιλογή και ανάγκη για την εύρυθμη λειτουργία μιας εναλλακτικής διδασκαλίας ενώ συγχρόνως ανταποκρίνεται σε μια σύγχρονη αναζήτηση που αφορά στη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Από τα παραπάνω προκύπτει η πρόταση για μελέτη της στάσης και των απόψεων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας συνδιδασκαλίας.

Τέλος, η αναζήτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας απαιτεί την ευαισθητοποίηση και το ενδιαφέρον εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Παρόλη την αύξηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση δεν συνεπάγεται, απαραίτητα στην εφαρμογή των αποκτημένων γνώσεων στην τάξη. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση για έρευνα είναι η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την προσωπική τους επιμόρφωση όσο και για την επιλογή εφαρμογής των νέων γνώσεων στη σχολική τάξη.

Βιβλιογραφία

- Αργυράκη, Α. (2000). Η παιδαγωγική αξία του Δράματος και η πρακτική εφαρμογή του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας & Φ. Κακλαμάνη (Επιμ.), *1^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, 15-16-17 Δεκεμβρίου 2000 (σσ. 60-64). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Αμοιρόπουλος, Κ. (2000). Το θέατρο στην εκπαίδευση: μέθοδος ή μάθημα; Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *2^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, 7-8-9 Δεκεμβρίου 2001 (σσ. 46-51). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Adelman, C., Kemmis, S. & Jenkins, D. (1980) Rethinking case study: notes from the Second Cambridge Conference. In H. Simons (ed.), *Towards a Science of the Singular*. (pp. 45-61). Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βλαχογιάννη, Α. (2006). *Διδακτικές προσεγγίσεις στα φιλολογικά μαθήματα. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Bruner, J., & Jolly, A., & Sylva, K. (1976). *Play. It's role in development and Evolution*. United States of America: Penguin Books.
- Bassegy, M. (1981). Pedagogic Research: On the Relative Merits of the Search for Generalization and Study of Single Events. *Oxford Review of Education*, 7(1), 73-79.
- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. England: Longman.

- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (επιμ.), *APA handbook of research methods in psychology* (σσ. 51-77). Washington: American Psychological Association.
- Bruner, J., & Wood, D., & Roos, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17, 89-100.
- Γιαγκιόζη, Ε. (2016). *Η βελτίωση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου μέσω της Δραματικής Τέχνης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές Α' Λυκείου του 1^{ου} ΓΕΛ Ναυπλίου*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γιαννούλη, Π. (2014). *Η συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή ανθρωπιστικών επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκόβας, Ν. (2001). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες! Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, 2^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. 7-8-9 Δεκεμβρίου 2001 (σσ. 21-28). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2011). *Το θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Διάδραση.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London & New York: RoutledgeFarmer.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cook, H. (1917). *The play way: An essay in educational method*. London: Heinemann.
- Courtney, R. (1990). *Drama and intelligence. A cognitive theory*. Montreal & Kingston: Mc Gill-Queen's University Press.
- Δάναςσης - Αφεντάκης, Α.Κ. (1997). *Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

- Denscombe, M. (1998). *The good research guide for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.
- Doyle, C. (1993). *Raising curtains on education: drama as a site for critical pedagogy*. Westport: Bergin & Garvey.
- Δεμερτζή, Β. (2001). Σκέψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη του θεάτρου στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, 2^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 7-8-9 Δεκεμβρίου 2001* (σσ. 35-39). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Ήμελλου, Α. (2016). *Η Θεατρική Αγωγή ως πλαίσιο προσέγγισης και μάθησης στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από Μετάφραση. Μια πρόταση για τη διδασκαλία του Ομήρου και του Ηροδότου μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων*. Διπλωματική Εργασία, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Heathcote, D. (1972). Drama as a challenge. In J.R. Hodgson (ed.), *The uses of Drama: Acting as a Social and Educational Force: An anthology*. (pp. 156-165). London: Eyre Methuen Ltd.
- Holzkamp, K. (1991). Lernen als Lernbehinderung?. *Forum Kritische Psychologie*, 27, 5-22.
- Ίσαρης, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο : <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826> (Τελευταία πρόσβαση στις 31/1/2020).
- Javeu, C., & Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Isaacs, S. (1963). *The psychological aspects of child development*. London: Evan Bros
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

- Κορεντίνη, Δ. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των φιλολόγων ως προς την αξιοποίηση των τεχνικών της δραματικής τέχνης στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Krussi, H. (2005). *Pestalozzi: His life, work and influence*. Montana: Kessinger, Kila.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση-Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 190-214). Αθήνα: Διάδραση.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μουδατσάκης, Τ. (2006). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht, και τον Grotowski, στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μουδατσάκης, Τ., & Γραμματάς, Θ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
- Μπενέκου, Κ. Π. (2008). *Προβλήματα των μαθητών κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παρασκευοπούλου- Σταυροπούλου, Μ. (2016). *Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων εφήβων με νοητική*

στέρηση. Διπλωματική Εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Rousseau, J. (1834). *Emile, Ou de l' education*. Paris: Libraire de Lecointe.

Σπανάκου, Ζ. (2011). *Αρχαία Ελληνικά (ΜΤΦΡ.) Ομηρικά Έπη: Ιλιάδα, Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: ΟΕΒΔ.

Στένου, Σ. (2016). *Η συμβολή της εφαρμογής μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης μαθητών στα πλαίσια της διδασκαλίας της Αρχαίας Ιστορίας της Α' Λυκείου, μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές του 1^{ου} ΓΕΛ Ναυπλίου*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Siks, G., & Hazel, D. (1961). *Children's theatre and creative dramatics*. Seattle: University of Washington Press.

Sommers, J. (2001). Εκεί που το θέατρο συναντά την εκπαίδευση: αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από μια θεατρική εμπειρία. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), 2^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, 7-8-9 Δεκεμβρίου 2001 (σσ. 74-77). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Steiner, G., & Μπουζέας, Κ. (1971). *Ο Όμηρος και οι Καθηγητές*. Αθήνα: Κουλτούρα.

Τριβίλα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.

Τσάφος, Β. (2006). Αναζητώντας σύγχρονους δρόμους στη διδασκαλία της Αρχαιοελληνικής Γραμματείας από μετάφραση στο Γυμνάσιο: Από την θεωρία

στην πράξη. Στο Α. Βλαχογιάννη (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις στα φιλολογικά μαθήματα: θεωρία και πράξη* (σσ. 111-118). Αθήνα: Τυπωθήτω

Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιτσιρίδης, Σ. (2005). Άρθρα. Σκέψεις για τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο. *Φιλολόγος*, 119, 87-99.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική και κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125) Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

Yin, R. (1994). *Case Study research: Design and methods*. London: Sage.

Yin, R. (2009). *Case Study research: Design and methods* (4th ed.). CA: Sage.

Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φαρσάρη, Ε. (1973). Το παιδικό παιχνίδι, *Σχολείο και Ζωή*, 6, 267.

ΦΕΚ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού- Γυμνασίου, τ. 303, 13 Μαρτίου 2003.

Φουντοπούλου, Μ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

- Ward, W. (1930). *Creative **d**ramatics: For the **u**pper grades and **j**unior **h**igh school*. London & New York: D. Appleton and Company.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longman.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 131–142.
- Wilhelm, J. D. (2004). *Reading is Seeing. Learning to visualize Scenes, **c**haracters, **i**deas and **t**ext **w**orlds to **i**mprove **c**omprehension and **r**eflective **r**eadin**g***. New York: Scholastic.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο 1

- 1) Η εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών και ασκήσεων στη διδασκαλία της Ιλιάδας σας άρεσε:
- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| Πάρα πολύ | <input type="checkbox"/> |
| Πολύ | <input type="checkbox"/> |
| Μέτρια | <input type="checkbox"/> |
| Λίγο | <input type="checkbox"/> |
| Καθόλου | <input type="checkbox"/> |
| Δεν γνωρίζω/ Δεν απαντώ | <input type="checkbox"/> |
- 2) Η διδασκαλία της Ιλιάδας μέσω θεατρικών τεχνικών και ασκήσεων (Σημειώστε x όπου συμφωνείτε)
- | | |
|---|--------------------------|
| Είχε ενδιαφέρον | <input type="checkbox"/> |
| Απελευθέρωσε τη φαντασία σας | <input type="checkbox"/> |
| Σας κινητοποίησε να συμμετέχετε ενεργά στο μάθημα με την θέληση σας | <input type="checkbox"/> |
| Σας άφησε αδιάφορους | <input type="checkbox"/> |
| Ήταν βαρετή | <input type="checkbox"/> |
| Σας κίνησε το ενδιαφέρον ώστε να ασχοληθείτε περισσότερο με το κείμενο και το συγγραφέα | <input type="checkbox"/> |
| Σας κίνησε το ενδιαφέρον να θέλετε να συμμετέχετε σε άλλη θεατρική δράση | <input type="checkbox"/> |
- Συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θέλετε.....
.....
.....
.....
- 3) Γιατί σας άρεσε ή δεν σας άρεσε αυτός ο τρόπος διδασκαλίας συγκρίνοντας τον με τον τρόπο που έχετε συνηθίσει να διδάσκεστε τον μάθημα της Ιλιάδας;
.....
.....
.....
.....

4) Πιστεύετε ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας βοήθησε στην κατανόηση του κειμένου

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Καθόλου
- Δεν γνωρίζω/ Δεν απαντώ

5) Κατά την διάρκεια του μαθήματος μέσω των θεατρικών τεχνικών και ασκήσεων, τι από τα παρακάτω πιστεύετε πως αναπτύχθηκε ανάμεσα σε εσάς και τους συμμαθητές σας; (Σημειώστε x όπου συμφωνείτε)

- Ομαδικότητα-φιλικές σχέσεις
- Συνεργασία
- Επικοινωνία
- Εμπιστοσύνη
- Αδιαφορία
- Δυσφορία

Συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θέλετε.....

6) Παρατηρείτε κάποια αλλαγή στη σχέση μαθητή-καθηγητή/ καθηγήτριας κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας; Αν ναι, σας άρεσε και γιατί;

7) Ποιες είναι οι παρατηρήσεις σας (θετικές/αρνητικές) για το συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας της Ιλιάδας;

8) Ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες νομίζετε ότι σας βοήθησαν να συμμετέχετε περισσότερο στο μάθημα; (Σημειώστε x όπου συμφωνείτε)

- Οι ατομικές
- Οι ομαδικές (σε μικρές ομάδες)
- Οι ομαδικές (σύνολο τάξης)
- Δεν γνωρίζω/ Δεν απαντώ

Αιτιολογείστε την απάντησή σας.....

9) Θα θέλατε να διδαχτείτε ξανά το μάθημα της Ιλιάδας μέσω θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων; Αιτιολογείστε την απάντησή σας.

Ναι

Όχι

Επειδή.....
.....
.....

10) Ποιο άλλο φιλολογικό μάθημα θα θέλατε να διδαχθείτε μέσω θεατρικών τεχνικών και ασκήσεων (Σημειώστε X όπου συμφωνείτε)

Αρχαία Ελληνική Γλώσσα

Νεοελληνική Γραμματεία

Νεοελληνική Γλώσσα

Ιστορία

Κανένα

Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ

Ερωτηματολόγιο 2

1) Ο τρόπος διδασκαλίας της Ιλιάδας σας άρεσει:

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Καθόλου
- Δεν γνωρίζω/ Δεν απαντώ

2) Η διδασκαλία της Ιλιάδας
(Σημειώστε x όπου συμφωνείτε)

Έχει ενδιαφέρον

Απελευθερώνει τη φαντασία σας

Σας κινητοποιεί να συμμετέχετε ενεργά στο μάθημα
με την θέληση σας

Σας αφήνει αδιάφορους

Είναι βαρετή

Σας κινεί το ενδιαφέρον ώστε να ασχοληθείτε
περισσότερο με το κείμενο και το συγγραφέα

Συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θέλετε.....

.....

.....

3) Γιατί σας άρεσει ή δεν σας άρεσει αυτός ο τρόπος διδασκαλίας της Ιλιάδας;

.....

.....

.....

.....

4) Πιστεύετε ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας βοηθάει στην κατανόηση
του κειμένου

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο

Καθόλου
Δεν γνωρίζω/ Δεν απαντώ

- 5) Κατά την διάρκεια του μαθήματος, τι από τα παρακάτω πιστεύετε πως αναπτύσσεται ανάμεσα σε εσάς και τους συμμαθητές σας; (Σημειώστε x όπου συμφωνείτε)

Ομαδικότητα-φιλικές σχέσεις
Συνεργασία
Επικοινωνία
Εμπιστοσύνη
Αδιαφορία
Δυσφορία

Συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θέλετε.....
.....
.....

- 6) Ποιες είναι οι παρατηρήσεις σας (θετικές/αρνητικές) για το συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας της Ιλιάδας;

.....
.....
.....

- 7) Ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες νομίζετε ότι σας βοηθούν να συμμετέχετε περισσότερο στο μάθημα; (Σημειώστε x όπου συμφωνείτε)

Οι ατομικές
Οι ομαδικές (σε μικρές ομάδες)
Οι ομαδικές (σύνολο τάξης)
Δεν γνωρίζω/ Δεν απαντώ

Αιτιολογείστε την απάντησή σας.....
.....
.....

- 8) Θα θέλατε να διδαχτείτε το μάθημα της Ιλιάδας με διαφορετικό τρόπο και αν ναι, ποιος θα θέλατε να είναι αυτός.

Ναι
Όχι

Θα ήθελα να διδαχτώ την Ιλιάδα με
.....
.....
.....

- 9) Ποιο άλλο φιλολογικό μάθημα θα θέλατε, ίσως, να διδαχθείτε με διαφορετικό τρόπο (Σημειώστε X όπου συμφωνείτε)

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| Αρχαία Ελληνική Γλώσσα | <input type="checkbox"/> |
| Νεοελληνική Γραμματεία | <input type="checkbox"/> |
| Νεοελληνική Γλώσσα | <input type="checkbox"/> |
| Ιστορία | <input type="checkbox"/> |
| Κανένα | <input type="checkbox"/> |
| Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ | <input type="checkbox"/> |

Σχέδια Διδασκαλίας

Σχέδιο 1

Στοχοθεσία

- Να αλληλεπιδράσει η ομάδα σε ένα νέο πλαίσιο λειτουργίας.
- Να γνωριστούμε ξανά μέσα από τις θεατρικές τεχνικές.
- Να ενεργοποιηθούν και να συγκεντρωθούν στο πλαίσιο του δραματικού παιχνιδιού.
- Να εκφραστούν σωματικά, μη λεκτικά και λεκτικά.

Λέω το όνομα μου με μια κίνηση (γνωριμία και ενεργοποίηση). Ο καθένας λέει το όνομα του και το συνοδεύει με μια κίνηση. Η ομάδα πρέπει να επαναλάβει κάθε φορά όλα τα ονόματα και τις κινήσεις των προηγούμενων που παρουσιάστηκαν μέχρι να φτάσουμε στον επόμενο. Η άσκηση τελειώνει όταν η ομάδα έχει επαναλάβει και έχει κινηθεί με όλα τα ονόματα των ατόμων του κύκλου.

Η συγκεκριμένη άσκηση χρησιμοποιήθηκε καθώς αποτελεί έναν γρήγορο και έξυπνο τρόπο να μάθουμε τα ονόματα των άλλων μέσα από την σύνδεση του ονόματος και της κίνησης. Τονίσαμε ότι πρέπει να γίνονται έντονες και μεγάλες κινήσεις ώστε η απομνημόνευση να είναι ευκολότερη. Όσο πιο μικρή κίνηση τόσο πιο δύσκολο να θυμόμαστε το όνομα του άλλου. Οι έφηβοι μαθητές δυσκολεύτηκαν να υπερβάλουν στις κινήσεις τους αλλά σταδιακά η συμμετοχή όλων, κυρίως της εμψυχώτριας και η υποχρεωτική επανάληψη όλων όσων είχαν ακουστεί έδωσε το χρόνο και στους πιο «δυσπιστους» να συμμετάσχουν.

Λεμόνι-Πορτοκάλι (ενεργοποίηση και συγκέντρωση). Η ομάδα σε κύκλο χωρίζεται σε δύο υποομάδες, τα λεμόνια και τα πορτοκάλια. Ο κάθε παίχτης πρέπει να δώσει το αντίστοιχο φρούτο στον μεθεπόμενο του λέγοντας το όνομα του. Η άσκηση τελειώνει όταν το ένα από τα δύο φρούτα φτάσουν στον πρώτο παίκτη της αντίστοιχης ομάδας αφού ολοκληρωθούν τρεις γύροι.

Προσοχή! Εάν το φρούτο πέσει επιστρέφει στον πρώτο παίκτη της ομάδας.

Σε αυτή την άσκηση, οι μαθητές θεώρησαν ότι πρόκειται για ένα απλό παιχνίδι παρόλα αυτά στην πορεία συνειδητοποίησαν ότι απαιτεί συντονισμό και συγκέντρωση. Σιγά-σιγά άρχισαν να ενεργοποιούνται και να προσπαθούν υποστηρίξουν την ομάδα τους.

Επίσης η άσκηση βοηθά στο να θυμηθεί η εμπυχωτρία και η ομάδα ονόματα που έχουν ξεχαστεί από την προηγούμενη άσκηση.

Κίνηση στον χώρο

Η ομάδα κινείται στο χώρο διαγράφοντας κάθετες πορείες και προσπαθώντας να καλύψει τα κενά.

A) Ρυθμός 1-5

Η ομάδα κινείται με βάση το ρυθμό που γίνεται από τον εμπυχωτή. Το 1 είναι το πιο αργό περπάτημα, το 3 το κανονικό, το 5 το πιο γρήγορο

B) Χαιρετούρες

Η ομάδα περπατάει στο χώρο. Όταν συναντήσουν κάποιον σταματούν και τον χαιρετούν λέγοντας «Γεια σου, είμαι η Χριστίνα»

Γ) Χαιρετούρες με συνθήκες

Η ομάδα συνεχίζει να κινείται στο χώρο, μόνο που τώρα όταν τα μέλη συναντιούνται χαιρετάνε το ένα το άλλο με χαρά, λύπη, θυμό, φτάρνισμα, με πολύ ανοιχτό στόμα, με πολύ κλειστό στόμα, τραγουδιστά, ψιθυριστά και πολύ δυνατά.

Δ) Mix

Η ομάδα συνεχίζει να περπατάει στο χώρο. Σε αυτή την παραλλαγή ισχύει η συνθήκη του ρυθμού και η συνθήκη της έκφρασης. π.χ τα άτομα χαιρετούν σε ρυθμό 1 με λύπη

Η κίνηση στον χώρο βοήθησε στην ενεργοποίηση και στο συντονισμό της ομάδας μέσα από σχετικά απλές συνθήκες. Αρχικά η ομάδα προσπάθησε να συντονιστεί και να κινηθεί στον ίδιο ρυθμό όπου ο ρυθμός 1 θα είναι ίδιος για όλους. Έτσι ενισχύθηκε και η μη λεκτική επικοινωνία. Επίσης τα μέλη της ομάδας μπόκαν στην διαδικασία να εκφραστούν λεκτικά μέσα από τον χαιρετισμό και να δοκιμάσουν μικρές συνθήκες που αφορούν στο συναίσθημα ή την ένταση της φωνής. Είναι μια εξαιρετική ευκαιρία καθώς οι μαθητές μέσα από τις χαιρετούρες ζεσταίνουν παράλληλα την φωνή τους.

Ένας κοινός ήχος. Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Το κάθε ζεύγος επιλέγει έναν ήχο που παράγεται από το σώμα (φωνητικό, ρυθμικό χτύπημα με σώμα κ.ά) Στη συνέχεια

τα ζεύγη σκορπίζονται στο χώρο. Με κλειστά μάτια και με την βοήθεια της ακοής τα ζεύγη προσπαθούν να ενωθούν.

Οι αισθήσεις παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην τέχνη του θεάτρου και εμείς προσπαθήσαμε μέσα από αυτήν την άσκηση να εξασκήσουμε λίγο την ακοή μας. Επίσης οι μαθητές δεν είναι ακόμη προετοιμασμένοι να επικοινωνήσουν λεκτικά και αυτή η άσκηση τους βοηθά να επικοινωνήσουν με διαφορετικό τρόπο.

Παλμός. Η ομάδα σχηματίζει ένα κύκλο. Τα μέλη πιάνουν τα χέρια τους. Η εμψυχώτρια σφίγγοντας το χέρι του διπλανού στέλνει τον «παλμό», ο οποίος περνώντας από χέρι σε χέρι πρέπει να φτάσει πάλι στην εμψυχώτρια.

Η άσκηση αυτή άφησε το χώρο και το χρόνο στην ομάδα να χαλαρώσει και να επικοινωνήσει μέσω της αφής. Μέσα από αυτήν την άσκηση επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί ο παλμός της ομάδας και η διατήρηση του σήμαινε πολλά για την ομάδα και την πρώτη της συνάντηση και συνεργασία στο νέο πλαίσιο.

Σχέδιο 2

Στοχοθεσία

- Να εξελίξουμε τις ασκήσεις που έγιναν στο προηγούμενο εργαστήριο.
- Να γνωρίσουμε νέες μορφές έκφρασης.
- Να γνωριστούμε με πιθανά νέα μέλη.
- Να παρατηρήσουμε τη σωματική και λεκτική έκφραση των συμπαικτών μας.
- Να γνωρίσουμε τις σωματικές εντάσεις στο θέατρο.
- Να εκφραστούμε μέσα από το σώμα μας.
- Να γνωρίσουμε την τεχνική του αυτοσχεδιασμού.

Γνωριμία με μίμηση. Η ομάδα χωρίζεται σε δυάδες. Το κάθε μέλος μοιράζεται την ιστορία του ονόματος του στο ταίρι του. (Το πήρε από κάποιο μέλος της οικογένειας; Αν όχι, γιατί ονομάστηκε έτσι; Πότε γιορτάζει; Έχει παρατσούκλι; Θα ήθελε να τον λένε κάπως αλλιώς;) Η ομάδα συγκεντρώνεται σε κύκλο. Τα μέλη της ομάδας πρέπει να παρουσιάσουν την ιστορία του ονόματος του ζεύγους τους μιμούμενοι την σωματική στάση, το ηχόχρωμα της φωνής, το ύφος, κάποια επαναλαμβανόμενη κίνηση, σαν να ήταν ο άλλος.

Είναι μια εξαιρετική άσκηση που βοηθά στην αρχή μιας νέας συνεργασίας την υποδοχή «καθυστερημένων» μελών όπως και έγινε. Επίσης βοήθησε πολύ στο να μάθουμε και να μοιραστούμε πληροφορίες για τα μέλη της ομάδας που δεν ξέραμε. Παράλληλα, ευχαρίστησε την ομάδα καθώς απολαύσαμε την παρουσίαση μας και παρατηρήσαμε τον εαυτό μας μέσα από τα μάτια των άλλων. Τέλος, αποτελεί μια πολύ σημαντική άσκηση για την ενίσχυση της παρατηρητικότητας, εξίσου σημαντικού εργαλείου στο θέατρο.

«Να αλλάξουν θέση όλοι όσοι...». Η ομάδα σχηματίζει ένα κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου ένα άτομο λέει «Να αλλάξουν θέση όλοι όσοι...». Π.χ. Να αλλάξουν θέση όλοι όσοι τους αρέσει να διαβάζουν βιβλία/ξύπνησαν πριν τις 9 το σαββατοκύριακο/φοράνε κόκκινη μπλούζα. Εάν αυτό που ακουστεί ισχύει για εμάς τότε αλλάζουμε θέση και παίρνουμε την θέση κάποιου άλλου. Πάντα κάποιος περισσεύει και μένει στο κέντρο. Είναι σημαντικό αυτό που λέγεται στο κέντρο να ισχύει για αυτόν που το λέει.

Η άσκηση αυτή ενίσχυσε το βαθμό οικειότητας καθώς αρκετοί παρατήρησαν και γνώρισαν πράγματα που τους συνδέουν ή όχι με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Επίσης πέραν των θέσεων που αφορούν σε προτιμήσεις, έγιναν αναφορές που αφορούν στα εξωτερικά χαρακτηριστικά, επίσης σημαντικές για την παρατήρηση.

Ένα κοινό χρώμα. Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Το κάθε μέλος επιλέγει τυχαία ένα χαρτάκι με ένα χρώμα. Σε κάθε χρώμα αντιστοιχούν δύο χαρτάκια τα οποία μοιράζονται σε δύο μέλη, κρυφά. Τα μέλη σκορπίζονται στο χώρο και μέσα από αυτοσχεδιαστικές κινήσεις προσπαθούν να εντοπίσουν το ταίρι τους παρατηρώντας τις κινήσεις που αναπαράγονται.

Η άσκηση αυτή βοήθησε στην προσπάθεια να αντιληφθούν οι μαθητές τις σκέψεις των άλλων και να προσπαθήσουν να καταλάβουν πως συνδέεται το χρώμα με την κίνηση. Η άσκηση αυτή σε αντίθεση με την παραλλαγή του ήχου, δυσκόλεψε αρκετά τους μαθητές καθώς δεν κατάφεραν να αφεθούν στην φαντασία τους. Αντίθετα σκέφτηκαν πολύ τι κίνηση έπρεπε να κάνουν ενώ άλλοι δεν κατάφεραν καν να συνδέσουν το χρώμα με κάποια κίνηση παντομίμας. Επιχειρήθηκε για μια δεύτερη φορά, χωρίς όμως να φέρει διαφορετικό αποτέλεσμα.

Οι 7 σωματικές εντάσεις

Η ομάδα κινείται στο χώρο και η εμπυχωτρία παρουσιάζει τις επτά σωματικές εντάσεις του θεάτρου.

- 1.κατατονικό
- 2.καλιφόρνια
- 3.ουδέτερο
- 4.επιφυλακή
- 5.ένταση
- 6.πάθος
- 7.τραγικό

Η ομάδα εξασκείται περπατώντας στο χώρο. Ο καθένας προσπαθεί να παρουσιάζει και να παρατηρήσει τις αλλαγές στο σώμα του από το ένα επίπεδο στο άλλο.

Αυτοσχεδιασμός εντάσεων. Η ομάδα χωρίζεται σε 4 ομάδες. Τα μέλη κάθε ομάδας επιλέγουν τυχαία ένα χαρτάκι που αντιστοιχεί σε διαφορετική σωματική ένταση. Επίσης η κάθε ομάδα διαλέγει τυχαία μια συνθήκη στην οποία θα παρουσιαστεί ο αυτοσχεδιασμός. Οι συνθήκες είναι: ασανσέρ, περιμένοντας στην ουρά, παραλία, λεωφορείο. Τα μέλη της ομάδας πρέπει να αυτοσχεδιάσουν και να παίξουν στην συνθήκη με βάση την σωματική τους ένταση. Δεν είναι απαραίτητο τα μέλη της κάθε υποομάδας να ξέρουν τους αριθμούς των άλλων. Στόχος είναι να καταφέρουν να μαντέψουν την σωματική ένταση του κάθε ένα κατά τον αυτοσχεδιασμό.

Οι παραπάνω ασκήσεις με τις σωματικές εντάσεις χρησιμοποιήθηκαν σκοπίμως καθώς αργότερα, όταν οι μαθητές θα προσεγγίζουν τον ρόλο τους στην Ιλιάδα θα χρειαστούν τη σωματική ένταση του κάθε ρόλου προκειμένου να τον αναπαραστήσουν. Οι μαθητές διασκέδασαν και θεώρησαν πολύ δημιουργική την συμμετοχή τους στους αυτοσχεδιασμούς, κατάφεραν να εντοπίσουν τις περισσότερες σωματικές εντάσεις και να δικαιολογήσουν την απάντησή τους αναλύοντας την στάση και την αντίδραση των χαρακτήρων που παρατήρησαν.

Σχέδιο 3

Στοχοθεσία

- Να δημιουργήσουν το συμβόλαιο της ομάδας
- Να συγκεντρώσουν τα στοιχεία που συγκροτούν μια καλά οργανωμένη ομάδα

- Να συγκεντρώσουν τα στοιχεία που συγκροτούν μια «κακή» ομάδα
- Να θεσπίσουν τους κανόνες που θεωρούν ότι θα βοηθήσουν στην καλύτερη λειτουργία της ομάδας

Τα καλά μιας ομάδας. Τα μέλη της ομάδας καλούνται να γράψουν σε μια κόλλα χαρτί τα στοιχεία μιας καλής ομάδας με μια λέξη. Για να το καταφέρουν τους ζητάμε να ανακαλέσουν στην μνήμη τους μια ομάδα στην οποία υπήρξαν και θεωρούν ότι είχε καλά στοιχεία και τους ζητάμε να τα καταγράψουν. Η ομάδα αυτή μπορεί να είναι η σχολική τάξη, μια αθλητική ομάδα, μια θεατρική ομάδα κ.ά

Τα κακά μιας ομάδας. Τα μέλη της ομάδας στην πίσω πλευρά της ίδιας κόλλας καταγράφουν με μια λέξη τα στοιχεία που κάνουν μια ομάδα δυσλειτουργική. Για να τα καταφέρουν τους ζητάμε να ανακαλέσουν, αντίστοιχα, την παρουσία τους σε μια ομάδα που δεν λειτουργούσε για αυτούς πολύ καλά. «Ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που δεν βοήθησαν την ομάδα αυτή να λειτουργήσει;»

Παγωμένη εικόνα. Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες. Είναι σημαντικό οι ομάδες να σταθούν αντικριστά η μία απέναντι από την άλλη. Η κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει μια παγωμένη εικόνα μιας καλής ομάδας. Στην συνέχεια δημιουργούν την παγωμένη εικόνα μιας κακής ομάδας. Ζητάμε από τα μέλη να παρατηρήσουν τις φιγούρες, τις σχέσεις, τις στάσεις και τα στοιχεία που επέλεξε να τονίσει η εικόνα της απέναντι ομάδας και να προσπαθήσουν να την ερμηνεύσουν λεκτικά.

Κύκλος και συζήτηση. Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και η εμψυχώτρια θέτει ερωτήματα προκειμένου να συγκεντρωθούν ένα-ένα τα στοιχεία μιας καλής ομάδας, να συμπληρωθούν νέα που ίσως προέκυψαν από την δημιουργία των εικόνων. Το ίδιο γίνεται για τα στοιχεία μιας κακής ομάδας.

Οι λέξεις γίνονται προτάσεις. Οι λέξεις που συγκεντρώθηκαν μετατρέπονται σε προτάσεις με μορφή κανόνων. Είναι σημαντικό το σύμβολο να μην περιέχει αρνητικές προτάσεις αλλά καταφατικές. Προκειμένου να επιτύχουμε αυτό ζητάμε από τους μαθητές να μετατρέψουν τις αρνητικές προτάσεις σε θετικές. Όσο οι μαθητές δημιουργούν τις προτάσεις η εμψυχώτρια τις καταγράφει σε πίνακα, σε ένα σημείο που είναι εμφανές σε όλα τα μέλη της ομάδας. Στο τέλος της διαδικασίας επεξεργαζόμαστε

τις προτάσεις που συγκεντρώσαμε, ποιες προτάσεις αλληλεπικαλύπτονται και καταλήγουμε σε μια ή προσθέτουμε σε άλλες κτλ.

Πάμε να φτιάξουμε το συμβόλαιο. Η εμπυχώτρια απλώνει ένα χαρτί του μέτρου στο δάπεδο και ένας ένας οι μαθητές γράφουν τους κανόνες στους οποίους κατέληξαν. Παράλληλα οι μαθητές που δεν γράφουν μπορούν να διακοσμήσουν ή να ζωγραφίσουν ο,τιδήποτε θέλουν στο περίγραμμα τριγύρω. Τέλος, όταν όλοι οι κανόνες έχουν καταγραφεί τους διαβάζουμε άλλη μια φορά, δίνεται χρόνος για ενστάσεις και όταν όλοι συμφωνήσουν ένας ένας υπογράφει στο κάτω μέρος του συμβολαίου

Το συμβόλαιο είναι ένα πολύ σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο σε μια τάξη που λειτουργεί με βάση την ισότητα και την συνεργασία. Με το συμβόλαιο οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν οι ίδιοι τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας. Ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία για αυτούς και σε αυτό το σημείο άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης μοιράζεται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τοποθέτησαν το συμβόλαιο στο κέντρο της αίθουσας και δεσμεύτηκαν να το ανοίγουν κάθε φορά που ξεκινά η διδασκαλία.

Σχέδιο 4

Στοχοθεσία

- Να χρησιμοποιούν την φωνή τους για να επικοινωνήσουν.
- Να ανακαλύψουν νέους τρόπους επικοινωνίας , χρησιμοποιώντας διαφορετικές μορφές γλώσσας.
- Να ξεπεράσουν το φόβο της φωνητικής έκθεσης.
- Να εξωτερικεύσουν τον λόγο τους.
- Να συντονιστούν σαν ομάδα.
- Να επικοινωνήσουν μη λεκτικά.

Μπλουμ τακ. Η ομάδα δημιουργεί ένα κύκλο. Ένας ξεκινάει λέγοντας «μπλουμ τακ». Το «μπλούμ» συνοδεύεται από μια έντονη γκριμάτσα ενώ το «τακ» στέλνει την γκριμάτσα σε κάποιον άλλο. Η άσκηση τελειώνει όταν τα μέλη καταφέρουν να συγκεντρωθούν και δημιουργήσουν ένα κοινό ρυθμό, χωρίς παύσεις.

Σε αυτή την άσκηση, αν και απλή, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν καθώς θεώρησαν δύσκολο το να «τσαλακωθούν». Βέβαια το «τσαλάκωμα» είναι ένας από τους στόχους σε αυτή την άσκηση. Δόθηκε λίγο παραπάνω χρόνος σε αυτήν την άσκηση και τονίστηκε η διατήρηση της συνέχειας, με αυτό τον τρόπο κατάφεραν να απομονώσουν την προσοχή τους στον ρυθμό με αποτέλεσμα να αφηγήσουν την εικόνα τους και να καταφέρουν το στόχο.

Δίνω τον ήχο στον επόμενο. Ένας ένας παράγει έναν ήχο με την φωνή του και τον δίνει στον επόμενο. Όταν ο ήχος περάσει από όλους, ο επόμενος δίνει έναν άλλο κ.ο.κ Η ομάδα συμμετείχε ενεργά και ενώ στην αρχή δυσκολεύονταν να «βγάλουν» την φωνή τους προς τα έξω, η ομαδική διατήρηση του ήχου βοήθησε και τους πιο ντροπαλούς. Είναι σημαντικό το ότι οι μαθητές χωρίς να τους δοθεί η οδηγία κατάφεραν να αναπαράγουν τον ήχο διατηρώντας την τονικότητα και το ύφος του δότη. Δεν έλειψαν «τα χαλασμένα τηλέφωνα» όπου οι ήχοι έφταναν τελείως παραμορφωμένοι. Αυτή η απλή φαινομενικά άσκηση, χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να καταφέρουμε σταδιακά να αμβλύνουμε τον φόβο της έκθεσης και της ομιλίας, κάτι το οποίο θεωρείται από τα πιο δύσκολα κατορθώματα σε μια ομάδα μαθητών.

Μαύρη γλώσσα. Η ομάδα σε κύκλο προσπαθεί να επικοινωνήσει με την μαύρη γλώσσα. Η μαύρη γλώσσα είναι φανταστική και προκύπτει από τον αυτοσχεδιασμό εκείνης της στιγμής. Σημαντικό είναι να ορίσουμε τι θέλουμε να πούμε στον συμπαίκτη μας και να μην αναπαράγουμε απλά ήχους μιας περιέργης γλώσσας.

Μια ακόμη άσκηση που δυσκόλεψε τους μαθητές και απέδειξε ότι οι έφηβοι δυσκολεύονται να εκφραστούν λεκτικά όπως και να τσαλακωθούν. Καμία δυσκολία, όμως, δεν είναι ακατόρθωτη. Η άσκηση άρχισε να αποκτά ενδιαφέρον για αυτούς όταν ανακάλυψαν ότι η συγκέντρωση και ο προκαθορισμός των λεγόμενων βοηθά στο να καταλάβουμε τι μας λέει ο άλλος, κάτι το οποίο τους εξέπληξε και ενίσχυσε την συγκέντρωσή τους. Στην αρχή της άσκησης θεώρησαν ακατόρθωτη την επικοινωνία με αυτό τον τρόπο, πολύ γρήγορα συνειδητοποίησαν ότι η καθαρότητα της σκέψης και η πρόθεση για επικοινωνία δεν περιορίζεται σε λέξεις που έχουν νόημα αλλά αντίθετα, εξαρτάται από το ύφος, την στάση τους σώματος, την ένταση της φωνής κ.ά

Μαύρη γλώσσα και συνθήκες. Η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη και προσπαθεί να δημιουργήσει αυτοσχεδιαστικά μια μικρή σκηνή χρησιμοποιώντας την μαύρη γλώσσα.

Η ομάδα πρέπει να επιλέξει το χώρο, να καθορίσει τους χαρακτήρες, την μεταξύ τους σχέση και να δημιουργήσει μια μικρή ιστορία αυτοσχεδιαστικά.

Οι μαθητές φάνηκε να απολαμβάνουν την σκηνική τους παρουσία. Επίσης αρχίζουν να αξιοποιούν τις γνώσεις τους από προηγούμενα εργαστήρια. Για παράδειγμα σε αυτή την άσκηση πολύ χρησιμοποίησαν τις σωματικές εντάσεις για να μας γνωστοποιήσουν στοιχεία του χαρακτήρα τους. Μάλιστα, μια ομάδα επέλεξε να χρησιμοποιήσει μονάχα δύο συλλαβές για να επικοινωνήσει, «πιτ» και «πατ» , μια πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση με πολύ φαντασία , καθώς ο κάθε χαρακτήρας διαφοροποιήθηκε μονάχα με την χρήση ενός διαφορετικού φωνήεντος και την σωματική του ένταση. Κάπου εδώ φαίνεται ότι οι μαθητές αρχίζουν να αξιοποιούν και να συνδέουν την προσλαμβάνουσα γνώση ενώ συγχρόνως αφήνουν την φαντασία τους να λειτουργήσει ελεύθερα. Αυτή η μικρή, κατά τα άλλα, αλλαγή φαίνεται ότι θα ευνοήσει και θα λειτουργήσει θετικά στην διδασκαλία της Ιλιάδας.

West side story. Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες και δημιουργούν δύο αντικριστές σειρές. Ο αρχηγός κάθε ομάδας επιλέγει μια κίνηση και έναν ήχο και κατευθύνει την ομάδα του. προς το μέρος της αντίπαλης ομάδας. Όταν η αντίπαλη ομάδα φτάσει στο τέλος της αίθουσας, αντίστοιχα ο αρχηγός της βρίσκει μια νέα κίνηση και ήχο και κατευθύνει την ομάδα του προς την αντίπαλη ομάδα. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να γίνουν όλοι αρχηγοί και να προτείνουν κίνηση και ήχο και από τις δύο ομάδες. Σημαντικό είναι να διατηρείται πάντα ίση απόσταση ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να ενταχθούν το στο πλαίσιο της άσκησης. Όταν αργότερα τους δόθηκε η οδηγία ότι είναι μέλη μιας φυλής ή ότι η κίνηση τους παραπέμπει σε μια ιεροτελεστία πολέμου που πρέπει να υποστηρίζουν τότε η ροή της άσκησης άλλαξε. Δημιουργήθηκαν σκηνές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε παράσταση ή ακόμα να συμβολίσουν μια σκηνή μάχης Αχαιών και Τρώων με την προσθήκη μέρους του κειμένου σαν αφήγηση.

Το μέτρημα. Η ομάδα σε κύκλο προσπαθεί να μετρήσει μέχρι το 10. Ένας ένας μετράει προσθέτοντας τον επόμενο αριθμό. Στόχος είναι η ομάδα να καταφέρει να μετρήσει μέχρι το 10 χωρίς να συμπέσουν οι φωνές και να ακούγεται ένας αριθμός τη φορά από ένα άτομο. Το μέτρημα ξεκινάει από την αρχή όταν κάποιος συμπέσουν.

Η παραπάνω άσκηση είναι σημαντική για τον συντονισμό, τον αυτοέλεγχο, την επικοινωνία και την συγκέντρωση της ομάδας. Οι μαθητές ξεκίνησαν πολλές φορές από την αρχή. Μετά από ώρα δοκίμασαν διαφορετικούς ρυθμούς, κάποιιοι υποχώρησαν, η βλεμματική επαφή έγινε πιο έντονη και συγκεντρώθηκαν στον ομαδικό στόχο παραβλέποντας ίσως την προσωπική τους επιθυμία να μετρήσουν. Στον τελικό αναστοχασμό, μια μαθήτρια τόνισε την σημασία της σιωπής, συνειδητοποιώντας τον εξίσου σημαντικό της ρόλο στην ομάδα.

Σχέδιο 5

Ραψωδία Α 1-53 Το προοίμιο- Η ικεσία του Χρύση

Στοχοθεσία

- Να ανακαλύψουν το θέμα και το περιεχόμενο της Ιλιάδας.
- Να διαχωρίσουν τον τρωϊκό μύθο από το επικό ποίημα και να κατανοήσουν την σχέση τους μέσα από την αυτοσχεδιαστική άσκηση της έναρξης.
- Να εντοπίσουν τα πρόσωπα της ενότητας, να τα ψυχογραφήσουν και να δικαιολογήσουν τον ρόλο τους στο προοίμιο.
- Να μελετήσουν την στάση των θεών και τον ρόλο τους στην εξέλιξη των γεγονότων.

Προοίμιο. Η εκπαιδευτικός-εμπνηχώτρια διαβάσει το προοίμιο και χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες. Η κάθε ομάδα καλείται να μελοποιήσει το προοίμιο βάσει κάποιου γνωστού τραγουδιού ή ακόμα και να διασκευάσει τους στίχους του προοιμίου. Κατά την παρουσίαση των προοιμίων, συγκρίναμε τις πληροφορίες που λάβαμε από το κάθε ένα. Έτσι, οι τυχόν παραλήψεις σημείων του προοιμίου κατά την διασκευή μας επέτρεψε να ανακαλύψουμε ποια είναι η λειτουργία του προοιμίου και τι εξυπηρετεί. Μεταξύ των μελοποιήσεων χρησιμοποιήθηκε η ραπ, το ρεμπέτικο, κ.ά ενώ πολύ έξυπνα μια ομάδα χρησιμοποίησε την συνθήκη του βίντεο κλιπ, εντάσσοντας σε αυτό και τους χαρακτήρες που αναφέρονται στο προοίμιο, οι οποίοι συμμετείχαν στο γύρισμα του βίντεο κλιπ.

Εντοπίζοντας τους χαρακτήρες. Η συνθήκη του βίντεο κλιπ στην προηγούμενη άσκηση αξιοποιήθηκε ως μια «γέφυρα» ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν στην επόμενη δραστηριότητα. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 3 ομάδες. Η κάθε ομάδα διαβάζοντας το

κείμενο, αναζήτησε τα πρόσωπα που αναφέρονται στην ενότητα. Αφού τα εντόπισαν η κάθε ομάδα, αντίστοιχα, ανέλαβε να δημιουργήσει το άγαλμα του Αγαμέμνονα, του Χρύση και του Απόλλωνα. Η εμπνηχώτρια έδωσε οδηγίες για το στήσιμο του αγάλματος τονίζοντας στους μαθητές να προσέξουν την στάση του σώματος, το επίπεδο, την σωματική ένταση, το στάτους που έχει ο χαρακτήρας με βάση το κείμενο ώστε να τα αξιοποιήσουν στην δημιουργία του αγάλματος.

Αφού στήθηκαν τα αγάλματα οι μαθητές παρατήρησαν και σχολίασαν το κάθε ένα ξεχωριστά. Τίθενται οι κατάλληλες ερωτήσεις ώστε να δικαιολογηθεί η στάση του αγάλματος, «γιατί ο Χρύσης στέκεται στα γόνατα;» «γιατί ο Αγαμέμνονας κοιτάει κάπως υπεροπτικά;» «γιατί επιλέξατε να βάλετε τον Απόλλωνα πάνω σε καρέκλα;» Οι παραπάνω ερωτήσεις σχετικά με τις επιλογές των μαθητών έχουν στόχο να ανιχνεύσουν σχετικούς χαρακτηρισμούς και σχόλια για την δράση και τις σκέψεις των ηρώων.

Ζωντάνεμα αγαλμάτων. Αφού σχολιάσαμε τα αγάλματα, τότε κάθε ένα από αυτά μοιράστηκε μαζί μας τι σκέφτεται εκείνη τη στιγμή.

Οι φωνές των αγαλμάτων. Τα μέλη κάθε ομάδας υιοθετούν την αντίστοιχη στάση του αγάλματος και διαδοχική σειρά μοιράζονται τις διάφορες σκέψεις του προσώπου που εκπροσωπούν. Με αυτόν τον τρόπο ακούγονται οι απόψεις όλων.

Τρωϊκός πόλεμος vs Ιλιάδα. Οι μαθητές δημιουργούν δύο ομάδες. Η μια ομάδα κλήθηκε να δημιουργήσει μια παγωμένη εικόνα για να μας δείξει την έναρξη του τρωϊκού πολέμου ενώ η άλλη την έναρξη της Ιλιάδας. Η μια ομάδα μας παρουσίασε τη σκηνή με το μήλο της Έριδος ενώ η άλλη τον Αχιλλέα και τον Αγαμέμνονα σε μια σκηνή σύγκρουσης. Κατόπιν οι ήρωες που απεικονίστηκαν σε κάθε εικόνα μοιράστηκαν τις σκέψεις τους.

Αναστοχασμός. Οι μαθητές συμπλήρωσαν την φράση «Μου άρεσε η στιγμή που...». Η ομάδα σχολίασε τα πεπραγμένα, εντυπώσεις, παρατηρήσεις και με τις κατάλληλες ερωτήσεις οδηγηθήκαμε στην ανακεφαλαίωση και εμπέδωση της ενότητας. Οι μαθητές κατέθεσαν τις απόψεις τους και δεν έκρυψαν τον ενθουσιασμό τους για την πρωτότυπη και απρόσμενη προσέγγιση του κειμένου.

Σχέδιο 6

Ραψωδία Α 54-188 Συνέλευση των Αχαιών. Η σύγκρουση του Αχιλλέα με τον Αγαμέμνονα.

Στοχοθεσία

- Να συνδέσουν το επεισόδιο Χρύση-Απόλλωνα με τον λοιμό και την αντίδραση του Αγαμέμνονα.
- Να μελετήσουν τον ρόλο του μάντη Κάλχα για τα επεισόδια που θα ακολουθήσουν.
- Να ψυχογραφήσουν τον Αχιλλέα και τον Αγαμέμνονα με βάση την σκηνή της σύγκρουσης.

Αφόρμηση με παγωμένη εικόνα. Ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα προκειμένου να μας παρουσιάσουν τι πιστεύουν ότι προκάλεσε η παρέμβαση του Απόλλωνα στους Αχαιούς.

Κάλχας-Αχιλλέας-Αγαμέμνων. Οι μαθητές χωρίζονται σε 3 ομάδες. Τους δίνονται τρεις φάκελοι με συγκεκριμένους στίχους από το κείμενο που αντιστοιχούν στα λόγια του κάθε χαρακτήρα. Πριν προχωρήσουν στην ανάγνωση του κειμένου από το βιβλίο, ερωτήθηκαν για το ποιον πιστεύουν ότι εκπροσωπούν με βάση τους στίχους του φακέλου.

Αφού βάλανε τους στίχους στην σειρά, προσπάθησαν να καλύψουν νοηματικά τα κενά ανάμεσα στους στίχους και να στήσουν αυτοσχεδιαστικά τρεις σκηνές με βάση τα λόγια που αντιστοιχούσαν στην ομάδα. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν είναι οι εξής

- Ποιος μιλάει;
- Σε ποιον/ποιους μιλάει;
- Τι λέγεται στο ενδιάμεσο των στίχων βάσει της φαντασίας σας και των στίχων που διαθέτετε;
- Ποια είναι η στάση του σώματος και η σωματική τους ένταση;

Ακολούθησε ανάγνωση του κειμένου την οποία προσεγγίσαμε συγκρίνοντας τους αυτοσχεδιασμούς και τις προσδοκίες των μαθητών που παρουσιάστηκαν. Ακολούθησε σχολιασμός.

Ρόλος στον τοίχο. Δημιουργήσαμε τα περιγράμματα του Αχιλλέα και του Αγαμέμνονα και οι μαθητές έγραψαν επίθετα στο εσωτερικό με βάση τους σχολιασμούς πάνω στο

κείμενο και τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν κατά την διαδικασία παρουσίασης και παρακολούθησης των αυτοσχεδιασμών.

Σύγκρουση Αγαμέμνονα- Αχιλλέα. Μοιράστηκαν για δεύτερη φορά φάκελοι στους μαθητές, ένας φάκελος με τα λόγια του Αγαμέμνονα και ένας με τα λόγια του Αχιλλέα. Η κάθε ομάδα κλήθηκε να βάλει τα λόγια στην σειρά – τους δόθηκαν ανακατεμένα- και να βγάλει ένα γενικότερο συμπέρασμα για την στάση των ηρώων. Στην συνέχεια οι δύο ομάδες κάθισαν αντικριστά και δόθηκε ένα χαρτάκι στον καθένα. Το χαρτάκι χρησιμοποιήθηκε ώστε να περιορίσει το δικαίωμα ομιλίας και να επιτρέψει σε όλους να μιλήσουν μια φορά σε ρόλο Αγαμέμνονα και Αχιλλέα. Ο συλλογικός ρόλος εκτυλίχθηκε μαζί με τον διάλογο της σύγκρουσης.

Σε αυτή την άσκηση οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να συντονιστούν και να υποστηρίξουν τον ρόλο συλλογικά. Επιτράπηκε, βέβαια, να φανεί ποιοι από αυτούς δεν είχαν κατανοήσει καλά το διδασκόμενο κείμενο. Εντούτοις παρά την δυσλειτουργία της άσκησης, οι μαθητές οδηγήθηκαν και σε γενικότερα συμπεράσματα που αφορούσαν τους ήρωες και κατ'επέκταση τους ίδιους. Μια μαθήτρια σχολίασε ότι η άσκηση τους βοήθησε να καταλάβουν την βαρύτητα που έχουν τα λόγια τους, αναφερόμενοι τόσο στους δύο ήρωες του έπους όσο και στους ίδιους τους μαθητές.

Ακολούθησε η ανάγνωση του κειμένου και ο σχολιασμός.

Πατάτα που καίει και εσωτερική φωνή δες γκόβα για να καταλαβεις τι θες να κανεις

Σχέδιο 7

Ραψωδία Α 189-305 Συνέλευση των Αχαιών. Η σύγκρουση του Αχιλλέα με τον Αγαμέμνονα.

Στοχοθεσία

- Να κατανοήσουν τον ρόλο της παρέμβασης της Αθηνάς στην εξέλιξη των γεγονότων.
- Να ψυχογραφήσουν την στάση του Αχιλλέα και το πώς επηρεάστηκε από την παρέμβαση της θεάς
- Να φανταστούν τον ήρωα Νέστορα και να καταλάβουν τον λόγο που εξυπηρετεί η παρέμβαση του στο ενδιάμεσο της σύγκρουσης

Παρέμβαση Αθηνάς. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δυάδες και προετοίμασαν έναν ολιγόλεπτο αυτοσχεδιασμό βασισμένο στο διάλογο Αθηνάς και Αχιλλέα. Τους ζητήθηκε να φανταστούν τι θα συμβούλευε η Αθηνά τον Αχιλλέα με βάση τα γεγονότα που ήδη γνωρίζουν.

Ακολούθησε ανάγνωση και σχολιασμός του κειμένου

Απάντηση Αχιλλέα. Οι μαθητές απαντούν στην Αθηνά σε ρόλο Αχιλλέα. Ορισμένοι από τους μαθητές δοκίμασαν να αλλάξουν την έκβαση των γεγονότων και να αντιστρέψουν την αντίδραση του Αχιλλέα στην παρέμβαση της Αθηνάς. Το γεγονός αυτό μας βοήθησε να συζητήσουμε το θέμα της παρέμβασης των θεών στο έργο της Ιλιάδας.

Ακολούθησε ανάγνωση και σχολιασμός

Το σκήπτρο. Χρησιμοποιήθηκε η εικόνα του σκήπτρου από τον όρκο του Αχιλλέα στην απάντηση του προς τον Αγαμέμνονα «...μα το σκήπτρο τούτ' οπού κλαδί δεν βγάζ' ή φύλλα, καθώς αφήκε τον κορμόν στα όρη εκεί που εκόπη, και δεν θ' αναχλωράνει, αφού τα φύλλα και το φλούσι γύρω του ελέπισε ο χαλκός, και το φορούν στο χέρι οι δικαιοκρίτες Αχαιοί τους νόμους να φυλάγουν, όπως τους έδωκεν ο Ζευς, και θα 'ναι μέγας όρκος: ...» Οι μαθητές σε ομάδες αναζήτησαν και αναπαράστησαν παρόμοιες εικόνες στο περιεχόμενο του όρκου για να τονίσουν την τραγική ειρωνία.

Η εικόνα του Νέστορα. Διαβάστηκε ο λόγος του Νέστορα από το βιβλίο. «Πως φαντάζεστε το Νέστορα βάσει του λόγου του;» Οι μαθητές σε δυάδες «σκάλισαν» το άγαλμα του Νέστορα και με βάση τα αγάλματα που δημιουργήθηκαν έγινε λόγος για την παρέμβαση του Νέστορα και την χρήση του λόγου του στην εξέλιξη της πλοκής από τον Όμηρο.

Διάδρομος συνείδησης Αχιλλέα-Αγαμέμνονα. Οι μαθητές πριν διαβαστεί το τέλος της ραψωδίας συμμετείχαν στον διάδρομο συνείδησης των δύο ηρώων προκειμένου να σχολιάσουν τη μέχρι τώρα στάση των ηρώων, στηριζόμενοι στο διάλογο που γνώριζαν. Στην συνέχεια διαβάσαμε το τέλος της ραψωδίας που κλείνει με τα λόγια του ατιμασμένου Αχιλλέα.

Ρόλος στον τοίχο. Οι μαθητές συμπλήρωσαν επίθετα στα περιγράμματα των ηρώων αναστοχαζόμενοι την διδασκόμενη ενότητα.

Αναστοχασμός. Οι μαθητές σε κύκλο σχολίασαν και κατέθεσαν τις απόψεις τους για το διδασκόμενο μάθημα. Συμπλήρωσαν την φράση «Μου άρεσε η στιγμή που...»

Σχέδιο 8

Ραψωδία Z 369-529 Ο Έκτορας στην Τροία

Στοχοθεσία

- Να παρακολουθήσουν την συνάντηση του Έκτορα με την Ανδρομάχη.
- Να δικαιολογήσουν την παρεμβολή της στην εξέλιξη του έπους.
- Να εντοπίσουν στο περιεχόμενο του διαλόγου τα στοιχεία για την θέση της γυναίκας στον πόλεμο.
- Να συλλογιστούν για την θέση της γυναίκας στο περιεχόμενο του ομηρικού έπους.
- Να μελετήσουν την έννοια της ομηρικής «αιδούς».

Αφόρμηση. Για την αφόρμηση του μαθήματος χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες γυναικών με παιδιά στην αγκαλιά από διάφορες στιγμές στην ιστορία ακόμα και σύγχρονες. «Τι πιστεύετε ότι έχει συμβεί σε αυτές τις γυναίκες;» «Πώς νιώθουν;»

Πριν-τόρα-μετά. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και κάθε ομάδα ανέλαβε να αναπαραστήσει αυτοσχεδιαστικά το πριν, το τώρα και το μετά της φωτογραφίας που τους αντιστοιχούσε.

Γράμματα πολέμου. Τα αγόρια χρησιμοποίησαν την φαντασία τους για να διαβάσουν σε μια κενή κόλλα χαρτί το γράμμα που θα λάμβαναν από τη γυναίκα τους ενώ βρίσκονται στον πόλεμο. Τα κορίτσια, αντίστοιχα, διάβασαν με την φαντασία τους το γράμμα που θα έστελναν σε κάποιο συγγενικό πρόσωπο εν καιρώ πολέμου. Σε μια, μονάχα μαθήτρια δόθηκε το κείμενο της Ιλιάδας, ο λόγος της Ανδρομάχης προς τον Έκτορα, αναδιατυπωμένο προκειμένου να παραπέμπει στην σύγχρονη εποχή.

Ακολούθησε η ανάγνωση του κειμένου από το βιβλίο και με αφορμή τον λόγο της Ανδρομάχης αναφερθήκαμε στα δεινά του πολέμου.

Διάδρομος συνείδησης Έκτορα. Η ομάδα χωρίστηκε σε ομάδα «αγγέλων» και «διαβόλων». Οι μαθητές διαδοχικά πέρασαν από τον διάδρομο και οι μαθητές σε ρόλο εξέφρασαν την συνείδηση του Έκτορα σχετικά με την συμμετοχή του στον πόλεμο. Κάποιος από τους μαθητές, στον διάδρομο της συνείδησης ανέφερε το ζήτημα της τιμής και της ντροπής σε περίπτωση αποχής του Έκτορα από τον πόλεμο. Οι σχολιασμοί αυτοί οδήγησαν σε συζήτηση σχετικά με την έννοια της τιμής και της ομηρικής «αιδούς».

Η θέση της γυναίκας. Οι μαθητές σε ομάδες αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν μια γυναίκα που συναντήσαμε έως τώρα στην Ιλιάδα. Για τις ανάγκες της παρουσίασης του ζητήθηκε να δημιουργήσουν ένα σύντομο βιογραφικό, να της αφιερώσουν ένα τραγούδι και να εντοπίσουν στο βιβλίο τα χωρία που περιγράφουν την είσοδο της και να παρουσιάσουν έναν σύντομο σχολιασμό για την συμβολή της και τον ρόλο της στο αντίστοιχο σημείο του έπους. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν ηλεκτρονικό υπολογιστή και πολύ έξυπνα τοποθέτησαν την κάθε παρουσίαση σε μια δικιά τους συνθήκη όπως ραδιοφωνική εκπομπή, τηλεοπτική παρουσίαση, παρουσίαση σχολικής εργασίας με την παρουσία καθηγήτριας κ.ά

Σχέδιο 9

Ραψωδία I 225-431 Ο λόγος του Οδυσσέα και ο αντίλογος του Αχιλλέα

Στοχοθεσία

- Να δικαιολογήσουν και να κατανοήσουν την πρεσβεία του Οδυσσέα.
- Να εντοπίσουν στην απάντηση του Αχιλλέα στοιχεία προοικονομίας, τραγικής ειρωνείας.
- Να ψυχογραφήσουν τον Αχιλλέα μέσα από την στάση του και τα λόγια του.
- Να προβληματιστούν σχετικά με την έννοια τιμής και δόξας στον ομηρικό κόσμο.

Βρες με με ένα στίχο. Μοιράστηκαν στου μαθητές μεμονωμένοι στίχοι από τα λόγια του Οδυσσέα και του Αχιλλέα. Δημιουργήθηκαν δύο χώροι για τον χαρακτήρα του

Οδυσσέα και του Αχιλλέα αντίστοιχα. Οι μαθητές με βάση την κρίση τους για τον στίχο που επέλεξαν πήραν θέση στο χώρο. Τους ζητήθηκε να βάλουν σε σειρά του σκόρπιους στίχους και χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους και τη φαντασία τους να καλύψουν τα κενά. Η άσκηση αυτή δουλεύεται σε πολλές παρεμβάσεις και ενώ στην αρχή θεωρούνταν κάπως δύσκολη για τους μαθητές καθώς έπρεπε να ανακαλέσουν την πρότερη γνώση σιγά-σιγά έχουν αρχίσει να εξοικειώνονται και να απολαμβάνουν που καταθέτουν τις προσδοκίες τους «σαν να» είναι οι ήρωες.

Ζευγάρια ερωτοαπαντήσεων. Οι μαθητές κινούνται στο χώρο και μοιράζονται τον στίχο τους με τις άλλες ομάδες. Οι στίχοι που έχουν επιλεχθεί έχουν μεταξύ τους συνάφεια ως προς το νόημα. Για παράδειγμα ένας στίχος του Οδυσσέα απαντάται από ένα στίχο του Αχιλλέα.

Οδ: «...και θα της δώσει δώρα όσα κανείς στην κόρη του δεν έδωκε πατέρα...»

Αχ: «...Και του Αγαμέμνονος εγώ δεν παίρνω θυγατέρα στο κάλλος και με την χρυσήν συγκρίνεται Αφροδίτην...»

Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια έτσι ώστε σταδιακά οι δύο επιχειρηματολογίες αποκτούν μια λογική σειρά. Οι μαθητές σε δύο γραμμές παρουσιάζουν την επιχειρηματολογία των δύο ηρώων. Στην ομάδα του Αχιλλέα δίνεται η οδηγία να κάνουν ένα βήμα πίσω στο σημείο που θεωρούν ότι ο ήρωας Αχιλλέας υπαινίσσεται ίσως την επιστροφή του στην μάχη.

Ακολουθεί ανάγνωση και σχολιασμός του κειμένου.

Δόξα ή... Οι μαθητές ερωτήθηκαν σε ποιο σημείο ο Αχιλλέας μας παρουσιάζει το δίλλημα του. Αφού το εντόπισαν τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν δύο παγωμένες εικόνες με τις δύο επιλογές του Αχιλλέα. Οι μεν παρουσίασαν μια εικόνα του Αχιλλέα νεκρού με ανθρώπους γύρω του σε στάση ευχαριστιών για την προσφορά του ήρωα. Δημιουργήθηκε μια εικόνα που θύμιζε έντονα πίνακα της Αναγέννησης. Ένας μάλιστα μαθητής φάνηκε να προσπαθεί να απαλύνει την πτέρνα του ήρωα. Οι δε παρουσίασαν μια εικόνα του Αχιλλέα στην Φθία περιτριγυρισμένος από την οικογένεια του ενώ έκαναν φανερή την απουσία της δόξας με την στάση ορισμένων γερόντων λίγο πιο πέρα που φάνηκε να σχολιάζουν τον «λιποτάκτη» ήρωα. Όλα απέκτησαν μεγαλύτερο νόημα όταν τα πρόσωπα των εικόνων ζωντάνεψαν για λίγο.

Ο καθρέπτης του Αχιλλέα. Οι μαθητές σε ζευγάρια παρουσιάζουν τον Αχιλλέα που μιλάει στον καθρέπτη του μετά την συνάντησή με τον Οδυσσέα. Ο μαθητής-καθρέπτης εδώ σχολιάζει τον ήρωα σε ρόλο της συνείδησής του. Είχε ενδιαφέρον καθώς οι μαθητές θέλησαν να εισάγουν κωμικά στοιχεία στον ρόλο του καθρέπτη.

Ρόλος στον τοίχο. Κάθε φορά που τελειώναμε την ενότητα, αφιερώναμε χρόνο στην συμπλήρωση επιθέτων στο περίγραμμα του ρόλου. Η διαδικασία αυτή, σε αυτό το σημείο έχει αρχίσει να γίνεται μέρος του μαθήματος και οι μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία της και τον ρόλο της για τον αναστοχασμό.

Αναστοχασμός. «Μου άρεσε η στιγμή που...» .

Σχέδιο 10

Ραψωδία Π 684-867 Το κύκνειο άσμα και ο θάνατος του Πατρόκλου

Στοχοθεσία

- Να παρατηρήσουν την σκηνή και την εξέλιξη των γεγονότων που οδηγούν στον θάνατο του Πατρόκλου.
- Να εντοπίσουν και να σχολιάσουν την παρέμβαση των θεών.
- Να εντοπίσουν τις ομηρικές παρομοιώσεις τον ρόλο τους στη συγκεκριμένη ενότητα.
- Να εντοπίσουν τα σχόλια του συγγραφέα και τις αφηγηματικές τεχνικές της προικονομίας, της επιβράδυνσης και την σημασία τους για την εξέλιξη του έπους.

Το συγκεκριμένο μάθημα σχεδιάστηκε με την μορφή ενός παιχνιδιού κρυμμένου θησαυρού όπου οι μαθητές με λέξεις κλειδιά ή δημιουργία αυτοσχεδιασμών προχωρούσαν στον επόμενο σταθμό. Είχε έντονο το στοιχείο της ανακάλυψης και ουσιαστικά, η ενότητα ξεδιπλωνόταν με βάση τους σταθμούς και τις δράσεις των μαθητών. Η πορεία του παιχνιδιού είναι κυκλική, οι μαθητές ξεκινούν από το τέλος, διατρέχουν όλη την ενότητα και καταλήγουν πάλι στην τελική σκηνή η οποία τώρα έχει για αυτούς μεγαλύτερο νόημα και εκεί πραγματοποιείται και ο αναστοχασμός. Η ανάγνωση του κειμένου έγινε στο τέλος του παιχνιδιού.

Η τελική σκηνή. Βρισκόμαστε στο σημείο όπου ο Πάτροκλος, έχει πάρει την άδεια από τον Αχιλλέα να χρησιμοποιήσει την πανοπλία του και να μπει στην μάχη. Οι μαθητές μπαίνουν στην αίθουσα και αντικρίζουν στην μέση της αίθουσας ένα σκηνικό. Το σκηνικό περιλαμβάνει μια λίστα με τα ονόματα των πεσόντων από τον Πάτροκλο – με βάση το κείμενο- μια αυτοσχέδια πανοπλία, μια προτομή του Ομήρου με ένα μήνυμα του συγγραφέα από το κείμενο και ένα μήνυμα με τα λόγια του Αχιλλέα προς τον Πάτροκλο από την προηγούμενη ενότητα (διδάσκεται περιληπτικά) .

Οι μαθητές προσπαθούν να καταλάβουν από τα στοιχεία που τους δόθηκαν σε ποια σκηνή του έργου μπορεί να βρισκόμαστε. Αφού βρήκαν την λέξη κλειδί, Πάτροκλος, και δικαιολόγησαν τις απόψεις τους για τις σκηνικές επιλογές προχωρήσαμε στον επόμενο σταθμό του παιχνιδιού.

Ο σταθμός του Απόλλωνα. Στον σταθμό έχουν τοποθετηθεί αντικείμενα που θα μπορούσαν να ανήκουν στον θεό Απόλλωνα, μια μικρή προτομή του θεού, μια εκτυπωμένη άρπα και ένα tablet. Οι μαθητές περιεργάστηκαν τον χώρο και δεν άργησαν να πατήσουν το Play για να ακούσουν την ηχογράφιση. Στην ηχογράφιση ακούσαν το εξής απόσπασμα: « Πάτροκλε διογέννητε, δεν έχει ορίσ' η μοίρα των αποτόλμων Τρώων συ την πόλιν να πορθήσεις, ούδ' ο Αχιλλεύς, εις την ανδρεία περίσσ' ανώτερος σου». Πρόκειται για τα λόγια του Απόλλωνα προς τον Πάτροκλο κατά την διάρκεια της μάχης. Οι μαθητές ερωτήθηκαν για το σχετικό απόσπασμα και τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν την σκηνή αυτή, δίνοντας έμφαση στην είσοδο του Απόλλωνα δηλαδή πως φαντάζονται ότι εμφανίστηκε στον Πάτροκλο, σαν θεός ή μεταμφιεσμένος; Αφού παρουσιάστηκε η σκηνή, οι μαθητές προχώρησαν στον επόμενο σταθμό.

Απόλλων-Έκτορ. Στον επόμενο σταθμό η δασκάλα σε ρόλο, -με την χρήση ενός καπέλου – ενημερώνει τους μαθητές για την συνάντηση του Έκτορα με τον Απόλλωνα. «Θα σας πω εγώ τι του πε, τους άκουσα! Κι ύστερα σκεφτείτε ποιος ήταν αυτός ο άντρας... «άνδρας εφάνη στην μορφήν καλός και ρωμαλέος, ο Άσιος, οπού θείων του τον είχε απ' την Εκάβην...» και ξέρετε τι του πε;» Βέβαια δεν αποκαλύπτει την ταυτότητα του Απόλλωνα αλλά με βάση το κείμενο παρουσιάζει τον Απόλλωνα ως ένα κοινό άντρα , τον Άσιο και μοιράζεται με τους μαθητές την μεταξύ τους συζήτηση «Έκτορ', από τον πόλεμον τι απέχεις;...κίνα τ'άλογα στον Πάτροκλον επάνω ίσως τον πάρ' η λόγχη σου και ο Φοίβος σε δοξάσει». Προκειμένου να προχωρήσουν στον

επόμενο σταθμό πρέπει να πουν την λέξη κλειδί Απόλλωνας, έχοντας αντιληφθεί την μεταμόρφωση του θεού. Κατόπιν, καλούνται να δημιουργήσουν έναν αυτοσχεδιασμό όπου ένας μαθητής στο κέντρο ως Έκτορας περιτριγυρίζεται από διάφορους Απόλλωνες. Οι μαθητές σε ρόλο Απόλλωνα παρουσιάζουν τις κρυφές σκέψεις του θεού, τις προσδοκίες του, τον απώτερο σκοπό του κ.τ.λ

Οι παρομοιώσεις. Στον επόμενο σταθμό οι μαθητές καλούνται να βρουν το κείμενο τις ομηρικές παρομοιώσεις και να δημιουργήσουν παγωμένες εικόνες.

Ανάγνωση κειμένου. Η εμψυχώτρια διαβάσει την ενότητα και λίγο πριν διαβάσει τον τελευταίο διάλογο Πάτροκλου- Έκτορα απλώνει στο πάτωμα το περίγραμμα του Πάτροκλου- σαν περίγραμμα της αστυνομίας σε σκηνή φόνου- και ζητά από τους μαθητές κατά την ανάγνωση να γράψουν επίθετα που χαρακτηρίζουν τον Πάτροκλο.

Επιστροφή στην τελική σκηνή. Οι μαθητές βρίσκονται μπροστά από την σκηνή που αντίκρισαν στην αρχή του παιχνιδιού και σχολιάζουν ξανά εκ των υστέρων τα στοιχεία που τους δόθηκαν εξαρχής. Ακολουθεί αναστοχασμός και συζήτηση.

Σχέδιο 11

Ραψωδία Σ 478-616 Ο Ήφαιστος κατασκευάζει την πανοπλία του Αχιλλέα-Περιγραφή της Ασπίδας

Στοχοθεσία

- Να ζωντανέψουν την περιγραφή της ασπίδας.
- Να εντοπίσουν τα δραματικά στοιχεία των εικόνων και να τα αξιοποιήσουν αυτοσχεδιαστικά.
- Να εντοπίσουν και να δικαιολογήσουν την επιλογή των σκηνών που κόσμησαν την ασπίδα.
- Να κατανοήσουν την ιεραρχική τοποθέτηση των αναπαραστάσεων στην ασπίδα από τον συγγραφέα.
- Να δημιουργήσουν μια σύγχρονη ασπίδα και να ιεραρχήσουν τις έννοιες που επέλεξαν.

Οι δοσμένες εικόνες. Οι μαθητές λαμβάνουν από την εμπυχωτρία τις τρεις πρώτες εικόνες που περιγράφονται στο κείμενο (σύμπαν, πολιτεία σε ειρήνη, πολιτεία σε πόλεμο). Χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν έναν αυτοσχεδιασμό βασισμένο στην σκηνή που τους αντιστοιχεί. Οι μαθητές μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ήχους, εικόνες, λόγο, παράλληλη αφήγηση, κομμάτι του κειμένου κ.τ.λ Στο σημείο αυτό, τους δόθηκε, επίτηδες, απόλυτη ελευθερία προκειμένου να χρησιμοποιήσουν εργαλεία και θεατρικές τεχνικές που ήδη έχουν μάθει. Άλλωστε η ενότητα αυτή προσφέρεται για αισθητική απόλαυση της γλαφυρής περιγραφής του Ομήρου και οι εικόνες τις ασπίδας δεν είναι στατικές, αντίθετα περιέχουν κίνηση, πρόσωπα και δράση.

Παγωμένες εικόνες. Οι μαθητές στις ομάδες που χωρίστηκαν καλούνται τώρα να δημιουργήσουν τρεις παγωμένες εικόνες, βασισμένοι στις υπόλοιπες εικόνες (αγροτικές εργασίες-βοσκή-χορός) . Κατά την παρουσίαση οι εικόνες αυτές ζωντανεύουν και εκφράζονται οι σκέψεις των ανθρώπων της ομηρικής εποχής.

Γενικά στις παραπάνω ασκήσεις δόθηκε η ελευθερία να φωτίσουν οποιοδήποτε σημείο της περιγραφής θελήσουν. Άλλωστε μετά τις παρουσιάσεις ακολουθεί συζήτηση και σχολιασμός ως προς τις σκηνές που παρουσιάστηκαν και η εμπυχωτρία, έχει ρόλο καθοδηγητικό ώστε να τονιστούν σημαντικά στοιχεία που ίσως επέλεξαν να αποσιωπηθούν.

Η ζωντανή ασπίδα. Στο πάτωμα έχουν σχηματιστεί με χαρτοταινία οι ομόκεντροι κύκλοι της ασπίδας, όπως αυτοί περιγράφονται στο κείμενο. Οι μαθητές επιλέγουν έναν εκπρόσωπο από κάθε ομάδα ο οποίος καλείται να λάβει θέση στο εσωτερικό της ασπίδας. Η εμπυχωτρία θέτει μια σειρά από ερωτήματα :

- Που τοποθέτησε αυτές τις σκηνές ο Ήφαιστος, στο ομηρικό κείμενο;
- Τι τοποθέτησε στο κέντρο και γιατί;
- Γιατί τοποθετήθηκαν έτσι;
- Ήθελε να αναδείξει κάποιες έναντι άλλων;
- Έχει κάποιο σκοπό ο Όμηρος και αφιέρωσε μια ολόκληρη ραψωδία σε αυτή την περιγραφή;

Η σύγχρονη ασπίδα. Οι μαθητές έγραψαν σε χαρτόνια λέξεις και έννοιες που θα έβαζαν σε μια σύγχρονη ασπίδα, όπως αυτή του Ομήρου. Τους δόθηκε χρόνος να τοποθετήσουν ιεραρχικά αυτές τις έννοιες και να παρουσιάσουν την συλλογιστική τους.

Σχέδιο 12

Ραψωδία Γ 1-152 Η συμφιλίωση του Αχιλλέα με τον Έκτορα

Στοχοθεσία

- Να συνειδητοποιήσουν τη μετάβαση από το συναίσθημα της μήνιδος του Αχιλλέα στην ανάγκη για εκδίκηση.
- Να παρατηρήσουν τον ρόλο της αποκήρυξης του θυμού του Αχιλλέα στην εξέλιξη των γεγονότων του έπους.
- Να προβληματιστούν για τον ρόλο της θεϊκής παρέμβασης που διατρέχει τον ιλιαδικό μύθο.
- Να καταθέσουν τις απόψεις τους για το περιεχόμενο του έπους και τον συγγραφέα
- Να αναστοχαστούν την βιοματική εμπειρία της διδασκαλίας.

Προσδοκίες μαθητών. Οι μαθητές σε ζευγάρια με μια πρόταση δήλωσαν την προσδοκία τους για την στάση των δύο ηρώων που τελικά συμφιλιώνονται.

Ανάγνωση κειμένου μέχρι τον στίχο 75. Οι μαθητές ενημερώνονται για την απόφαση του Αχιλλέα να συγκαλέσει συνέλευση, όπως ακριβώς έκανε και στην αρχή του έπους. Σε αυτό στο σημείο μια μαθήτρια σχολίασε την κυκλική πορεία των γεγονότων και ότι ο θυμός του Αχιλλέα ξεκινά με μια συνέλευση και τελειώνει αντίστοιχα με μία άλλη. Η παρατήρηση αυτή μας οδηγεί στην έκφραση των προσδοκιών των μαθητών για την απάντηση του Αγαμέμνονα στον Αχιλλέα.

Ανάγνωση απάντησης Αγαμέμνονα.

Η Άτις. Οι μαθητές σε ομάδες δημιουργούν αυτοσχεδιαστικά μια σκηνή σχετικά με την συνάντηση της Άτις με τον Αγαμέμνονα. Τους δόθηκε η ελευθερία να φανταστούν την θεά και να παρουσιάσουν με ποιον τρόπο επηρέασε το μυαλό και τη σκέψη του ήρωα.

Η αγορά. Η εμψυχώτρια θέτει την εξής πρόταση: «Στην Ιλιάδα, οι θεοί ορίζουν την μοίρα των ανθρώπων». Οι μαθητές πήραν θέση σε τρεις γραμμές ΣΥΜΦΩΝΩ-ΔΕΝ ΞΕΡΩ- ΔΙΑΦΩΝΩ και ξεκίνησαν να επιχειρηματολογούν με βάση την παραπάνω πρόταση. Σε σημεία που η συνομιλία χρειαζόταν τροφοδότηση, η εμψυχώτρια παρέμβαλε διαλεγμένα κομμάτια από αναλύσεις του Μαρωνίτη, του Κακριδή και από το βιβλίο του καθηγητή προκειμένου να προκαλέσει την συνέχεια της συζήτησης. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές οδηγήθηκαν σε συμπεράσματα και μια γενικότερη θεώρηση σχετικά με τον ρόλο των θεών στο συγκεκριμένο έπος. Βέβαια, δεν έλειψαν αναφορές στην Οδύσσεια, που αν και έχει ήδη μεσολαβήσει ένας χρόνος από την διδασκαλία της, οι μαθητές χρησιμοποίησαν παραδείγματα για να ισχυροποιήσουν τα επιχειρήματά τους.

Όμηρος στον τοίχο. Οι μαθητές κατέθεσαν στο περίγραμμα τους Ομήρου τις σκέψεις τους και τις απόψεις τους για το περιεχόμενο του έπους. Τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα και να καταγράψουν τα συναισθήματά τους για τον ιλιαδικό μύθο, τους ήρωες, την πλοκή, το κείμενο κ.ά

Εμπειρία στον τοίχο. Με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων οι μαθητές κλήθηκαν να ανακαλέσουν στην μνήμη τους την βιωμένη εμπειρία και να «φωτίσουν» τα σημεία που τους άρεσαν, να σχολιάσουν και να προβληματιστούν γύρω από αυτή. Στο τέλος, κατέθεσαν ελεύθερα τις σκέψεις τους για την διαφοροποιημένη διδασκαλία στο περίγραμμα που ονόμασα «η εμπειρία μας στον τοίχο».