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»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για την ενίσχυση του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών της Α΄ Γυμνάσιου για την Οδύσσεια

Μεταπτυχιακός φοιτητής:
ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ
Α.Μ.: 5052202101001

Επιβλέπων:
Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μέλη:
Κωστή Κατερίνα, μέλος ΕΔΙΠ - Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Ζώνιου Χριστίνα, μέλος ΕΕΠ - Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

ΝΑΥΠΛΙΟ Απρίλιος 2026

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Μάγο για την υποστήριξη του καθώς και τα μέλη της επιτροπής μου, την κ. Χριστίνα Ζώνιου και, ιδιαίτερα την κ. Κατερίνα Κωστή για την πολύτιμη καθοδήγηση της ως προς τη στόχευση της έρευνας. Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κ Άλκηστη Κοντογιάννη για την πίστη και την εμψύχωσή της.

Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω θερμά όλους αυτούς τους ανθρώπους που πρόσφεραν το χρόνο τους, το χώρο τους και τη συνεργασία τους για να μπορέσουν να γίνουν οι παρεμβάσεις, τόσο της προ-έρευνας όσο και της κύριας έρευνας. Την Μαρία Μπαλούτσου και την ομάδα της στο ARBO για την πολύτιμη συμβολή τους και την αμέριστη φροντίδα. Την «κριτική μου φίλη» Αγγελική Τόμπρου για τη βοήθειά της. Την διευθύντρια κ. Κουτούλα του Μουσικού Σχολείου Αλίμου και τους καθηγητές του τμήματος Α1 για τη διαθεσιμότητα και την προσφορά τους. Ιδιαίτερα, την κ. Πέτκογλου για τη αγαστή συνεργασία της και την κ. Φιλίππα για τη στήριξη της.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες μαθητές της προ-έρευνας και τις κύριας έρευνας για την ένθερμη συμμετοχή τους και τις ξεχωριστές στιγμές που μου χάρισαν.

Πάνω από όλα, όμως, θα ήθελα να εκφράσω τη βαθιά ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου, τη γυναίκα μου και την κόρη μου, που με στήριξαν έμπρακτα και με ανέχτηκαν σε όλη αυτή την περιπέτεια.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ....4
ABSTRACT....6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ....7
ΜΕΡΟΣ Α΄ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ....10
Κεφάλαιο 1: Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ....10
1.1. Ορισμός και βασικές αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση....10
1.2. Ιστορική αναδρομή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση....13
1.3. Η εξέλιξη της ΔΤΕ στην Ελλάδα....17
1.4. Η Σχέση της ΔΤΕ με τη βιωματική και δημιουργική μάθηση....19
1.5. Εφαρμογές και τεχνικές στη διδακτική πράξη....22
1.6. Σύγχρονες τάσεις και εφαρμογές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση....30
Σύνοψη Κεφάλαιο 1....35
Κεφάλαιο 2: ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ Ο ΜΥΘΟΣ....36
2.1. Το ενδιαφέρον ως επιστημονικός όρος....36
2.2. Το ενδιαφέρον σε σχέση με τη μάθηση, την Εκπαίδευση και τη ΔΤΕ....48
2.3. Θεωρητικές διαστάσεις και ερευνητική αποτύπωση του καταστασιακού ενδιαφέροντος....54
Σύνοψη 2.3.2....63
Επίλογος 2.3....70
2.4. Το ενδιαφέρον, η αρχαία ελληνική μυθολογία και η Οδύσσεια....70
ΜΕΡΟΣ Β΄ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ....81
Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ....81
3.1. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα....81
3.2. Ερευνητική Προσέγγιση και Μεθοδολογικός Προσανατολισμός....83
3.3. Πλαίσιο διεξαγωγής, δείγμα και συμμετέχοντες της έρευνας....89
3.4. Δεοντολογικά Ζητήματα και Διασφάλιση Ποιότητας....91

Κεφάλαιο 4: Η ΠΡΟ-ΕΡΕΥΝΑ....96
4.1. Σκοπός και Μεθοδολογικός Προσανατολισμός της Προ-Έρευνας.... 96
4.2. Πλαίσιο Υλοποίησης και Χαρακτηριστικά Δείγματος.... 97
4.3. Ερευνητικά Εργαλεία και Πηγές Δεδομένων....98
4.4. Αποτελέσματα και Μεθοδολογική Αποτίμηση της Προ-Έρευνας.... 101
4.5. Ανασχεδιασμός της Έρευνας και Μετάβαση σε Τυπικό Σχολικό Πλαίσιο.... 104
Κεφάλαιο 5. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΥΡΙΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ....106
5.1. Θεωρητική και Παιδαγωγική Λογική του Σχεδιασμού της Παρέμβασης....106
5.2. Ερευνητικά εργαλεία και ενσωμάτωσή τους στην παρέμβαση.... 113
Σύνοψη 5.2.... 127
5.3. Σχεδιασμός των θεματικών κύκλων της παρέμβασης....130
Επίλογος Κεφαλαίου 5.... 137
ΜΕΡΟΣ Γ΄ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ....138
Κεφάλαιο 6: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ....138
6.1. Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.... 138
6.2. Ποσοτική αποτύπωση της μεταβολής του καταστασιακού ενδιαφέροντος....142
6.3. Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.... 150
6.4. Τριγωνοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.... 165
Κεφάλαιο 7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ....175
7.1. Ερμηνευτική ανασύνθεση των ευρημάτων....175
7.2. Συζήτηση των ευρημάτων σε σχέση με τη θεωρία.... 177
7.3. Περιορισμοί της έρευνας....179
Συνολική αποτίμηση των περιορισμών....190
7.4. Παιδαγωγικές και διδακτικές προεκτάσεις.... 190
7.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.... 196
7.6. Συμπεράσματα....201

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....202
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΚΛΙΜΑΚΑΣ.....220
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....223
1η Συνάντηση.....223
2η Συνάντηση.....228
3η Συνάντηση.....231
4η Συνάντηση.....234
5η Συνάντηση.....239
6η Συνάντηση.....243
7η Συνάντηση.....247
8η Συνάντηση.....251
9η Συνάντηση.....255
10η Συνάντηση.....258
11η Συνάντηση.....261
12η Συνάντηση.....265
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....268

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία διερευνά τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος μαθητών της Α΄ Γυμνασίου για την Οδύσσεια. Η μελέτη εστιάζει στη δυναμική που διαμορφώνεται μεταξύ της δομής μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης και της άμεσης μαθησιακής εμπλοκής των μαθητών, προσεγγίζοντας το καταστασιακό ενδιαφέρον ως πολυδιάστατη και δυναμική κατασκευή.

Η έρευνα υιοθετεί μικτή μεθοδολογική προσέγγιση με ποιοτική προτεραιότητα και βασίζεται σε ημιπειραματικό σχεδιασμό τύπου προ- και μετα-μέτρησης σε μία ομάδα. Το δείγμα αποτελείται από 23 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, οι οποίοι συμμετείχαν σε οργανωμένο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα διάρκειας δώδεκα συναντήσεων, βασισμένο σε επιλεγμένα επεισόδια της Οδύσσειας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγιο κλίμακας Likert για την αποτύπωση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, παρατηρησιακό εργαλείο, φύλλα εργασίας και ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η ποσοτική ανάλυση περιλάμβανε δείκτες αξιοπιστίας και μη παραμετρικούς ελέγχους σύγκρισης, ενώ η ποιοτική ανάλυση βασίστηκε σε σύστημα κωδικοποίησης πολλαπλών επιπέδων και σε διαδικασίες τριγωνοποίησης.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση συνέβαλε κυρίως στην ενίσχυση της συναισθηματικής ενεργοποίησης των μαθητών και στην αύξηση της αντιληπτής αξίας του διδακτικού περιεχομένου, ενώ οι διαστάσεις της ενεργού συμμετοχής και της προδιάθεσης συνέχισης εμφάνισαν περιορισμένη ποσοτική μεταβολή. Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται σε συνάρτηση με υψηλές αρχικές τιμές και πιθανή επίδραση φαινομένων οροφής. Η ποιοτική ανάλυση αναδεικνύει υψηλό επίπεδο εμπλοκής σε δραστηριότητες σωματικής ενεργοποίησης με παιγνιώδη χαρακτήρα και συλλογικής διερεύνησης με δημιουργικό και παραγωγικό προσανατολισμό, ενώ εντοπίζει διαφοροποιήσεις στην ανταπόκριση των μαθητών ανάλογα με τη μορφή της δραστηριότητας.

Η συνδυαστική ανάλυση των δεδομένων υποδεικνύει ότι το καταστασιακό ενδιαφέρον αναδύεται ως δυναμική και πολυπαραγοντική διαδικασία που συγκροτείται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ δραστηριότητας, συμμετοχικού πλαισίου και μορφών εμπλοκής που αυτή ενεργοποιεί. Ταυτόχρονα, αναδεικνύονται περιορισμοί που σχετίζονται με τον ερευνητικό σχεδιασμό και τις συνθήκες εφαρμογής, οι οποίοι επηρεάζουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Η μελέτη συμβάλλει στην εμπειρική διερεύνηση της σχέσης μεταξύ Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και καταστασιακού ενδιαφέροντος στο πεδίο της λογοτεχνικής εκπαίδευσης και

προτείνει μία τεκμηριωμένη δραματική προσέγγιση της Οδύσσειας, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά υπό συγκεκριμένες συνθήκες εφαρμογής και σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού πλαισίου.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

καταστασιακό ενδιαφέρον, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Οδύσσεια, λογοτεχνική εκπαίδευση, μαθησιακή εμπλοκή, θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση

ABSTRACT

This postgraduate thesis investigates the contribution of Drama in Education to the activation of situational interest among first-grade lower secondary school students in relation to the Odyssey. The study focuses on the dynamic relationship between the structure of a drama-based pedagogical intervention and students' immediate learning engagement, approaching situational interest as a multidimensional and dynamic construct.

The research adopts a mixed-methods approach with qualitative priority and is based on a quasi-experimental one-group pre-test–post-test design. The sample consists of 23 first-grade lower secondary students who participated in a structured twelve-session drama-based program built around selected episodes of the Odyssey. Data were collected through a Likert-scale questionnaire measuring situational interest, an observation tool, worksheets, and semi-structured interviews. Quantitative analysis included reliability indices and non-parametric tests, while qualitative analysis was based on a multi-level coding system and triangulation procedures.

The findings indicate that the intervention primarily enhanced students' emotional engagement and perceived value of the learning content, whereas active participation and intention to continue engagement showed limited quantitative change. This result is interpreted in relation to high initial scores and possible ceiling effects. Qualitative analysis reveals a high level of engagement in activities involving physical activation with a playful character, as well as in collective inquiry processes with a creative and productive orientation, while variations in students' responses are observed depending on the structure of the activity.

The integrated analysis suggests that situational interest does not emerge as a stable and uniform variable, but rather as a dynamic process shaped by the interaction between activity

structure, participatory context, and forms of engagement. At the same time, methodological and contextual limitations are identified, affecting the interpretation of the results.

The study contributes to the empirical investigation of the relationship between Drama in Education and situational interest within the field of literary education and proposes a theoretically grounded drama-based approach to the Odyssey, whose pedagogical value depends on the conditions of implementation and the characteristics of the educational context.

KEY WORDS

situational interest, Drama in Education, Odyssey, literary education, student engagement, drama-based intervention

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια του καταστασιακού ενδιαφέροντος (*situational interest*) έχει αναδειχθεί ως κρίσιμη μεταβλητή για την κατανόηση της μαθησιακής εμπλοκής, καθώς αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο τα χαρακτηριστικά μιας διδακτικής κατάστασης μπορούν να κινητοποιήσουν άμεσα τη γνωστική και συναισθηματική συμμετοχή των μαθητών. Η σχετική βιβλιογραφία έχει δείξει ότι το καταστασιακό ενδιαφέρον επηρεάζεται από τη δομή της δραστηριότητας, τον βαθμό πρόκλησης, τη σαφήνεια και τη δυνατότητα προσωπικής εμπλοκής, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα ανάγνωσης και επεξεργασίας κειμένου (Hidi & Renninger, 2006· Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010· Schraw, 1997· Schraw κ.ά., 1995). Παρά την εκτενή αυτή ερευνητική ανάπτυξη, η εφαρμογή του θεωρητικού αυτού πλαισίου στη διδασκαλία λογοτεχνικών έργων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και ειδικότερα της Οδύσσειας παραμένει περιορισμένη.

Στον αντίποδα, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) έχει τεκμηριωθεί ως προσέγγιση που μετατοπίζει τη μάθηση από την απλή κατανόηση προς τη βιωματική διερεύνηση, ενισχύοντας τη συμμετοχή, τη συλλογική επεξεργασία και την ενσώματη προσέγγιση του περιεχομένου (G. Bolton, 1984· Neelands & Goode, 2015· O'Neill, 1995). Στο πεδίο της λογοτεχνίας και της μυθολογίας, έχουν αναπτυχθεί εφαρμογές που αξιοποιούν δραματικές τεχνικές για την επεξεργασία αφηγηματικών κειμένων, συμπεριλαμβανομένων και παρεμβάσεων που αφορούν την Οδύσσεια ή επιμέρους επεισόδιά της (Μουστάκης, 2018· Στάικου, 2021), καθώς και μελέτες που αξιοποιούν αρχαιοελληνικούς μύθους μέσω δραματικών μεθόδων (Papadopoulos & Papakosta, 2023). Οι προσεγγίσεις αυτές καταδεικνύουν τη δυναμική της δραματικής διερεύνησης ως μέσου κατανόησης και εμπλοκής, χωρίς όμως να εστιάζουν συστηματικά στη μέτρηση του ενδιαφέροντος ως διακριτής ερευνητικής μεταβλητής.

Παράλληλα, η σχέση ανάμεσα σε δημιουργικές, βιωματικές μορφές μάθησης και στο καταστασιακό ενδιαφέρον έχει αρχίσει να διερευνάται σε άλλα γνωστικά πεδία. Ενδεικτικά, έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες δείχνουν ότι η αξιοποίηση της δημιουργικής δραματικής μπορεί να ενισχύσει το καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών, επηρεάζοντας θετικά τη στάση τους απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Ong κ.ά., 2020). Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν τη θεωρητική υπόθεση ότι η δραματική προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό ερέθισμα ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος, χωρίς ωστόσο να έχουν μεταφερθεί συστηματικά στο πεδίο της λογοτεχνικής εκπαίδευσης.

Στον ελληνικό χώρο, το καταστασιακό ενδιαφέρον έχει αρχίσει να αποτελεί αντικείμενο ερευνητικής ενασχόλησης, κυρίως μέσω της προσαρμογής και χρήσης κλιμάκων μέτρησής του σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, όπως η Φυσική Αγωγή (Dania κ.ά., 2015). Η ύπαρξη τέτοιων εργαλείων καταδεικνύει ότι το καταστασιακό ενδιαφέρον μπορεί να αποτυπωθεί εμπειρικά και στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο, δεν εντοπίζονται, από όσο προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, μελέτες που να συνδέουν συστηματικά τη μέτρησή του με θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και, ειδικότερα, με τη διδασκαλία της Οδύσσειας.

Κατά συνέπεια, παρότι έχουν αναπτυχθεί διακριτές ερευνητικές γραμμές για το καταστασιακό ενδιαφέρον, για τη ΔΤΕ και για τη δραματική αξιοποίηση της Οδύσσειας ή άλλου μυθολογικού υλικού, η συνάντησή τους σε ένα ενιαίο ερευνητικό πλαίσιο παραμένει περιορισμένη. Ιδίως στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον, απουσιάζουν μελέτες που να εξετάζουν, με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, αν και με ποιους τρόπους μια οργανωμένη θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση μπορεί να ενεργοποιήσει το καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών για την Οδύσσεια. Το κενό αυτό αποτελεί το σημείο εκκίνησης της παρούσας εργασίας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής της ΔΤΕ στην ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος μαθητών της Α΄ Γυμνασίου για την Οδύσσεια, μέσω της υλοποίησης μιας οργανωμένης θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης. Η μελέτη εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο η δομή και τα χαρακτηριστικά μιας δραματικής μαθησιακής εμπειρίας μπορούν να επηρεάσουν την άμεση εμπλοκή των μαθητών με το λογοτεχνικό περιεχόμενο.

Ειδικότερα, η έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει επιμέρους διαστάσεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος, όπως εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, και συγκεκριμένα: (α) τη συναισθηματική ενεργοποίηση των μαθητών, (β) την αντιληπτή αξία που αποδίδουν στο διδακτικό περιεχόμενο, (γ) τον βαθμό ενεργού συμμετοχής τους στις δραστηριότητες και (δ) την προδιάθεσή τους για συνέχιση της ενασχόλησης με την Οδύσσεια. Οι διαστάσεις αυτές επιτρέπουν μια πιο αναλυτική προσέγγιση του ενδιαφέροντος, πέρα από μια ενιαία και γενική αποτύπωσή του.

Με βάση τα παραπάνω, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης αφορούν: (α) τη διερεύνηση πιθανών μεταβολών στο καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης· (β) τον εντοπισμό των διαστάσεων του ενδιαφέροντος που φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο· (γ) την ποιοτική αποτύπωση της

εμπλοκής των μαθητών στις δραστηριότητες· και (δ) τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι μαθητές ερμηνεύουν και νοηματοδοτούν την εμπειρία της συμμετοχής τους.

Για την προσέγγιση των παραπάνω ερωτημάτων υιοθετείται μικτή μεθοδολογική προσέγγιση με ποιοτική προτεραιότητα, σε ημιπειραματικό σχεδιασμό τύπου προ- και μετα-μέτρησης σε μία ομάδα. Το δείγμα αποτελείται από μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, οι οποίοι συμμετείχαν σε θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα βασισμένο σε επιλεγμένα επεισόδια της Οδύσσειας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου κλίμακας Likert για την αποτύπωση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, παρατηρησιακού εργαλείου, φύλλων εργασίας και ημιδομημένων συνεντεύξεων, ενώ η ανάλυση βασίστηκε σε συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών, με στόχο την πολυεπίπεδη κατανόηση του φαινομένου.

Η συμβολή της παρούσας εργασίας σε ένα πεδίο όπου η σχετική εμπειρική τεκμηρίωση παραμένει περιορισμένη εντοπίζεται τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο. Σε θεωρητικό επίπεδο, επιχειρείται η σύνδεση της ΔΤΕ με τη θεωρία του καταστασιακού ενδιαφέροντος σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο, αναδεικνύοντας τη δυνατότητα των δραματικών πρακτικών να λειτουργήσουν ως παράγοντες άμεσης μαθησιακής κινητοποίησης. Σε εφαρμοσμένο επίπεδο, η μελέτη προτείνει έναν συγκεκριμένο τρόπο αξιοποίησης της θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Οδύσσειας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση διδακτικών πρακτικών που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών.

Η εργασία οργανώνεται σε επτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της ΔΤΕ, ενώ στο δεύτερο αναλύεται η έννοια του ενδιαφέροντος και η σύνδεσή της με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας και της Οδύσσειας. Το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει το μεθοδολογικό πλαίσιο και τον ερευνητικό σχεδιασμό, ενώ το τέταρτο εστιάζει στην προ-έρευνα. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της κύριας παρέμβασης. Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, ενώ στο έβδομο κεφάλαιο συζητούνται τα ευρήματα, αναδεικνύονται οι περιορισμοί και διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α΄ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

Κεφάλαιο 1: Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Ορισμός και βασικές αρχές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ, Drama in Education – DiE) αποτελεί έναν ιδιαίτερο κλάδο της παιδαγωγικής και θεατρικής πρακτικής, ο οποίος αναπτύχθηκε δυναμικά στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και συνεχίζει να εξελίσσεται μέχρι σήμερα. Είναι μία από της μορφές που μπορεί να πάρει η σχέση αλληλεπίδρασης του θεάτρου και του δράματος με την εκπαιδευτική διαδικασία (Heathcote, 1984). Σε αντίθεση με το παραδοσιακό θέατρο, το οποίο εστιάζει στην παραγωγή ενός αισθητικού προϊόντος προς παρουσίαση στο κοινό1, η ΔΤΕ επικεντρώνεται στη μαθησιακή διαδικασία και στη διαμόρφωση βιωματικών εμπειριών που καλλιεργούν τη φαντασία, την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και τη συνεργατικότητα (G. Bolton, 1984· Heathcote, 1984· Heathcote & Bolton, 1995· O'Toole, 1992). Εφαρμόζεται κυρίως σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δεν προϋποθέτει τυπική θεατρική παραγωγή και επικεντρώνεται ολοκληρωτικά στους μαθητευόμενους και στην επικοινωνία μεταξύ τους. Λειτουργεί ως μία ερευνητική διαδικασία ενεργητικής, βιωματικής μάθησης, η οποία αξιοποιεί διαδικασίες, τεχνικές και συμβάσεις του θεάτρου κατάλληλα διαμορφωμένες προκειμένου να εξυπηρετήσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους της εκάστοτε διδακτικής παρέμβασης. Μπορεί να αποτελέσει ένα ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο ή να αξιοποιηθεί ως εναλλακτική διδακτική μέθοδος για άλλα γνωστικά αντικείμενα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σελ. 19).

Ο Bolton (1984, 1985) υποστήριξε ότι το δράμα στην εκπαίδευση, όταν εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, δεν αποτελεί απλώς αισθητική εμπειρία, αλλά τρόπο ολοκληρωμένης μάθησης που συνδέει τη γνωστική με τη βιωματική και συναισθηματική διάσταση. Δημιουργεί συνθήκες όπου οι μαθητές, μέσα από τη βιωματική συμμετοχή σε δραματικές καταστάσεις, κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους. Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο, οι παιδαγωγικοί σκοποί συνυπάρχουν με τους καλλιτεχνικούς και είναι αλληλένδετοι. Η ΔΤΕ έχει τη δυνατότητα να επιφέρει αλλαγές στον τρόπο αντίληψης και κατανόησης της πραγματικότητας για τους συμμετέχοντες και, παράλληλα, να τους βοηθήσει να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τις

[1] Η παρουσία κοινού κατά την τέλεση της διαδικασίας της ΔΤΕ δεν αποκλείεται αλλά δεν ενδείκνυται κιόλας. Εξάλλου, οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, όταν δεν είναι ενεργοί ως δρώντα πρόσωπα, λειτουργούν ως κοινό (Τσιάρας, 2005).

γνώσεις τους για το θέατρο. Αποτελεί «μία εμπειρία καλλιτεχνικής δημιουργίας μέσα από την οποία κάτι νέο κατανοείται ή κάτι ήδη γνωστό ανακαλύπτεται εκ νέου» (1993, σελ. 39).

Η Heathcote (1984) στις σημειώσεις της προσδιορίζει τα στοιχεία της ΔΤΕ που την καθιστούν ένα εν δυνάμει παιδευτικό εργαλείο: προϋποθέτει τη συνεργασία, την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας, την αξιοποίηση της φαντασίας για την κατανόηση και αξιολόγηση της πραγματικότητας, τη διαμόρφωση κοινής προσέγγισης του θέματος με ταυτόχρονο σεβασμό στην ατομική στάση απέναντι σε αυτό, την σαφή και ειλικρινή επικοινωνία, τον αναστοχασμό μέσα από τα σύμβολα, και, τέλος, την ενδυνάμωση της ικανότητας αντιμετώπισης κρίσεων και επίλυσης προβλημάτων. Με τις καινοτόμες μεθοδολογίες της, όπως το teacher-in-role και το Mantle of the Expert, έδειξε ότι το δράμα δεν περιορίζεται σε παιχνίδι ρόλων, αλλά είναι ένα εργαλείο νοηματοδότησης της πραγματικότητας. Δημιουργεί ένα πλαίσιο ισότιμης συμμετοχής εκπαιδευτικού και μαθητών όπου οι μαθητές καλούνται να γίνουν συμμετέχοντες σε μια φανταστική, αλλά παιδαγωγικά σχεδιασμένη, κατάσταση συνδιαμορφώνοντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει την κριτική σκέψη και την αυτενέργεια (Heathcote & Bolton, 1995).

Στη ΔΤΕ η έμφαση δίνεται στη διαδικασία (process) και όχι στο τελικό προϊόν (performance). Στόχος είναι η ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε μια διαδικασία ανακάλυψης, διερεύνησης και νοηματοδότησης. Ο O'Toole (1992) περιέγραψε τη ΔΤΕ ως διαδικασία διαπραγμάτευσης νοήματος, κατά την οποία οι μαθητές δεν αναπαριστούν απλώς μια δεδομένη κατάσταση αλλά συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία και αναδόμηση της εμπειρίας. Αυτή η ενεργή κατασκευή νοήματος καθιστά το δράμα παιδαγωγική μεθοδολογία με ουσιαστική αξία για τη μάθηση, πέρα από την αισθητική του διάσταση. Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά, υιοθετεί ρόλους, ερευνά καταστάσεις και προβλήματα, δοκιμάζει εναλλακτικές λύσεις και τελικά αναστοχάζεται πάνω στις εμπειρίες του.

Η Nicholson (2005) διευρύνει τον ορισμό, υπογραμμίζοντας ότι το δράμα μπορεί να λειτουργήσει ως ασφαλής χώρος πειραματισμού, στον οποίο οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν αξίες, κοινωνικές σχέσεις και προσωπικές ταυτότητες χωρίς τις συνέπειες του πραγματικού κόσμου. Στη σύγχρονη θεωρητική θεμελίωση ο Neelands (2009) πρόσθεσε τη δημοκρατική διάσταση της ΔΤΕ, καθώς προάγει τη συλλογικότητα και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών. Η ΔΤΕ λειτουργεί ως ensemble – μια συλλογική δημιουργική διαδικασία

κοινωνικής και πολιτισμικής διαπραγμάτευσης – όπου οι συμμετέχοντες δεν είναι παθητικοί δέκτες αλλά ενεργοί δημιουργοί νοήματος (Neelands, 2009· Neelands & Goode, 2015).

Η εφαρμογή της ΔΤΕ βασίζεται στην δημιουργική, αυτοσχεδιαστική διάθεση των συμμετεχόντων, οι οποίοι, με την κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη από τον παιδαγωγό – εμψυχωτή, καλούνται να διερευνήσουν κάποιο συγκεκριμένο θέμα ή πεδίο μέσω θεατρικών τεχνικών και με παιγνιώδη διάθεση (Κωστή, 2016). Ο παιδαγωγός – εμψυχωτής στην ΔΤΕ έχει ενεργό συμμετοχή στο Δράμα. Οφείλει μέσα από το ρόλο του να κατευθύνει την όλη διαδικασία προς την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων χωρίς να περιορίζει τη δημιουργική ελευθερία των συμμετεχόντων. Είναι υπεύθυνος στο να διοχετεύει καθοριστικές πληροφορίες για την εξέλιξη της ιστορίας, να διατηρεί τα δομικά στοιχεία του θεάτρου και του δράματος (εστίαση, ένταση, περιορισμός, τελετουργία, αντίθεση και συμβολισμός), να εξασφαλίζει την εμπλοκή των συμμετεχόντων στο θέμα και τη διαδικασία διερεύνησής του και να συνδέει τους συμμετέχοντες με τα συγκείμενα, καθολικά και προσωπικά νοήματα που απορρέουν από αυτό. Επίσης, να προσαρμόζει τη διαδικασία στις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας, να επιλύει προβλήματα και να παρέχει διεξόδους σε πιθανά αδιέξοδα και επιπλοκές (Τσιάρας, 2005· G. Bolton, 1993).

Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση της εμπειρίας, η υποστηρικτική λειτουργία του εμψυχωτή, η έλλειψη προκαθορισμένου δραματικού κειμένου και η απουσία ανάγκης κοινού είναι βασικά συστατικά της ΔΤΕ (Κωστή, 2016· Τσιάρας, 2005). Ως εκ τούτου διαφοροποιείται από το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theater In Education), στο οποίο μια ομάδα ειδικά εκπαιδευμένων ηθοποιών ενορχηστρώνουν και παρουσιάζουν σε εκπαιδευόμενο κοινό ένα πλήρες οργανωμένο και προκαθορισμένο πρόγραμμα γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα ή πεδίο (A. Jackson, 1993· Wooster, 2007). Ενώ το TIE είναι θέατρο για τους μαθητές, η ΔΤΕ είναι θέατρο με τους μαθητές.

Με βάση τα παραπάνω, μπορεί να προταθεί ο ακόλουθος σύνθετος ορισμός: Η ΔΤΕ είναι μια παιδαγωγική μέθοδος που αξιοποιεί διαδικασίες του θεάτρου με σκοπό την κατανόηση εννοιών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλλιέργεια αξιών. Βασίζεται στη συλλογική και ενεργό συμμετοχή, στη δημιουργία «πλαισίων φαντασίας» (frames of imagination), στη σύνδεση γνώσης και συναισθήματος, και στη δυνατότητα του μαθητή να ερευνά τον κόσμο μέσα από ρόλους και συμβολικές καταστάσεις. Δεν αποσκοπεί σε ένα καλλιτεχνικό αποτέλεσμα προς παρουσίαση, αλλά σε μια διαδικασία που ενισχύει τη μάθηση, τη δημιουργικότητα και την

κοινωνική συνείδηση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Γκόβας, 2003· G. Bolton, 1984· Heathcote & Bolton, 1995· Nicholson, 2005).

1.2. Ιστορική αναδρομή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η παιδαγωγική διάσταση της ΔΤΕ έχει τις ρίζες της στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που συντελέστηκε στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου και ονομάστηκε στην Αμερική «Προοδευτική Εκπαίδευση» και στην Ευρώπη «Νέα Αγωγή». Το ενδιαφέρον άρχισε να μετατοπίζεται από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο ο ρόλος του δασκάλου επαναπροσδιορίζεται ως βοηθού-καθοδηγητή, οι μαθητές αποκτούν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενθαρρύνεται ο διάλογος μεταξύ μαθητών και δασκάλου και προάγεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση (Κοταρίνου, 2014). Οι πρώτες απόπειρες χρήσης του δράματος στο σχολείο σχετίζονται με την αναγνώριση της σημασίας του παιχνιδιού και της δημιουργικής έκφρασης στη μάθηση, ήδη από τις αρχές του αιώνα, όπως αποτυπώθηκε στο έργο παιδαγωγών όπως ο Froebel, η Montessori και ο Dewey**.** Ιδιαίτερα ο John Dewey (1916), θεμελιωτής και υπέρμαχος της νέας αντίληψης, υπογράμμισε την σημασία της βιωματικής μάθησης (learning by doing) και τόνισε ότι η εμπειρία και η πράξη βρίσκονται στον πυρήνα της εκπαίδευσης, στοιχείο που αποτέλεσε θεμέλιο για την ανάπτυξη της ΔΤΕ ως παιδαγωγικής μεθόδου.

Η Winifred Ward θεωρείται μία από τις πρωτοπόρους της ΔΤΕ, καθώς συστηματοποίησε την ιδέα του creative dramatics (δημιουργική δραματουργία) στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής τη δεκαετία του 1930. Η Ward υποστήριξε ότι το δράμα στην εκπαίδευση δεν έχει στόχο την παραγωγή θεατρικών παραστάσεων, αλλά τη δημιουργική έκφραση του παιδιού μέσα από αυτοσχεδιασμούς, παιχνίδι ρόλων και αφηγηματικές δραστηριότητες (Ward, 1930). Έδωσε έμφαση στη σύνδεση του δράματος με την καθημερινή εμπειρία και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, θεωρώντας το βασικό μέσο για την καλλιέργεια της φαντασίας, της κοινωνικότητας και της αυτοπεποίθησης. Η συμβολή της Ward υπήρξε καθοριστική για την καθιέρωση της ΔΤΕ στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα και επηρέασε μεταγενέστερους θεωρητικούς και παιδαγωγούς, ανοίγοντας τον δρόμο για την εξέλιξη του πεδίου σε διεθνές επίπεδο (McCaslin, 2006).

Ο H. Caldwell-Cook, επίσης, στο Ηνωμένο Βασίλειο υποστήριξε ότι «*το φυσικό μέσο μελέτης για τη νεότητα είναι το παιχνίδι*» (1917, σελ. 1) και υπήρξε ένας από τους πρώτους που

αντιμετώπισαν το δράμα και τη δραστηριότητα γύρω από αυτό ως έναν τρόπο διδασκαλίας ολόκληρου του προγράμματος σπουδών.

Η διαμόρφωση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) δεν υπήρξε προϊόν μιας στιγμιαίας σύλληψης, αλλά το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης εξελικτικής διαδικασίας, η οποία συνδέεται τόσο με την παιδαγωγική θεωρία όσο και με την καλλιτεχνική πράξη. Οι βασικές αρχές της ΔΤΕ αναπτύχθηκαν σταδιακά μέσα από το έργο μιας σειράς πρωτοπόρων παιδαγωγών και θεατροπαιδαγωγών, οι οποίοι ανέδειξαν τον ρόλο του δράματος ως μέσου μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης.

Η πρώτη οργανωμένη μορφή θεατρικής πρακτικής στην εκπαίδευση εμφανίστηκε στη Βρετανία τη δεκαετία του 1950, με τον Peter Slade να θεωρείται ο «πατέρας» του παιδικού δράματος. Στο έργο του *Child Drama* (1954) υποστήριξε ότι το αυθόρμητο παιχνίδι και η δραματοποίηση των εμπειριών είναι βασικά μέσα έκφρασης και μάθησης των παιδιών. Θεωρούσε το δράμα βασικό εκφραστικό μέσο του παιδιού η αξία του οποίου δεν έγκειται στην αισθητική παρουσίαση, αλλά στη διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά καλλιεργούν φαντασία, κοινωνικές δεξιότητες και αυτογνωσία.

Στη συνέχεια, ο Brian Way επηρέασε καθοριστικά τη διάδοση της ΔΤΕ με το έργο του *Development through Drama* (1967). Ο Way έδωσε έμφαση στην ανάπτυξη του παιδιού μέσω του δράματος, προτάσσοντας τον αυτοσχεδιασμό ως εργαλείο ανάπτυξης της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της ευελιξίας σκέψης και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Ανέδειξε τον ρόλο του δράματος ως μια διαδικασία καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτοέκφρασης. και συνεργατικού πνεύματος.

Η Dorothy Heathcote (1984) υπήρξε μία από τις πιο επιδραστικές μορφές στο πεδίο. Εισήγαγε μεθοδολογίες όπως το teacher-in-role, μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στη δραματική δράση ενσαρκώνοντας ρόλους που καθοδηγούν ή προκαλούν τους μαθητές να σκεφτούν και να δράσουν κριτικά. Επιπλέον, το *Mantle of the Expert* που ανέπτυξε τη δεκαετία του 1970 πρόσφερε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές αναλάμβαναν ρόλους «ειδικών» και μέσα από τη συνεργατική διερεύνηση αποκτούσαν γνώσεις και δεξιότητες που υπερέβαιναν τα όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας. Οι πρακτικές της Heathcote προσέδωσαν στο δράμα μια νέα διάσταση, καθώς το μετέτρεψαν σε παιδαγωγικό εργαλείο που καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την αυτενέργεια των μαθητών (Heathcote & Bolton, 1995).

Ο Gavin Bolton, συνάδελφος και συνεργάτης της Heathcote, ανέπτυξε τη θεωρητική βάση της ΔΤΕ, δίνοντας έμφαση στη σύνδεση του δράματος με τη μάθηση. Στα έργα του *Towards a Theory of Drama in Education* (1979) και *Drama as Education* (1984), ο Bolton θεμελίωσε την άποψη ότι το δράμα συνιστά έναν ξεχωριστό τρόπο μάθησης που εμπλέκει συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά τον μαθητή. Ο Bolton έθεσε στο επίκεντρο την έννοια της εμπειρίας και της συναισθηματικής εμβάθυνσης, υποστηρίζοντας ότι μέσα από το δράμα οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο γνώσεις αλλά καλλιεργούν και την ικανότητα να κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους.

Κατά τη δεκαετία του 1980 και 1990 η ΔΤΕ γνώρισε σημαντική διεθνοποίηση. Η Cecily O'Neill διαμόρφωσε τη μέθοδο του *process drama*, η οποία εστιάζει στη δραματική διαδικασία χωρίς απαραίτητα να οδηγεί σε παράσταση. Η μέθοδος αυτή τόνισε τον πειραματικό και ανοιχτό χαρακτήρα του δράματος, δίνοντας χώρο στους μαθητές να οικοδομούν νόημα μέσα από τις δράσεις τους (O'Neill, 1995· Taylor & Warner, 2006).

Ο John O'Toole εισήγαγε μια κριτική και αναλυτική οπτική στο δράμα, υποστηρίζοντας ότι αποτελεί μια διαδικασία διαπραγμάτευσης νοήματος (1992). Με αυτόν τον τρόπο, το δράμα απέκτησε έναν πιο θεωρητικό χαρακτήρα, που το διαφοροποίησε από άλλες παιδαγωγικές μεθόδους. Σύμφωνα με την προσέγγισή του, οι μαθητές μέσα από το δράμα δεν αναπαριστούν απλώς μια κατάσταση, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία νοήματος, αναπτύσσοντας κριτική κατανόηση και κοινωνική συνείδηση.

Η διάδοση της ΔΤΕ στην Αυστραλία, τις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Σκανδιναβία την ανέδειξε σε παγκόσμιο παιδαγωγικό εργαλείο, με διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Η συμβολή των Βραζιλιάνων Augusto Boal και Paulo Freire υπήρξε, επίσης, καθοριστική στη διαμόρφωση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην κριτική και κοινωνική της διάσταση. Ο Freire, μέσα από την *Παιδαγωγική του Καταπιεσμένου* (1974), ανέδειξε τη σημασία του διαλόγου, της «κριτικής συνειδητοποίησης» (*conscientização*) και της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Η ιδέα ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να λειτουργεί ως «τραπεζικό μοντέλο», όπου ο δάσκαλος καταθέτει γνώσεις στους μαθητές, αλλά ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και συλλογικής δημιουργίας νοήματος, αποτέλεσε θεωρητική βάση για την ανάπτυξη του δράματος ως παιδαγωγικής πρακτικής. Ο Boal, επηρεασμένος βαθιά από τον Freire, ανέπτυξε το *Θέατρο του Καταπιεσμένου* (1979), μια σειρά τεχνικών που

αποσκοπούν στην ενδυνάμωση των «σιωπηλών» κοινωνικών ομάδων και στη μετατροπή των θεατών σε ενεργούς «θεα-ηθοποιούς» (*spect-actors*). Τεχνικές όπως το *forum theatre* και το *image theatre* έδωσαν στο δράμα τη διάσταση ενός εργαλείου κοινωνικής αλλαγής, πέρα από την αισθητική εμπειρία. Η σκέψη και η πρακτική των Boal και Freire συνέβαλαν στο να αποκτήσει η ΔΤΕ σαφές κοινωνικοπολιτικό πρόσημο, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από την ατομική αυτοέκφραση στη συλλογική δράση και στην καλλιέργεια κριτικής συνείδησης. Έτσι, η ΔΤΕ δεν περιορίζεται πλέον στη σχολική αίθουσα αλλά αναδεικνύεται σε πεδίο πολιτισμικού διαλόγου και κοινωνικής παρέμβασης, επιβεβαιώνοντας τον χαρακτήρα της ως παιδαγωγικής πρακτικής με δυναμική μετασχηματισμού της κοινωνίας (Boal, 1981· Freire, 1974· Nicholson, 2005).

Στις τελευταίες δεκαετίες, νέες φωνές συνέβαλαν στον εμπλουτισμό της ΔΤΕ. Ο Jonothan Neelands (2009) ανέδειξε τη σημασία του *ensemble practice*, δηλαδή της συλλογικής δημιουργίας, ως βασικό χαρακτηριστικό της ΔΤΕ δίνοντας έμφαση στη συλλογικότητα και στη δημοκρατική συμμετοχή. Για τον Neelands, το δράμα είναι μια διαδικασία που προάγει τη δημοκρατική αγωγή και την κοινωνική ευθύνη κατά την οποία οι συμμετέχοντες συνεισφέρουν ισότιμα στη διαμόρφωση της δράσης και του νοήματος. Οι Neelands & Goode (2015) παρουσίασαν ένα ευρύ φάσμα τεχνικών, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς ένα πρακτικό εργαλείο για την οργάνωση μαθησιακών εμπειριών μέσω του δράματος.

Η Helen Nicholson (2005) διεύρυνε ακόμη περισσότερο το πεδίο, εντάσσοντας τη ΔΤΕ στο πλαίσιο της εφαρμοσμένης θεατρικής πρακτικής (*applied drama*). Η έρευνά της ανέδειξε τον κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα της ΔΤΕ, δείχνοντας ότι το δράμα μπορεί να συμβάλει σε διαδικασίες κοινωνικού προβληματισμού, εστιάζοντας σε ζητήματα ταυτότητας, πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής ένταξης.

Συνοψίζοντας, η ιστορική εξέλιξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση καταδεικνύει τη μετάβαση από τις πρώιμες εκφάνσεις του παιδικού και αναπτυξιακού δράματος στις ώριμες θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που τη συνέδεσαν με τη βιωματική μάθηση, τη δημοκρατική αγωγή και τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Κάθε περίοδος και κάθε πρωτοπόρος συνέβαλε με διακριτό τρόπο στη διαμόρφωση ενός πεδίου που πλέον αναγνωρίζεται διεθνώς ως αυτόνομη παιδαγωγική μεθοδολογία. Η εξέλιξη αυτή αποτέλεσε το υπόβαθρο για την είσοδο και προσαρμογή της ΔΤΕ στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, ζήτημα που θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα στο επόμενο υποκεφάλαιο.

1.3. Η εξέλιξη της ΔΤΕ στην Ελλάδα.

Βασισμένη σε μια πορεία άνω των τριών δεκαετιών, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα μπορεί να ιδωθεί ότι συγκροτήθηκε γύρω από τρεις αλληλένδετους άξονες: (α) την εδραίωση του θεατρικού παιχνιδιού ως παιδαγωγικής πρακτικής, (β) τη συστηματοποίηση του πεδίου από πανεπιστημιακά και ερευνητικά κέντρα και (γ) την ανάπτυξη δικτύων και επιμορφώσεων μεγάλης κλίμακας. Αποκρυσταλλώθηκε σταδιακά από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 προς ένα συνεκτικό παιδαγωγικό πεδίο, με ιδιαίτερα σημαντική συμβολή της Άλκηστις Κοντογιάννη στην πανεπιστημιακή εδραίωση, τη διδακτική μεθοδολογία και την ερευνητική καθοδήγηση. Η Κοντογιάννη συνέβαλε στη συστηματοποίηση του πεδίου με εγχειρίδια, όπως το *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση* (2012), που συνδυάζουν θεωρία, έρευνα και εφαρμογές, προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο αρχών, σχεδιασμού μαθημάτων και τεχνικών ΔΤΕ προσαρμοσμένων στο ελληνικό σχολείο. Η συμβολή της έγκειται στο ότι έδωσε στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα ένα συστηματικό εργαλείο για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση δραματικών μαθησιακών εμπειριών Η ανάδειξη της αλληλένδετης σχέσης μεταξύ της εμπειρίας και της εννοιολόγησης καθιστά τα έργα της βασικό σημείο αναφοράς για εκπαιδευτικούς και επιμορφωτές. Πέρα από τη συστηματική διδασκαλία και τα εγχειρίδιά της για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την τάξη, η επίδρασή της αποτυπώνεται θεσμικά και ερευνητικά (λ.χ. επίβλεψη διδακτορικών στη ΔΤΕ, σχεδίαση και επίβλεψη μεταπτυχιακών προγραμμάτων για τη ΔΤΕ), στοιχείο που συνέβαλε στην ενίσχυση της επιστημονικής και ερευνητικής συγκρότησης της ΔΤΕ και στην ένταξή της σε ζητήματα γνωστικής και κοινωνικής μάθησης στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σημαντικός πρόδρομος υπήρξε ο Λάκης Κουρετζής, ο οποίος ήδη από το 1991 με το έργο του *Το θεατρικό παιχνίδι: παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση* (1991) ανέδειξε την παιδαγωγική αξία του αυτοσχεδιασμού και της ομαδικής δημιουργίας, προσφέροντας σε εκπαιδευτικούς και εμψυχωτές μια πρώτη συγκροτημένη μεθοδολογία για την αξιοποίηση δραματικών τεχνικών στο σχολείο και σε εξωσχολικά πλαίσια. Η έμφαση του Κουρετζή στη διά του θεάτρου παίδευση (όχι στη διδασκαλία υποκριτικής) συνέβαλε στη διαμόρφωση βασικής ορολογίας της ελληνικής θεατροπαιδαγωγικής και συνέδεσε οργανικά την καλλιτεχνική πράξη με στόχους κοινωνικο-συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης

Την ίδια περίοδο, ο Νίκος Γκόβας (2003) υποστήριξε θεωρητικά τη διάκριση της ΔΤΕ από το σχολικό θέατρο και εργάστηκε συστηματικά για τη διάδοσή της, ιδίως μέσω του Πανελλήνιου

Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (από το 1998), το οποίο εξελίχθηκε σε σημαντικό φορέα επιμόρφωσης, έκδοσης υλικού και ανάπτυξης καινοτόμων προγραμμάτων, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ελληνόφωνου υλικού τεκμηρίωσης και θεματικές εφαρμογές· χαρακτηριστικά, τόμοι με επιμέλεια/συμμετοχή του Δικτύου αποτυπώνουν την υιοθέτηση της ΔΤΕ σε ζητήματα συμπερίληψης, πολιτισμικού γραμματισμού και κοινωνικής αγωγής.

Η συμβολή του Θεόδωρου Γραμματά υπήρξε σημαντική για τη θεωρητική θωράκιση του πεδίου και τη σύνδεσή του με την ευρύτερη θεατρολογική και παιδαγωγική συζήτηση: συλλογικοί τόμοι και μονογραφίες του χαρτογράφησαν την καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία ως ενιαίο ορίζοντα και ανέδειξαν την παιδευτική λειτουργία του θεάτρου στο ελληνικό σχολείο. Σε ερευνητικό επίπεδο, η Περσεφόνη Σέξτου (2004) ανέδειξε, μέσα από τη διδακτορική της διατριβή στο Goldsmiths, τις δυνατότητες αλλά και τις δυσκολίες μεταφοράς της βρετανικής εμπειρίας DiE/TiE στο ελληνικό σχολείο, δίνοντας έμφαση σε ζητήματα κουλτούρας, επιμόρφωσης και θεσμικής στήριξης. Η ερευνητική παραγωγή ενισχύθηκε την επόμενη δεκαετία με διδακτορικές διατριβές που διερεύνησαν την εφαρμογή της ΔΤΕ σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα· ενδεικτικά, η Κατσαρίδου (2011) για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και η Κοταρίνου (2014) για τη διδασκαλία των μαθηματικών με τεχνικές ΔΤΕ.

Σε επίπεδο θεωρίας και επαγγελματικού ρόλου, πανεπιστημιακές παρεμβάσεις (π.χ. Λενακάκης, Ζώνιου) εμπλούτισαν το θεωρητικό υπόβαθρο, διεύρυναν τα πεδία εφαρμογής, εδραίωσαν γέφυρες με τη διεθνή εμπειρία και ανέδειξαν δεξιότητες, στάσεις και μεθοδολογικές σταθερές του πεδίου. Παράλληλα, η Άβρα Αυδή και η Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007) παρήγαγαν εργαστηριακού τύπου εγχειρίδιο με 48 προτάσεις που κωδικοποιεί πρακτικές της σχολικής τάξης και της εξωσχολικής δράσης, διευκολύνοντας τη μεταφορά της ΔΤΕ σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και ηλικιακές βαθμίδες (π.χ. διαχείριση ομάδας, συμβάσεις δράματος, κύκλος αναστοχασμού).

Συνολικά, η ελληνική εξέλιξη της ΔΤΕ δείχνει μετάβαση από μεμονωμένες πρωτοβουλίες σε ένα θεωρητικά θεμελιωμένο, ερευνητικά τεκμηριωμένο και θεσμικά αναγνωρισμένο πεδίο, με την Κοντογιάννη να αποτελεί σημαντικό σημείο αναφοράς για την ακαδημαϊκή συγκρότηση και τη μεθοδολογική ωρίμανση.

1.4. Η Σχέση της ΔΤΕ με τη βιωματική και δημιουργική μάθηση.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) συνδέεται άμεσα με τη θεωρία και την πρακτική της βιωματικής μάθησης. Η βιωματική μάθηση προϋποθέτει ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από την προσωπική εμπειρία, τον αναστοχασμό και την ενεργό συμμετοχή του μαθητή.

Η συμβολή του J. Dewey στη διαμόρφωση του πλαισίου της βιωματικής μάθησης είναι θεμελιώδης. Στο έργο του *Democracy and Education* (1916) υποστήριξε ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται στη μηχανική μετάδοση γνώσεων αλλά πρέπει να βασίζεται στην εμπειρία και στη σύνδεση θεωρίας και πράξης (learning by doing). Η μάθηση έχει αξία όταν συνδέεται με τις πραγματικές ανάγκες του μαθητή και όταν εμπλέκει την πράξη, τον αναστοχασμό και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Στο μεταγενέστερο έργο του *Art as Experience* (1934), επεξέτεινε την άποψη αυτή δίνοντας έμφαση στην αισθητική διάσταση της εμπειρίας: η μάθηση έχει καλλιτεχνικό χαρακτήρα όταν συνδέεται με το βίωμα, το συναίσθημα και την πράξη. Η ΔΤΕ μπορεί να ιδωθεί ως πρακτική που ευθυγραμμίζεται με αυτές τις αρχές, καθώς οργανώνει δραματικές εμπειρίες που δεν είναι απλώς ασκήσεις δεξιοτήτων, αλλά διαδικασίες νοηματοδότησης που ενοποιούν τη γνώση με τη δράση και το συναίσθημα (Κωστή, 2016).

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης συνδέεται, επίσης, με τις ιδέες του Jean Piaget, ο οποίος υποστήριξε ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα της ενεργητικής κατασκευής της γνώσης από το παιδί, μέσα από τις διαδικασίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης (assimilation και accommodation) στο πλαίσιο της γνωστικής ανάπτυξης (1970). Η ΔΤΕ, μέσα από τις δραματικές καταστάσεις που προσομοιώνουν την πραγματικότητα, δημιουργεί πεδία όπου τα παιδιά αναθεωρούν τα υπάρχοντα γνωστικά τους σχήματα, όταν έρχονται αντιμέτωπα με νέες εμπειρίες και απόψεις άλλων, στοιχείο που μπορεί να συσχετιστεί με τη γνωστική ανάπτυξη (Τσιάρας, 2005).

Παράλληλα, η συμβολή του Lev Vygotsky είναι κομβική για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ΔΤΕ ενσωματώνει τη βιωματική μάθηση. Ο Vygotsky (1978) τόνισε ότι η μάθηση έχει κατεξοχήν κοινωνικό χαρακτήρα και ότι η γνωστική ανάπτυξη επιτυγχάνεται στο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων με πιο έμπειρα μέλη της κοινότητας. Η έννοια της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (*zone of proximal development*), το εύρος μεταξύ του τι μπορεί να επιτύχει ένας μαθητής μόνος του και τι μπορεί να πετύχει με καθοδήγηση, μπορεί να εφαρμοστεί ιδιαίτερα στη ΔΤΕ: οι μαθητές συνεργάζονται, αναλαμβάνουν ρόλους και καθοδηγούνται από τον εμψυχωτή/εκπαιδευτικό ώστε να φτάσουν σε επίπεδα κατανόησης και δεξιοτήτων που δεν θα

μπορούσαν μόνοι τους. Έτσι, η δραματική προσέγγιση συγκεντρώνει την αλληλεπίδραση, το ρόλο των άλλων και την κοινωνική δράση μέσα σε ένα πλαίσιο ασφαλές και εποικοδομητικό (Κωστή, 2016· Τσιάρας, 2005).

Η σχέση ΔΤΕ και βιωματικής μάθησης συναντά επιπλέον ισχυρά ερείσματα στη θεωρία του Carl Rogers για τη μάθηση μέσω εμπειρίας (*experiential learning*) (1994). Ο Rogers υποστήριξε ότι η ουσιαστική μάθηση δεν προκύπτει από τη μηχανική μετάδοση γνώσεων, αλλά από τη βιωματική εμπλοκή του μαθητευόμενου σε διαδικασίες που σχετίζονται με τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις προσωπικές του αναζητήσεις (1994). Η μάθηση, επομένως, είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι προσωπικά σημαντική, όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργά και όταν η εμπειρία εμπεριέχει αυθεντικό συναίσθημα και αλληλεπίδραση. Σε αυτό το πλαίσιο, η ΔΤΕ μπορεί να θεωρηθεί συμβατή με τις αρχές του Rogers, καθώς δημιουργεί ασφαλή μαθησιακά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την ελεύθερη έκφραση, τον πειραματισμό, την αυτενέργεια και την ανακάλυψη νοημάτων μέσα από το ίδιο το βίωμα.

Ο Kolb (1984), τέλος, ανέπτυξε τον κύκλο της βιωματικής μάθησης, ο οποίος περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: συγκεκριμένη εμπειρία, στοχαστική παρατήρηση, αφηρημένη εννοιολόγηση και ενεργό πειραματισμό. Στη ΔΤΕ, ο κύκλος αυτός μπορεί να παρατηρηθεί, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται σε δραματικές καταστάσεις, αναστοχάζονται πάνω σε αυτές και στη συνέχεια μεταφέρουν τη γνώση σε νέες καταστάσεις.

Η ΔΤΕ δεν περιορίζεται στη βιωματική διάσταση, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά και στη δημιουργική μάθηση. Ο Robinson (2001) υποστήριξε ότι η δημιουργικότητα είναι εξίσου σημαντική με τη γνώση στο σύγχρονο σχολείο και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να καλλιεργεί την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται διαφορετικά και να παράγουν νέες ιδέες. Στο πλαίσιο της ΔΤΕ, η δημιουργικότητα εκφράζεται μέσα από τεχνικές όπως ο αυτοσχεδιασμός, το παιχνίδι ρόλων και η συλλογική δραματική κατασκευή, που δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να πειραματιστούν με ποικίλες εκδοχές της πραγματικότητας και να αναπτύξουν πρωτότυπες λύσεις (Neelands, 2009).

Η δημιουργική μάθηση συνδέεται επίσης με τη συνεργατική διάσταση της ΔΤΕ. Σύμφωνα με τον Sawyer (2012), η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε ατομική διεργασία αλλά προκύπτει από τη συλλογική αλληλεπίδραση. Η ΔΤΕ, μέσα από τεχνικές όπως το ensemble drama (Neelands, 2009), προάγει τη συλλογική δημιουργία και διδάσκει στους μαθητές να

αναπτύσσουν ιδέες από κοινού, ενισχύοντας την αίσθηση κοινότητας και δημοκρατικής συμμετοχής.

Ένα ακόμη στοιχείο που συνδέει τη ΔΤΕ με τη βιωματική και δημιουργική μάθηση είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο Goleman (1995) υποστήριξε ότι η εκπαίδευση οφείλει να ενσωματώνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση και η ενσυναίσθηση. Έρευνες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή σε δραματικές δραστηριότητες ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να μοιράζονται τα συναισθήματα των άλλων (Goldstein & Winner, 2012). Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, οι μαθητές μαθαίνουν να τοποθετούνται στη θέση του άλλου και να επεξεργάζονται πολύπλοκες κοινωνικές καταστάσεις.

Επιπλέον, η έννοια της αισθητικής εμπειρίας του Dewey (1934) μπορεί να προσφέρει ένα ακόμη θεωρητικό πρίσμα: η ΔΤΕ δημιουργεί συνθήκες όπου οι μαθητές βιώνουν την τέχνη όχι ως παθητικοί θεατές αλλά ως ενεργοί δημιουργοί, με αποτέλεσμα η μάθηση να αποκτά διαστάσεις αισθητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ταυτόχρονα. Παρόμοια, η σύγχρονη έννοια του creative pedagogy (Craft, 2005) συνδέεται με τη ΔΤΕ καθώς προτείνει ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τη φαντασία, τον πειραματισμό και την ανάληψη ρίσκου, όλα στοιχεία εγγενή στις δραματικές διαδικασίες.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η Άλκηστις Κοντογιάννη (2012) υπογραμμίζει ότι η ΔΤΕ αποτελεί κατεξοχήν μορφή βιωματικής μάθησης, καθώς ενώνει το προσωπικό βίωμα με τη γνωστική διεργασία. Αντίστοιχα, οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007), μέσα από το εργαστηριακό τους εγχειρίδιο, δείχνουν πώς οι δραματικές δραστηριότητες ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών στην πράξη, ενώ ο Γκόβας αναδεικνύει τη σημασία της δημιουργικής έκφρασης στο νεανικό θέατρο ως εργαλείο αγωγής (2003).

Γίνεται εύκολα φανερό από τα παραπάνω ότι η ΔΤΕ ενσωματώνει στον πυρήνα της τη βιωματική και δημιουργική μάθηση. Μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε ρόλους, καταστάσεις και συνεργατικές διεργασίες, προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση που δεν περιορίζεται στη θεωρητική γνώση αλλά συνδέεται με το βίωμα, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Έτσι, η ΔΤΕ καθίσταται μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση που προετοιμάζει τους μαθητές όχι μόνο για την ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και για την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη, λειτουργώντας ως γέφυρα ανάμεσα στη γνώση, την καλλιτεχνική δημιουργία και τη δημοκρατική αγωγή.

1.5. Εφαρμογές και τεχνικές στη διδακτική πράξη

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) αποτελεί ένα διδακτικό πεδίο με έντονη πολυμορφία, το οποίο αξιοποιεί ένα πλούσιο φάσμα εφαρμογών για να μετατρέψει την τάξη σε χώρο βιωματικής εμπειρίας, ενεργητικής συμμετοχής, δημιουργικής έκφρασης και κοινωνικής μάθησης. Οι τεχνικές αυτές, που έχουν αναπτυχθεί και χρησιμοποιούνται διεθνώς και στην Ελλάδα, είναι άλλοτε πιο ελεύθερες και αυτοσχεδιαστικές και άλλοτε περισσότερο δομημένες και μεθοδικές, Δεν αποτελούν απλώς μεθοδολογικά εργαλεία αλλά αντανακλούν βασικές παιδαγωγικές αρχές: τη συμμετοχή, τη συλλογικότητα, την ενσυναίσθηση, τον αναστοχασμό και τη δημιουργικότητα. Η διαφοροποίηση μεταξύ των τεχνικών δεν είναι απλώς μεθοδολογική, αλλά αντανακλά και διαφορετικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις για τη μάθηση: άλλες προέρχονται από την παιδαγωγική του δημιουργικού παιχνιδιού, άλλες από το κοινωνικά προσανατολισμένο θέατρο και άλλες από πιο ψυχολογικά ή θεραπευτικά μοντέλα (G. Bolton, 1984· Nicholson, 2005· O'Neill, 1995).

Σημαντικό είναι επίσης ότι οι τεχνικές της ΔΤΕ δεν είναι στατικές αλλά εξελίσσονται στο χρόνο, προσαρμοζόμενες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι πρώτες εφαρμογές είχαν ως κεντρικό στόχο την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών μέσω της αυθόρμητης έκφρασης, ενώ με την πάροδο του χρόνου δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη κριτικής συνείδησης, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στη σύνδεση με τα αναλυτικά προγράμματα και στη χρήση νέων μέσων (Fleming, 2013· Heathcote & Bolton, 1995).

Οι παραδοσιακές τεχνικές της ΔΤΕ αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία οικοδομήθηκαν πιο σύνθετες μορφές εφαρμογών. Πρόκειται για μεθόδους που χρησιμοποιούνται ευρέως σε διεθνές επίπεδο και έχουν βρει σταδιακά θέση και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μια από τις σημαντικότερες από αυτές είναι ο ***αυτοσχεδιασμός***. Ο Slade (1954) και αργότερα ο Way (1967) τον χρησιμοποίησαν ως βασικό μέσο καλλιέργειας της φαντασίας, της ευελιξίας σκέψης και της αυθεντικής έκφρασης. Ενθαρρύνει τους μαθητές να δημιουργούν αυθόρμητα σκηνές ή διαλόγους χωρίς προετοιμασμένο κείμενο, να ανταποκρίνονται σε δεδομένες καταστάσεις ή ερεθίσματα, να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις και να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να εξερευνήσουν εναλλακτικές εκδοχές της πραγματικότητας. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, οι μαθητές καλούνται να πάρουν αποφάσεις σε πραγματικό χρόνο, να διαπραγματευτούν ρόλους και να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας (O'Neill, 1995). Όπως τονίζει η Κοντογιάννη (2012), η τεχνική αυτή ενισχύει την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα,

ενώ προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα να βιώσει τη γνώση με τρόπο προσωπικό και άμεσο. Σε πρακτικό επίπεδο, δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού μπορούν να εφαρμοστούν για την προσέγγιση πολλών γνωστικών πεδίων και για ποικίλους σκοπούς, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπαραστήσουν καθημερινές ή φαντασιακές καταστάσεις και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές.

Το ***παιχνίδι ρόλων (role play)*** αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες και θεμελιώδεις τεχνικές στη ΔΤΕ. Σε αυτήν, οι μαθητές υιοθετούν προσωρινά την ταυτότητα ενός χαρακτήρα ή μιας κοινωνικής θέσης και μπαίνουν στη θέση του για να ερευνήσουν μια κατάσταση. Σύμφωνα με τον Bolton (1984), η διαδικασία αυτή δεν οδηγεί απλώς σε κατανόηση του χαρακτήρα, αλλά σε βαθύτερη κατανόηση καταστάσεων και σχέσεων. Επίσης, βοηθά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, καθώς, μέσα από το παιχνίδι ρόλων, οι μαθητές δεν αναπαράγουν απλώς ένα γεγονός, αλλά το ξαναβιώνουν μέσα από την οπτική ενός άλλου προσώπου. Στην ελληνική πρακτική, ο Γκόβας (2003) της αφιερώνει ξεχωριστή ενότητα αναδεικνύοντάς την σε σημαντική τεχνική πειραματισμού και διερεύνησης κοινωνικών θεμάτων. Επίσης η Κοντογιάννη (2012) υποστηρίζει ότι μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, επιτρέποντας στους μαθητές να συναντήσουν τους ήρωες του κειμένου σε πραγματικό χρόνο και να κατανοήσουν τα κίνητρά τους. Οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) δίνουν συγκεκριμένα παραδείγματα δραστηριοτήτων ρόλων που βοηθούν τους μαθητές να διερευνήσουν ηθικά διλήμματα, ιστορικά γεγονότα ή κοινωνικά προβλήματα, καθιστώντας το παιχνίδι ρόλων εργαλείο τόσο για τη γνωστική όσο και για τη συναισθηματική μάθηση.

Μία τεχνική που συνδέεται στενά με την ανάληψη ρόλου είναι το ***hot-seating (καυτή ή ανακριτική καρέκλα)***. Θεμελιώθηκε παιδαγωγικά από τις εργασίες της Heathcote και του Bolton και συστηματοποιείται ως μία ξεχωριστή τεχνική της ΔΤΕ στη σύγχρονη βιβλιογραφία από τους Neelands & Goode (2015). Η τεχνική αυτή δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να υποβάλλουν ερωτήσεις σε έναν χαρακτήρα που βρίσκεται «καθισμένος στο σκαμνί». Στη θέση αυτή μπορεί να βρεθεί ένας μαθητής, μια ομάδα μαθητών ή ο εκπαιδευτικός – εμψυχωτής. Μέσα από αυτή την ανακριτική διαδικασία οι μαθητές διερευνούν σε βάθος τα κίνητρα, τις σκέψεις και τα συναισθήματα ενός χαρακτήρα, αναπτύσσοντας παράλληλα την κριτική τους ικανότητα και την ενσυναίσθηση (Fleming, 2017). Η μέθοδος αυτή επιτρέπει, επίσης, την ανάδειξη πολλαπλών οπτικών: αν διαφορετικοί μαθητές ενσαρκώσουν τον ίδιο χαρακτήρα, τότε προκύπτουν ποικίλες ερμηνείες, οι οποίες οδηγούν σε συζήτηση για την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) προτείνουν ποικίλους τρόπους αξιοποίησης αυτής της τεχνικής, από τη λογοτεχνία μέχρι την ιστορία, δείχνοντας πώς οι μαθητές μπορούν να ενσαρκώσουν και να κατανοήσουν καλύτερα πρόσωπα και γεγονότα.

Στην περίπτωση που στην «καυτή καρέκλα» κάθεται ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής έχουμε παράλληλα μία εκδοχή της τεχνικής ***teacher-in-role***. Πρόκειται για μία από τις πιο σημαντικές πρωτοποριακές τεχνικές της ΔΤΕ που αναπτύχθηκε συστηματικά από τη Dorothy Heathcote τη δεκαετία του 1960, η οποία διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες καθώς εμπλέκει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στη δράση. Ο εκπαιδευτικός δεν παραμένει εξωτερικός συντονιστής της δραματικής διαδικασίας αλλά εισέρχεται ενεργά σε αυτήν, αναλαμβάνοντας έναν ρόλο. Ο ρόλος μπορεί να είναι αυθεντία (π.χ. επιστήμονας, δικαστής, ιστορικός μάρτυρας), συνεργάτης (π.χ. συνταξιδιώτης, μάρτυρας ενός γεγονότος) ή ακόμη και αντίπαλος (π.χ. αυταρχικός ηγέτης, αντίπαλος σε διαπραγμάτευση). Στόχος είναι να κινητοποιηθεί η ομάδα, να δημιουργηθούν συνθήκες διερεύνησης και έντασης και να παραχθούν γόνιμες συγκρούσεις που οδηγούν σε μάθηση (Heathcote & Bolton, 1995). Η συμβολή της Heathcote έγκειται στο ότι η τεχνική *teacher-in-role* μετατρέπει την τάξη σε χώρο συν-δημιουργίας γνώσης, καθώς ο δάσκαλος εγκαταλείπει την παραδοσιακή του θέση ως αυθεντία και εισέρχεται στη διαδικασία ως συμπαίκτης. Όπως σημειώνει η O'Neill (1995), με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατευθύνει τη δράση χωρίς να την επιβάλλει, ενισχύοντας την πρωτοβουλία των μαθητών και δίνοντάς τους αίσθηση ισοτιμίας. Στην ελληνική βιβλιογραφία, η Κοντογιάννη (2012) τονίζει ότι η τεχνική αυτή ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών και διευκολύνει την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών, ενώ οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) προσφέρουν πρακτικές προτάσεις για την αξιοποίησή της σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Το *teacher-in-role* έχει εφαρμοστεί με επιτυχία και σε ελληνικά σχολικά προγράμματα που συνδέουν το δράμα με τη γλώσσα, την ιστορία και την κοινωνική εκπαίδευση, αποδεικνύοντας τη δύναμή του να μετατρέπει την τάξη σε δυναμικό περιβάλλον μάθησης.

Μία ακόμη κεντρική και θεμελιώδης τεχνική που εισήγαγε η Heathcote είναι το ***mantle of the expert***. Πρόκειται για ένα παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους «ειδικών» σε μια φαντασιακή ή ρεαλιστική περίσταση: μπορεί να είναι αρχαιολόγοι που ανακαλύπτουν ένα χαμένο πολιτισμό, επιστήμονες που ερευνούν μια οικολογική καταστροφή ή επιτροπή πολιτών που καλείται να λάβει κρίσιμες αποφάσεις. Η τεχνική αυτή μεταφέρει τη διαδικασία της μάθησης από το θεωρητικό επίπεδο στην ενεργό διερεύνηση, καθώς οι μαθητές

αντιμετωπίζουν πραγματικά προβλήματα μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον δράματος (Heathcote & Bolton, 1995).

Η βασική καινοτομία του *mantle of the expert* έγκειται στη δημιουργία ενός πλαισίου ευθύνης και αυθεντίας για τους μαθητές: δεν λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες πληροφοριών, αλλά αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, στην αναζήτηση λύσεων και στην παραγωγή γνώσης. Η προσέγγιση αυτή, όπως αναδεικνύεται μέσα από το έργο της Heathcote, συμβάλλει στη μετατόπιση του μαθητή σε ενεργό υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση, την κριτική σκέψη και την κοινωνική του συνείδηση (Heathcote & Bolton, 1995· Wagner, 1976).

Παράδειγμα εφαρμογής θα μπορούσε να είναι η μελέτη της Οδύσσειας: οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο ομάδας ειδικών αφηγητών που ερευνούν τα ταξίδια του Οδυσσέα μέσα από θραύσματα μύθων και αντικείμενα. Στη διαδικασία, χρειάζεται να κατασκευάσουν ερμηνείες, να λύσουν απορίες, να αποφασίσουν για την αξιοπιστία των πηγών. Έτσι η ενασχόληση με το λογοτεχνικό κείμενο αποκτά πολυεπίπεδο χαρακτήρα, συνδέοντας τη δημιουργικότητα με τη φιλολογική και πολιτισμική μάθηση.

Η αξία του *mantle of the expert* δεν περιορίζεται στη διδακτική αποτελεσματικότητα. Όπως επισημαίνει η O'Neill (1995), δίνει τη δυνατότητα να καλλιεργηθούν στοιχεία δημοκρατικής παιδαγωγικής, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής και εμψυχωτής και οι μαθητές ως συλλογικό σώμα που διαπραγματεύεται και αποφασίζει. Η Nicholson (2005) προσθέτει ότι η τεχνική αυτή μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας, καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές να αναστοχάζονται πάνω σε ζητήματα εξουσίας, ηθικής και επιλογών.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πράξη, η Κοντογιάννη (2012) αναφέρεται στην τεχνική αυτή ως εργαλείο που συνδέει το δράμα με τη γνώση, δίνοντας στους μαθητές ρόλους που τους κινητοποιούν σε υψηλότερα επίπεδα σκέψης. Οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) παραθέτουν πρακτικές δραστηριότητες που προσομοιάζουν με το πλαίσιο του *mantle of the expert*, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους ειδικών για να διερευνήσουν λογοτεχνικά ή κοινωνικά ζητήματα.

Η **δραματοποίηση** λογοτεχνικών ή ιστορικών αφηγημάτων αποτελεί επίσης θεμελιώδη τεχνική. Μέσω αυτής, οι μαθητές μετατρέπουν ένα κείμενο σε σκηνική δράση, γεγονός που τους επιτρέπει να το κατανοήσουν πιο ουσιαστικά και πολυαισθητηριακά. Η δραματοποίηση ενισχύει τη δημιουργική ανάγνωση, ενώ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γίνουν συγγραφείς και ερμηνευτές του κειμένου (Baldwin & Fleming, 2003· Fleming, 2017). Στην Ελλάδα, η

Κοντογιάννη (1998, 2012) αναφέρεται εκτενώς στη δραματοποίηση ως εργαλείο για την κατανόηση μύθων και ιστοριών, επισημαίνοντας ότι η διαδικασία αυτή εμπλέκει τον μαθητή τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά.

Η τεχνική των πινάκων-εικόνων ή ***«παγωμένων εικόνων» (tableaux ή still images)***, ζητά από τους μαθητές να σχηματίσουν με τα σώματά τους μια στατική εικόνα που αποτυπώνει μια συγκεκριμένη στιγμή, ιδέα ή συναίσθημα. Αυτή η σωματική και οπτική αναπαράσταση δίνει τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι μη λεκτικές διαστάσεις της επικοινωνίας, να αναπτυχθεί η σωματική έκφραση και να διερευνηθούν σύνθετα κοινωνικά ή λογοτεχνικά θέματα (Fleming, 2017· Taylor & Warner, 2006). Στην πράξη, οι μαθητές δημιουργούν «παγωμένες σκηνές» που απεικονίζουν κομβικές στιγμές από ένα ιστορικό γεγονός, έναν μύθο ή ένα κοινωνικό ζήτημα. Στη συνέχεια καλούνται να τις ζωντανέψουν με λόγο για να διερευνήσουν τα συναισθήματα και τα κίνητρα των χαρακτήρων. Η τεχνική αυτή, όπως τονίζουν οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007), καλλιεργεί την παρατήρηση, τη συνεργασία και την ικανότητα αναστοχασμού.

Μία από τις πιο καθοριστικές εξελίξεις στο πεδίο της ΔΤΕ είναι το ***process drama***, που διαμορφώθηκε κυρίως από την Cecily O'Neill τη δεκαετία του 1980 και του 1990. Το *process drama* διαφοροποιείται από άλλες τεχνικές, διότι δεν έχει ως στόχο την παραγωγή μιας παράστασης για εξωτερικούς θεατές, αλλά εστιάζει στη δραματική διαδικασία ως μέσο μάθησης και κατανόησης. Σύμφωνα με την O'Neill (1995), πρόκειται για ένα πλαίσιο συνεργατικής διερεύνησης όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί δημιουργούν και αναπτύσσουν μαζί έναν δραματικό κόσμο, ο οποίος λειτουργεί ως πεδίο πειραματισμού και διαπραγμάτευσης νοημάτων.

Κεντρικό στοιχείο του *process drama* είναι η ανοιχτή δομή: δεν υπάρχει προκαθορισμένο σενάριο ή προσδοκώμενο τέλος, αλλά η δραματική δράση χτίζεται και εξελίσσεται μέσα από τις επιλογές και τις αντιδράσεις των μαθητών. Η διαδικασία είναι συλλογική και δημιουργεί μια ισότιμη κοινότητα, όπου ο καθένας συμβάλλει στην κατεύθυνση που θα πάρει το δράμα. Ο εκπαιδευτικός – εμψυχωτής συμμετέχει ενεργά με πολλαπλές ιδιότητες: λειτουργεί ως συντονιστής αλλά και ως συνδημιουργός, αναλαμβάνει κομβικούς ρόλους (*teacher-in-role*), καθοδηγεί δραστηριότητες, ενθαρρύνει την εμβάθυνση στην κατανόηση των θεμάτων που αναδύονται, παρεμβαίνει για να εξασφαλίσει νόημα και δομή στην αφήγηση, παίρνει ρίσκα προκειμένου να εξασφαλίσει ότι η διαδικασία παραμένει δυναμική και συναρπαστική αλλά και προσαρμόζεται στις ανάγκες τις ομάδας και την ενδυναμώνει επιβραβεύοντας την πρωτοβουλία, προωθώντας τη συνεργασία και αποδίδοντάς της την πλήρη κυριότητα του παραγόμενου

αποτελέσματος. Ο στόχος του είναι να οδηγήσει τους μαθητές «*πέρα από το κατώφλι ενός φανταστικού κόσμου, ενός κόσμου που δημιουργείται καθώς εισέρχονται σε αυτόν*.» (O'Neill, 1995, σελ. 64· Taylor & Warner, 2006).

Η αξία του *process drama* έγκειται στην ικανότητά του να ενισχύει την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση. Καθώς οι μαθητές δημιουργούν και ταυτόχρονα εξερευνούν έναν φανταστικό δραματικό κόσμο, έρχονται αντιμέτωποι με ηθικά διλήμματα, κοινωνικές συγκρούσεις ή ιστορικές καταστάσεις, χωρίς να διατρέχουν πραγματικό κίνδυνο. Έτσι, μπορούν να πειραματιστούν με εναλλακτικές επιλογές, να εξετάσουν τα κίνητρα και τις συνέπειες των πράξεων και να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους αξίες (Taylor & Warner, 2006).

Το *process drama* θεωρείται θεμελιώδες, διότι μπορεί να συσχετιστεί με βασικές αρχές της βιωματικής μάθησης του Dewey και της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky. Μέσα από τη συλλογική δράση, οι μαθητές μαθαίνουν όχι μόνο από την προσωπική εμπειρία τους, αλλά και από την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Η τεχνική αυτή, επομένως, δεν αποτελεί απλώς εργαλείο καλλιτεχνικής έκφρασης αλλά και λειτουργεί και ως μέσο γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

Σε ελληνικά πλαίσια, το *process drama* έχει αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία λογοτεχνίας και μύθων, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να εισέλθουν στον κόσμο του μύθου και να τον επαναδιαπραγματευθούν βιωματικά (Κοντογιάννη, 2012).

Η ΔΤΕ δεν περιορίζεται στη δημιουργικότητα και την προσωπική ανάπτυξη· συνδέεται στενά με τον κοινωνικό προβληματισμό, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και τη διαμόρφωση πολιτών με κοινωνική ευαισθησία. Σε αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι τεχνικές που εισήγαγε ο Augusto Boal στο πλαίσιο του *Theatre of the Oppressed*, αλλά και άλλες μορφές εφαρμογών που αξιοποιούνται διεθνώς και στην Ελλάδα.

Το ***forum theatre*** είναι ίσως η πιο αναγνωρίσιμη τεχνική του Boal (1979). Πρόκειται για μια δραματική διαδικασία που ενισχύει την κριτική συνείδηση και τη δημοκρατική συμμετοχή. Οι συμμετέχοντες δεν παραμένουν παθητικοί θεατές αλλά μετατρέπονται σε «θεατές-ηθοποιοί» (*spect-actors*), παρεμβαίνοντας ενεργά στη δράση και διερευνώντας εναλλακτικές εκδοχές εξέλιξης μιας κατάστασης. Στο θεωρητικό υπόβαθρο της προσέγγισης αυτής εντοπίζεται η παιδαγωγική του Freire, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί την κριτική συνειδητοποίηση και τη δυνατότητα των υποκειμένων να δρουν μετασχηματιστικά απέναντι σε καταστάσεις καταπίεσης (Freire, 1974). Στο πλαίσιο της εφαρμοσμένης θεατρικής πρακτικής, η

Nicholson (2005) επισημαίνει ότι τεχνικές όπως το *forum theatre* μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά για τη διερεύνηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και εξουσίας, ιδίως σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Το ***image theatre*** είναι μια ακόμη πρωτοποριακή τεχνική του Boal που αναπτύχθηκε ως μη λεκτική παραστατική μέθοδος. Σε αντίθεση με την τεχνική των «παγωμένων εικόνων» (*tableaux/ still images*), που εστιάζει στη στατική αποτύπωση μιας στιγμής ή έννοιας, το *image theatre* του Boal δίνει έμφαση στη δυναμική μεταβολή των εικόνων και στη συλλογική τους αναδιαμόρφωση ως μέσο κριτικού αναστοχασμού πάνω σε σχέσεις δύναμης και κοινωνικές καταστάσεις. Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τα σώματά τους για να δημιουργήσουν βουβές «ζωντανές εικόνες» που εκφράζουν ιδέες, συναισθήματα ή κοινωνικές σχέσεις. Οι εικόνες αυτές μπορούν να παραμείνουν στατικές ή να μεταβληθούν σταδιακά, αποτυπώνοντας τη μετάβαση από μια κατάσταση καταπίεσης σε μια κατάσταση απελευθέρωσης.

Η αξία της τεχνικής βρίσκεται στην μη λεκτική διάσταση της μάθησης: οι μαθητές εκφράζονται μέσα από το σώμα τους, ενδυναμώνοντας την αίσθηση της συλλογικής δημιουργίας και της επικοινωνίας πέρα από τη γλώσσα (Boal, 2002). Για την εκπαίδευση, αυτό σημαίνει ότι ακόμη και μαθητές με δυσκολίες λόγου ή γλώσσας μπορούν να συμμετάσχουν ισότιμα, γεγονός που καθιστά το *image theatre* πολύτιμο εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η τεχνικές του Boal έχουν χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε προγράμματα για τον σχολικό εκφοβισμό και τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Το ***playback theatre***, που αναπτύχθηκε από τον Jonathan Fox τη δεκαετία του 1970, βασίζεται στην άμεση δραματική αναπαράσταση προσωπικών ιστοριών των συμμετεχόντων. Στην εκπαιδευτική πράξη, οι μαθητές αφηγούνται μικρές ιστορίες ή περιστατικά από τη ζωή τους και η ομάδα τα αναπαριστά επί τόπου με αυτοσχεδιασμό.

Η τεχνική αυτή ενισχύει την ενσυναίσθηση και την αίσθηση κοινότητας, καθώς οι μαθητές βιώνουν ότι οι προσωπικές τους εμπειρίες γίνονται αποδεκτές και έχουν αξία. Επίσης, καλλιεργεί την ικανότητα να ακούν και να κατανοούν τις εμπειρίες των άλλων (Fox, 1994). Στο σχολικό περιβάλλον, το *playback theatre* έχει χρησιμοποιηθεί σε προγράμματα πρόληψης της βίας, σε μαθήματα γλώσσας για την ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων και σε δραστηριότητες διαπολιτισμικής αγωγής.

Αν και το **ψυχόδραμα** του Jacob Moreno αναπτύχθηκε με θεραπευτική στόχευση, η ΔΤΕ έχει αντλήσει από αυτό βασικές τεχνικές, όπως η «αντιστροφή ρόλων» (*role reversal*) και η «καθρέφτιση» (*the mirror*). Αυτές οι πρακτικές μπορούν να ενταχθούν σε σχολικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της αυτογνωσίας, της διαχείρισης συναισθημάτων και της κατανόησης της διαφορετικότητας (Blatner & Blatner, 1988). Στη ΔΤΕ, τέτοιες τεχνικές χρησιμοποιούνται όχι για θεραπεία αλλά ως παιδαγωγικά μέσα για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Συνολικά, οι τεχνικές της ΔΤΕ, από τον αυτοσχεδιασμό, το παιχνίδι ρόλων και τις δραματοποιήσεις έως τις προσεγγίσεις της Heathcote και της O'Neill, συγκροτούν τον βασικό κορμό μιας παιδαγωγικής που συνδυάζει τη βιωματική εμπειρία με τη συνεργατική διερεύνηση και που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Οι παραδοσιακές μέθοδοι λειτουργούν ως αφετηρία για την καλλιέργεια δημιουργικότητας, ενσυναίσθησης και ενεργητικής συμμετοχής, ενώ οι κοινωνικά προσανατολισμένες τεχνικές, όπως το *forum theatre*, το *image theatre* ή το *playback theatre*, προσδίδουν στη ΔΤΕ μια σαφή διάσταση κριτικής αγωγής και κοινωνικού μετασχηματισμού. Αυτό το τελευταίο στοιχείο καθιστά τη ΔΤΕ ιδιαίτερα επίκαιρη σε εκπαιδευτικά συστήματα που επιδιώκουν όχι μόνο τη μετάδοση γνώσης αλλά και τη διαμόρφωση ενεργών, υπεύθυνων και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών. Ακόμη και οι επιρροές του ψυχοδράματος, αν και με διαφορετική αφετηρία, έχουν εμπλουτίσει την εκπαιδευτική πράξη με εργαλεία που ενισχύουν την αυτογνωσία, την έκφραση και τη συλλογική κατανόηση.

Μέσα από αυτές τις τεχνικές αναδεικνύεται ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της ΔΤΕ: είναι ταυτόχρονα μέσο καλλιτεχνικής δημιουργίας, προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικής μάθησης. Ωστόσο, η δυναμική του πεδίου δεν περιορίζεται στις κλασικές και θεμελιώδεις εφαρμογές. Στη σύγχρονη εποχή, η ΔΤΕ συναντά νέες παιδαγωγικές και τεχνολογικές προσεγγίσεις, προσαρμοζόμενη σε σύνθετες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι τάσεις αυτές, που αφορούν τον επαναπροσδιορισμό της θέσης του δράματος σε ψηφιακά, διαθεματικά και διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, θα αποτελέσουν αντικείμενο του επόμενου υποκεφαλαίου.

1.6. Σύγχρονες τάσεις και εφαρμογές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) συνεχίζει να εξελίσσεται δυναμικά, επεκτείνοντας το εύρος της πέρα από τις παραδοσιακές τεχνικές και τις κοινωνικά προσανατολισμένες εφαρμογές που θεμελίωσαν το πεδίο. Η σύγχρονη έρευνα και πρακτική αναδεικνύουν την πολυμορφία και τη δυναμική της μεθοδολογίας αυτής στο διεθνές εκπαιδευτικό

πλαίσιο. Η ΔΤΕ εφαρμόζεται πλέον όχι μόνο σε σχολικές τάξεις αλλά και σε κοινοτικά πλαίσια, σε πολιτιστικά προγράμματα, σε παρεμβάσεις κοινωνικής ευαισθητοποίησης και σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Nicholson, 2005· Prentki & Abraham, 2021). Οι σύγχρονες τάσεις δείχνουν μια συνεχή προσαρμογή στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και εστιάζουν κυρίως: (α) στη διαθεματικότητα και τη σύνδεση της ΔΤΕ με τα αναλυτικά προγράμματα, (β) στη συμβολή της ΔΤΕ στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, (γ) στην αξιοποίηση ψηφιακών μέσων και νέων τεχνολογιών, και (δ) στην ενσωμάτωση της ΔΤΕ σε προσεγγίσεις STEAM και σε καινοτόμα παιδαγωγικά μοντέλα. Οι εφαρμογές αυτές αναδεικνύουν την ευελιξία της ΔΤΕ να ενσωματώνεται σε διαφορετικά παιδαγωγικά και κοινωνικά πλαίσια, διατηρώντας πάντοτε τον πυρήνα της: τη εμπειρική, συνεργατική και δημιουργική μάθηση.

1. ΔΤΕ και διαθεματικότητα

Η διαθεματική διάσταση της ΔΤΕ αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους άξονες των σύγχρονων εφαρμογών της. Η ΔΤΕ δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως αυτόνομο μάθημα, αλλά και ως μέθοδος που μπορεί να εμπλουτίσει το αναλυτικό πρόγραμμα, δίνοντας έμφαση στην αισθητική διάσταση της μάθησης και στη διασύνδεση τέχνης – εκπαίδευσης. Προσφέρει το πλεονέκτημα να ζωντανεύει τη μάθηση, ιδιαίτερα σε γνωστικά αντικείμενα που συχνά διδάσκονται με αφηρημένο ή θεωρητικό τρόπο όπως η λογοτεχνία και η ιστορία, καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά, να αναλάβουν ρόλους και να ερμηνεύσουν νοήματα πέρα από την απλή απομνημόνευση (Fleming, 2013, 2017). Αλλά και στις θετικές επιστήμες, όπως τα μαθηματικά και οι φυσική, η ΔΤΕ φαίνεται να έχει διερευνηθεί ως προς τη συμβολή της στην κατανόηση επιστημονικών εννοιών και τη γενικότερη στάση των μαθητών απέναντι στα γνωστικά αυτά αντικείμενα (Abed, 2016· Namyssova κ.ά., 2023).

Επίσης, στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τεχνικές της ΔΤΕ που μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές να εμβαθύνουν στην κατανόηση των περιβαλλοντικών και πολιτικών διαστάσεων για προβλήματα όπως η αποψίλωση και η διαχείριση απορριμμάτων (McNaughton, 2010), ενώ φορείς, όπως το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση οργανώνουν συχνά ποικίλες δράσεις που αξιοποιούν εφαρμογές της ΔΤΕ σε σχέση με περιβαλλοντικά θέματα (Παπασιδέρης, 2006 (επιμ.)).

Στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, οι τεχνικές του αυτοσχεδιασμού και η αξιοποίηση θεατρικών κειμένων αφυπνίζουν τη δημιουργικότητα των μαθητών και ενισχύουν την επικοινωνιακή ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και την κριτική συνεργασία (Bessadet, 2022).

Αντίστοιχα, στη μουσειακή εκπαίδευση, επιστρατεύονται συχνά τεχνικές της ΔΤΕ, όπως το role-playing, για να δημιουργήσουν βιώματα μέσω ζωντανών αναπαραστάσεων ιστορικών και πολιτισμικών εμπειριών (Bridal, 2004).

Επιπλέον, μια πειραματική μελέτη σε τάξεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι η ενσωμάτωση της τεχνικής της δραματοποίησης ως περιεχόμενο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής συσχετίστηκε με βελτιώσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών (Castillo-Viera κ.ά., 2020). Η παρέμβαση, η οποία περιλάμβανε σωματική έκφραση, επικοινωνία μέσω δράσης και αυτοσχεδιασμό, κατέδειξε βελτιώσεις σε παράγοντες όπως η αυτοέκφραση, ο αυτοέλεγχος, η κινητοποίηση, η αυτογνωσία και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Τέλος, αξίζει να αναφερθούν σύγχρονες έρευνες που διεξήχθησαν με μαθητές αυτιστικού φάσματος σε ειδικά σχολεία, όπου προγράμματα δομημένα με τις αρχές της ΔΤΕ φαίνεται να συμβάλλουν στη βελτίωση της συναισθηματικής και κοινωνικής ευεξίας των μαθητών, ακόμη και αυτών με πολύπλοκες ανάγκες ή που δεν μιλούσαν (Kempe & Tissot, 2012· D. Loyd, 2015· D. A. Loyd, 2011· E. Robinson & Crane, 2025). Οι έρευνες αυτές αμφισβητούν την ιδέα ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις απευθύνονται μόνο σε μαθητές «υψηλής λειτουργικότητας» και καταδεικνύουν την ευεργετική επίδραση της ΔΤΕ σε όλα τα επίπεδα, τις βαθμίδες και τα περιβάλλοντα της εκπαίδευσης.

2. ΔΤΕ και διαπολιτισμικότητα

Στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η ΔΤΕ έχει αναδειχθεί σε πολύτιμο εργαλείο, καθώς δημιουργεί ασφαλή περιβάλλοντα συνάντησης και διαλόγου ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων. Μέσα από ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών που χρησιμοποιεί η ΔΤΕ (κυρίως αυτές που πηγάζουν από τη δουλειά του Boal) οι μαθητές καλούνται να ενσαρκώσουν και να βιώσουν εμπειρίες του «άλλου», να διερευνήσουν στερεότυπα και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση (Κοντογιάννη, 2008).

Σύγχρονες έρευνες με εφαρμογή τεχνικών της ΔΤΕ σε μαθητές του Δημοτικού παρουσιάζουν ευρήματα που καταγράφουν αλλαγές σε στάσεις και αντιλήψεις, μείωση προκαταλήψεων και ενίσχυση της αποδοχής του διαφορετικού, τεκμηριώνοντας ότι η ΔΤΕ μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως μέσο ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Παπαϊωάννου & Μάγος, 2022).

Η Nicholson (2005) εξάλλου επισημαίνει ότι το εφαρμοσμένο δράμα (*applied drama),* έκφανση του οποίου είναι η ΔΤΕ, εφαρμόζεται σε ευρύτερα εκπαιδευτικά και κοινοτικά πλαίσια με στόχο την ενδυνάμωση ομάδων και την καλλιέργεια της κοινωνικής κατανόησης. Μέσα από δραματικές τεχνικές οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να δώσουν «φωνή» σε εμπειρίες και θέματα που διαφορετικά θα έμεναν αθέατα, γεγονός που καθιστά τη ΔΤΕ κατάλληλη για την αντιμετώπιση ζητημάτων πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

Παράλληλα, φορείς όπως το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (TENet-Gr) υλοποιούν προγράμματα μεγάλης κλίμακας που συνδέουν τη ΔΤΕ με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα ζητήματα προσφυγιάς/μετανάστευσης. Το εμβληματικό «*Κι αν ήσουν εσύ;*» (που εκπονείται σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες από το 2015) βασίζεται σε βιωματικές δραστηριότητες και τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων διαλόγου και συνύπαρξης σε σχολικές κοινότητες ανά την Ελλάδα και την κατανόηση ζητημάτων προσφυγιάς, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής ένταξης.

3. ΔΤΕ και ψηφιακή τεχνολογία

Η ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών έχει επηρεάσει ουσιαστικά τη ΔΤΕ, προσφέροντας νέα εργαλεία και περιβάλλοντα μάθησης. Η σύνδεση της με την τεχνολογία δεν συνεπάγεται την αντικατάσταση της ζωντανής δραματικής εμπειρίας, αλλά την ενίσχυσή της μέσω πολυτροπικών μέσων που επιτρέπουν την καταγραφή, τον αναστοχασμό και την επέκταση της δραματικής δράσης σε ψηφιακό χώρο (Anderson κ.ά., 2011). Σύγχρονη εγχώρια έρευνα μικρής κλίμακας έδειξε ότι τα blogs μπορούν να λειτουργήσουν ως προέκταση του δράματος, ενισχύοντας τη αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών, διευκολύνοντας τον αναστοχασμό και καλλιεργώντας παράλληλα δραματικές και ψηφιακές δεξιότητες πέρα από τον φυσικό χώρο της τάξης (Fanouraki & Zakopoulos, 2023). Επίσης, πρωτοποριακά ψηφιακά προγράμματα, όπως το CO-OPERA, αξιοποιούν τεχνητή νοημοσύνη για τη συνεργατική συγγραφή θεατρικών σεναρίων, υποβοηθώντας τόσο μαθητές όσο και εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν αφήγηση μέσω ψηφιακής διαμεσολάβησης, όπως δείχνει έρευνα υπό δημοσίευση (Ma κ.ά., 2025).

Η αξιοποίηση του ψηφιακού δράματος (digital drama) στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ακόμα ένας τρόπος σύνδεσης της ΔΤΕ με την ψηφιακή τεχνολογία. Η Susan Davis αναλύει τα digital drama toolkits (ψηφιακά δραματικά εργαλεία), τα διλήμματα και τις εκπαιδευτικές επιλογές που ανακύπτουν όταν εισάγονται τεχνολογικά μέσα στην τάξη: οι μαθητές χρειάζεται να

αναπτύξουν νέες δεξιότητες (όπως ψηφιακός αλφαβητισμός, σύνθεση γραφής, αναστοχασμός), ενώ οι εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται το πώς «ζωντανός ρόλος» και ψηφιακό περιβάλλον μπορούν να συνυπάρξουν παιδαγωγικά (Davis, 2011). Αυτή η υβριδική μορφή του εκπαιδευτικού digital drama – όπου συνδυάζονται τεχνικές ΔΤΕ με ψηφιακά μέσα – επιτυγχάνει να ενισχύει τον ενεργό ρόλο του μαθητή στο μαθητοκεντρικό περιβάλλον, επιτρέποντας την εξερεύνηση της ταυτότητας και της αισθητικής καλλιέργειάς του μέσα από ένα ψηφιακό δραματικό πλαίσιο (Καραντζούλη, 2024).

Η σύζευξη ΔΤΕ και ψηφιακής τεχνολογίας δεν είναι, επομένως, μια προσαρμογή αλλά μια νέα παιδαγωγική δυνατότητα: η τεχνολογία γίνεται εργαλείο ενίσχυσης της βιωματικής μάθησης και όχι αυτοσκοπός. Η ΔΤΕ αξιοποιεί τα ψηφιακά μέσα για να δημιουργεί επεκτάσεις της δράσης (μέσω blogs, ψηφιακής αφήγησης, πολυμεσικών αναπαραστάσεων, εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης), καλλιεργώντας ταυτόχρονα δεξιότητες δημιουργικότητας, συνεργασίας και κριτικής σκέψης, γεγονός που δείχνει ότι η παιδαγωγική της δύναμη δεν περιορίζεται σε φυσικούς χώρους, αλλά μπορεί να μεταφερθεί και σε ψηφιακά περιβάλλοντα, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες της σύγχρονης ψηφιακής γενιάς.

4. ΔΤΕ και εκπαίδευση STEAM

Η προσέγγιση STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) υπογραμμίζει την ανάγκη για συνδυασμό επιστημών, τεχνολογίας, μηχανικής και μαθηματικών με τις τέχνες, αναγνωρίζοντας ότι η δημιουργικότητα και η φαντασία αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την καινοτομία. Στο πλαίσιο αυτό, η ΔΤΕ έχει αρχίσει να αποκτά ιδιαίτερη θέση, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα στην καλλιτεχνική έκφραση και τη συστηματική σκέψη που χαρακτηρίζει τις θετικές επιστήμες.

Η σχέση ΔΤΕ – STEAM δεν περιορίζεται σε απλό εμπλουτισμό της παρουσίασης: αφορά διερώτηση μέσω ρόλων και ενσώματες αναπαραστάσεις φαινομένων, ώστε οι μαθητές να οικοδομούν νόημα διαμέσου δράσης, βιώματος και διαλόγου. Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι η χρήση δραματικών τεχνικών ενισχύει τη νοηματοδότηση αφηρημένων εννοιών των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να τις ενσαρκώσουν και να τις διερευνήσουν μέσω του ρόλου. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα να προσομοιώσουν διαδικασίες και να μάθουν μέσα από σενάρια που αναπαριστούν πραγματικές καταστάσεις. Εμπειρικές μελέτες σε μαθήματα Φυσικών Επιστημών δείχνουν ότι οι δραματικές αναπαραστάσεις λειτουργούν ως «ιδεολογικοί πόροι» (*ideational resources*) για την κατανόηση

επιστημονικών εννοιών, καθώς οι μαθητές αρθρώνουν υλικές, κοινωνικές και σημειωτικές διαστάσεις του φαινομένου μέσα από ρόλους, σενάρια και συλλογική διερεύνηση (Varelas κ.ά., 2010). Αντίστοιχα, παρεμβάσεις σε επίπεδο πρώιμης εκπαίδευσης, που επιστρατεύουν κλασικές τεχνικές της ΔΤΕ (teacher-in-role, hot-seating, μίμηση) για τη διδασκαλία εννοιών όπως ο κύκλος του νερού, καταγράφουν ενδείξεις αυξημένης ενεργοποίησης, εννοιολογικής διασύνδεσης και μεταγνωστικού αναστοχασμού, καθώς τα παιδιά εμπλέκονται βιωματικά σε ρόλους «επιστημόνων», «στοιχείων» ή «φαινομένων» (Kambouri & Michaelides, 2014).

Πρόσφατες έρευνες επισημαίνουν ότι η ενσωμάτωση της ΔΤΕ σε STEAM περιβάλλοντα προάγει δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η συνεργατική μάθηση, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη. Οι Kasbary & Novák (2024) σε ανασκόπηση για τις πιθανές συνδέσεις της ΔΤΕ με τη STEAM εκπαίδευση, υπογραμμίζουν ότι το δράμα μπορεί να διευρύνει τη μάθηση πέρα από την παραδοσιακή γνωστική διάσταση, ενσωματώνοντας την ενσυναίσθηση και την κοινωνική διάσταση στη μελέτη των επιστημονικών αντικειμένων.

Στην Ελλάδα, αντίστοιχες τάσεις έχουν αρχίσει να εμφανίζονται σε πιλοτικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και φυσικών επιστημών, όπου τεχνικές όπως το teacher-in-role ή τα tableaux χρησιμοποιούνται για την κατανόηση οικολογικών συστημάτων ή φυσικών κύκλων, δημιουργώντας συνθήκες ενεργούς συμμετοχής και συνεργατικής διερεύνησης (π.χ. προγράμματα του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση).

Η σύνδεση της ΔΤΕ με τη STEAM εκπαίδευση επομένως δεν περιορίζεται στη «δημιουργική υποστήριξη» των μαθημάτων θετικών επιστημών· αντίθετα, αποδεικνύει ότι η καλλιτεχνική και η επιστημονική σκέψη μπορούν να συναντηθούν σε κοινούς χώρους μάθησης, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν ταυτόχρονα γνωστικές, κοινωνικές και δημιουργικές δεξιότητες.

Συνολική εκτίμηση ΔΤΕ στη σύγχρονη εποχή

Οι σύγχρονες τάσεις δείχνουν ότι η ΔΤΕ έχει ξεπεράσει τα όρια μιας καλλιτεχνικής-παιδαγωγικής πρακτικής για να εξελιχθεί σε πολυδιάστατη και πολυπρισματική μεθοδολογία. Ενσωματώνει τη διαθεματική προσέγγιση, ενδυναμώνει τη διαπολιτισμική συνείδηση, αξιοποιεί τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και συμβάλλει στη διδασκαλία των θετικών επιστημών. Η δυναμική αυτή αποδεικνύει ότι η ΔΤΕ δεν αποτελεί απλώς μια παιδαγωγική τεχνική, αλλά έναν ευέλικτο και πολυδιάστατο τρόπο μάθησης που ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και εκπαίδευσης.

Σύνοψη Κεφάλαιο 1

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν οι θεωρητικές βάσεις, οι αρχές, οι τεχνικές και οι σύγχρονες εφαρμογές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ), αναδεικνύοντας τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της ως παιδαγωγικής μεθόδου. Η ΔΤΕ φάνηκε ότι δεν αποτελεί απλώς ένα μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης, αλλά ένα δυναμικό εργαλείο που εμπλέκει τον μαθητή σε διαδικασίες βιωματικής και δημιουργικής μάθησης, ενισχύει τη συνεργατικότητα και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη και την κοινωνική ευαισθησία.

Ωστόσο, η επιτυχία κάθε παιδαγωγικής παρέμβασης δεν εξαρτάται μόνο από τις μεθοδολογικές της προσεγγίσεις, αλλά και από τον βαθμό στον οποίο κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Η εμπλοκή του μαθητή σε μια δραματική διαδικασία προϋποθέτει την πρόκληση εσωτερικών κινήτρων, την αφύπνιση της περιέργειας και την ενεργό συμμετοχή του στη διερεύνηση θεμάτων που τον αφορούν προσωπικά και κοινωνικά. Σε αυτό το σημείο, η έννοια του ενδιαφέροντος αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς συνδέεται άμεσα με τη διάθεση για μάθηση, την ποιότητα της συμμετοχής και την εμβάθυνση στην εμπειρία.

Το επόμενο κεφάλαιο εστιάζει ειδικότερα στην ψυχολογική και παιδαγωγική διάσταση του ενδιαφέροντος, εξετάζοντας θεωρίες, ερευνητικά δεδομένα και πρακτικές που αναδεικνύουν τον ρόλο του στη μαθησιακή διαδικασία. Η μελέτη αυτή είναι κρίσιμη, καθώς θα μας επιτρέψει να κατανοήσουμε σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους η ΔΤΕ μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ανάπτυξη και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών της ‘Α Γυμνασίου.

Κεφάλαιο 2: ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ Ο ΜΥΘΟΣ

2.1. Το ενδιαφέρον ως επιστημονικός όρος.

2.1.1. Επιστημονικές προσεγγίσεις και βασικές αρχές.

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για το «ενδιαφέρον» έχει γνωρίσει ιδιαίτερη άνθηση τις τελευταίες δεκαετίες και αυτό αποτυπώνεται στις αυξανόμενες πρωτοποριακές ακαδημαϊκές έρευνες και μελέτες, κυρίως από κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς ψυχολόγους. Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του ΄80 και τις αρχές της δεκαετίας του ΄90 παρατηρήθηκε μία συστηματική και εντατική ερευνητική ενασχόληση που σηματοδοτήθηκε με το συλλογικό έργο *The Role of Interest in Learning and Development* (Renninger κ.ά., 1992). Το έργο αυτό άνοιξε καινούργιους δρόμους στη θεωρητική και εμπειρική έρευνα και αποτέλεσε το θεμέλιο πάνω στο οποίο αναπτύχθηκαν ραγδαία οι μετέπειτα ερευνητικές αναζητήσεις (O'Keefe & Harackiewicz, 2017· Schiefele, 2009).

Αν και η έννοια «ενδιαφέρον» έχει τύχει έκτοτε εκτενούς μελέτης, ωστόσο εξακολουθεί να παρουσιάζει θεωρητική ρευστότητα. Παρά τις προσπάθειες ενοποίησης των διαφόρων ερμηνειών, παραμένει ένα φαινόμενο με πολλές όψεις, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη διατύπωση ενός ορισμού απολύτως αποδεκτού από όλους τους ερευνητές. Η πολυδιάστατη φύση του οδηγεί συχνά σε διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία και ερευνητικές εστιάσεις, γεγονός που δυσχεραίνει την πλήρη σύγκλιση. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην ανάλυση της εκπαιδευτικής διάστασης του όρου που ανέπτυξαν οι γνωστικές θεωρίες. Είναι σκόπιμο, ωστόσο, να γίνει πρώτα μία προσπάθεια εννοιολογικής διερεύνησης μέσα από μία σύντομη επισκόπηση της ευρύτερης έρευνας.

Το ενδιαφέρον (interest) ως επιστημονική έννοια, αντιμετωπίζεται από τους περισσότερους ερευνητές ως ένα δυναμικό φαινόμενο που προκύπτει από τη σχέση αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Σύμφωνα με τη **θεωρία κινήτρων** μπορεί να θεωρηθεί ότι συνδέεται με μορφές εσωτερικής παρώθησης και αυτορρυθμιζόμενης εμπλοκής. Σε συνδυασμό με προσεγγίσεις που εξετάζουν την αξία και τη σημασία της εμπλοκή παρουσιάζει σε γενικές γραμμές τα εξής χαρακτηριστικά: τροφοδοτεί την εμπλοκή και την επιμονή για ενασχόληση, ενώ αναδύεται και διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση ατόμου – περιβάλλοντος μέσω της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, ικανότητα/επάρκεια, συσχέτιση/συνάφεια) και/ή των αξιολογήσεων προσδοκίας – αξίας της εμπλοκής (π.χ. αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα/ συνάφεια) (Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz, 2010· Krapp, 2002a, 2002b· Renninger & Hidi,

2015· Ryan & Deci, 2000). Η **ψυχολογική θεωρία** το αντιμετωπίζει ως συναισθηματική κατάσταση που καθιστά σημαντική για το άτομο τη γνωστική εμπλοκή και τη διάθεση εξερεύνησης των στοιχείων του περιβάλλοντος και μπορεί να συνοδεύεται κυρίως από θετικά, αλλά και από σύνθετα συναισθηματικά στοιχεία ταυτόχρονα (Fayn, Silvia, Dejonckheere, Verdonck, & Kuppens, 2019· Silvia, 2005, 2008). Από την άλλη οι **γνωστικές θεωρίες** το προσδιορίζουν ως μία γνωστικό-ψυχολογική κατάσταση έντονης διάθεσης του ατόμου για εμπλοκή ή σταθερής προδιάθεσης του για επανασύνδεση με κάποιο συγκεκριμένο θέμα ή πεδίο. (Hidi & Harackiewicz, 2000· Hidi & Renninger, 2006· Renninger κ.ά., 1992· Schiefele, 2009).

Στην περίπτωση της γνωστικής προσέγγισης ο όρος περιλαμβάνει εξίσου τις συναισθηματικές και γνωστικές συνιστώσες του φαινομένου, οι οποίες αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστά αλλά αλληλοεπιδρώντα συστήματα. Η συναισθηματική διάσταση ασχολείται με τα συναισθήματα που συνοδεύουν την εμπλοκή του ατόμου, ενώ η γνωστική διάσταση εξετάζει τις αλλαγές που αυτή επιφέρει στην αντιληπτική και αναπαραστατική του λειτουργία. Τα συναισθηματικά και γνωστικά συστατικά του ενδιαφέροντος συνδέονται και με βιολογικές προδιαθέσεις που διαμορφώνουν την τάση και προδιάθεση του ατόμου, αλλά η αλληλεπίδρασή τους με στοιχεία του περιβάλλοντος είναι αυτή που καθορίζει την ενεργοποίηση, την εστίαση, την κατεύθυνση και την επιπλέον ανάπτυξη τους. Επομένως, η εμφάνιση ενδιαφέροντος στο άτομο συνδέεται άρρηκτα με τα στοιχεία του περιβάλλοντος με τα οποία σχετίζεται και αλληλεξαρτάται από αυτά (Hidi & Harackiewicz, 2000· Hidi & Renninger, 2006· O'Keefe & Harackiewicz, 2017· Renninger & Hidi, 2015· Renninger et al., 1992).

Η πρώτη συστηματική απόπειρα από τους σύγχρονους μελετητές να αναλυθεί το ενδιαφέρον ως φαινόμενο έγινε στο συλλογικό βιβλίο που αναφέρθηκε παραπάνω (Renninger κ.ά., 1992). Εκεί υποστηρίχθηκε ότι το ενδιαφέρον που ενυπάρχει στο άτομο ως μία σχετικά σταθερή τάση ή ισχυρή προδιάθεση ενασχόλησης με κάποιο θέμα, αντικείμενο ή δραστηριότητα, αλληλοεπιδρά με τα ελκυστικά και ενδιαφέροντα προς αυτή την τάση ή προδιάθεση στοιχεία που εκπέμπει το περιβάλλον προς το άτομο με αποτέλεσμα να προκαλείται μία ψυχολογική κατάσταση που μπορεί να εκφραστεί με αυξημένη προσοχή, μεγαλύτερη συγκέντρωση, απόλαυση από την εμπλοκή και έντονη προθυμία για μάθηση (Renninger κ.ά., 1992). Αυτή η διάκριση σε ενδιαφέρον «εκ των έσω», που ενυπάρχει ως τάση ή προδιάθεση, και σε ενδιαφέρον «εκ των έξω», που προκαλείται από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, οδήγησε στην διάκριση των δύο βασικών μορφών

ενδιαφέροντος που κυριαρχούν στη βιβλιογραφία: το περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον (situational interest) και το προσωπικό/ ατομικό ενδιαφέρον (individual interest).

Περιστασιακό/καταστασιακό ενδιαφέρον

Πρόκειται για μία εφήμερη, συχνά αιφνίδια, κατάσταση εμπλοκής που προκαλείται από κάποια συγκεκριμένη συνθήκη ή ερέθισμα του περιβάλλοντος και οδηγεί σε άμεση εστίαση της προσοχής, αυξημένη γνωστική ενεργοποίηση και συναισθηματική αντίδραση (συνήθως θετική, αν και δεν είναι απόλυτο αυτό). Μπορεί να έχει βραχύβια ισχύ (*πυροδοτούμενο ενδιαφέρον*) ή να παραταθεί μέσω υποστηρικτικών συνθηκών (*διατηρούμενο ενδιαφέρον*). (Hidi & Harackiewicz, 2000· Krapp, 2002a, 2002b· Schiefele, 2009).

Προσωπικό/ατομικό ενδιαφέρον (individual interest).

Αναφέρεται σε μια πιο σταθερή, εσωτερικευμένη και διαρκή τάση ή ισχυρή προδιάθεση του ατόμου να εμπλέκεται σε ένα πεδίο γνώσης ή δραστηριότητας που έχει αποκτήσει προσωπική σημασία. Αναδύεται μέσα από την αυξανόμενη, προσωπική ανάγκη για αυτοϋποκινούμενη συνεχή εμπλοκή (*αναδυόμενο ενδιαφέρον*) που σταδιακά τείνει να ενσωματώνεται στη δομή της προσωπικότητας του ατόμου και συνδέεται με βαθύτερη γνωστική εμβάθυνση και μακροχρόνια δέσμευση *(καλά αναπτυγμένο ενδιαφέρον*) (Krapp, 2002a, 2002b).

Η σύγχρονη έρευνα δεν αντιμετωπίζει τα δύο είδη ενδιαφέροντος ως ξεχωριστές, ανεξάρτητες λειτουργίες, αλλά ως αλληλένδετα φαινόμενα που αλληλοεπηρεάζονται, αλληλοσυμπληρώνονται και μπορεί να συνυπάρχουν: το καταστασιακό ενδιαφέρον μπορεί να αποτελέσει το πρώτο βήμα για την ανάπτυξη ατομικού ενδιαφέροντος, ενώ το ατομικό ενδιαφέρον ενισχύει την πιθανότητα επανεμφάνισης καταστασιακού ενδιαφέροντος σε νέες περιστάσεις. Και τα δύο είδη ενδιαφέροντος έχουν παρωθητικό χαρακτήρα και επιδρούν ταυτόχρονα στις γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες του ατόμου (Hidi & Renninger, 2006· Renninger & Hidi, 2015).

2.1.2. Επισκόπηση θεωρητικών μοντέλων.

Με βάση αυτόν τον θεμελιώδη διαχωρισμό έχουν εμφανιστεί πολλές ερευνητικές προσεγγίσεις και έχουν αναπτυχθεί ποικίλα θεωρητικά μοντέλα που το καθένα δίνει έμφαση σε διαφορετικές πτυχές του θέματος.

Το μοντέλο του Mitchell

Ο **Mitchell** (1993) υπήρξε από τους πρώτους ερευνητές που επιχείρησαν να αναλύσουν συστηματικά το καταστασιακό ενδιαφέρον (*situational interest*) στο σχολικό περιβάλλον και ειδικά στο μάθημα των μαθηματικών. Στη μελέτη του διατύπωσε το θεωρητικό σχήμα «***catch and hold***», σύμφωνα με το οποίο το ενδιαφέρον διακρίνεται σε δύο αλληλοσυμπληρούμενες διαδικασίες: το «***catch***», δηλαδή η αρχική, στιγμιαία προσέλκυση της προσοχής και της περιέργειας του μαθητή μέσω καινοτόμων, απρόσμενων ή αισθητηριακά ελκυστικών ερεθισμάτων, και το «***hold***», δηλαδή η διατήρηση του ενδιαφέροντος μέσα από βαθύτερη γνωστική εμπλοκή, επεξεργασία και προσωπική σύνδεση με το περιεχόμενο. Η συμβολή του Mitchell είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι ανέδειξε ότι το καταστασιακό ενδιαφέρον δεν είναι μονοδιάστατο, αλλά πολυεπίπεδο φαινόμενο που συνδυάζει τόσο συναισθηματικούς μηχανισμούς (ενθουσιασμός, περιέργεια, ευχαρίστηση) όσο και γνωστικούς μηχανισμούς (νοητική πρόκληση, κατανόηση, προσωπική σημασία). Σε αντίθεση με θεωρίες της εποχής που εστίαζαν αποκλειστικά στη σταθερή διάσταση του ατομικού ενδιαφέροντος, ο Mitchell έδειξε ότι το σχολικό περιβάλλον και ο σχεδιασμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων παίζουν καίριο ρόλο στη διαμόρφωση και στην εξέλιξη του ενδιαφέροντος. Έτσι, η θεωρία του «*catch and hold*» επηρέασε μεταγενέστερες αναλύσεις (Hidi & Harackiewicz, 2000· Hidi & Renninger, 2006), καθώς εισήγαγε τη λογική ότι η αποτελεσματική διδασκαλία δεν αρκεί να προκαλεί στιγμιαίο ενδιαφέρον αλλά οφείλει να το συντηρεί και να το εμβαθύνει, προκειμένου να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για μακροπρόθεσμη εμπλοκή και ανάπτυξη ατομικού ενδιαφέροντος (βλ. παρακάτω 2.2).

Το τετραφασικό μοντέλο των Hidi και Renninger

Το **μοντέλο τεσσάρων φάσεων της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος** (*Four-Phase Model of Interest Development*) των **Hidi & Renninger** (2006) αποτελεί ένα από τα πιο επιδραστικά αναπτυξιακά σχήματα για την κατανόηση του πώς ένα εφήμερο ενδιαφέρον μπορεί, υπό ορισμένες συνθήκες, να εξελιχθεί σε σταθερό προσωπικό προσανατολισμό. Κεντρική παραδοχή του μοντέλου είναι ότι το ενδιαφέρον είναι δυναμική διαδικασία στην οποία **συναισθηματικές** (*feeling-related*) και **γνωστικές/αξιακές** (*value-* και *knowledge-related*) συνιστώσες αλληλοτροφοδοτούνται στον χρόνο (Hidi & Renninger, 2006· Renninger & Hidi, 2011). Το μοντέλο δεν περιγράφει άκαμπτα στάδια αλλά φάσεις με διαπερατά όρια· οι μεταβάσεις είναι συνήθως προοδευτικές, μπορούν όμως να εμφανίσουν αναδράσεις ή και παλινδρομήσεις, και

εξαρτώνται από χαρακτηριστικά του περιεχομένου, του ατόμου και του πλαισίου (Ainley κ.ά., 2002· Schiefele, 2009).

Φάση 1: Πυροδοτούμενο καταστασιακό ενδιαφέρον (*Triggered Situational Interest*)

Πρόκειται για τη στιγμιαία ενεργοποίηση προσοχής και θετικών συναισθημάτων που προκαλείται από ιδιότητες του ερεθίσματος/περιεχομένου (καινοτομία, έκπληξη, αισθητηριακή ένταση, αφηγηματικότητα) ή/και από κοινωνικούς παράγοντες (κοινή ενασχόληση, απόκριση άλλων). Η φάση έχει βραχεία διάρκεια και εύκολα αποσβένεται εάν δεν υπάρξει δομικό πέρασμα προς γνωστική εμπλοκή. Η σύλληψη του Mitchell (1993) για το «*catch*» (προσέλκυση) μπορεί να συσχετιστεί με αυτή τη φάση. Στο επίπεδο των συνιστωσών, κυριαρχεί ο συναισθηματικός τόνος (ενθουσιασμός/περιέργεια), ενώ η γνώση και η προσωπική αξία είναι ακόμη περιορισμένες (Hidi & Renninger, 2006).

Φάση 2: Διατηρούμενο καταστασιακό ενδιαφέρον (*Maintained Situational Interest*)

Όταν η αρχική ενεργοποίηση λάβει υποστήριξη (κατανοητότητα του υλικού, σαφήνεια στόχων, αίσθηση προόδου/επάρκειας, δυνατότητες επιλογής, κοινωνική νοηματοδότηση), το ενδιαφέρον παρατείνεται και μετατρέπεται σε περισσότερο σταθερή εμπλοκή. Η βιβλιογραφία διακρίνει δύο αλληλένδετες όψεις της διατήρησης: (α) ***feeling-related*** — παρατεταμένη θετική συναισθηματική εμπλοκή, και (β) ***value-related*** — αυξανόμενη αντιληπτή αξία/σημασία του περιεχομένου (Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010· Renninger & Hidi, 2011). Στο σημείο αυτό το «*hold*» του Mitchell (1993) αποτυπώνει τη μετάβαση από την απλή έλξη σε γνωστική εμβάθυνση (οργάνωση πληροφοριών, σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση). Η φάση αυτή λειτουργεί ως σημαντική γέφυρα προς μια πιο σταθερή μορφή ενδιαφέροντος: επαναλαμβανόμενες εμπειρίες διατήρησης συσσωρεύουν γνώση και εσωτερικευμένη αξία, προετοιμάζοντας την ανάδυση της προσωπικής (ατομικής) διάστασης του ενδιαφέροντος.

Φάση 3: Αναδυόμενο ατομικό ενδιαφέρον *(Emerging Individual Interest*)

Το άτομο αρχίζει να επανεμπλέκεται αυτοδύναμα: αναζητά πληροφορίες χωρίς εξωτερική ώθηση, αναπτύσσει πιο σταθερή θετική στάση και διαθέτει λειτουργική βάση γνώσης που καθιστά την εμπλοκή ολοένα πιο ουσιώδη. Τυπικοί δείκτες είναι η προθυμία επένδυσης χρόνου/προσπάθειας, η αυτορρύθμιση (π.χ. στόχοι, στρατηγικές) και η αίσθηση προσωπικής σημασίας του αντικειμένου (Hidi & Renninger, 2006). Στο επίπεδο των συνιστωσών, το γνωστικό/αξιακό σκέλος ενισχύεται και λειτουργεί πλέον ως καθοριστικός παράγοντας για τη συναισθηματική σταθεροποίηση (Schiefele, 2009).

Φάση 4: Καλά αναπτυγμένο ατομικό ενδιαφέρον (*Well-Developed Individual Interest*)

Το ενδιαφέρον έχει παγιωθεί ως σταθερός προσωπικός προσανατολισμός: πλούσια και οργανωμένη γνωστική δομή, συνεπής αυτο-κινούμενη επανεμπλοκή, επιμονή σε προκλήσεις, βαθιά νοηματοδότηση (σύνδεση με αξίες/στόχους) και συχνά στοιχεία ταυτότητας (Hidi & Renninger, 2006· Krapp, 2002b). Η συναισθηματική και η γνωστική συνιστώσα συνεκτείνονται: τα θετικά συναισθήματα συντηρούνται από την επάρκεια/κατανόηση, ενώ η γνώση εμπλουτίζεται μέσα από επαναλαμβανόμενη, αυτόβουλη ενασχόληση.

Σύμφωνα με το μοντέλο οι διαδρομές ανάμεσα στις φάσεις δεν είναι γραμμικές: Π.χ. αν διακοπεί η νοηματοδότηση ή η αίσθηση επάρκειας, το άτομο μπορεί να επιστρέψει σε καταστασιακές μορφές ενδιαφέροντος ή να αποσυνδεθει (Hidi & Renninger, 2006). Επίσης, το περιστασιακό ενδιαφέρον μπορεί να λειτουργήσει ως βάση για την ανάπτυξη του προσωπικού ενδιαφέροντος, αλλά και το προσωπικό ενδιαφέρον να επιδράσει ως προδιάθεση για την εμφάνιση περιστασιακού ενδιαφέροντος (Hidi & Harackiewicz, 2000). Ταυτόχρονα, βραχυπρόθεσμες μικρο-κυκλικές διακυμάνσεις (εντός δραστηριότητας) ενδέχεται να συνυπάρχουν με μακροχρόνιες μεταβολές (Ainley κ.ά., 2002). Επιπλέον, κάθε φάση μπορεί να λειτουργήσει ως προπομπός της επόμενης χωρίς ωστόσο να είναι κάτι τέτοιο απαραίτητο ή αναπόφευκτο. Λαμβάνοντας υπόψιν τη διαδοχική σύνδεση και την αναπτυξιακή προοπτική τους, τα χαρακτηριστικά κάθε φάσης μπορούν να θεωρηθούν μεσολαβητές της μετέπειτα εξέλιξης και εμβάθυνσης του ενδιαφέροντος και, ταυτόχρονα, αποτελέσματα της ανάπτυξης του μέχρι εκείνο το σημείο. Στις δύο πρώτες φάσεις το ενδιαφέρον συνήθως υποστηρίζεται τυπικά, αλλά όχι απόλυτα, από εξωτερικούς παράγοντες, ενώ στις δύο τελευταίες φάσεις η ενεργοποίηση και διατήρησή του γίνεται κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, από το ίδιο το άτομο. Σε όλες τις φάσεις, ωστόσο, υπάρχει διαρκής ενεργή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις προδιαθέσεις του ατόμου και στα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του (Hidi & Renninger, 2006· Renninger & Hidi, 2011).

Όταν ένα άτομο βρίσκεται σε κατάσταση όπου υπάρχει ενεργοποιημένο ενδιαφέρον για κάποιο θέμα ή δραστηριότητα τότε η αντιληπτή αξία που αποκτά αυτό για το άτομο, καθώς και οι συναισθηματικές αντιδράσεις και γνωστικές λειτουργίες του ατόμου σε σχέση με αυτό αλληλοσυνδέονται, ενώ την ίδια στιγμή η προσοχή και μάθηση μπορούν να διευκολυνθούν (Harackiewicz κ.ά., 2016). Κάθε φάση του μοντέλου ανάπτυξης ενδιαφέροντος τεσσάρων φάσεων περιλαμβάνει συναισθηματικές διαδικασίες και, ταυτόχρονα, κάποια μορφή γνώσης ή γνωστικής

επεξεργασίας και αξιολόγησης. Οι πρώιμες φάσεις χαρακτηρίζονται από εστιασμένη προσοχή και θετικά ή καθηλωτικά συναισθήματα, ενώ οι μεταγενέστερες φάσεις, παρότι συνδέονται και αυτές με τα συναισθήματα, σχετίζονται περισσότερο με τη συσσωρευμένη γνώση και την αντιληπτή αξία που αποκτά το αντικείμενο του ενδιαφέροντος για το άτομο (Hidi & Renninger, 2006). Επομένως, η ανάπτυξη και εμβάθυνση του ενδιαφέροντος σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο βιώνεται η αξία, η θετική επίδραση και η γνώση σε σχέση με το περιεχόμενο ή τη δραστηριότητα (Hulleman κ.ά., 2010)

Σύμφωνα με τις συνισταμένες που θέτει το τετραφασικό μοντέλο η μετάβαση από κάθε φάση προς την αμέσως πιο ανεπτυγμένη της απαιτεί ωστόσο να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις:

Από Φάση 1 → 2 (πυροδότηση → διατήρηση): απαιτείται μετατόπιση από αισθητηριακή/καινοτομική έλξη σε γνωστική εμπλοκή με νόημα. Εδώ λειτουργεί καταλυτικά η κατανοητότητα και η συνάφεια του περιεχομένου (Ainley κ.ά., 2002).

Από Φάση 2 → 3 (διατήρηση → ανάδυση): οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες διατήρησης οδηγούν σε συσσώρευση γνώσης και εσωτερίκευση αξίας· το άτομο αρχίζει να αναλαμβάνει πρωτοβουλία για επανεμπλοκή. Η αντιληπτή χρησιμότητα/αξία (*utility value*) μπορεί να συμβάλλει σημαντικά σε αυτή τη μετάβαση ((Hulleman κ.ά., 2010· Renninger & Hidi, 2011).

Από Φάση 3 → 4 (ανάδυση → παγίωση): απαιτούνται σταθερή αυτορρύθμιση, ευκαιρίες για σε βάθος κατανόηση, και διαρκείς θετικές εμπειρίες επάρκειας· το ενδιαφέρον αρχίζει να διαμορφώνει και να επηρεάζει τα στοιχεία ταυτότητας (Krapp, 2002b).

Το τετραφασικό μοντέλο αποτελεί το θεωρητικό θεμέλιο και την ερευνητική βάση για την παρούσα εργασία. Αξίζει όμως να εξετάσουμε και άλλες παράπλευρες ή παραπλήσιες θεωρίες που σχετίζονται με αυτό, συνομιλούν μαζί του και κατά κάποιο τρόπο το αποσαφηνίζουν ή το συμπληρώνουν.

Το μοντέλο του Schiefele

Ο **Schiefele** (2009) υπήρξε από τους βασικούς θεωρητικούς που ανέδειξαν την **πολυπαραγοντική φύση** του ενδιαφέροντος, προσφέροντας έναν ορισμό που συνδέει τις συναισθηματικές, γνωστικές και αξιακές του διαστάσεις. Σύμφωνα με τον ίδιο, το ενδιαφέρον χαρακτηρίζεται από τρία βασικά στοιχεία: (α) έναν **θετικό συναισθηματικό τόνο** που συνοδεύει την εμπλοκή του ατόμου με ένα αντικείμενο ή δραστηριότητα, (β) την **προσωπική σημασία** που αποδίδει το άτομο στο αντικείμενο, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο το συνδέει με τις αξίες, τους

στόχους και τις ανάγκες του, και (γ) την **προϋπάρχουσα γνώση** γύρω από το αντικείμενο, η οποία διευκολύνει την κατανόηση και την εμβάθυνση της εμπλοκής. Η θεωρία του Schiefele διαφοροποιείται από άλλες προσεγγίσεις διότι δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στην αναπτυξιακή πορεία (όπως το τετραφασικό μοντέλο των Hidi & Renninger) ούτε στην ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών (όπως παρακάτω το μοντέλο του Krapp), αλλά επιχειρεί να περιγράψει τη δομική σύσταση του ενδιαφέροντος. Έτσι, αναδεικνύει ότι το ενδιαφέρον δεν είναι απλώς μια παροδική ψυχολογική κατάσταση ή ένα σταθερό προσωπικό χαρακτηριστικό, αλλά μια σύνθετη εμπειρία που προκύπτει από τη συνεχή αλληλεπίδραση συναισθημάτων, αξιών και γνώσης. Η συμβολή του είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς προσφέρει ένα σχήμα που επιτρέπει τη διάγνωση και την αποτίμηση του ενδιαφέροντος με βάση συγκεκριμένες παραμέτρους, γεγονός που ενίσχυσε τη μεθοδολογική και εμπειρική έρευνα στον χώρο.

Η θεωρία του Silvia

Μια διαφορετική θεώρηση προτείνει ο **Paul J. Silvia**,(Silvia, 2006, 2008· Silvia & Kashdan, 2009), ο οποίος αντιμετωπίζει το ενδιαφέρον ως συναίσθημα που παρακινεί την εμπλοκή, την εξερεύνηση και τη μάθηση, και το συγκαταλέγει στα γνωστικά συναισθήματα (μαζί με τη σύγχυση, την έκπληξη και το δέος). Σύμφωνα με την άποψή του, το ενδιαφέρον παρουσιάζει τα τυπικά γνωρίσματα των συναισθημάτων (αλλαγές στη φυσιολογία και τις εκφράσεις προσώπου και φωνής του ατόμου, μοτίβα γνωστικής αξιολόγησης, αίσθηση υποκειμενικότητας, προσαρμοστικότητα) (2008). Βασιζόμενος στην θεωρία της αξιολόγησης (appraisal theory) υποστήριξε ότι το ενδιαφέρον ως συναίσθημα προκύπτει στο άτομο μέσα από δύο αξιολογικά κριτήρια: την καινοτομία – πολυπλοκότητα (όταν το άτομο αξιολογεί κάτι ως νέο, απροσδόκητο ή περίπλοκο) και τη δυνατότητα κατανόησης (όταν το άτομο αξιολογεί τις δεξιότητες και τις γνώσεις του για να το κατανοήσει). Το αποτέλεσμα των αξιολογήσεων αυτών καθιστά κάτι ενδιαφέρον και, ακολούθως, το ενδιαφέρον για αυτό οδηγεί στην κατανόηση και τη μάθηση, δημιουργώντας έναν αυτοτροφοδοτούμενο κύκλο περιέργειας και απόκτησης γνώσης (2008). Ο Silvia διαχωρίζει το ενδιαφέρον από την ευτυχία και την ευχαρίστηση που αυτή δημιουργεί και τα διαφοροποιεί ως προς τη λειτουργία τους. Το ενδιαφέρον ενεργοποιεί την ανάγκη για εξερεύνηση και μάθηση, ενθαρρύνει την ενασχόληση με νέα πράγματα και άγνωστες εμπειρίες και βοηθάει στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειρογνωμοσύνης ενώ η ευτυχία ενισχύει

την επίτευξη στόχων και την προσκόλληση σε οικείες και επιβεβαιωμένα ευχάριστες καταστάσεις (Schiefele, 2009· Silvia, 2008).

Η θεωρία του Ainley

Ο **Ainley** (Ainley, 2006, 2012· Ainley κ.ά., 2002· Ainley & Hidi, 2014) προσέφερε σημαντική συμβολή στη μελέτη του ενδιαφέροντος, προσεγγίζοντάς το ως **δυναμική ψυχολογική κατάσταση** που χαρακτηρίζεται από την εστίαση της προσοχής, την παρουσία θετικών συναισθημάτων και την αυξημένη γνωστική ενεργοποίηση. Σε αντίθεση με θεωρίες που ερμηνεύουν το ενδιαφέρον αποκλειστικά ως σταθερή προδιάθεση ή χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, ο Ainley ανέδειξε ότι το ενδιαφέρον μπορεί να εμφανίζεται και να μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της μάθησης, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το περιεχόμενο και το πλαίσιο. Η σημασία της προσέγγισής του έγκειται στο ότι ανέδειξε τον μεταβατικό χαρακτήρα του ενδιαφέροντος: από ένα στιγμιαίο καταστασιακό βίωμα μπορεί, υπό κατάλληλες συνθήκες, να εξελιχθεί σε σταθερότερο προσανατολισμό. Έδωσε επίσης έμφαση στην αλληλεπίδραση γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών, επισημαίνοντας ότι η θετική διάθεση ενισχύει την προσοχή και τη μάθηση, ενώ η αυξανόμενη κατανόηση μπορεί να σταθεροποιήσει και να εμβαθύνει το συναίσθημα. Η θεωρία του Ainley ενισχύει έτσι την άποψη ότι το ενδιαφέρον πρέπει να μελετάται όχι μόνο ως γνωστικό ή ως συναισθηματικό φαινόμενο, αλλά ως **ολιστική ψυχολογική εμπειρία** που αναδύεται κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Η θεωρία του Krapp

Ο **Krapp** (Krapp, 2002b, 2002a) εισήγαγε ένα από τα πιο συστηματικά θεωρητικά πλαίσια για την κατανόηση της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, επιχειρώντας να συνδέσει τη μελέτη του με τις βασικές αρχές της Θεωρίας του Αυτοκαθορισμού (*Self-Determination Theory*) (Deci & Ryan, 1985). Σύμφωνα με τον Krapp, το ενδιαφέρον δεν αποτελεί απλώς μια στιγμιαία συναισθηματική κατάσταση ούτε ένα σταθερό γνώρισμα προσωπικότητας, αλλά ένα σύνθετο, δομικό και δυναμικό φαινόμενο που εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της ανθρώπινης ανάπτυξης και μάθησης. Το προσδιορίζει ως ειδική σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα σε ένα άτομο και ένα περιεχόμενο ή αντικείμενο γνώσης, όταν η εμπλοκή με αυτό ικανοποιεί βασικές ψυχολογικές ανάγκες και ενεργοποιεί εσωτερικά κίνητρα. Η θεωρία του Krapp εδράζεται στη θέση ότι το ενδιαφέρον αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση συναισθηματικών (θετικά συναισθήματα που συνοδεύουν την εμπλοκή) και γνωστικών παραμέτρων (συσσωρευμένη γνώση, κατανόηση, προσωπική αξία του αντικειμένου). Εξετάζει δύο βασικές διαστάσεις: τη **δομική** *(structural*), που

αφορά τα συστατικά στοιχεία του ενδιαφέροντος όπως η θετική συναισθηματική εμπλοκή, η προσωπική σημασία και η γνώση, και τη **δυναμική** (*dynamic*), που αναφέρεται στη διαδικασία μέσα από την οποία το ενδιαφέρον αναδύεται, ενισχύεται ή εξασθενεί στο χρόνο. Σε αντίθεση με το αναπτυξιακό μοντέλο των Hidi & Renninger (2006), που εστιάζει κυρίως στη διαδοχική πορεία από το καταστασιακό στο ατομικό ενδιαφέρον, και με τον Schiefele (2009), που δίνει έμφαση στη σύνθεση συναισθηματικών και γνωστικών στοιχείων, ο Krapp δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην εσωτερική παρώθηση και στην ικανοποίηση των **βασικών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, ικανότητα, κοινωνική συνάφεια)** ως προϋποθέσεις για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη ατομικού ενδιαφέροντος. Παράλληλα, εξετάζει τον τρόπο που η προσωπική αξία και οι αυτοκαθοριζόμενες επιλογές του ατόμου συνδέουν την εμπειρία του ενδιαφέροντος με την ταυτότητα και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Έτσι, το μοντέλο του προσδίδει στο ενδιαφέρον μια οντογενετική διάσταση, αντιμετωπίζοντάς το όχι μόνο ως παιδαγωγική ή ψυχολογική μεταβλητή αλλά ως σημαντικό παράγοντα της ανθρώπινης ανάπτυξης.

Το μοντέλο του Chen και των συνεργατών του

Ο **Chen** και οι συνεργάτες του (2001) ανέδειξαν την πολυδιάστατη φύση του ενδιαφέροντος, επιχειρώντας να το μελετήσουν και να το αποτυπώσουν εμπειρικά μέσα από έρευνες στη Φυσική Αγωγή. Στη θεωρητική τους ανάλυση πρότειναν ότι το ενδιαφέρον περιλαμβάνει τρεις βασικές συνιστώσες: **συναισθηματική** (θετικά συναισθήματα που συνοδεύουν την εμπλοκή), **γνωστική** (εστίαση προσοχής, κατανόηση, επεξεργασία πληροφοριών) και **αξιακή** (αντιληπτή σημασία και προσωπική χρησιμότητα του αντικειμένου). Μέσα από τα ερευνητικά τους εργαλεία έδειξαν ότι το ενδιαφέρον δεν είναι μονοδιάστατο αλλά ένα πολύπλευρο φαινόμενο που πρέπει να μελετάται ως αλληλεπίδραση αυτών των παραμέτρων. Η προσέγγισή τους είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι εισάγει μια μετρητική διάσταση στη μελέτη του ενδιαφέροντος, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη εργαλείων που συνέβαλαν στην μεταγενέστερη ανάπτυξη πιο σύνθετων κλιμακών μέτρησης του καταστασιακού ενδιαφέροντος από ερευνητές όπως οι Linnenbrink-Garcia, Knogler και Potvin. Έτσι, το έργο του Chen αποτελεί σημαντικό κρίκο ανάμεσα στη θεωρητική συζήτηση και στην εμπειρική αποτύπωση του ενδιαφέροντος ως παιδαγωγικού και ψυχολογικού φαινομένου.

2.1.3. Σύγχρονες εξελίξεις στη μελέτη του ενδιαφέροντος

Η τελευταία εικοσαετία χαρακτηρίζεται από την εμβάθυνση και την εμπειρική διερεύνηση των θεωρητικών μοντέλων του ενδιαφέροντος, με έμφαση στη μέτρηση, στη διαχρονική εξέλιξη και στις πολιτισμικές παραμέτρους.

Οι **Hulleman και συνεργάτες** (2010)ανέδειξαν τη σημασία της αντιληπτής χρησιμότητας (*utility value*) ως παράγοντα που μπορεί να ενισχύσει τη διατήρηση και τη σημασιοδότηση της μαθησιακής εμπλοκής και επομένως να συμβάλλει στην ανάπτυξη και διατήρηση του ενδιαφέροντος. Μέσα από παρεμβάσεις που ενίσχυαν την αίσθηση των μαθητών ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν έχουν πρακτική εφαρμογή και προσωπική αξία, έδειξαν ότι το ενδιαφέρον δεν συντηρείται μόνο από τη συναισθηματική έλξη, αλλά και από την πεποίθηση ότι η ενασχόληση έχει νόημα για το παρόν και το μέλλον τους.

Η συμβολή των **Linnenbrink-Garcia και συνεργατών** (2010) υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική για τη μεθοδολογική αποτύπωση του ενδιαφέροντος. Ανέπτυξαν την **Situational Interest Scale**, μια κλίμακα που διαχωρίζει την συναισθηματική διάσταση (*feeling-related interest*) από τη γνωστικο-αξιακή διάσταση (*value-related interest*), προσφέροντας έτσι ένα εργαλείο αξιόπιστης μέτρησης που χρησιμοποιείται ευρέως σε ερευνητικά και εκπαιδευτικά πλαίσια.

Οι **Knogler και συνεργάτες** (2015) ερεύνησαν τη διαχρονική δομή του καταστασιακού ενδιαφέροντος, δείχνοντας ότι, υπό κατάλληλες συνθήκες, δεν αποτελεί απλώς ένα εφήμερο βίωμα, αλλά μπορεί να αποκτήσει διάρκεια και να λειτουργήσει ως θεμέλιο για την ανάπτυξη ατομικού ενδιαφέροντος. Η εργασία τους συνδέει εμπειρικά την έννοια της διατήρησης *(maintained situational interest*) με την εξέλιξη σε αναδυόμενο ατομικό ενδιαφέρον, σε συμφωνία με τις θεωρητικές προβλέψεις του τετραφασικού μοντέλου.

Τέλος, οι **Potvin και συνεργάτες** (2023) επέκτειναν τη μελέτη του ενδιαφέροντος σε πολυπολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικά περιβάλλοντα, αναδεικνύοντας ότι, παρότι το ενδιαφέρον παρουσιάζει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, οι πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά την ένταση, τη διάρκεια και τις μορφές εκδήλωσής του. Η συμβολή τους είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς υπενθυμίζει ότι το ενδιαφέρον δεν είναι μόνο ατομικό–ψυχολογικό φαινόμενο, αλλά και κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο.

2.1.4. Το τετραφασικό μοντέλο σε σχέση με τις υπόλοιπες θεωρίες

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η παρούσα εργασία υιοθετεί το θεωρητικό μοντέλο της τετραφασικής ανάπτυξης ενδιαφέροντος των Hidi & Renninger (2006), λαμβάνοντας ωστόσο

υπόψιν της κάποιες από τις παραμέτρους των υπόλοιπων θεωριών που αναλύθηκαν. Άλλωστε, το μοντέλο από μόνο του συγκεντρώνει αρκετά στοιχεία από αυτές:

Το «*catch and hold*» του Mitchell μπορεί να συσχετιστεί με τη μετάβαση από την πυροδότηση (Φάση 1) στη διατήρηση (Φάση 2) του καταστασιακού ενδιαφέροντος· το τετραφασικό μοντέλο επεκτείνει αυτή τη λογική χαρτογραφώντας τον τρόπο που οι εμπειρίες διατήρησης μπορούν να γεννήσουν ατομικό ενδιαφέρον (Φάση 2→ Φάση3→ Φάση 4).

Οι τρεις δομικοί πυλώνες (θετικός τόνος, προσωπική σημασία, γνώση) του Schiefele (2009) μπορούν να ιδωθούν ως διαστάσεις που μεταβάλλονται ποιοτικά και ποσοτικά από φάση σε φάση.

Οι τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού (αυτονομία, ικανότητα, συνάφεια) που συνδέει ο Krapp με την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος (2002b, 2002a) μπορούν να λειτουργήσουν ως ψυχολογικοί μηχανισμοί μέσω των οποίων οι εμπειρίες των φάσεων 2–3 εσωτερικεύονται, οδηγώντας στην παγίωση του ενδιαφέροντος (Φάση 4).

Τέλος, στο θέμα της μετρικής αποτύπωσης του καταστασιακού ενδιαφέροντος η Situational Interest Scale διαχωρίζει τις *feeling-related* και τις *value-related* συνιστώσες, επιχειρώντας να αποτυπώσει εμπειρικά όψεις των μεταβάσεων από τη Φάση 1 προς τη Φάση 2 και τη σταθεροποίησή τους (Knogler κ.ά., 2015· Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010).

Ένα βασικό πλεονέκτημα του μοντέλου είναι ότι συνδυάζει: (α) τη βραχυπρόθεσμη συναισθηματική πυροδότηση (Mitchell), (β) τη διατηρούμενη νοηματική εμπλοκή, και (γ) τη μακροπρόθεσμη εσωτερίκευση γνώσης/αξίας και ταυτότητας (Krapp). Ταυτόχρονα, αναγνωρίζει τους περιορισμούς του: δυσκολίες ακριβούς μέτρησης των μεταβάσεων, ποικιλία ατομικών/πολιτισμικών τροχιών, και μη γραμμικές διαδρομές ανάπτυξης (Renninger & Hidi, 2011). Παρ’ όλα αυτά, το τετραφασικό μοντέλο αποτελεί ένα κομβικό αναπτυξιακό πλαίσιο για την ανάλυση του ενδιαφέροντος ως φαινομένου με συναισθηματική, γνωστική και αξιακή σύσταση.

2.1.5. Συμπέρασματα

Συνοψίζοντας, η μελέτη του ενδιαφέροντος έχει εξελιχθεί από την αρχική διάκριση καταστασιακού και ατομικού ενδιαφέροντος, στις σύνθετες θεωρητικές προσεγγίσεις του Mitchell, του τετραφασικού μοντέλου των Hidi & Renninger, του Schiefele και του Krapp, έως τις νεότερες εμπειρικές επεκτάσεις των Hulleman, Linnenbrink-Garcia, Knogler και Potvin. Το ενδιαφέρον αναγνωρίζεται σήμερα ως πολυδιάστατο φαινόμενο, που περιλαμβάνει

συναισθηματικές, γνωστικές και αξιακές συνιστώσες, αναπτύσσεται δυναμικά στον χρόνο και διαμεσολαβείται από ατομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

Η ολοκληρωμένη αυτή κατανόηση του ενδιαφέροντος δημιουργεί το πλαίσιο για να εξετάσουμε στη συνέχεια τη σχέση του με τη μάθηση, την Εκπαίδευση και τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, δηλαδή πώς το ενδιαφέρον επηρεάζει την εμπλοκή των μαθητών, τη γνωστική τους ανάπτυξη και τη βιωματική τους συμμετοχή σε εκπαιδευτικά πλαίσια.

2.2. Το ενδιαφέρον σε σχέση με τη μάθηση, την Εκπαίδευση και τη ΔΤΕ

2.2.1. Το ενδιαφέρον και η μάθηση.

Η έννοια του ενδιαφέροντος έχει συνδεθεί άρρηκτα με τη μάθηση ήδη από τις πρώιμες παιδαγωγικές θεωρίες. Ένας από τους πρώτους ερευνητές – παιδαγωγούς που υπογράμμισαν τη σημασία του ήταν ο Dewey (1913), Στο βιβλίο του *Interest and Effort in Education* επιχείρησε να μελετήσει και να αναλύσει τους τρόπους που το ενδιαφέρον συνδέεται με τη διαδικασία της μάθησης. Υποστήριξε ότι το ενδιαφέρον δεν είναι μια περιφερειακή ή δευτερεύουσα διάσταση, αλλά αποτελεί βασικό παράγοντας κινητοποίησης του μαθητή. Χωρίς ενδιαφέρον, η μαθησιακή διαδικασία τείνει να προσλαμβάνει περισσότερο καταναγκαστικό και μηχανιστικό χαρακτήρα, ενώ με την παρουσία του οι μαθητές ενεργοποιούν δημιουργικά τις δυνάμεις τους, εμβαθύνουν στη γνώση και συνδέουν το σχολικό περιεχόμενο με τις προσωπικές τους εμπειρίες και ανάγκες.

Η συστηματική έρευνα γύρω από το θέμα ξεκίνησε από τα μέσα της δεκαετίας του ’80 και παρουσίασε σημαντική πρόοδο στις αρχές της δεκαετίας ’90. Επικεντρώθηκε αρχικά στην εμφάνιση και τη λειτουργία του ενδιαφέροντος κατά τη διαδικασία κατανόησης και επεξεργασίας κειμένων. Οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι το ενδιαφέρον δεν αποτελούσε, σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη, μία παγιωμένη, προϋπάρχουσα ποιότητα του ατόμου, αλλά ένα λιγότερο σταθερό και περισσότερο εφήμερο και κυμαινόμενο φαινόμενο που μπορεί να εμφανιστεί και να εξαφανιστεί ακόμα και μέσα σε ένα αρκετά περιορισμένο χρονικό διάστημα. Πάνω σε αυτές τις παρατηρήσεις μπήκαν τα θεμέλια για τη διάκριση του ενδιαφέροντος στους δύο βασικούς τύπους που αναλύθηκαν παραπάνω (O’Keefe & Harackiewicz, 2017).

Σύγχρονες θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι το ενδιαφέρον αποτελεί έναν πολυδιάστατο ψυχολογικό παράγοντα που ενεργοποιεί, διαμεσολαβεί και τροποποιεί κρίσιμες όψεις της μαθησιακής διαδικασίας. Αν και ο ρόλος του στη μάθηση έχει συχνά υποτιμηθεί προς όφελος αμιγώς γνωστικών προσεγγίσεων, η σύγχρονη βιβλιογραφία συγκλίνει στην άποψη ότι

συνιστά βασικό παράγοντα ποιοτικής και διαρκούς μαθησιακής εμπλοκής. Το ενδιαφέρον δεν ταυτίζεται με ένα απλό θετικό συναίσθημα ή με την πρόσκαιρη αύξηση της συγκέντρωσης και της προσπάθειας, αλλά συνδέεται με διαδικασίες νοηματοδότησης, περιέργειας και ενεργού εμπλοκής με το γνωστικό αντικείμενο. Μαθητές και μαθήτριες που εκκινούν ή διατηρούν υψηλό ενδιαφέρον τείνουν ανταποκρίνονται προθυμότερα σε γνωστικές προκλήσεις, να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και να καταβάλλουν αυθόρμητες προσπάθειες ουσιαστικής εμβάθυνσης. Επιπλέον, το ενδιαφέρον συνδέεται με την ενεργοποίηση σύνθετων μαθησιακών διεργασιών, όπως η χρήση βαθύτερων στρατηγικών μάθησης (κριτική σκέψη, αναστοχασμός, κτλ.), η στοχοθεσία, η αυτορρύθμιση και η διαμόρφωση σταθερότερων γνωστικών δεσμών με το αντικείμενο της μάθησης (Hidi, 1990· Renninger & Hidi, 2019· Wong κ.ά., 2020).

Η τρέχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι το ενδιαφέρον επηρεάζει σημαντικά τις δομικές όψεις της γνωστικής επεξεργασίας και της οργάνωσης της γνώσης. Το ενδιαφέρον συμβάλλει ουσιαστικά στη μαθησιακή διαφικασία, καθώς κινητοποιεί συνεχή εξερεύνηση και αναζήτηση πληροφορίας, συνοδεύεται από θετική συναισθηματική εμπλοκή κατά την απόκτηση νέας γνώσης και διευκολύνει την ενοποίηση νέων πληροφοριών με προϋπάρχουσες γνωστικές δομές (Renninger & Hidi, 2015· Silvia, 2006). Τα άτομα που βιώνουν ενδιαφέρον τείνουν να κατασκευάζουν και να διατηρούν πιο σύνθετες και διασυνδεδεμένες γνωστικές δομές, ενώ εμφανίζουν αυξημένη προθυμία επανεμπλοκής και συστηματικής ενασχόλησης με το αντικείμενο ενδιαφέροντος. Η διάρκεια και η συχνότητα της ενασχόλησης με το αντικείμενο ενδιαφέροντος μπορεί να συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας, αυτο-κινητοποίησης και προσανατολισμένης μάθησης σε βάθος (Ainley, 2006· Hidi, 1990· Renninger & Hidi, 2019· Tan κ.ά., 2024).

Το ενδιαφέρον λειτουργεί επίσης ως γέφυρα ανάμεσα στη συναισθηματική και τη γνωστική διάσταση της μάθησης. Η ενεργοποίηση θετικών συναισθημάτων (π.χ. περιέργεια, χαρά, ενθουσιασμός) οδηγεί σε μεγαλύτερη εστίαση προσοχής και αυξημένη γνωστική επεξεργασία. Ταυτόχρονα, η αυξανόμενη γνώση και η βαθύτερη κατανόηση ενός γνωστικού αντικειμένου μπορούν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον και τον θετικό συναισθηματικό τόνο που το συνοδεύει. Δημιουργείται έτσι ένας αμφίδρομος και ενισχυτικός κύκλος ανάμεσα στη γνωστική επεξεργασία και τη συναισθηματική εμπλοκή. Το ενδιαφέρον δεν είναι απλώς ένα συνοδευτικό συναίσθημα, αλλά συνιστά βασική διεργασία αλληλεπίδρασης συναισθήματος και γνώσης (Ainley, 2006· Ainley & Hidi, 2014· Alexander κ.ά., 1995· Renninger & Hidi, 2015· Schiefele, 1999).

Πέρα από τον ρόλο του ενδιαφέροντος στην κινητοποίηση και στη διατήρηση της μαθησιακής εμπλοκής, η σύγχρονη έρευνα υποδεικνύει ότι το ενδιαφέρον συνδέεται και με ποιοτικές όψεις της μάθησης, όπως η εννοιολογική κατανόηση, η οργάνωση της γνώσης και η δημιουργία νοήματος. Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές που εκδηλώνουν υψηλότερο ενδιαφέρον για το αντικείμενο της μάθησης τείνουν να εμπλέκονται σε βαθύτερες μορφές επεξεργασίας, να οργανώνουν καλύτερα τις πληροφορίες και να επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης, σε σύγκριση με μαθητές χαμηλού ενδιαφέροντος (Alexander et al., 1995· Renninger & Hidi, 2019· Schiefele, 1999). Για παράδειγμα, μια πρόσφατη μελέτη στον χώρο της τεχνολογικής εκπαίδευσης έδειξε ότι ομάδες μαθητών με υψηλό καταστασιακό και ατομικό ενδιαφέρον παρουσίασαν αισθητά υψηλότερες βαθμολογίες στους τέσσερις δείκτες της βαθιάς μάθησης (*deep learning*): απόλαυση της μάθησης, γνωστική δέσμευση, σύνδεση ιδεών και κατανόηση (Guo & An, 2025). Τέτοια ευρήματα ενδυναμώνουν τη θεωρητική θέση ότι το ενδιαφέρον δεν επηρεάζει μόνο την έκταση της μάθησης, αλλά συνδέεται και με ποιοτικές όψεις του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται, οργανώνουν και συνδέουν τη γνώση.

Τέλος, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος μπορεί να λειτουργήσει ως βασικός παράγοντας μακροπρόθεσμης μάθησης. Όταν το καταστασιακό ενδιαφέρον πυροδοτείται και διατηρείται, μπορεί να εξελιχθεί, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, σε καλά αναπτυγμένο ατομικό ενδιαφέρον και να αποτελέσει σταθερό προσωπικό προσανατολισμό που στηρίζει τη διαρκή ενασχόληση και προάγει τη μάθηση σε βάθος χρόνου (Renninger & Hidi, 2015, 2019). Η καλλιέργεια ενδιαφέροντος σε μαθησιακά περιβάλλοντα μέσω κατάλληλων και στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων αποκτά μακροπρόθεσμη αξία, καθώς επηρεάζει όχι μόνο την παρούσα επίδοση αλλά και τη διαμόρφωση μελλοντικών μαθησιακών διαδρομών και επιλογών των μαθητών (Harackiewicz κ.ά., 2016).

2.2.2. Το ενδιαφέρον και η Εκπαίδευση

Το ενδιαφέρον, πέρα από τη σημασία του ως ατομική ψυχολογική διεργασία και ως παράγοντας της μάθησης, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα όταν εξετάζεται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης. Στο σχολικό και ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το ενδιαφέρον δεν μπορεί να νοηθεί ως σταθερό χαρακτηριστικό του μαθητή, αλλά ως δυναμικό φαινόμενο που διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ του υποκειμένου, του διδακτικού περιεχομένου και των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζονται (Harackiewicz κ.ά., 2016· Hidi & Renninger, 2006).

Η σύγχρονη εκπαιδευτική ψυχολογία αναδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των συνθηκών μέσα στις οποίες το ενδιαφέρον μπορεί να αναδυθεί, να ενισχυθεί ή, αντίθετα, να ατονήσει. Οι επιλογές που αφορούν τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, τη μορφή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, τον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου και το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης σχετίζονται άμεσα με τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών (Hidi & Harackiewicz, 2000· Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ευνοεί την ενεργή συμμετοχή και τη νοηματοδότηση της μαθησιακής εμπειρίας (Schiefele, 2009).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, η μάθηση και το ενδιαφέρον διαμορφώνονται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και πολιτισμικά διαμεσολαβημένες πρακτικές, στο πλαίσιο των οποίων η γνώση συγκροτείται αρχικά σε κοινωνικό επίπεδο και στη συνέχεια εσωτερικεύεται από το άτομο (Vygotsky, 1978). Η ανταλλαγή ιδεών, η συνεργασία και η διαπραγμάτευση νοήματος στο πλαίσιο της ομάδας μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών και τη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους (Ainley, 2006· Potvin κ.ά., 2023). Έτσι, το ενδιαφέρον δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομική υπόθεση, αλλά αναδύεται και εξελίσσεται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Παράλληλα, η ποιότητα του παιδαγωγικού κλίματος και ο βαθμός υποστήριξης που λαμβάνουν οι μαθητές επηρεάζουν καθοριστικά τη στάση τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή, αναγνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών και καλλιεργούν σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού δημιουργούν υποστηρικτικές συνθήκες εμπλοκής και εσωτερικής παρακίνησης, οι οποίες, σύμφωνα με τη θεωρία του ενδιαφέροντος, δημιουργούν συνθήκες που μπορούν να ευνοήσουν την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος (Deci & Ryan, 1985· Krapp, 2002b). Στο πλαίσιο αυτό, η παροχή ευκαιριών για πρωτοβουλία, έκφραση και ουσιαστική εμπλοκή συνδέεται με την ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης και μπορεί να υποστηρίξει θετικότερη στάση απέναντι στη μάθηση (Ryan & Deci, 2000).

Συνολικά, το ενδιαφέρον στην εκπαίδευση αποτελεί προϊόν της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του μαθητή, του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζονται. Η κατανόηση αυτή μετατοπίζει την έμφαση από το ενδιαφέρον ως ατομικό

χαρακτηριστικό στο ενδιαφέρον ως παιδαγωγικά διαμορφώσιμη συνθήκη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός στον σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών που πυροδοτούν και διατηρούν το ενδιαφέρον και του προσδίδουν προσωπικό και κοινωνικό νόημα. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η διερεύνηση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που αξιοποιούν συστηματικά τη βιωματική, συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησης (Renninger & Hidi, 2015). Στο επόμενο υποκεφάλαιο εξετάζεται ειδικότερα ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως τέτοιας παιδαγωγικής προσέγγισης.

2.2.3. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας ενδιαφέροντος

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) συνιστά μια παιδαγωγική προσέγγιση που οργανώνει τη μαθησιακή εμπειρία σε βιωματικά πλαίσια δράσης, στα οποία οι μαθητές εμπλέκονται σωματικά, συναισθηματικά και νοητικά (G. Bolton, 1984· Neelands, 2009). Η πολυδιάστατη αυτή εμπλοκή συγκροτεί μαθησιακές καταστάσεις με χαρακτηριστικά που, σύμφωνα με τη θεωρία του ενδιαφέροντος, μπορούν να πυροδοτήσουν το καταστασιακό ενδιαφέρον και, υπό συγκεκριμένες παιδαγωγικές προϋποθέσεις και με επαναλαμβανόμενη υποστήριξη, να συμβάλουν στη σταδιακή εξέλιξή του σε ατομικό ενδιαφέρον (Hidi & Renninger, 2006· Renninger & Hidi, 2015).

Στο πλαίσιο του τετραφασικού μοντέλου ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, η ΔΤΕ μπορεί να θεωρηθεί ως παιδαγωγικό πλαίσιο που ευνοεί την εμφάνιση του καταστασιακού ενδιαφέροντος στην αρχική του μορφή (*triggered situational interest*). Η δραματική δράση οργανώνεται γύρω από τη σωματική συμμετοχή, τη δραματική ένταση και την εμπλοκή των μαθητών σε φαντασιακά πλαίσια ρόλων και καταστάσεων που απαιτούν ενεργό παρουσία και άμεση ανταπόκριση. Στη δραματοπαιδαγωγική θεωρία, ο G. Bolton (1984) αναδεικνύει τη λειτουργία της δραματικής έντασης και της εστίασης του νοήματος ως δομικά χαρακτηριστικά της δραματικής μορφής, ενώ ο J. Neelands (2009) περιγράφει το εκπαιδευτικό δράμα ως διαδικασία συλλογικής δράσης και συν-δημιουργίας νοήματος (*ensemble*), μέσα στην οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να εμπλεκούν ενεργά στη διαμόρφωση της εμπειρίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά συγκροτούν μαθησιακές καταστάσεις υψηλής έντασης και ισχυρού αιτήματος για ενεργό συμμετοχή, μέσα στις οποίες μπορούν να ενεργοποιηθούν εναύσματα (*triggers*) για την αρχική εστίαση της προσοχής και την εμπλοκή των μαθητών, όπως η καινοτομία, η έκπληξη, η αβεβαιότητα και η συναισθηματική διέγερση (Ainley, 2006· Mitchell, 1993). Υπό αυτή την έννοια, η ΔΤΕ προσφέρει

πρόσφορο έδαφος για την εμφάνιση της πρώτης φάσης του ενδιαφέροντος, όπως αυτή ορίζεται στο τετραφασικό μοντέλο (Hidi & Renninger, 2006).

Πέρα από την αρχική πυροδότηση, η ΔΤΕ δημιουργεί συνθήκες που μπορούν να υποστηρίξουν τη διατήρηση της ενεργού εμπλοκής των μαθητών μέσα από τη συνεργασία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συλλογική δημιουργία νοήματος. Οι μαθητές δεν παραμένουν παθητικοί δέκτες, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας, γεγονός που προσδίδει μεγαλύτερη διάρκεια και νόημα στη συμμετοχή τους (Neelands, 2009).

Παράλληλα, η ΔΤΕ ενισχύει τη γνωστική διάσταση της εμπλοκής, καθώς η κατανόηση των δραματικών καταστάσεων και η ερμηνεία των ρόλων προϋποθέτουν κριτική σκέψη, ανάλυση και σύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις (O'Neill, 1995). Η γνωστική αυτή επεξεργασία συνδυάζεται με τον έντονο συναισθηματικό χαρακτήρα των δραματικών εμπειριών, διαμορφώνοντας μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη σκέψη και το συναίσθημα (Ainley, 2006), η οποία μπορεί να ευνοήσει διαδικασίες σταδιακής εμβάθυνσης του ενδιαφέροντος

Τέλος, η ΔΤΕ συγκροτεί ένα μαθησιακό πλαίσιο στο οποίο η εμπλοκή και το ενδιαφέρον δεν περιορίζονται σε ατομικό επίπεδο, αλλά αποκτούν και συλλογική διάσταση. Μέσα από τη συνεργασία και τη διαπραγμάτευση νοήματος, οι μαθητές ενισχύουν αμοιβαία τόσο τη δική τους συμμετοχή όσο και εκείνη των συμμαθητών τους, διαμορφώνοντας συνθήκες κοινοτικής μάθησης (Neelands & Goode, 2015).

2.3. Θεωρητικές διαστάσεις και ερευνητική αποτύπωση του καταστασιακού ενδιαφέροντος

2.3.1. Το καταστασιακό ενδιαφέρον ως μετρήσιμη εκπαιδευτική κατασκευή

Το καταστασιακό ενδιαφέρον σε εκπαιδευτικά πλαίσια συνιστά ένα δυναμικό και παροδικό ψυχολογικό φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται εντός συγκεκριμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων και διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του υποκειμένου με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και του μαθησιακού περιεχομένου (Ainley, 2006· Hidi & Renninger, 2006· Renninger & Hidi, 2019). Δεν αποτελεί σταθερό προσωπικό γνώρισμα, όπως το ατομικό ενδιαφέρον, ούτε αντιμετωπίζεται ως δεδομένη προϋπόθεση της μάθησης, αλλά εμφανίζεται ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων παιδαγωγικών και περιβαλλοντικών συνθηκών. Η ενεργοποίηση, η ενίσχυση ή και η διατήρησή του συνδέονται με τον τρόπο με τον οποίο δομείται η μαθησιακή εμπειρία και από το κατά πόσο αυτή προσφέρει ερεθίσματα ικανά να

κινητοποιήσουν τη σχέση του μαθητή με το περιεχόμενο και το κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης (Hidi & Harackiewicz, 2000· Mitchell, 1993· Renninger & Hidi, 2011, 2019).

Στο πλαίσιο αυτό, σημαντικό μέρος της σύγχρονης βιβλιογραφίας συγκλίνει στην άποψη ότι το καταστασιακό ενδιαφέρον μπορεί να προσεγγιστεί επιστημονικά ως μετρήσιμη εκπαιδευτική κατασκευή. Η θέση αυτή συνδέεται, μεταξύ άλλων, με το τετραφασικό μοντέλο ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, σύμφωνα με το οποίο το καταστασιακό ενδιαφέρον αντιστοιχεί στις πρώιμες φάσεις ανάπτυξης του ενδιαφέροντος και χαρακτηρίζεται από ισχυρή εξάρτηση από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Hidi & Renninger, 2006· Renninger & Hidi, 2019). Η μετρησιμότητα, συνεπώς, δεν αφορά τη χαρτογράφηση σταθερών κινήτρων, αλλά την ανίχνευση καταστάσεων ενεργοποιημένου ενδιαφέροντος σε συγκεκριμένα μαθησιακά συμφραζόμενα (Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010· Renninger & Hidi, 2011, 2019). Σε αυτό το σημείο καθίσταται κρίσιμη η διάκριση ανάμεσα στον εννοιολογικό ορισμό του καταστασιακού ενδιαφέροντος και στην ερευνητική του προσέγγιση. Ο εννοιολογικός ορισμός αποσαφηνίζει το περιεχόμενο και τη φύση του ενδιαφέροντος στο επίπεδο της θεωρίας, ενώ η ερευνητική προσέγγιση αφορά τον τρόπο με τον οποίο αυτό μπορεί να ανιχνευθεί εμπειρικά, μέσα από συγκεκριμένες διαστάσεις και δείκτες που αντανακλούν τη βιωμένη εμπειρία των μαθητών. Η διάκριση αυτή έχει αναδειχθεί στη βιβλιογραφία ως σημαντική προϋπόθεση για τη διατήρηση της θεωρητικής συνοχής και την αποφυγή απλουστευτικών ή αποσπασματικών μετρήσεων του φαινομένου (Knogler κ.ά., 2015· Renninger & Hidi, 2011, 2019).

Παράλληλα, η θεωρητική θεμελίωση της μετρησιμότητας του καταστασιακού ενδιαφέροντος προϋποθέτει την αναγνώριση της πολυδιάστατης φύσης του. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι το ενδιαφέρον λειτουργεί ως μία σύνθετη εμπειρία που περιλαμβάνει αλληλένδετες συναισθηματικές, γνωστικές, αξιολογικές και εκφάνσεις που σχετίζονται με την προδιάθεση για επανεμπλοκή. Αυτές εκδηλώνονται σε διαφορετικούς βαθμούς και χρονικές στιγμές κατά τη διάρκεια της μαθησιακής δραστηριότητας και συνιστούν ενδείξεις της ενεργοποίησης της σχέσης του μαθητή με το μαθησιακό αντικείμενο (Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010· Renninger & Hidi, 2011, 2019· Schiefele, 1999), Η μετρησιμότητα του καταστασιακού ενδιαφέροντος, επομένως, δεν προϋποθέτει τη μετατροπή του σε αυστηρά ψυχομετρικό χαρακτηριστικό, αλλά τη συστηματική ανίχνευση των τρόπων με τους οποίους εκδηλώνεται, βιώνεται και δηλώνεται από τους μαθητές στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης μαθησιακής εμπειρίας (Renninger & Hidi, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό, η μετρησιμότητα του καταστασιακού ενδιαφέροντος προϋποθέτει τη χρήση πολλαπλών και συμπληρωματικών ερευνητικών ενδείξεων, οι οποίες επιτρέπουν την προσέγγιση διαφορετικών όψεων της εμπειρίας των μαθητών. Αυτοαναφορικές δηλώσεις, παρατηρήσιμες μορφές εμπλοκής, καθώς και αναστοχαστικά τεκμήρια μπορούν να συμβάλουν στη συγκρότηση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας του ενδιαφέροντος, χωρίς να εξαντλούν ή να ταυτίζουν το φαινόμενο με έναν μόνο δείκτη (Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010· Renninger & Hidi, 2019· Knogler κ.ά., 2015).

Κατά συνέπεια, η αντιμετώπιση του καταστασιακού ενδιαφέροντος ως μετρήσιμης εκπαιδευτικής κατασκευής δεν συνεπάγεται τη μείωσή του σε ένα μονοδιάστατο μέγεθος, αλλά την αναγνώριση της πολυπλοκότητας και της πολυσχιδούς φύσης του. Η συστηματική χαρτογράφηση των θεωρητικών διαστάσεων και των ενδεικτικών εκφάνσεών του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη συγκρότηση αξιόπιστων ερευνητικών εργαλείων και για την ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων που προκύπτουν από τη μελέτη του ενδιαφέροντος στην εκπαιδευτική πράξη (Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010· Potvin κ.ά., 2023).

2.3.2. Θεωρητικές διαστάσεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος

2.3.2.1. Κριτήρια επιλογής των διαστάσεων

Η επιλογή των θεωρητικών διαστάσεων μέσω των οποίων προσεγγίζεται το καταστασιακό ενδιαφέρον στην παρούσα έρευνα βασίστηκε σε συνδυασμό θεωρητικών, αναπτυξιακών και μεθοδολογικών κριτηρίων. Στόχος δεν ήταν η υιοθέτηση ενός αφηρημένου εννοιολογικού σχήματος, αλλά η διαμόρφωση ενός συνεκτικού πλαισίου που να επιτρέπει αξιόπιστη, πολυπρισματική και εμπειρικά τεκμηριωμένη ανίχνευση του φαινομένου στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και ηλικιακό πλαίσιο.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η βιβλιογραφία για το καταστασιακό ενδιαφέρον υποστηρίζει ότι η εκδήλωσή του δεν περιορίζεται σε μία μόνο όψη της εμπλοκής του μαθητή, αλλά περιλαμβάνει αλληλένδετες συναισθηματικές, γνωστικές, αξιολογικές και, σε ορισμένες προσεγγίσεις, προθετικές διεργασίες. Οι διεργασίες αυτές επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες στη μαθησιακή εμπειρία και δεν μπορούν να αποδοθούν επαρκώς μέσω μονοδιάστατων σχημάτων μέτρησης. Η σύνθετη αυτή θεώρηση υποστηρίζει την επιλογή διακριτών θεωρητικών διαστάσεων που να μπορούν να αποτυπώσουν τη δυναμική και πολυεπίπεδη φύση του καταστασιακού ενδιαφέροντος (Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010· Schiefele, 2009).

Παράλληλα, η επιλογή των διαστάσεων καθοδηγήθηκε από αναπτυξιακά κριτήρια, δεδομένου ότι η έρευνα αφορά μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Οι επιλεγμένες διαστάσεις όφειλαν να αντιστοιχούν σε εμπειρίες και διεργασίες που οι μαθητές αυτής της ηλικίας μπορούν να βιώσουν, να αναγνωρίσουν και να δηλώσουν με σχετική ευχέρεια. Η αναπτυξιακή βιβλιογραφία δείχνει ότι, κατά την πρώιμη εφηβεία, οι μεταγνωστικές ικανότητες βρίσκονται ακόμη σε φάση ωρίμανσης και εμφανίζουν σημαντική διακύμανση, γεγονός που καθιστά προβληματική τη χρήση εννοιών υψηλής αφαιρετικότητας ως κεντρικών διαστάσεων μέτρησης (Kuhn, 2000· Van Der Stel & Veenman, 2014· Weil κ.ά., 2013). Αντίθετα, διαστάσεις που συνδέονται με άμεσα βιώσιμες συναισθηματικές, γνωστικές και αξιολογικές εμπειρίες θεωρούνται αναπτυξιακά καταλληλότερες, ιδίως όταν η μάθηση προσεγγίζεται ως ρυθμιζόμενη από τη συνάρθρωση κινήτρου, συναισθήματος και γνωστικής επεξεργασίας (Efklides, 2011)

Σε μεθοδολογικό επίπεδο, οι διαστάσεις επιλέχθηκαν με κριτήριο τη δυνατότητα εμπειρικής τους προσέγγισης μέσω αλληλοσυμπληρούμενων ερευνητικών εργαλείων. Η παρούσα μελέτη υιοθετεί μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, αξιοποιώντας ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία με στόχο τη σύνθετη αποτύπωση του καταστασιακού ενδιαφέροντος. Επιλέχθηκαν διαστάσεις που να μπορούν να ανιχνευθούν τόσο μέσω αυτοαναφορικών δηλώσεων όσο και μέσω παρατηρησιακών και αναστοχαστικών δεδομένων, επιτρέποντας την τριγωνοποίηση των ευρημάτων και την ενίσχυση της ερμηνευτικής τους εγκυρότητας. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν προ- και μετά-παρεμβατικά ερωτηματολόγια δομημένα ως κλίμακα καταστασιακού ενδιαφέροντος, παρατηρησιακό φύλλο του ερευνητή και φύλλα εργασίας των μαθητών, τα οποία έχουν σχεδιαστεί ώστε να αποτυπώνουν διαφορετικές όψεις των ίδιων διαστάσεων. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε, ως συμπληρωματικό ερευνητικό εργαλείο, ημιδομημένη συνέντευξη σε μικρό δείγμα συμμετεχόντων μαθητών. Η αναλυτική παρουσίαση της αντιστοίχισης διαστάσεων, παραμέτρων και δεικτών με τα επιμέρους ερευνητικά εργαλεία ακολουθεί στο επόμενο υποκεφάλαιο.

Συνολικά, οι διαστάσεις που υιοθετούνται στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν επειδή εδράζονται σε αναγνωρισμένα θεωρητικά μοντέλα του ενδιαφέροντος, είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για το ηλικιακό πλαίσιο της μελέτης και επιτρέπουν τη συστηματική και πολύπλευρη εμπειρική τους διερεύνηση μέσω συνδυασμού ερευνητικών εργαλείων.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια, το καταστασιακό ενδιαφέρον προσεγγίζεται στην παρούσα εργασία ως μία πολυδιάστατη κατασκευή, η οποία αναλύεται σε τέσσερις βασικές θεωρητικές διαστάσεις:

→ **συναισθηματική ενεργοποίηση** (affective engagement),

→ **γνωστική εμπλοκή και νοηματοδότηση** (cognitive engagement),

→ **αντιληπτή αξία και προσωπική σημασία** (perceived value/personal relevance),

→ **προδιάθεση για περαιτέρω συμμετοχή** (behavioral intention to re-engage)

2.3.2.2. Συναισθηματική ενεργοποίηση

Η πρώτη διάσταση μέσω της οποίας προσεγγίζεται το καταστασιακό ενδιαφέρον στην παρούσα έρευνα αφορά τη συναισθηματική ενεργοποίηση που συνοδεύει τη μαθησιακή εμπειρία. Στο πλαίσιο του μοντέλου ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, το καταστασιακό ενδιαφέρον στις πρώιμες φάσεις του πυροδοτείται συχνά μέσω ερεθισμάτων του μαθησιακού περιβάλλοντος που προκαλούν άμεση συναισθηματική ανταπόκριση και προσέλκυση της προσοχής (Hidi & Harackiewicz, 2000· Hidi & Renninger, 2006). Οι συναισθηματικές όψεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος συνδέονται με την αίσθηση έλξης προς το περιεχόμενο ή τη δραστηριότητα, τη βιωμένη ευχαρίστηση της ενασχόλησης και την αυξημένη εγρήγορση απέναντι στο μαθησιακό ερέθισμα. Οι όψεις αυτές δεν αντιμετωπίζονται εδώ ως αυτόνομες συναισθηματικές καταστάσεις, αλλά ως λειτουργικές εκφάνσεις του μηχανισμού έναρξης της εμπλοκής που δύνανται να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για περαιτέρω εστίαση και γνωστική επεξεργασία. (Ainley, 2006· Ainley κ.ά., 2002).

Πέρα από τον ρόλο της ως μηχανισμού έναρξης της εμπλοκής, η συναισθηματική ενεργοποίηση μπορεί να επιτελεί και ρυθμιστική λειτουργία κατά τη διάρκεια της μαθησιακής εμπειρίας. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι τα συναισθηματικά βιώματα που συνοδεύουν το ενδιαφέρον δεν λειτουργούν πάντοτε με γραμμικό ή μονοσήμαντα θετικό τρόπο, αλλά μπορούν να διαφοροποιούν την ποιότητα της εμπλοκής ανάλογα με την ένταση, τη διάρκεια και τη νοηματοδότηση του συναισθήματος από τον ίδιο τον μαθητή. Συναισθήματα όπως ο ενθουσιασμός ή η περιέργεια μπορούν να ενισχύσουν την εστίαση και την επιμονή, ενώ η υπερδιέγερση ή η συναισθηματική σύγχυση ενδέχεται να δυσχεραίνουν τη γνωστική επεξεργασία, ιδίως σε μαθησιακά περιβάλλοντα υψηλής πολυπλοκότητας (Ainley, 2006, 2012· Renninger κ.ά., 2019· Renninger & Hidi, 2015, 2019).

Υπό αυτή την οπτική, η συναισθηματική ενεργοποίηση δεν αποτελεί απλώς ένα στιγμιαίο ερέθισμα που προηγείται της γνωστικής εμπλοκής, αλλά μπορεί να λειτουργήσει και ως δείκτης της ποιότητας της μαθησιακής εμπειρίας. Η ένταση και η μορφή της συναισθηματικής

ανταπόκρισης αντανακλούν τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής βιώνει τη δραστηριότητα ως νοηματικά σχετική, εσωτερικά συνεκτική και προσωπικά σημαντική. Έρευνες στο πεδίο του ενδιαφέροντος και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων δείχνουν ότι η θετικά φορτισμένη συναισθηματική εμπλοκή συνδέεται όχι μόνο με αυξημένη προσοχή, αλλά και με μεγαλύτερη πιθανότητα διατήρησης της σχέσης του μαθητή με το αντικείμενο σε μεταγενέστερες φάσεις της μάθησης (Hidi & Renninger, 2006· Renninger & Hidi, 2011· Silvia, 2008)

Η συναισθηματική ενεργοποίηση καθίσταται ανιχνεύσιμη μέσα από συνδυασμό ερευνητικών εργαλείων που αποτυπώνουν τη βιωμένη εμπειρία των μαθητών τόσο σε επίπεδο αυτοαναφοράς όσο και σε επίπεδο παρατήρησης. Στην κλίμακα καταστασιακού ενδιαφέροντος αποτυπώνεται μέσω δηλώσεων άμεσης εμπειρίας που διερευνούν κατά πόσο η δραστηριότητα βιώθηκε ως ελκυστική, ενδιαφέρουσα ή συναισθηματικά δεσμευτική, σύμφωνα με καθιερωμένες πρακτικές μέτρησης του καταστασιακού ενδιαφέροντος σε σχολικά περιβάλλοντα (Mitchell, 1993· Chen κ.ά., 1999· Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010).

Παράλληλα, σε επίπεδο συστηματικής παρατήρησης και αναστοχαστικών δραστηριοτήτων, η διάσταση αυτή αποτυπώνεται μέσα από παρατηρήσιμες εκδηλώσεις, όπως η συναισθηματική έκφραση, η ανταπόκριση στο δραματικό υλικό, ο αυθόρμητος ενθουσιασμός και η εμφανής ενίσχυση της προσοχής. Οι ενδείξεις αυτές δεν λειτουργούν ανεξάρτητα από τις αυτοαναφορικές δηλώσεις των μαθητών, αλλά τις συμπληρώνουν, επιτρέποντας τη διασταύρωση της υποκειμενικής εμπειρίας με εξωτερικά παρατηρήσιμες μορφές εμπλοκής και ενισχύοντας τη συνολική αποτύπωση της συναισθηματικής διάστασης του καταστασιακού ενδιαφέροντος (Ainley, 2006· Knogler κ.ά., 2015· Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010).

2.3.2.3. Γνωστική εμπλοκή και νοηματοδότηση

Η δεύτερη διάσταση μέσω της οποίας προσεγγίζεται το καταστασιακό ενδιαφέρον στην παρούσα έρευνα αφορά τη γνωστική εμπλοκή των μαθητών και τη διαδικασία νοηματοδότησης του μαθησιακού περιεχομένου. Η διάσταση αυτή δεν ταυτίζεται με τη γενική γνωστική δραστηριότητα ή τη μαθησιακή επίδοση, αλλά αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το ενδιαφέρον υποστηρίζει την εστιασμένη, ενεργή και ποιοτικά διαφοροποιημένη επεξεργασία του μαθησιακού υλικού (Ainley, 2006· Ainley κ.ά., 2002).

Στη θεωρία του ενδιαφέροντος, η γνωστική εμπλοκή αντιμετωπίζεται ως λειτουργική όψη του καταστασιακού ενδιαφέροντος, η οποία εκδηλώνεται όταν ο μαθητής προχωρά πέρα από την άμεση συναισθηματική ανταπόκριση και εμπλέκεται ενεργά σε διαδικασίες κατανόησης,

ερμηνείας και σύνδεσης του περιεχομένου με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Όπως επισημαίνει ο Schiefele (2009), το ενδιαφέρον συνδέεται με ποιοτικές διαφοροποιήσεις στη γνωστική επεξεργασία, καθώς ευνοεί την εστιασμένη σκέψη και την αναζήτηση νοήματος. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Hidi και Renninger (2006) υπογραμμίζουν ότι η γνωστική εμπλοκή αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για τη μετάβαση από την αρχική ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος σε πιο σταθερές μορφές σχέσης με το μαθησιακό αντικείμενο.

Η νοηματοδότηση συνιστά έναν κεντρικό μηχανισμό μέσω του οποίου η γνωστική εμπλοκή αποκτά συνοχή και διάρκεια. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν το μαθησιακό υλικό ως αποσπασματικό ερέθισμα, αλλά ως συνεκτικό εννοιολογικό και αφηγηματικό πλαίσιο, στο οποίο μπορούν να εντοπίζουν σχέσεις και να διατυπώνουν ερμηνείες. Η αναζήτηση νοήματος μπορεί να ιδωθεί έτσι τόσο ως αποτέλεσμα της εμπλοκής όσο και ως παράγοντας που την ενισχύει, συμβάλλοντας στη σταθεροποίηση του ενδιαφέροντος στο πλαίσιο της μαθησιακής εμπειρίας (Ainley, 2006· Ainley κ.ά., 2002).

Η γνωστική εμπλοκή και η νοηματοδότηση γίνονται εμφανείς, πρωτίστως, μέσα από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται ενεργά το μαθησιακό περιεχόμενο και επιχειρούν να το κατανοήσουν σε βάθος. Στο πλαίσιο της κλίμακας καταστασιακού ενδιαφέροντος, οι διεργασίες αυτές αποτυπώνονται μέσω δηλωτικών ενδείξεων που διερευνούν κατά πόσο η μαθησιακή εμπειρία κινητοποίησε τους μαθητές να σκεφτούν ενεργά, να επεξεργαστούν νοηματικά το περιεχόμενο και να αναζητήσουν ερμηνευτικές συνδέσεις, σύμφωνα με βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της μέτρησης του καταστασιακού ενδιαφέροντος (Mitchell, 1993· Ainley, 2006· Hidi & Renninger, 2006· Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010).

Σε συμπληρωματικό επίπεδο, η γνωστική διάσταση του καταστασιακού ενδιαφέροντος καθίσταται ορατή μέσα από παρατηρήσιμες μορφές συμπεριφοράς και αναστοχασμού που συνοδεύουν τη μαθησιακή δραστηριότητα, όπως η παρατεταμένη εστίαση της προσοχής, η επιμονή στην επεξεργασία του υλικού, η διατύπωση ερμηνευτικών σχολίων και η σύνδεση του περιεχομένου με προηγούμενες εμπειρίες ή γνώσεις. Οι ενδείξεις αυτές λειτουργούν ως συμπληρωματικά ίχνη της διαδικασίας νοηματοδότησης, ενισχύοντας την ερμηνευτική εγκυρότητα της αποτύπωσης της γνωστικής διάστασης του καταστασιακού ενδιαφέροντος (Ainley, 2006· Knogler κ.ά., 2015· Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010).

Συνολικά, η γνωστική εμπλοκή και η νοηματοδότηση αποτυπώνουν τη μετάβαση από την αρχική ενεργοποίηση σε βαθύτερες και ποιοτικά διαφοροποιημένες μορφές εμπλοκής με το

μαθησιακό περιεχόμενο, ενισχύοντας τη διάρκεια, τη σταθερότητα και τη δυναμική του καταστασιακού ενδιαφέροντος στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

2.3.2.4. Αντιληπτή αξία και προσωπική σημασία

Η τρίτη διάσταση της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης του καταστασιακού ενδιαφέροντος αφορά την αντιληπτή αξία της μαθησιακής εμπειρίας και την προσωπική σημασία που αποδίδουν οι μαθητές στο περιεχόμενο και στη δραστηριότητα. Σε αντίθεση με τη συναισθηματική ενεργοποίηση και τη γνωστική εμπλοκή, οι οποίες σχετίζονται με την άμεση ανταπόκριση και την επεξεργασία του ερεθίσματος, η συγκεκριμένη διάσταση εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αξιολογούν το αν και γιατί η εμπειρία αξίζει να τους απασχολήσει.

Στη θεωρία του ενδιαφέροντος, η αντιληπτή αξία της μαθησιακής εμπειρίας συνδέεται άμεσα με τη μετάβαση από την πρόσκαιρη ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος στη διατήρησή του σε βάθος χρόνου. Όπως υποστηρίζουν οι Hidi & Renninger (2006), το ενδιαφέρον μπορεί αρχικά να πυροδοτηθεί από εξωτερικά ερεθίσματα, όμως η συνέχισή του συνδέεται στενά με την αναγνώριση προσωπικής σημασίας στο μαθησιακό αντικείμενο. Η απόδοση αξίας στο περιεχόμενο λειτουργεί, επομένως, ως μηχανισμός σταθεροποίησης της εμπλοκής και ενίσχυσης της διάρκειας του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Η αντιληπτή αξία της μαθησιακής εμπειρίας δεν αποτελεί εγγενή ιδιότητα του περιεχομένου, αλλά προϊόν της δυναμικής αλληλεπίδρασης του μαθητή με αυτό. Σύμφωνα με τη θεωρία ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, αναδύεται μέσα από την ενεργό εμπλοκή του μαθητή με το αντικείμενο και τη σταδιακή σύνδεσή του με τον εαυτό και τις προσωπικές αναζητήσεις. Αυτή η διαδικασία μπορεί να καταστήσει το ενδιαφέρον βιώσιμο και ανθεκτικό στον χρόνο (Renninger & Su, 2012). Κατά συνέπεια, η καλλιέργεια και η διατήρησή του στην εκπαίδευση δεν συνδέονται με μεμονωμένες ή αποσπασματικές πρακτικές, αλλά με τη διαμόρφωση μαθησιακών πλαισίων που υποστηρίζουν τη σταδιακή ανάπτυξη προσωπικής σημασίας του περιεχομένου για τον μαθητή. Όπως επισημαίνουν οι Renninger και Hidi (2015, 2019), το ενδιαφέρον ενισχύεται όταν οι μαθησιακές εμπειρίες επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύσσουν ουσιαστική σχέση με το αντικείμενο, εντάσσοντάς το στο πλαίσιο των προσωπικών τους ενδιαφερόντων και αναγνωρίζοντας την αξία του για την ανάδυση στοιχείων προσωπικής ταυτότητας. Στο ίδιο πνεύμα, η Ainley (2006) αναδεικνύει ότι το ενδιαφέρον ενισχύεται όταν οι μαθησιακές δραστηριότητες επιτρέπουν στους μαθητές να αποδώσουν προσωπική αξία στην εμπειρία τους, συμβάλλοντας στη μετατόπιση της ενασχόλησης από εξωτερικά καθοδηγούμενη σε υποκειμενικά

σημαντική. Με τον τρόπο αυτό οικοδομείται μια πιο σταθερή σχέση του μαθητή με το μαθησιακό αντικείμενο.

Η διάσταση της αντιληπτής αξίας μπορεί να διερευνηθεί μέσα από τις αξιολογικές κρίσεις των μαθητών σχετικά με τη σημασία και τη συνάφεια της μαθησιακής εμπειρίας. Στην κλίμακα καταστασιακού ενδιαφέροντος αποτυπώνεται μέσω δηλωτικών ενδείξεων που αφορούν το κατά πόσο οι μαθητές θεωρούν ότι η εμπειρία είχε νόημα για τους ίδιους και άξιζε την ενασχόληση, σύμφωνα με καθιερωμένες προσεγγίσεις μέτρησης του (Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010· Renninger & Hidi, 2019).

Παράλληλα, σε επίπεδο συστηματικής παρατήρησης και αναστοχαστικών δραστηριοτήτων, η αντιληπτή αξία προσεγγίζεται μέσα από ενδείξεις που υποδηλώνουν επιμονή, πρωτοβουλία και επιστροφή σε ζητήματα που αναδείχθηκαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Οι ενδείξεις αυτές συμβάλλουν στη συνολικότερη αποτύπωση της διάστασης της προσωπικής σημασίας, συμπληρώνοντας τις αυτοαναφορικές δηλώσεις των μαθητών (Knogler κ.ά., 2015· Renninger & Hidi, 2019).

Συνολικά, η αντιληπτή αξία και η προσωπική σημασία συνιστούν κομβική διάσταση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, καθώς μετασχηματίζουν την πρόσκαιρη εμπλοκή σε εμπειρία με διάρκεια και νόημα, ενισχύοντας τις προϋποθέσεις για τη διατήρηση και την εμβάθυνση του ενδιαφέροντος στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

2.3.2.5. Προδιάθεση συνέχισης και επανεμπλοκής

Η τέταρτη διάσταση του καταστασιακού ενδιαφέροντος αποτυπώνει έναν ποιοτικό μετασχηματισμό στη σχέση του μαθητή με το αντικείμενο: τη μετάβαση από μία εξωτερικά πυροδοτούμενη εμπλοκή, εξαρτώμενη από το πλαίσιο, σε μια αναδυόμενη προδιάθεση για αυτοκατευθυνόμενη επανεμπλοκή που υπερβαίνει τη συγκεκριμένη μαθησιακή συνθήκη (Hidi & Renninger, 2006). Η διάσταση αυτή διαφοροποιείται σαφώς από τη *συναισθηματική ενεργοποίηση* (άμεση βιωματική ανταπόκριση) και τη *γνωστική εμπλοκή* (ενεργός επεξεργασία εντός της δραστηριότητας), καθώς προσδίδει στο ενδιαφέρον προσανατολισμό για επανεμπλοκή πέρα από τη συγκεκριμένη συνθήκη (Renninger & Hidi, 2019).

Κύριο γνώρισμα αυτού του προσανατολισμού είναι ότι μπορεί να δημιουργεί προϋποθέσεις για την ανάδυση της αυτενέργειας του μαθητή. Αν και η προδιάθεση συνέχισης δεν εξασφαλίζει αυτόματα την αυτενέργεια, λειτουργεί ως ένας μηχανισμός που επιτρέπει στον μαθητή να μετατοπιστεί από τον ρόλο του αποδέκτη ερεθισμάτων στην ανάληψη πρωτοβουλίας για τη

διατήρηση της ενασχόλησής του ή την ενεργή αναζήτηση συναφούς δραστηριότητας (Renninger & Hidi, 2019· Renninger & Su, 2012). Υπό αυτό το πρίσμα, η επιθυμία για επανεμπλοκή μπορεί να υποδηλώνει ότι το ενδιαφέρον αρχίζει να εσωτερικεύεται ως προσωπική στάση, αποκτώντας τη δυναμική να λειτουργήσει ανεξάρτητα από το άμεσο υποστηρικτικό πλαίσιο και τις εξωτερικές παροτρύνσεις και, επομένως, να οδηγήσει σε πιο σταθεροποιημένες μορφές ενδιαφέροντος (Renninger & Hidi, 2019).

Λόγω αυτού του προθετικού χαρακτήρα, η προδιάθεση επανεμπλοκής αναγνωρίζεται βιβλιογραφικά ως μια ερευνητικά ανιχνεύσιμη όψη του καταστασιακού ενδιαφέροντος. Σύγχρονα εργαλεία μέτρησης (Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010· Potvin κ.ά., 2023) περιλαμβάνουν και δείκτες που υπερβαίνουν τη συναισθηματική ή γνωστική ανταπόκριση, εστιάζοντας στην επιθυμία του μαθητή για εμβάθυνση στο αντικείμενο. Οι δείκτες αυτοί επιτρέπουν τη χαρτογράφηση της δυναμικής του ενδιαφέροντος ως σχέσης με δυνατότητα επέκτασης πέρα από τη συγκυρία της δραστηριότητας.

Στην παρούσα έρευνα, η προδιάθεση επανεμπλοκής προσεγγίζεται ως δείκτης της αναπτυξιακής δυναμικής του καταστασιακού ενδιαφέροντος που ενεργοποιείται μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική εμπειρία. Η διερεύνησή της δεν αποσκοπεί στην πρόβλεψη μελλοντικής συμπεριφοράς, αλλά στην αποτύπωση της τάσης των μαθητών να διατηρούν ενεργή τη σχέση τους με το μαθησιακό περιεχόμενο και να επιθυμούν να επανέρχονται σε αυτό μέσω νέων βιωματικών τρόπων ενασχόλησης. Με τον τρόπο αυτό, η διάσταση συμπληρώνει λειτουργικά τη συναισθηματική ενεργοποίηση, τη γνωστική εμπλοκή και την αντιληπτή αξία, καθώς αποτυπώνει τη στιγμή που η μαθησιακή εμπειρία μετασχηματίζεται σε διάθεση συνέχισης της σχέσης με το μαθησιακό αντικείμενο ή με τη διαδικασία της βιωματικής ενασχόλησης.

Σύνοψη 2.3.2

Συνολικά, οι τέσσερις θεωρητικές διαστάσεις που αναλύθηκαν στο παρόν υποκεφάλαιο αποτυπώνουν το καταστασιακό ενδιαφέρον ως μια δυναμική και πολυεπίπεδη ψυχολογική κατασκευή, η οποία εκτείνεται από την αρχική συναισθηματική ενεργοποίηση και τη γνωστική εμπλοκή έως την απόδοση προσωπικής σημασίας και τη διαμόρφωση προδιάθεσης συνέχειας και επανεμπλοκής. Οι διαστάσεις αυτές δεν λειτουργούν αποσπασματικά αλλά συνδέονται μεταξύ τους με τρόπο που επιτρέπει να ιδωθούν υπό αναπτυξιακή οπτική, μέσα από την οποία το ενδιαφέρον μπορεί να μετασχηματίζεται από στιγμιαία ανταπόκριση σε εμπειρία με χρονική αντοχή και δυναμική εξέλιξης.

Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την κατανόηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος όχι μόνο ως αντίδραση σε ελκυστικά μαθησιακά ερεθίσματα, αλλά ως διαδικασία που, υπό συγκεκριμένες παιδαγωγικές συνθήκες, μπορεί να υποστηρίξει τη διατήρηση της εμπλοκής και τη σταδιακή εμβάθυνση της σχέσης των μαθητών με το μαθησιακό περιεχόμενο.

2.3.3. Ερευνητική αποτύπωση του καταστασιακού ενδιαφέροντος

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο προσδιορίστηκαν οι θεωρητικές διαστάσεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος που απασχολούν τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους αυτές κρίνονται παιδαγωγικά και ερευνητικά κρίσιμες στο πλαίσιο μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης. Το παρόν υποκεφάλαιο εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι διαστάσεις αυτές μπορούν να προσεγγιστούν ερευνητικά χωρίς να αποκοπούν από τη βιωματική και εξελισσόμενη φύση της μαθησιακής εμπειρίας εντός της οποίας αναδύονται (Renninger & Hidi, 2011).

Η ερευνητική αποτύπωση του καταστασιακού ενδιαφέροντος παρουσιάζει ιδιαίτερες απαιτήσεις, καθώς πρόκειται για ένα φαινόμενο που εκδηλώνεται εντός της δραστηριότητας, μεταβάλλεται κατά τη διάρκειά της και συνδέεται άμεσα με την υποκειμενική εμπειρία των συμμετεχόντων (Ainley, 2006· Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010). Ως εκ τούτου, οι διαστάσεις του δεν καθίστανται άμεσα προσβάσιμες μέσω ενός ενιαίου ή μονοδιάστατου τρόπου αποτύπωσης, ούτε μπορούν να αποδοθούν επαρκώς μέσω μίας μόνο κατηγορίας δεδομένων, χωρίς τον κίνδυνο εννοιολογικής απλούστευσης ή μερικής αναπαράστασης της εξελισσόμενης φύσης του φαινομένου (Knogler κ.ά., 2015).

Η πολυπλοκότητα αυτή δεν αφορά πρωτίστως τη θεωρητική συγκρότηση του ενδιαφέροντος, η οποία έχει ήδη αποσαφηνιστεί επαρκώς για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, αλλά τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των τρόπων με τους οποίους αυτό μπορεί να καταστεί ερευνητικά ανιχνεύσιμο σε αυθεντικά μαθησιακά πλαίσια. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, η αποτύπωση του ενδιαφέροντος προϋποθέτει τη συνδυαστική αξιοποίηση διαφορετικών τύπων ερευνητικών ενδείξεων, καθώς καμία μεμονωμένη πηγή δεδομένων δεν επαρκεί για την πλήρη κατανόηση της αναπτυσσόμενης και εξαρτώμενης από τα συμφραζόμενα φύσης του (Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010· Renninger & Hidi, 2019).

Στο πλαίσιο αυτό, προκρίνεται η υιοθέτηση μιας πολυεπίπεδης λογικής ερευνητικής αποτύπωσης, η οποία δεν απορρέει από τον αριθμό ή τη φύση των θεωρητικών διαστάσεων, αλλά από την ανάγκη συνδυαστικής αξιοποίησης διαφορετικών τύπων ερευνητικών ενδείξεων. Η

λογική αυτή ευθυγραμμίζεται με σύγχρονες προσεγγίσεις μικτών μεθόδων στην εκπαιδευτική έρευνα, σύμφωνα με τις οποίες ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων επιτρέπει την προσέγγιση σύνθετων ψυχοπαιδαγωγικών φαινομένων από συμπληρωματικές οπτικές, ενισχύοντας την ερμηνευτική πληρότητα και μειώνοντας τον κίνδυνο αποσπασματικών ή μονοδιάστατων αναγνώσεων (Creswell & Plano Clark, 2018· Creswell & Poth, 2018).

Σκοπός του παρόντος υποκεφαλαίου δεν είναι η αναλυτική παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται στην έρευνα, αλλά η εννοιολογική χαρτογράφηση των βασικών τύπων ερευνητικών ενδείξεων μέσω των οποίων προσεγγίζονται οι διαστάσεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται το αναγκαίο θεωρητικό-μεθοδολογικό υπόβαθρο για την κατανόηση της ερευνητικής λογικής που θα αναπτυχθεί αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

2.3.3.1. Αυτοαναφορικές ενδείξεις της βιωμένης μαθησιακής εμπειρίας

Οι αυτοαναφορικές ενδείξεις συνιστούν έναν βασικό τύπο ερευνητικών δεδομένων για την προσέγγιση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, καθώς παρέχουν πρόσβαση στη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια ή αμέσως μετά την εμπλοκή τους σε μια μαθησιακή δραστηριότητα. Στην περίπτωση φαινομένων που εκδηλώνονται στιγμιαία και μεταβάλλονται δυναμικά εντός της δράσης, όπως το καταστασιακό ενδιαφέρον, η χρήση αυτοαναφοράς θεωρείται μεθοδολογικά πρόσφορη, δεδομένου ότι το φαινόμενο περιλαμβάνει εσωτερικές καταστάσεις και υποκειμενικές αξιολογήσεις – όπως τα συναισθήματα, η εστίαση της προσοχής και η αντιλαμβανόμενη αξία της δραστηριότητας – οι οποίες δεν είναι άμεσα προσβάσιμες μέσω εξωτερικής παρατήρησης (Ainley, 2006· Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010).

Η βιβλιογραφία για την ανάπτυξη και τη μελέτη του ενδιαφέροντος υπογραμμίζει ότι οι αυτοαναφορικές ενδείξεις δεν συνιστούν απλώς δηλώσεις προτίμησης, αλλά μπορούν να λειτουργήσουν ως δείκτες της ψυχολογικής κατάστασης ενδιαφέροντος, ιδίως στις πρώιμες και καταστασιακές φάσεις του (Renninger & Hidi, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, ερωτήσεις που αφορούν την εμπειρία εμπλοκής, την αντιλαμβανόμενη αξία ή την πρόθεση επανεμπλοκής μπορούν να προσφέρουν κρίσιμες πληροφορίες για το πώς οι μαθητές νοηματοδοτούν τη δραστηριότητα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Από τη σκοπιά της ερευνητικής μεθοδολογίας, οι αυτοαναφορικές ενδείξεις δεν αντιμετωπίζονται ως ελλιπείς ή κατώτερες μορφές δεδομένων, αλλά ως κρίσιμες πηγές πρόσβασης στο νόημα που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στη βιωμένη τους εμπειρία. Σε ποιοτικές και μικτές

ερευνητικές προσεγγίσεις, η αυτοαναφορά θεωρείται αναγκαία όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει σε εσωτερικές καταστάσεις, αντιλήψεις και αξιολογήσεις που δεν μπορούν να συναχθούν επαρκώς μόνο μέσω εξωτερικής παρατήρησης (Creswell & Poth, 2018· Patton, 2015).

Ωστόσο, οι αυτοαναφορικές ενδείξεις δεν αντιμετωπίζονται ως άμεση ή πλήρης αναπαράσταση του καταστασιακού ενδιαφέροντος. Η ερευνητική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι δηλώσεις των συμμετεχόντων αντανακλούν την υποκειμενική εκτίμηση της εμπειρίας τους και επηρεάζονται από παράγοντες όπως η αναστοχαστική ικανότητα, η γλωσσική διατύπωση, καθώς και η χρονική εγγύτητα προς το βίωμα (Knogler κ.ά., 2015· Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010). Για τον λόγο αυτό, οι αυτοαναφορικές ενδείξεις δεν μπορούν να θεωρηθούν αυτάρκεις ή να ερμηνευτούν απομονωμένα.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις στην ερευνητική μεθοδολογία και στη μελέτη του ενδιαφέροντος, η αυτοαναφορά ενισχύεται ερμηνευτικά όταν εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σύνολο ερευνητικών ενδείξεων, όπως παρατηρήσιμες εκδηλώσεις εμπλοκής, αναστοχαστικά τεκμήρια ή άλλες μορφές δεδομένων που επιτρέπουν την τριγωνοποίηση της ερευνητικής ερμηνείας (Creswell, 2014· Renninger & Hidi, 2019). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, οι αυτοαναφορικές ενδείξεις νοούνται, συνεπώς, ως μία κρίσιμη αλλά μη αποκλειστική πηγή δεδομένων, η οποία φωτίζει τη βιωματική και αξιολογική διάσταση του καταστασιακού ενδιαφέροντος σε συνδυασμό με άλλες κατηγορίες ερευνητικών ενδείξεων.

2.3.3.2. Παρατηρήσιμες εκδηλώσεις εμπλοκής στο μαθησιακό πλαίσιο

Οι παρατηρήσιμες εκδηλώσεις εμπλοκής αποτελούν έναν δεύτερο, συμπληρωματικό τύπο ερευνητικών ενδείξεων για την αποτύπωση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, καθώς επιτρέπουν την προσέγγιση του φαινομένου μέσα από συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις που εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής δραστηριότητας. Σε βιωματικά και παρεμβατικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως εκείνα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, μεγάλο μέρος της εμπλοκής των μαθητών εκφράζεται μέσα από δράση, συνεργασία και άμεση ανταπόκριση στο παιδαγωγικό ερέθισμα, καθιστώντας την παρατήρηση ιδιαίτερα χρήσιμη ως ερευνητική πηγή δεδομένων (Ainley, 2006· Knogler κ.ά., 2015).

Οι ενδείξεις αυτές περιλαμβάνουν συμπεριφορικές και διαδραστικές εκδηλώσεις, όπως η παρατεταμένη εστίαση της προσοχής, η ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επιμονή στην επεξεργασία του υλικού, καθώς και η ανταπόκριση στις προκλήσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Τέτοιου τύπου εκδηλώσεις δεν ερμηνεύονται ως άμεσες

μετρήσεις του ενδιαφέροντος, αλλά ως εξωτερικές ενδείξεις μιας εσωτερικής κατάστασης εμπλοκής, η οποία συνδέεται στενά με την ενεργοποίηση και τη διατήρηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος (Ainley, 2006· Fredricks κ.ά., 2004).

Η σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η έννοια της εμπλοκής (engagement) δεν ταυτίζεται με το ενδιαφέρον, αλλά μπορεί να λειτουργήσει ερμηνευτικά ως το πεδίο μέσα στο οποίο μπορεί να καταστεί ορατή η επίδραση του ενδιαφέροντος στη μαθησιακή συμπεριφορά. Υπό αυτή την έννοια, οι παρατηρήσιμες εκδηλώσεις εμπλοκής δεν αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητες από τις εσωτερικές εμπειρίες των μαθητών, αλλά ως συμπληρωματικές ενδείξεις που συμβάλλουν στην κατανόηση του τρόπου που το καταστασιακό ενδιαφέρον μεταφράζεται σε δράση, αλληλεπίδραση και επιμονή στο μαθησιακό έργο (Fredricks κ.ά., 2004· Renninger & Hidi, 2019).

Παρά τη συμβολή τους, οι παρατηρήσιμες ενδείξεις εμπλοκής δεν θεωρούνται αυτάρκεις για την πλήρη αποτύπωση του καταστασιακού ενδιαφέροντος. Η ερμηνεία τους ενέχει τον κίνδυνο απλουστευτικών αναγνώσεων, καθώς παρόμοιες συμπεριφορές μπορεί να προκύπτουν από διαφορετικά κίνητρα ή συναισθηματικές καταστάσεις. Για τον λόγο αυτό, η βιβλιογραφία επισημαίνει την ανάγκη οι παρατηρήσιμες εκδηλώσεις να ερμηνεύονται σε άμεση συνάρτηση με το πλαίσιο της δραστηριότητας και με τις υπόλοιπες διαθέσιμες ενδείξεις, ώστε να αποφεύγονται μονοσήμαντες ή αποσπασματικές ερμηνείες (Knogler κ.ά., 2015).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, οι παρατηρήσιμες εκδηλώσεις εμπλοκής νοούνται ως ένας τύπος ερευνητικών ενδείξεων που φωτίζει κυρίως τη συμπεριφορική και διαδραστική διάσταση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, σε συνδυασμό με τις αυτοαναφορικές και αναστοχαστικές ενδείξεις που παρουσιάστηκαν προηγουμένως. Η συμβολή τους έγκειται στη δυνατότητα ανάδειξης του τρόπου με τον οποίο το ενδιαφέρον εκδηλώνεται στην πράξη, χωρίς να απομονώνεται από το σύνολο της μαθησιακής εμπειρίας.

2.3.3.3. Αναστοχαστικά και γραπτά τεκμήρια νοηματοδότησης

Ένας διαφορετικός τύπος ερευνητικών ενδείξεων για την προσέγγιση του καταστασιακού ενδιαφέροντος προκύπτει από τα ίχνη που αφήνει η μαθησιακή εμπειρία μετά την ολοκλήρωσή της. Τα αναστοχαστικά και γραπτά τεκμήρια δεν αποτυπώνουν την εμπειρία τη στιγμή που εκδηλώνεται, ούτε συνιστούν άμεσες δηλωτικές αναφορές των μαθητών σχετικά με τα συναισθήματα ή τις σκέψεις τους. Στην παρούσα μελέτη προσεγγίζονται ως τεκμήρια του τρόπου

με τον οποίο η εμπειρία επεξεργάζεται εκ των υστέρων, οργανώνεται σε λόγο ή άλλη συμβολική μορφή και αποκτά νόημα για το ίδιο το υποκείμενο (Ainley, 2006· Patton, 2015).

Η ιδιαιτερότητα των τεκμηρίων αυτών έγκειται στο γεγονός ότι λειτουργούν ως μεσολαβημένες αποτυπώσεις της μαθησιακής εμπειρίας. Μέσα από γραπτές διατυπώσεις, σύντομα σχόλια, επιλογές λέξεων ή τρόπους αναπαράστασης, καθίσταται δυνατή η ανίχνευση των στοιχείων που οι μαθητές αναδεικνύουν ως σημαντικά και του τρόπου που επανερμηνεύουν τη συμμετοχή τους και συνδέουν το περιεχόμενο της δραστηριότητας με προσωπικές εμπειρίες, ευρύτερα νοήματα ή προηγούμενες γνώσεις. Η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με τη νοηματοδότηση της εμπειρίας και με την απόδοση προσωπικής σημασίας στο μαθησιακό αντικείμενο (Ainley, 2006· Renninger & Hidi, 2019).

Σε αντίθεση με τις αυτοαναφορικές ενδείξεις, τα αναστοχαστικά και γραπτά τεκμήρια δεν έχουν κατ’ ανάγκην δηλωτικό χαρακτήρα. Αντί να καταγράφουν άμεσα την εμπειρία του ενδιαφέροντος, επιτρέπουν μια έμμεση προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο το ενδιαφέρον ενσωματώνεται σε διαδικασίες σκέψης, αξιολόγησης και αναπλαισίωσης της μαθησιακής εμπειρίας. Από αυτή την άποψη, μπορούν να λειτουργήσουν ως τεκμήρια μετασχηματισμού της εμπειρίας και όχι ως καταγραφές άμεσης συναισθηματικής ή γνωστικής κατάστασης, στοιχείο που τα διαφοροποιεί ουσιωδώς από τις κλασικές αυτοαναφορικές μετρήσεις (Creswell & Poth, 2018· Patton, 2015).

Η ερευνητική αξία των τεκμηρίων αυτών αναδεικνύεται ιδιαίτερα σε βιωματικά και δημιουργικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου η μαθησιακή εμπειρία δεν εξαντλείται στη διάρκεια της δραστηριότητας, αλλά συνεχίζεται μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, επανεπεξεργασίας και επανερμηνείας. Τα ίχνη που παράγονται σε αυτό το στάδιο μπορούν να φωτίσουν πτυχές του καταστασιακού ενδιαφέροντος που σχετίζονται με την αντιλαμβανόμενη αξία, τη συνοχή της εμπειρίας και τη δυνατότητα επανεμπλοκής με το μαθησιακό περιεχόμενο (Hidi & Renninger, 2006· Renninger & Hidi, 2019).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, τα αναστοχαστικά και γραπτά τεκμήρια νοηματοδότησης αντιμετωπίζονται ως ένας διακριτός τύπος ερευνητικών ενδείξεων που επιτρέπει την προσέγγιση του καταστασιακού ενδιαφέροντος σε χρονική απόσταση από τη στιγμή της άμεσης εμπλοκής. Η συμβολή τους έγκειται στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο η μαθησιακή εμπειρία αποκτά προσωπικό νόημα για τους μαθητές και ενσωματώνεται στη συνολικότερη σχέση

τους με το μαθησιακό αντικείμενο, χωρίς να συγχέεται με δείκτες επίδοσης ή αξιολόγησης της κατανόησης.

2.3.3.4. Συνδυαστική ερμηνεία ερευνητικών ενδείξεων και ερμηνευτική εγκυρότητα

Η ερευνητική αποτύπωση του καταστασιακού ενδιαφέροντος δεν μπορεί να στηριχθεί σε μία μόνο κατηγορία ενδείξεων χωρίς να διακινδυνεύσει μια μερική ή αποσπασματική αναπαράσταση του φαινομένου. Οι διαφορετικοί τύποι ερευνητικών ενδείξεων που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα υποκεφάλαια φωτίζουν διακριτές όψεις της μαθησιακής εμπειρίας και αποκτούν ουσιαστική σημασία όταν εξετάζονται σε συνάρτηση μεταξύ τους.

Η συνδυαστική ανάγνωση αυτοαναφορικών ενδείξεων, παρατηρήσιμων εκδηλώσεων εμπλοκής και αναστοχαστικών τεκμηρίων δεν αποσκοπεί στην επιβεβαίωση των δεδομένων μέσω απλής διασταύρωσης, αλλά στη σύνθεση μιας πιο πυκνής και ερμηνευτικά επαρκούς εικόνας της εμπειρίας των μαθητών. Κάθε τύπος ενδείξεων ενσωματώνει συγκεκριμένες δυνατότητες αλλά και περιορισμούς· η ερμηνευτική τους αξία αναδύεται όταν οι επιμέρους όψεις της εμπειρίας τίθενται σε διάλογο, επιτρέποντας την κατανόηση τόσο της άμεσης εμπλοκής όσο και της μετέπειτα επεξεργασίας και νοηματοδότησής της (Creswell, 2014· Creswell & Poth, 2018).

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της ερμηνευτικής εγκυρότητας αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα. Η εγκυρότητα δεν περιορίζεται στην εσωτερική συνοχή ενός μεμονωμένου τύπου δεδομένων, αλλά αφορά τον βαθμό στον οποίο η ερευνητική ερμηνεία αποδίδει με επάρκεια τη σύνθετη και δυναμική φύση της μαθησιακής εμπειρίας. Οι συγκλίσεις, αλλά και οι ενδεχόμενες αποκλίσεις ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους ενδείξεων, δεν αντιμετωπίζονται ως αδυναμία, αλλά ως ερμηνευτικά ευρήματα που συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος (Patton, 2015).

Ιδιαίτερα σε παρεμβατικά και βιωματικά μαθησιακά πλαίσια, η συνδυαστική ερμηνεία επιτρέπει την αποφυγή απλουστευτικών συσχετίσεων ανάμεσα σε μεμονωμένες συμπεριφορές, δηλώσεις ή γραπτές αποτυπώσεις και στο ενδιαφέρον ως ψυχολογική κατάσταση. Αντί της αναζήτησης γραμμικών αντιστοιχιών μεταξύ ενδείξεων και θεωρητικών διαστάσεων, η ερευνητική εστίαση μετατοπίζεται στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους το ενδιαφέρον εκδηλώνεται, μετασχηματίζεται και επανερμηνεύεται κατά τη διάρκεια και μετά τη μαθησιακή εμπειρία (Renninger & Hidi, 2019).

Κατά συνέπεια, η συνδυαστική ερμηνεία των ερευνητικών ενδείξεων συνιστά σημαντική προϋπόθεση για την έγκυρη προσέγγιση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, καθώς επιτρέπει τη

σύνθεση των επιμέρους όψεων της εμπειρίας σε ένα συνεκτικό ερμηνευτικό σχήμα. Η λογική αυτή συγκροτεί το θεωρητικό-μεθοδολογικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η ερευνητική διαδικασία που παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο.

Στο πλαίσιο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η διεθνής ερευνητική προσέγγιση του καταστασιακού ενδιαφέροντος δεν περιορίζεται σε ποιοτικές ή ερμηνευτικές ενδείξεις, περιλαμβάνει και ψυχομετρικά εργαλεία αυτοαναφοράς. Στη σχετική βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί κλίμακες καταστασιακού ενδιαφέροντος που αντλούν από τις βασικές θεωρητικές διαστάσεις του ενδιαφέροντος και αποτυπώνουν τη συναισθηματική, γνωστική και αξιολογική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή εμπειρία, όπως δείχνουν θεωρητικές και μετρητικές προσεγγίσεις που αντλούν από το έργο των Ainley (2006), Linnenbrink-Garcia et al. (2010), Hidi και Renninger (2006), Knogler et al. (2015), Renninger και Hidi (2019), καθώς και από νεότερες συνθετικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στη δυναμική και πολυδιάστατη φύση του καταστασιακού ενδιαφέροντος (Potvin κ.ά., 2023). Η αξιοποίηση στοιχείων από τις κλίμακες αυτές και η προσαρμογή τους στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Επίλογος 2.3

Η θεωρητική χαρτογράφηση των διαστάσεων και των τρόπων ερευνητικής αποτύπωσης του καταστασιακού ενδιαφέροντος καθιστά σαφές ότι η ενεργοποίησή του δεν αποτελεί μια ουδέτερη ή αυτόματη διαδικασία, αλλά εξαρτάται ουσιαστικά από τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιεχομένου και του παιδαγωγικού πλαισίου μέσα στο οποίο αυτό προσφέρεται. Η φύση του αντικειμένου, οι αφηγηματικές και συμβολικές του ποιότητες, καθώς και οι δυνατότητες βιωματικής, ενσώματης και συναισθηματικά φορτισμένης προσέγγισής του, μπορούν να λειτουργήσουν ως κρίσιμοι παράγοντες για τη διαμόρφωση συνθηκών που μπορούν να πυροδοτήσουν, να ενισχύσουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό, η αρχαία ελληνική μυθολογία – και ειδικότερα η *Οδύσσεια* – προσφέρει ένα ιδιαίτερα γόνιμο πεδίο παιδαγωγικής αξιοποίησης, καθώς συγκεντρώνει αφηγηματική πυκνότητα, πολυεπίπεδους συμβολισμούς και θεματικές που συνδέονται άμεσα με υπαρξιακά, κοινωνικά και ηθικά ζητήματα διαχρονικού ενδιαφέροντος. Η σύνδεση των μύθων με τη ΔΤΕ αναδεικνύει, επιπλέον, τη δυνατότητα μετασχηματισμού του μυθολογικού υλικού σε βιωματική μαθησιακή εμπειρία, ικανή να ευνοήσει την ενεργοποίηση των πολλαπλών όψεων του καταστασιακού ενδιαφέροντος που αναλύθηκαν προηγουμένως. Με αυτή τη λογική, το επόμενο

υποκεφάλαιο εστιάζει στη διερεύνηση της παιδαγωγικής σημασίας των αρχαίων ελληνικών μύθων και της *Οδύσσειας*, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο η δραματική προσέγγισή τους μπορεί να λειτουργήσει ως προνομιακό πλαίσιο καλλιέργειας του ενδιαφέροντος των μαθητών.

2.4. Το ενδιαφέρον, η αρχαία ελληνική μυθολογία και η Οδύσσεια

Στα προηγούμενα υποκεφάλαια του παρόντος κεφαλαίου αναλύθηκαν οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις του ενδιαφέροντος και η σημασία του για τη μαθησιακή εμπλοκή, καθώς και οι επιμέρους διαστάσεις μέσω των οποίων μπορεί να αποτυπωθεί και να διερευνηθεί ερευνητικά. Στο σημείο αυτό, η εστίαση της ανάλυσης μετατοπίζεται από το επίπεδο των γενικών θεωρητικών εννοιών στο επίπεδο του συγκεκριμένου γνωστικού και αφηγηματικού περιεχομένου που αποτελεί τον πυρήνα της παρούσας διπλωματικής: την αρχαία ελληνική μυθολογία και, ειδικότερα, επιλεγμένα επεισόδια της *Οδύσσειας*.

Η μετατόπιση αυτή καθιστά σκόπιμη μια συστηματική θεωρητική προσέγγιση του μύθου ως πολιτισμικού και αφηγηματικού φαινομένου. Η αρχαία ελληνική μυθολογία δεν αντιμετωπίζεται εδώ ως αυτονόητο ή αυθύπαρκτο διδακτικό υλικό, αλλά ως ένα σύνθετο σώμα αφηγήσεων με ιστορικό βάθος, συμβολική πυκνότητα και πολλαπλές ερμηνευτικές δυνατότητες. Η κατανόηση της φύσης και των χαρακτηριστικών του μύθου αποτελεί, επομένως, προϋπόθεση για τη διερεύνηση της παιδαγωγικής του αξιοποίησης και της σχέσης του με το ενδιαφέρον των μαθητών στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

2.4.1. Ο μύθος ως αφηγηματικό και πολιτισμικό φαινόμενο

Η ενασχόληση με την αρχαία ελληνική μυθολογία και, ειδικότερα, με επιλεγμένα επεισόδια της *Οδύσσειας* προϋποθέτει, σε θεωρητικό επίπεδο, μια σαφή και τεκμηριωμένη προσέγγιση της έννοιας του μύθου. Ο μύθος δεν αποτελεί απλώς ένα αφηγηματικό υπόβαθρο ή ένα σύνολο «παραδοσιακών ιστοριών» που προηγούνται της ιστορικής σκέψης, αλλά ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο με μακρά ιστορία ερμηνειών, αναγνώσεων και αναπλαισιώσεων. Η πολυπλοκότητα αυτή αντανακλάται τόσο στη δυσκολία διατύπωσης ενός ενιαίου ορισμού όσο και στην ποικιλία των θεωρητικών προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχθεί γύρω από τη φύση, τη λειτουργία και τη σημασία των μύθων (Graf, 2011· Καρακάντζα, 2004· Buxton, 2002).

Η διατύπωση ενός ενιαίου και καθολικά αποδεκτού ορισμού του μύθου αποτελεί διαχρονικό ζητούμενο της σχετικής βιβλιογραφίας. Όπως επισημαίνουν πολλοί μελετητές, οι όροι *μύθος* και *μυθολογία* χαρακτηρίζονται από έντονη πολυσημία και χρησιμοποιούνται με διαφορετικό

περιεχόμενο ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται (φιλολογία, ανθρωπολογία, ιστορία των θρησκειών, φιλοσοφία, παιδαγωγική) (Graf, 2011· Καρακάντζα, 2004· Dowden, 1992). Η πολυσημία αυτή δεν συνιστά αδυναμία της έννοιας, αλλά μάλλον αντανάκλαση της σύνθετης φύσης του ίδιου του φαινομένου.

Μια συχνά αποδεκτή αφετηριακή προσέγγιση είναι η κατανόηση του μύθου ως παραδοσιακής αφήγησης (*traditional story*), δηλαδή ως μιας ιστορίας που παραδίδεται και αναπαράγεται συλλογικά μέσα στον χρόνο, με σχετική σταθερότητα ως προς τον βασικό της πυρήνα, αλλά και με εγγενή δυνατότητα παραλλαγών (Graf, 2011· Buxton, 2005). Η έννοια της παράδοσης εδώ δεν υποδηλώνει απλώς χρονική παλαιότητα, αλλά τον συλλογικό χαρακτήρα της αφήγησης και τη διαδικασία διαμόρφωσής της μέσω επαναλαμβανόμενης αφήγησης και αναδιήγησης.

Ο μύθος, σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρία της μυθολογίας, δεν ταυτίζεται με κάποιο συγκεκριμένο κειμενικό ή λογοτεχνικό είδος, ούτε με μία αποκλειστική μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης. Αντιθέτως, συγκροτείται ως σύνολο αφηγηματικών εκδοχών μιας βασικής πλοκής, οι οποίες πραγματώνονται σε διαφορετικά είδη λόγου και τέχνης, από το έπος και το δράμα έως τις εικαστικές και μουσικές αναπαραστάσεις. Πίσω από κάθε επιμέρους εκδοχή ενός μύθου μπορεί να βρίσκεται ένας συγκεκριμένος δημιουργός, ωστόσο ο βασικός μυθικός κορμός δεν αποτελεί προϊόν ενός και μόνο προσώπου ή ομάδας. Αντιθέτως, διαμορφώνεται μέσα από τη μακρόχρονη επεξεργασία που υφίσταται η αφήγηση υπό το πρίσμα διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών. Υπό αυτή την έννοια, μπορεί να προσεγγιστεί ως ένα ανοιχτό σύνολο αφηγηματικών εκδοχών, υπαρκτών και δυνητικών, που οργανώνονται γύρω από έναν αναγνωρίσιμο μυθικό πυρήνα. Η θεώρηση αυτή, η οποία αναδεικνύει τον μύθο ως ανοιχτό και δυναμικό σύστημα, επιτρέπει την κατανόησή του όχι ως «παγιωμένου κειμένου», αλλά ως πολιτισμικού πεδίου συνεχούς σημασιοδότησης (Buxton, 2005· Graf, 2011· Levi-Strauss, 1986· Καρακάντζα, 2004).

Η πολυσημία του όρου *μύθος* αποτυπώνεται και στη μακρά ιστορική συζήτηση γύρω από τη σχέση και την αντιπαράθεσή του με τον *λόγο*. Ήδη από την αρχαία ελληνική σκέψη, ο μύθος δεν αντιμετωπίζεται με ενιαίο τρόπο: αφενός λειτουργεί ως βασικό μέσο αφήγησης και μετάδοσης γνώσης για τον κόσμο και την ανθρώπινη εμπειρία, αφετέρου τίθεται σταδιακά σε διάλογο – και συχνά σε ένταση – με τον αναδυόμενο φιλοσοφικό και ορθολογικό λόγο (Detienne, 1986· Vernant, 1990· Wians, 2009, 2019· Καρακάντζα, 2004). Η διάκριση αυτή, αν και ιστορικά

συγκεκριμένη, άσκησε μακροχρόνια επίδραση στη δυτική πρόσληψη των μύθων, οι οποίοι άλλοτε αντιμετωπίστηκαν ως αφηγήσεις κατώτερης γνωστικής εγκυρότητας σε σχέση με τον φιλοσοφικό λόγο και άλλοτε ερμηνεύθηκαν αλληγορικά, ως φορείς βαθύτερων και έμμεσων νοημάτων (Buxton, 2002· Vernant, 1990). Στο πλαίσιο της σύγχρονης θεωρίας, η αντιπαράθεση μύθου και λόγου δεν εκλαμβάνεται πλέον ως απλή διάζευξη αλήθειας και πλάνης, αλλά ως ένδειξη διαφορετικών τρόπων κατανόησης και νοηματοδότησης της πραγματικότητας.

Σημαντικό είναι επίσης να υπογραμμιστεί ότι η «αλήθεια» του μύθου δεν θεμελιώνεται σε ιστορικά ή εμπειρικά κριτήρια, αλλά στη συμβολική και ερμηνευτική του λειτουργία. Ο μύθος συγκροτεί τρόπους κατανόησης θεμελιωδών ζητημάτων της ανθρώπινης εμπειρίας – όπως η προέλευση του κόσμου, τα όρια της ανθρώπινης δράσης, η σχέση με το θείο, η έννοια της μοίρας ή της δικαιοσύνης – και λειτουργεί ως πολιτισμικό εργαλείο οργάνωσης και μετάδοσης νοήματος (Burkert, 1985· Levi-Strauss, 1986· Vernant, 1990).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η βιβλιογραφία αναδεικνύει τη δυσκολία κατηγοριοποίησης των μύθων σε αυστηρά και αμοιβαία αποκλειόμενα σχήματα, είτε με βάση το περιεχόμενο, είτε τη θεματολογία, είτε τη λειτουργία τους μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Κακριδής, 1986· Dowden & Livingstone, 2011). Η παρούσα διπλωματική δεν επιχειρεί συστηματική ταξινόμηση των μύθων, καθώς κάτι τέτοιο θα απομάκρυνε την ανάλυση από τον παιδαγωγικό της προσανατολισμό. Η αναφορά στη σχετική δυσκολία γίνεται εδώ σκόπιμα, προκειμένου να καταδειχθεί ότι ο μύθος προσεγγίζεται ως ευέλικτο και πολυδιάστατο αφηγηματικό φαινόμενο, και όχι ως στατικό αντικείμενο που εντάσσεται απροβλημάτιστα σε προκαθορισμένες κατηγορίες.

2.4.2. Η παιδαγωγική σημασία του μύθου

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του μύθου αποτελεί αντικείμενο συστηματικού προβληματισμού τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Ο μύθος δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως αφηγηματικό υλικό με πολιτισμική ή λογοτεχνική αξία, αλλά και ως παιδαγωγικό μέσο που μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη μαθησιακή εμπλοκή, στη διαμόρφωση νοήματος και στην ανάπτυξη σύνθετων γνωστικών, συναισθηματικών και αξιακών διεργασιών. Η παιδαγωγική του σημασία εδράζεται ακριβώς στη φύση του ως αφηγηματικού και συμβολικού πλαισίου, ικανού να οργανώνει την ανθρώπινη εμπειρία σε μορφή ιστορίας και να καθιστά επεξεργάσιμα θεμελιώδη υπαρξιακά και κοινωνικά ζητήματα (Vernant, 1990· Buxton, 2005).

Σε αντίθεση με διδακτικά περιεχόμενα που οργανώνονται κυρίως γύρω από τη μετάδοση πληροφοριών ή την απόκτηση δεξιοτήτων, ο μύθος προσφέρει ένα ολιστικό πλαίσιο μάθησης, στο οποίο η γνώση, το συναίσθημα και το νόημα συνυφαίνονται. Οι μυθικές αφηγήσεις ενσωματώνουν συγκρούσεις, διλήμματα, μεταβάσεις και κρίσιμες επιλογές, στοιχεία που ευνοούν την ενεργή εμπλοκή του μαθητευόμενου όχι μόνο σε γνωστικό αλλά και σε συναισθηματικό και ηθικό επίπεδο (Dowden, 1992).

Κεντρική παιδαγωγική λειτουργία του μύθου είναι η ικανότητά του να μορφοποιεί την εμπειρία μέσω της αφήγησης. Οι μύθοι δεν πραγματεύονται αφηρημένες έννοιες ή κανόνες, αλλά συγκεκριμένες ιστορίες με πρόσωπα που δρουν, δοκιμάζονται, επιλέγουν και υφίστανται τις συνέπειες των πράξεών τους. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν σύνθετα ζητήματα –όπως η ευθύνη, η απώλεια, τα όρια της ανθρώπινης δράσης ή η σύγκρουση επιθυμίας και καθήκοντος– όχι ως θεωρητικά σχήματα, αλλά ως αφηγηματικές καταστάσεις που προσομοιάζουν τη βιωμένη εμπειρία (Bruner, 1986). Η αφηγηματική μορφή του μύθου διευκολύνει τη σύνδεση της γνώσης με προσωπικά βιώματα και προϋπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών. Έτσι, η μάθηση δεν εκλαμβάνεται ως εξωτερική επιβολή, αλλά ως διαδικασία ερμηνείας και αναστοχασμού πάνω σε ιστορίες που, αν και ανήκουν σε άλλες εποχές, πραγματεύονται ζητήματα διαχρονικά και πανανθρώπινα (Dowden, 1992).

Η λειτουργία αυτή έχει επισημανθεί και σε ανθρωπιστικές και συμβολικές προσεγγίσεις του μύθου, σύμφωνα με τις οποίες ο μύθος μπορεί να εκληφθεί ως πλαίσιο προσανατολισμού του ανθρώπου στον κόσμο. Ο Joseph Campbell υποστηρίζει ότι οι μύθοι λειτουργούν ως «χάρτες νοήματος», προσφέροντας αρχετυπικά σχήματα κατανόησης της ανθρώπινης πορείας, των μεταβάσεων και των κρίσιμων στιγμών της ζωής (1993). Αν και η προσέγγιση αυτή δεν συνιστά παιδαγωγική θεωρία με τη στενή έννοια, αναδεικνύει μια κρίσιμη διάσταση της παιδαγωγικής αξίας του μύθου: τη δυνατότητά του να συνδέει τη μάθηση με ερωτήματα ταυτότητας, σκοπού και νοήματος.

Ένα επιπλέον στοιχείο που ενισχύει την παιδαγωγική σημασία του μύθου είναι η ερμηνευτική του ανοιχτότητα. Οι μυθικές αφηγήσεις δεν υπαγορεύουν μία και μοναδική «ορθή» ερμηνεία, αλλά επιτρέπουν πολλαπλές αναγνώσεις και προσεγγίσεις, ανάλογα με το πολιτισμικό, κοινωνικό και παιδαγωγικό πλαίσιο (Buxton, 2002· Καρακάντζα, 2004). Αυτή η δυνατότητα καθιστά τον μύθο πεδίο στοχασμού πάνω στη σχέση πολιτισμικής εμπειρίας και προσωπικής

πρόσληψης και μετατρέπει τους μαθητές από παθητικούς δέκτες σε ενεργούς συν-ερμηνευτές που συμμετέχουν οργανικά στη διαδικασία παραγωγής νοήματος

Κατά τον Sartore ((1991), οι μύθοι δεν αποτελούν στατικά κατάλοιπα του παρελθόντος, αλλά ενεργά σχήματα που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τον εαυτό τους. Η εκπαίδευση, επομένως, οφείλει να υπερβαίνει την απλή μετάδοση γνώσεων για τη μυθολογία και να δημιουργεί συνθήκες μέσα στις οποίες οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν, να διερευνήσουν και να αναστοχαστούν πάνω στις μυθικές αφηγήσεις που διαπερνούν τόσο την πολιτισμική όσο και την προσωπική τους εμπειρία. Με τον τρόπο αυτό, ο μύθος μετασχηματίζεται από «αντικείμενο προς κατανάλωση» σε πεδίο παιδαγωγικής διερεύνησης, όπου η μάθηση συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση στάσης ζωής.

Ένα ακόμα σημαντικό παιδαγωγικά πλεονέκτημα του μύθου είναι η δυνατότητά του να ενοποιεί τη λογική επεξεργασία με τη συναισθηματική εμπειρία. Σε αντίθεση με τα αμιγώς εννοιολογικά διδακτικά αντικείμενα, οι μυθικές αφηγήσεις δημιουργούν συνθήκες ολιστικής εμπλοκής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Συναισθήματα όπως ο φόβος, ο θαυμασμός, η αγωνία, η συμπόνια ή η ταύτιση δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά προς τη νόηση, αλλά δρουν ως καταλύτες, ενισχύοντας την προσοχή και καθιστώντας τη μάθηση βαθύτερη και βιωματική (Bruner, 1986).

Παράλληλα, ο μύθος προσφέρει ένα ασφαλές συμβολικό πλαίσιο για την προσέγγιση δύσκολων θεμάτων, όπως η απώλεια, η σύγκρουση, η αποτυχία ή τα όρια της ανθρώπινης δράσης. Η συμβολική απόσταση που εξασφαλίζει η αφήγηση επιτρέπει τη διαπραγμάτευση φορτισμένων εννοιών χωρίς την άμεση έκθεση του προσωπικού βιώματος (Burkert, 1985· Vernant, 1990). Η διαπλοκή γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών καθιστά τον μύθο ιδιαίτερα πρόσφορο για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, κριτικής σκέψης και ηθικού προβληματισμού. Καθώς οι μαθητές ερμηνεύουν τα κίνητρα των ηρώων και αξιολογούν τις συνέπειες των πράξεών τους, η γνωστική ανάλυση και η συναισθηματική ανταπόκριση αλληλοτροφοδοτούνται, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας ενοποιημένης μαθησιακής διαδικασίας.

Συνοψίζοντας, η παιδαγωγική αξία του μύθου έγκειται στη μετάβασή του από στατικό γνωστικό αντικείμενο σε δυναμικό εργαλείο μάθησης που ενεργοποιεί σύνθετες αφηγηματικές, ερμηνευτικές και συναισθηματικές διεργασίες και προωθεί τη διερευνητική μάθηση και τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών. Η θεώρηση αυτή επιτρέπει τη συστηματική αξιοποίηση της

μυθολογίας στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο και την ένταξη της σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές.

2.4.3. Η αρχαία ελληνική μυθολογία στην εκπαίδευση και η επιλογή της Οδύσσειας

2.4.3.1. Η αρχαία ελληνική μυθολογία στην εκπαίδευση: παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις

Η ένταξη της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς ζήτημα επιλογής περιεχομένου, αλλά αντανακλά ευρύτερες παιδαγωγικές αντιλήψεις για τον ρόλο της αφήγησης, της πολιτισμικής κληρονομιάς και της ερμηνευτικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Η μυθολογία μπορεί να λειτουργήσει είτε ως επικουρικό μέσο υποστήριξης άλλων γνωστικών αντικειμένων είτε ως αυτόνομο παιδαγωγικό πεδίο, ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο και τις διδακτικές πρακτικές μέσα στις οποίες εντάσσεται. Η διάκριση αυτή είναι κρίσιμη, καθώς καθορίζει όχι μόνο τον τρόπο παρουσίασης του μυθολογικού υλικού, αλλά και τις μορφές μαθησιακής εμπλοκής που ενεργοποιούνται.

Στη σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία, η εκπαιδευτική αξιοποίηση της ελληνικής μυθολογίας συνδέεται ολοένα και περισσότερο με προσεγγίσεις που υπερβαίνουν την απλή αφήγηση ή την αναπαραγωγή πολιτισμικών στερεοτύπων. Στο πλαίσιο αυτό, η μυθολογία αποκτά ουσιαστικό παιδαγωγικό νόημα όταν εντάσσεται σε μαθησιακά περιβάλλοντα που ευνοούν τη βιωματική εμπλοκή, την ερμηνεία και τη διαθεματική διερεύνηση. Ο μύθος αντιμετωπίζεται ως ανοιχτό αφηγηματικό πεδίο, μέσα στο οποίο οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν συγκρούσεις, αξιακά διλήμματα και πολιτισμικές αναπαραστάσεις, και όχι ως φορέας προκαθορισμένων μηνυμάτων (Frias κ.ά., 2015).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά, σε αυτή τη συζήτηση, η ειδική φυσιογνωμία της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας. Η ελληνική μυθολογία διαφοροποιείται από άλλες μυθολογικές παραδόσεις λόγω της ιδιαίτερης σχέσης μύθου και λόγου που τη διατρέχει. Οι μυθικές αφηγήσεις δεν συγκροτούν ένα δογματικό σύστημα αλήθειας, αλλά παρουσιάζουν έναν κόσμο όπου η ανθρώπινη δράση, η αιτιότητα και η ευθύνη βρίσκονται στο επίκεντρο. Οι θεοί και οι ήρωες δεν λειτουργούν ως αμετάβλητα ηθικά πρότυπα, αλλά ως μορφές που ενσαρκώνουν αντιφάσεις, σφάλματα και συγκρούσεις. Η ιδιαιτερότητα αυτή προσδίδει στην ελληνική μυθολογία ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία, καθώς ευνοεί την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ερμηνευτικής στάσης απέναντι στην ανθρώπινη εμπειρία (Kambouris, 2014).

Σε συναφείς διεθνείς μελέτες που εστιάζουν στη διδακτική αξιοποίηση της αρχαίας ελληνικής θρησκείας και μυθολογίας, τονίζεται ότι τα μυθολογικά αφηγήματα μπορούν να λειτουργήσουν ως γόνιμο πεδίο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, ακριβώς λόγω της αμφισημίας και της εσωτερικής τους πολυπλοκότητας. Η ενασχόληση με τους μύθους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν διαφορετικές κοσμοαντιλήψεις, να αξιολογούν πράξεις και κίνητρα και να στοχάζονται πάνω σε ηθικά και υπαρξιακά ερωτήματα, χωρίς την επιβολή μονοσήμαντων ερμηνειών (Kapeleri, 2025).

Παρά τις παραπάνω παιδαγωγικές δυνατότητες, η αξιοποίηση της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας στο σχολικό περιβάλλον εμφανίζει συχνά σημαντικούς περιορισμούς. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μυθολογία εντάσσεται κατά κύριο λόγο στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας και της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, λειτουργώντας συχνά ως προπαρασκευαστικό ή υποστηρικτικό υλικό. Ο κεντρικός ρόλος των μυθολογικών στοιχείων στο γνωστικό αντικείμενο της αρχαίας γραμματείας αναγνωρίζεται, ωστόσο η σχετική συζήτηση αφορά κυρίως τη χαρτογράφηση του διδακτικού πλαισίου και των μεθοδολογικών προβληματισμών, χωρίς να προχωρά σε συστηματική αξιολόγηση της παιδαγωγικής αξιοποίησης των μυθολογικών αφηγήσεων ως αυτόνομων μαθησιακών αντικειμένων (Τσάφος, 2008).

Η απόσταση ανάμεσα στις παιδαγωγικές διακηρύξεις και τη σχολική πράξη έχει αποτελέσει αντικείμενο κριτικής σε σύγχρονες μελέτες. Η ανάλυση του τρόπου παρουσίασης της ελληνικής μυθολογίας στα σχολικά εγχειρίδια αναδεικνύει την τάση για ηθικοποίηση και εξιδανίκευση των μυθολογικών μορφών, γεγονός που περιορίζει την αφηγηματική πολυπλοκότητα των μύθων και αποδυναμώνει τη δυνατότητα κριτικής προσέγγισης από τους μαθητές (Kim, 2018). Παράλληλα, έχουν διατυπωθεί προτάσεις για ένα διευρυμένο θεωρητικό πλαίσιο αξιοποίησης της μυθολογίας στο σχολικό πρόγραμμα (Vlachaki κ.ά., 2019)· ωστόσο, η εφαρμογή των προτεινόμενων αρχών στη διδακτική πράξη δεν φαίνεται να έχει οδηγήσει σε ουσιαστική μεταβολή του τρόπου με τον οποίο οι μύθοι προσεγγίζονται στην καθημερινή σχολική διδασκαλία. Η παρούσα μελέτη υιοθετεί κριτική στάση απέναντι σε αυτή τη διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, υποστηρίζοντας ότι η ουσιαστική παιδαγωγική αξιοποίηση της μυθολογίας δεν μπορεί να εξαντλείται σε γενικές κατευθυντήριες αρχές, αλλά προϋποθέτει συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές και μεθοδολογικές πρακτικές.

Στο πλαίσιο της ελληνικής παιδαγωγικής σκέψης, έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί προτάσεις για μια παιδαγωγική του μύθου, που απορρίπτουν την εργαλειακή και ηθικοποιητική χρήση των

μυθικών αφηγήσεων και αναδεικνύουν τη δυναμική τους ως πεδίο διαλόγου, αναστοχασμού και δημιουργικής επεξεργασίας. Αν και τέτοιες προσεγγίσεις δεν έχουν ενσωματωθεί συστηματικά στη σχολική πράξη, προσφέρουν ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο για την επανεξέταση του ρόλου της μυθολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κοντάκος, 2003).

Η συνολική αποτίμηση των παραπάνω προσεγγίσεων αναδεικνύει την ανάγκη για μια πιο συνειδητή και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη αξιοποίηση της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας στο σχολικό πλαίσιο. Η επιλογή συγκεκριμένων μυθολογικών έργων και ο τρόπος διδακτικής τους επεξεργασίας καθίστανται καθοριστικοί παράγοντες για την ενεργοποίηση γνωστικών, συναισθηματικών και ερμηνευτικών διεργασιών στους μαθητές. Η προβληματική αυτή οδηγεί στη διερεύνηση των κριτηρίων επιλογής ενός μυθολογικού έργου με ιδιαίτερη παιδαγωγική δυναμική, όπως η *Οδύσσεια*.

2.4.3.2. Η Οδύσσεια στη σχολική εκπαίδευση: παιδαγωγικό δυναμικό και θεσμικοί περιορισμοί

Η *Οδύσσεια* κατέχει διαχρονικά κεντρική θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελεί ένα από τα βασικά έργα μέσω των οποίων οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αρχαία ελληνική γραμματεία. Η παρουσία της εκκινεί ήδη από την πρωτοβάθμια, καθώς η ομηρική μυθολογία και επιλεγμένα μυθικά αφηγήματα διδάσκονται στη Γ΄ Δημοτικού στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας. Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η μυθολογία αξιοποιείται πρωτίστως ως μέσο καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης και ως ερμηνευτικό στάδιο μετάβασης από τον μυθικό στον ιστορικό τρόπο κατανόησης του παρελθόντος, ενώ η γνωριμία των μαθητών με τον μυθικό και επικό κόσμο της αρχαιότητας λειτουργεί υποστηρικτικά και όχι ως πρωταρχικός παιδαγωγικός στόχος (Vlachaki κ.ά., 2019· Kim, 2018). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και ειδικότερα στην Α΄ Γυμνασίου, η διδασκαλία της *Οδύσσειας* εντάσσεται στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση και, σύμφωνα πρόγραμμα σπουδών, αποσκοπεί στην εισαγωγή των μαθητών στο επικό είδος, στον ομηρικό κόσμο και σε θεμελιώδεις αφηγηματικές δομές της αρχαίας λογοτεχνίας, όπως ο νόστος, η περιπέτεια και η δοκιμασία (Υπουργείο Παιδείας, ΑΠΣ Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας Γυμνασίου ΦΕΚ 2052/Β/31-3-2023, 2023).

Ως αφηγηματικό έργο, η *Οδύσσεια* διακρίνεται για την πολυεπεισοδιακή της δομή και την έντονη παρουσία συγκρούσεων, επιλογών και διλημμάτων που διατρέχουν την πορεία του κεντρικού ήρωα. Η αφήγηση οργανώνεται γύρω από μια ακολουθία δοκιμασιών – σωματικών,

ηθικών και ψυχικών – οι οποίες συγκροτούν έναν σύνθετο αφηγηματικό άξονα με έντονη εσωτερική συνοχή και πολλαπλά επίπεδα ανάγνωσης (Segal, 2001· Dowden, 1992). Η δομή αυτή καθιστά το έπος ιδιαίτερα πρόσφορο για ερμηνευτική προσέγγιση, καθώς δεν περιορίζεται στην απλή εξιστόρηση γεγονότων, αλλά ενεργοποιεί διαρκώς ερωτήματα σχετικά με την ανθρώπινη δράση, την ευθύνη και τις συνέπειες των επιλογών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Ο Οδυσσέας, ως κεντρική μορφή του έπους, δεν παρουσιάζεται ως ιδεατό ή αδιαμφισβήτητο πρότυπο, αλλά ως σύνθετη και αντιφατική προσωπικότητα. Χαρακτηρίζεται από ευφυΐα, στρατηγική σκέψη και αντοχή, αλλά ταυτόχρονα από σφάλματα, παρορμητικότητα και ηθική αμφισημία. Η πορεία του δεν είναι γραμμική ούτε προδιαγεγραμμένη, αλλά διαμορφώνεται μέσα από διαδοχικές αποφάσεις και συγκρούσεις, γεγονός που ενισχύει τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της αφήγησης και επιτρέπει την παιδαγωγική διερεύνηση της έννοιας της επιλογής και της ευθύνης (Clay, 1983· Pucci, 1987).

Τα παραπάνω αφηγηματικά χαρακτηριστικά καθιστούν την *Οδύσσεια* ιδιαίτερα πρόσφορη για ενεργητικές και βιωματικές προσεγγίσεις μάθησης. Η επεισοδιακή οργάνωση του έπους, η πληθώρα ρόλων και η ένταση των συγκρούσεων δημιουργούν συνθήκες που ευνοούν μορφές παιδαγωγικής επεξεργασίας πέρα από την παραδοσιακή φιλολογική ανάλυση, όπως η ερμηνευτική διερεύνηση, η δραματοποίηση και η ενσώματη πρόσληψη του κειμένου (Frias κ.ά., 2015). Η αφηγηματική αμφισημία και η απουσία μονοσήμαντων απαντήσεων επιτρέπουν στους μαθητές να προσεγγίσουν το έργο όχι ως κλειστό σύστημα νοημάτων, αλλά ως πεδίο διαλόγου και αναστοχασμού (Kapeleri, 2025).

Σε θεσμικό επίπεδο, το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο προβλέπει τη διδασκαλία της *Οδύσσειας* στην Α΄ Γυμνασίου με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με το επικό είδος, την κατανόηση βασικών αφηγηματικών στοιχείων και την ανάπτυξη γλωσσικών, πολιτισμικών και αξιακών δεξιοτήτων (Υπουργείο Παιδείας, ΑΠΣ Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας Γυμνασίου ΦΕΚ 2052/Β/31-3-2023, 2023). Δίνεται έμφαση στη γνωριμία με τον ομηρικό κόσμο, στους χαρακτήρες και στα κεντρικά επεισόδια του έπους, καθώς και στη σύνδεση του έργου με ευρύτερα πολιτισμικά συμφραζόμενα της αρχαιότητας. Παρότι οι στόχοι αυτοί είναι παιδαγωγικά θεμιτοί, το θεσμικό πλαίσιο παραμένει σε γενικές κατευθύνσεις και δεν προβλέπει συστηματικά μορφές ενεργητικής ή βιωματικής εμπλοκής των μαθητών με το έργο, ούτε συγκεκριμένες μεθοδολογικές προτάσεις για την αξιοποίηση του αφηγηματικού και δραματουργικού δυναμικού του έπους.

Η σύγκριση ανάμεσα στο εγγενές παιδαγωγικό δυναμικό της *Οδύσσειας* και στον τρόπο με τον οποίο αυτή εντάσσεται στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αναδεικνύει μια ουσιώδη απόσταση. Ενώ το έπος προσφέρεται για πολυεπίπεδη, ερμηνευτική και βιωματική επεξεργασία, η σχολική του αξιοποίηση περιορίζεται, κατά κανόνα, σε μορφές διδασκαλίας που δεν αξιοποιούν συστηματικά τις δυνατότητές του. Η διαπίστωση αυτή δεν συνιστά αξιολογική απόρριψη του ισχύοντος πλαισίου, αλλά αναδεικνύει τα όριά του και τεκμηριώνει την ανάγκη διερεύνησης παιδαγωγικών προσεγγίσεων που μπορούν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στο θεσμικό πρόγραμμα και στη βιωματική εμπλοκή των μαθητών, προετοιμάζοντας το έδαφος για τη σύνδεση της *Οδύσσειας* με τη ΔΤΕ και τη διδακτική παρέμβαση της παρούσας έρευνας.

2.4.4. Η Οδύσσεια ως πεδίο ενεργοποίησης του καταστασιακού ενδιαφέροντος μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η ανάλυση που προηγήθηκε ανέδειξε, αφενός, το ιδιαίτερο αφηγηματικό και παιδαγωγικό δυναμικό της *Οδύσσειας* και, αφετέρου, τους θεσμικούς και διδακτικούς περιορισμούς που χαρακτηρίζουν τη σχολική της αξιοποίηση. Παρά την κεντρική της θέση στο πρόγραμμα σπουδών και τη σαφή αναγνώριση της μορφωτικής της αξίας, η διδακτική προσέγγιση του έπους παραμένει συχνά προσανατολισμένη στη γνωστική κατανόηση και στη φιλολογική επεξεργασία, χωρίς να ενεργοποιούνται συστηματικά οι βιωματικές, συναισθηματικές και ερμηνευτικές του διαστάσεις. Το κενό αυτό καθιστά αναγκαία την αναζήτηση παιδαγωγικών πλαισίων που μπορούν να αξιοποιήσουν πιο ουσιαστικά τη φύση του έργου και να μετασχηματίσουν τη μαθησιακή εμπειρία (Frias κ.ά., 2015· Kim, 2018).

Η ΔΤΕ προσφέρει ένα τέτοιο πλαίσιο, καθώς προσεγγίζει το λογοτεχνικό και μυθολογικό υλικό όχι ως στατικό αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά ως ζωντανή εμπειρία δράσης, ρόλου και συλλογικής νοηματοδότησης. Μέσα από τεχνικές όπως η ανάληψη ρόλων, η δραματοποίηση, η σωματική και φωνητική έκφραση και η διερεύνηση υποθετικών καταστάσεων, η ΔΤΕ δημιουργεί συνθήκες ενεργητικής συμμετοχής και ενσώματης εμπλοκής των μαθητών, ενισχύοντας τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική τους εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (Neelands & Goode, 2015· O'Toole κ.ά., 2009). Στο πλαίσιο αυτό, η *Οδύσσεια*, με την επεισοδιακή της δομή, την πληθώρα χαρακτήρων και τη διαρκή παρουσία συγκρούσεων και διλημμάτων, συνιστά ιδιαίτερα πρόσφορο υλικό για δραματουργική επεξεργασία, καθώς επιτρέπει πολλαπλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις και τη διερεύνηση των πράξεων και των κινήτρων των ηρώων μέσα από τη δράση (Pucci, 1987· Segal, 2001).

Η σύνδεση της *Οδύσσειας* με τη ΔΤΕ αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν εξεταστεί υπό το πρίσμα του καταστασιακού ενδιαφέροντος. Όπως έχει αναδειχθεί στη σχετική θεωρία, το καταστασιακό ενδιαφέρον ενεργοποιείται όταν το μαθησιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από νεωτερικότητα, συναισθηματική διέγερση, αίσθηση νοήματος και ευκαιρίες ενεργητικής συμμετοχής, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τη βιωματική και δραματική φύση της μάθησης (Hidi & Renninger, 2006· Ainley, 2012· Silvia, 2006). Οι μηχανισμοί αυτοί εμφανίζουν σημαντικές συγκλίσεις με τα χαρακτηριστικά της ΔΤΕ, η οποία μετατρέπει τη μάθηση σε εμπειρία και ενισχύει τη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών.

Όταν η *Οδύσσεια* προσεγγίζεται μέσα από δραματικές πρακτικές, παύει να λειτουργεί αποκλειστικά ως διδακτέο περιεχόμενο και μετασχηματίζεται σε πεδίο εμπειρίας, στο οποίο οι μαθητές καλούνται να δράσουν, να επιλέξουν, να ερμηνεύσουν και να αναστοχαστούν. Η δυναμική αυτή μπορεί να ευνοήσει την ενεργοποίηση τόσο του πυροδοτούμενου όσο και του διατηρούμενου καταστασιακού ενδιαφέροντος, καθώς η αρχική συναισθηματική εμπλοκή υποστηρίζεται από διαδικασίες βαθύτερης ερμηνευτικής και γνωστικής επεξεργασίας (Hidi & Renninger, 2006).

Με τον τρόπο αυτό, η ΔΤΕ λειτουργεί ως παιδαγωγικός μεσολαβητής ανάμεσα στο αφηγηματικό υλικό της *Οδύσσειας* και στις ψυχοπαιδαγωγικές διεργασίες που συνδέονται με το ενδιαφέρον. Η *Οδύσσεια* αναδεικνύεται όχι μόνο ως κεντρικό έργο της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, αλλά και ως δυναμικό παιδαγωγικό υλικό που μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής των μαθητών, όταν ενταχθεί σε κατάλληλα σχεδιασμένα δραματικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Neelands & Goode, 2015).

Με βάση τα παραπάνω, η ΔΤΕ μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό πλαίσιο που διευκολύνει τη διασύνδεση του αφηγηματικού υλικού της *Οδύσσειας* με τις ψυχοπαιδαγωγικές διεργασίες που σχετίζονται με το καταστασιακό ενδιαφέρον. Υπό κατάλληλες διδακτικές προϋποθέσεις, η δραματική επεξεργασία του έπους φαίνεται να προσφέρει δυνατότητες ενίσχυσης της ενεργητικής συμμετοχής, της συναισθηματικής εμπλοκής και της ερμηνευτικής διερεύνησης των μαθητών. Το παρόν υποκεφάλαιο ολοκληρώνει τη θεωρητική χαρτογράφηση του 2.4, αναδεικνύοντας ένα συνεκτικό πλαίσιο σύνδεσης μύθου, *Οδύσσειας*, Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και καταστασιακού ενδιαφέροντος, και θέτει τις θεωρητικές βάσεις για τη μεθοδολογική και ερευνητική διερεύνηση που ακολουθεί.

ΜΕΡΟΣ Β΄ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

3.1. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

3.1.1. Κεντρικός σκοπός της μελέτης

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση του κατά πόσο η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ), μέσω μιας οργανωμένης δραματικής και βιωματικής παρέμβασης που υλοποιείται σε προγενέστερο χρόνο από τη σχολική διδασκαλία, δύναται να ενεργοποιήσει και να ενισχύσει το καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου για την Οδύσσεια. Η έννοια της «ενίσχυσης» δεν αναφέρεται σε μακροπρόθεσμη μεταβολή ή σταθεροποίηση ατομικού ενδιαφέροντος, αλλά σε περιβαλλοντικά προσδιοριζόμενη ενεργοποίηση και ποιοτική αναβάθμιση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, όπως αυτό εκδηλώνεται εντός συγκεκριμένων μαθησιακών συνθηκών.

Η ΔΤΕ αξιοποιείται στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης ως προπαρασκευαστική παιδαγωγική διαδικασία που προηγείται της σχολικής διδασκαλίας των επιλεγμένων επεισοδίων, με στόχο τη διερεύνηση της δυναμικής που αναπτύσσεται όταν οι μαθητές προσεγγίζουν το κείμενο μέσω βιωματικής εμπειρίας και όχι τη σύγκριση διδακτικών μοντέλων.

Διευκρινίζεται ότι το αντικείμενο της έρευνας είναι το ενδιαφέρον για την Οδύσσεια ως γνωστικό και λογοτεχνικό περιεχόμενο και όχι η γενική στάση των μαθητών απέναντι στη ΔΤΕ ως διδακτική μέθοδο. Η δραματική προσέγγιση λειτουργεί ως παιδαγωγικό μέσο ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος και όχι ως αυτοτελές αντικείμενο αξιολόγησης.

Ο κεντρικός σκοπός της μελέτης είναι, επομένως, διττός: αφενός, η ποσοτική αποτύπωση της μεταβολής του καταστασιακού ενδιαφέροντος πριν και μετά την παρέμβαση και, αφετέρου, η ποιοτική διερεύνηση των παιδαγωγικών διεργασιών που συνδέονται με την ενεργοποίησή του.

3.1.2. Επιμέρους στόχοι της έρευνας

Σε συνάρτηση με τον κεντρικό σκοπό, η μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει επιμέρους διαστάσεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος και τις παιδαγωγικές συνθήκες ενεργοποίησής του, μέσω των ακόλουθων στόχων:

1. Να διερευνήσει τη μεταβολή του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών για την Οδύσσεια πριν και μετά την εφαρμογή της δραματικής παρέμβασης.

2. Να αναδείξει τις μορφές μαθητικής εμπλοκής που εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και τη σχέση τους με την ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, με έμφαση στη συμπεριφορική, συναισθηματική και κοινωνική διάσταση.
3. Να διερευνήσει ποιες τεχνικές της ΔΤΕ και ποιες παιδαγωγικές συνθήκες συμβάλλουν στην ενεργοποίηση και ενίσχυση του καταστασιακού ενδιαφέροντος.
4. Να εξετάσει τις επιμέρους διαστάσεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος, όπως αυτές αποτυπώνονται στις αντιδράσεις και στις εμπειρίες των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Οι στόχοι αυτοί προϋποθέτουν τη συνδυαστική αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, προκειμένου να καταστεί δυνατή τόσο η αποτύπωση της μεταβολής όσο και η ερμηνευτική κατανόηση των διεργασιών που τη συνοδεύουν.

3.1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας διαμορφώνονται ως εξής:

1. *Ποια είναι η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) στο καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών/-τριων της Α΄ Γυμνασίου για την Οδύσσεια;*
2. *Ποιες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και ποιες μορφές μαθητικής εμπλοκής συμβάλλουν στην ενεργοποίηση και ενίσχυση του καταστασιακού ενδιαφέροντος για την Οδύσσεια;*

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στη συνολική επίδραση της παρέμβασης στο καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών για την Οδύσσεια και προσεγγίζεται μέσω συνδυαστικής αξιοποίησης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά την ανάδειξη τεχνικών της ΔΤΕ και μορφών μαθητικής εμπλοκής που σχετίζονται με την ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος και προσεγγίζεται κυρίως μέσα από την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων αποτυπώνει και τη μεθοδολογική οργάνωση της μελέτης, καθώς το πρώτο εστιάζει στην αποτύπωση μεταβολής, ενώ το δεύτερο στην ερμηνευτική διερεύνηση των υποκείμενων διεργασιών.

3.2. Ερευνητική Προσέγγιση και Μεθοδολογικός Προσανατολισμός

3.2.1. Χαρακτήρας και τύπος της μελέτης

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στην κατηγορία των παρεμβατικών μελετών (*intervention studies*) (Creswell, 2014· Shadish et al., 2002) και έχει το χαρακτήρα της έρευνας πεδίου (*field study*) (Cohen et al., 2017· Robson & McCartan, 2016). Περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή οργανωμένης παιδαγωγικής παρέμβασης σε φυσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασής της στο καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών για την Οδύσσεια.

Η διεξαγωγή της έρευνας σε πραγματικές σχολικές συνθήκες, εντός της κανονικής λειτουργίας της τάξης, ανταποκρίνεται στη λογική της εκπαιδευτικής έρευνας πεδίου, όπου το υπό μελέτη φαινόμενο εξετάζεται εξετάζεται εντός του αυθεντικού διδακτικού πλαισίου (Cohen et al., 2017· Maxwell, 2013). Η επιλογή αυτή ενισχύει την οικολογική εγκυρότητα της μελέτης, καθώς τα ευρήματα αντανακλούν συνθήκες πραγματικής εκπαιδευτικής πρακτικής και ερμηνεύονται σε άμεση συνάρτηση με αυτές

Η οικολογική εγκυρότητα, όπως επισημαίνεται στη μεθοδολογική βιβλιογραφία, αποτελεί κρίσιμη παράμετρο στην εκπαιδευτική έρευνα, ιδίως όταν το αντικείμενο μελέτης αφορά σύνθετες παιδαγωγικές διεργασίες, όπως η μαθητική εμπλοκή και το ενδιαφέρον (Cohen et al., 2017· Shadish κ.ά., 2002). Σε αντίθεση με τα αυστηρά ελεγχόμενα πειραματικά σχέδια, τα οποία επιδιώκουν υψηλή εσωτερική εγκυρότητα μέσω ελέγχου μεταβλητών, οι μελέτες πεδίου επιδιώκουν ισορροπία μεταξύ ελέγχου και αυθεντικότητας του πλαισίου (Cohen et al., 2017· Maxwell, 2013· Shadish et al., 2002).

Ως προς τον ερευνητικό σχεδιασμό, η ποσοτική διάσταση της μελέτης οργανώθηκε με τη μορφή προ–μετά σχεδίου μίας ομάδας *(one-group pretest-posttest design*), το οποίο χρησιμοποιείται συχνά σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις όταν δεν είναι εφικτή η σύσταση ομάδας ελέγχου ή η εφαρμογή τυχαιοποίησης, λόγω θεσμικών, ηθικών ή πρακτικών περιορισμών (Campbell & Stanley, 1963· Cohen et al., 2017· Shadish et al., 2002). Η επιλογή μη συγκρότησης ομάδας ελέγχου συνδέεται τόσο με πρακτικούς όσο και με παιδαγωγικούς περιορισμούς, καθώς η προγενέστερη εφαρμογή της παρέμβασης σε σχέση με τη συμβατική διδασκαλία και η ανάγκη ίσης εκπαιδευτικής μεταχείρισης των μαθητών καθιστούσαν μη ρεαλιστική τη διαφοροποίηση εντός της ίδιας σχολικής βαθμίδας (Cohen et al., 2017· Robson & McCartan, 2016).

Τα προ–μετά σχέδια μιας ομάδας κατατάσσονται στα οιονεί ή ημι-πειραματικά σχέδια (*quasi-experimental designs*), καθώς επιτρέπουν την αποτύπωση μεταβολής χωρίς πλήρη

πειραματικό έλεγχο. (Shadish et al., 2002). Η απουσία ομάδας ελέγχου και τυχαιοποίησης περιορίζει τη δυνατότητα ισχυρής αιτιώδους ερμηνείας, καθώς δεν μπορούν να αποκλειστούν εναλλακτικές εξηγήσεις, όπως εξωγενείς παράγοντες ή φυσική εξέλιξη των μαθητών. (Cook, 2015· Shadish κ.ά., 2002).

Η έρευνα, ωστόσο, περιλαμβάνει, κυρίως, ποιοτικό σκέλος με ερμηνευτικό προσανατολισμό, το οποίο εστιάζει στην κατανόηση των εμπειριών, των μορφών εμπλοκής και των νοηματοδοτήσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια της δραματικής παρέμβασης, Ταυτόχρονα, φωτίζει την ποσοτική αποτύπωση, παρέχοντας αναλυτικό βάθος, ενισχύοντας την κατανόηση των ευρημάτων, αλλά και επιτρέποντας την ανάλυση των παιδαγωγικών διεργασιών που συνδέονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Creswell & Poth, 2018· Maxwell, 2013).

Συνεπώς, η μελέτη στοχεύει στην τεκμηριωμένη διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης εντός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, αναγνωρίζοντας τα όρια γενίκευσης που απορρέουν από τον σχεδιασμό της.

Ταυτόχρονα, η μελέτη δεν συγκροτεί πλήρες σχέδιο έρευνας δράσης (*action research*). Οι επιμέρους προσαρμογές που πραγματοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή της παρέμβασης δεν οργανώθηκαν σε σπειροειδή κύκλο σχεδιασμού–δράσης–αναστοχασμού–επανασχεδιασμού με μετασχηματιστικό στόχο, όπως περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία (Kemmis et al., 2014· Stringer, 2013), αλλά υλοποιήθηκαν εντός σταθερού ερευνητικού πλαισίου και με προκαθορισμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως παρεμβατική μελέτη και έρευνα πεδίου που υλοποιείται σε φυσικό σχολικό περιβάλλον, με οιονεί πειραματικό ποσοτικό σχεδιασμό προ–μετά μιας ομάδας και παράλληλη ποιοτική ερμηνευτική εμβάθυνση (Creswell, 2014). Ο χαρακτηρισμός αυτός αποτυπώνει με ακρίβεια τα μεθοδολογικά της γνωρίσματα, χωρίς να την εντάσσει σε αυστηρές κατηγορίες που θα απαιτούσαν διαφορετικές ερευνητικές διαδικασίες.

3.2.2. Μεθοδολογικός προσανατολισμός

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί μικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό (*mixed methods research*), καθώς συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα με σκοπό την πληρέστερη κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου. Οι μικτές προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται όταν το ερευνητικό αντικείμενο δεν μπορεί να αποδοθεί επαρκώς μέσω αποκλειστικά αριθμητικών μετρήσεων ή αποκλειστικά ερμηνευτικής ανάλυσης, αλλά απαιτεί τη συμπληρωματική αξιοποίηση

διαφορετικών τύπων δεδομένων (Creswell, 2014· Creswell & Plano Clark, 2018· Teddlie & Tashakkori, 2009).

Στην παρούσα έρευνα, ο μικτός σχεδιασμός δεν οργανώνεται με ισότιμη βαρύτητα μεταξύ ποσοτικού και ποιοτικού σκέλους, αλλά συγκροτείται ως μικτός σχεδιασμός με ποιοτική προτεραιότητα (*qualitative priority*), σύμφωνα με τη σχετική τυπολογία των μικτών μεθόδων (Creswell & Plano Clark, 2018· Teddlie & Tashakkori, 2009). Η έννοια της προτεραιότητας αναφέρεται στον βαθμό θεωρητικής και ερμηνευτικής βαρύτητας που αποδίδεται σε ένα από τα δύο μεθοδολογικά σκέλη, τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Στην προκειμένη περίπτωση, το ποιοτικό σκέλος κατέχει κεντρική θέση, καθώς επιτρέπει την κατανόηση των παιδαγωγικών διεργασιών που δεν αποδίδονται επαρκώς μέσω ποσοτικών δεικτών, ενώ το ποσοτικό λειτουργεί υποστηρικτικά. Η επιλογή αυτή συνδέεται άμεσα με τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων: το πρώτο απαιτεί αποτύπωση μεταβολής του καταστασιακού ενδιαφέροντος πριν και μετά την παρέμβαση, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη χρήση ποσοτικής μέτρησης· το δεύτερο, ωστόσο, προϋποθέτει ερμηνευτική διερεύνηση των εμπειριών και των μορφών εμπλοκής των μαθητών που συνδέονται με την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος.

Ως προς τη μορφή του μικτού σχεδιασμού, η παρούσα μελέτη προσεγγίζει τον συγκλίνοντα (*convergent*) τύπο, δεδομένου ότι τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα συλλέγονται στο ίδιο γενικό χρονικό πλαίσιο και αναλύονται παράλληλα, με στόχο τη σύνθεση των ευρημάτων (Creswell & Plano Clark, 2018· Teddlie & Tashakkori, 2009). Η σύγκλιση αφορά τη χρονική οργάνωση και τη διαδικασία σύνθεσης των δεδομένων και δεν προϋποθέτει κατ’ ανάγκην ισότιμη θεωρητική βαρύτητα μεταξύ των δύο σκελών.

Η επιλογή μικτού σχεδιασμού κρίθηκε καταλληλότερη από μια αποκλειστικά ποσοτική προσέγγιση, καθώς η μέτρηση μεταβολής του καταστασιακού ενδιαφέροντος δεν επαρκεί για να αποδώσει τις παιδαγωγικές συνθήκες που το ενεργοποιούν. Αντίστοιχα, μια αποκλειστικά ποιοτική έρευνα δεν θα επέτρεπε τη συστηματική σύγκριση πριν και μετά την παρέμβαση. Ο συνδυασμός των δύο προσεγγίσεων επιτρέπει τόσο την αποτύπωση της μεταβολής όσο και την κατανόηση των διαδικασιών που τη συνοδεύουν, ενισχύοντας τη συνολική ερευνητική πληρότητα της μελέτης (Teddlie & Tashakkori, 2009).

Συνολικά, η μελέτη συγκροτείται ως ποιοτικά κυρίαρχος μικτός σχεδιασμός που συνδυάζει ποσοτική μέτρηση μεταβολής και ποιοτική ερμηνευτική ανάλυση, σε άμεση συνάρτηση με τη δομή των ερευνητικών ερωτημάτων.

3.2.3. Λογική συνδυασμού δεδομένων και τριγωνοποίηση

Η υιοθέτηση μικτού μεθοδολογικού σχεδιασμού συνεπάγεται τη συστηματική οργάνωση της λογικής συνδυασμού των δεδομένων. Στην παρούσα μελέτη, ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων οργανώνεται βάσει της λογικής της τριγωνοποίησης (*triangulation*), δηλαδή της συστηματικής συσχέτισης και αντιπαραβολής πολλαπλών πηγών και τύπων δεδομένων για την πληρέστερη κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου (Cohen κ.ά., 2017· Denzin, 1978· Flick, 2018).

Στη μεθοδολογική βιβλιογραφία διακρίνονται διαφορετικές μορφές τριγωνοποίησης, μεταξύ των οποίων η τριγωνοποίηση δεδομένων (*data triangulation*), η τριγωνοποίηση μεθόδων (*methodological triangulation*) και η τριγωνοποίηση ερευνητών (*investigator triangulation*) (Denzin, 1978). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιούνται κυρίως οι δύο πρώτες μορφές. Η τριγωνοποίηση δεδομένων προκύπτει από την άντληση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές – ερωτηματολόγια, παρατηρησιακά δεδομένα, ημιδομημένες συνεντεύξεις και μαθητικά παραγόμενα τεκμήρια – ενώ η τριγωνοποίηση μεθόδων αφορά τον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων για τη διερεύνηση του ίδιου ερευνητικού αντικειμένου.

Η τριγωνοποίηση δεν αντιμετωπίζεται εδώ ως διαδικασία απλής επιβεβαίωσης ενός ευρήματος από ανεξάρτητη πηγή, αλλά ως διαδικασία εννοιολογικής συμπλήρωσης και εμβάθυνσης με σκοπό την ενίσχυση της ερμηνευτικής εγκυρότητας των ευρημάτων. Στις μικτές προσεγγίσεις, η σύγκλιση δεδομένων μπορεί να λειτουργήσει με διαφορετικούς τρόπους: είτε για επιβεβαίωση *(corroboration*), είτε για συμπληρωματικότητα (*complementarity*), είτε για επέκταση της κατανόησης (*expansion*) (Creswell & Plano Clark, 2018). Στην προκειμένη περίπτωση, υιοθετείται κυρίως η λογική της συμπληρωματικότητας και της επέκτασης, καθώς τα ποιοτικά δεδομένα δεν λειτουργούν ως έλεγχος των ποσοτικών, αλλά ως μέσο ερμηνευτικής διεύρυνσης της αποτυπωμένης μεταβολής.

Η επιλογή αυτή κρίνεται ιδιαίτερα κατάλληλη για τη διερεύνηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, το οποίο συνιστά ένα δυναμικό φαινόμενο που διαμορφώνεται εντός συγκεκριμένων μαθησιακών συνθηκών και επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις, τη συναισθηματική εμπλοκή και το παιδαγωγικό πλαίσιο. Η ποσοτική μέτρηση πριν και μετά την

παρέμβαση παρέχει ένδειξη ως προς το αν παρατηρείται αλλαγή σε επίπεδο ομάδας, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα επιτρέπουν την κατανόηση του τρόπου και των συνθηκών υπό τις οποίες αναδύεται αυτή η μεταβολή (Flick, 2018· Teddlie & Tashakkori, 2009).

Η σύνθεση των δεδομένων επιτρέπει την ενοποίηση αριθμητικών τάσεων και βιωματικών περιγραφών σε ενιαίο ερμηνευτικό πλαίσιο, χωρίς ιεράρχηση του ενός τύπου δεδομένων έναντι του άλλου (Teddlie & Tashakkori, 2009). Η λογική αυτή εφαρμόζεται σε δύο επίπεδα στην παρούσα μελέτη: αφενός εντός του ποιοτικού σκέλους, μέσω συνδυασμού διαφορετικών πηγών δεδομένων, και αφετέρου μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων, όπως αναπτύσσεται αναλυτικά στο Κεφάλαιο 6.4.

Συνεπώς, η τριγωνοποίηση λειτουργεί ως μέσο ερμηνευτικής ενοποίησης των δεδομένων, ενισχύοντας τη συνοχή και την αναλυτική πληρότητα των ευρημάτων.

3.2.4. Αναστοχαστική διάσταση και ρόλος του ερευνητή

Η υλοποίηση της παρούσας παρέμβασης πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή, ο οποίος ανέλαβε παράλληλα τον ρόλο του εμψυχωτή των δραματικών δραστηριοτήτων. Η διπλή αυτή ιδιότητα – ερευνητή και παιδαγωγικού φορέα της παρέμβασης – συνιστά συνθήκη συχνή σε παρεμβατικές εκπαιδευτικές μελέτες που διεξάγονται σε φυσικά σχολικά περιβάλλοντα και προϋποθέτουν άμεση διδακτική εμπλοκή (Cohen et al., 2017· Robson & McCartan, 2016). Η ενεργός παρουσία του ερευνητή στη διαδικασία δεν νοείται ως ουδέτερη ή αποστασιοποιημένη, αλλά ως συμμετοχική και ενταγμένη σε συγκεκριμένο πλαίσιο, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη ρητή μεθοδολογική αποτύπωση της θέσης του.

Η διττή λειτουργία του ερευνητή στηρίζεται στην αρχή της αναστοχαστικότητας (*reflexivity*), δηλαδή της συνειδητής επίγνωσης του τρόπου με τον οποίο η παρουσία, οι επιλογές και οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις του ερευνητή ενδέχεται να επηρεάζουν τη διαδικασία και τα παραγόμενα δεδομένα. Στη σύγχρονη μεθοδολογική βιβλιογραφία, θεωρείται κρίσιμο στοιχείο ερευνητικής διαφάνειας, ιδίως σε ποιοτικές και μικτές προσεγγίσεις όπου ο ερευνητής αποτελεί μέρος του πεδίου που μελετά (Creswell & Poth, 2018· Maxwell, 2013). Η ρητή αναγνώριση των θεωρητικών παραδοχών, των παιδαγωγικών επιλογών και της προσωπικής εμπλοκής του ερευνητή συμβάλλει στη μεθοδολογική διαφάνεια της μελέτης και επιτρέπει την κατανόηση των όρων υπό τους οποίους παράγονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα. (Flick, 2018).

Κατά την υλοποίηση των συναντήσεων πραγματοποιήθηκαν αναστοχαστικές προσαρμογές σε επιμέρους δραστηριότητες, κυρίως ως προς τη μορφή ή την τεχνική προσέγγισης, με στόχο τη

βελτίωση της ομαδοσυνεργατικής εμπλοκής και την καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες της ομάδας. Οι προσαρμογές αυτές συνδέονται με τη δυναμική φύση της ΔΤΕ, όπου η ποιότητα της συμμετοχής και η ομαδική αλληλεπίδραση ανατροφοδοτούν τη μορφή της διδακτικής πράξης. Η πρακτική αυτή μπορεί να ερμηνευθεί μέσω της έννοιας του αναστοχαστικού επαγγελματία (*reflective practitioner*) (Schön, 1983), σύμφωνα με την οποία ο παιδαγωγός αναστοχάζεται «εν δράσει» (*reflection-in-action*), επαναξιολογεί τις παιδαγωγικές του επιλογές και προσαρμόζει τη διδακτική πρακτική του με βάση τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθησιακού πλαισίου. Η ενεργός εμπλοκή του ερευνητή ενδέχεται να επηρεάζει τη δυναμική της ομάδας και τις μορφές μαθητικής εμπλοκής, στοιχείο που λαμβάνεται υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων και αναγνωρίζεται ως περιορισμός της μελέτης. Η αναστοχαστικότητα αυτή δεν συνιστά μεθοδολογική ασυνέπεια, αλλά χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής πράξης σε σύνθετα μαθησιακά περιβάλλοντα. Αφορά τη δυναμική παιδαγωγική ανταπόκριση εντός της εφαρμογής και δεν ταυτίζεται με ερευνητικούς κύκλους μετασχηματιστικής ανασχεδίασης.

Ο ρόλος του ερευνητή–εμψυχωτή μπορεί, συνεπώς, να χαρακτηριστεί ως συμμετοχικός και αναστοχαστικός, αλλά εντός σταθερής μεθοδολογικής δομής. Η σαφής δήλωση της ερευνητικής θέσης συμβάλλει στην ενίσχυση της μεθοδολογικής διαφάνειας της μελέτης, καθιστώντας σαφή τόσο τα όρια όσο και τις δυνατότητες της ερευνητικής διαδικασίας.

3.2.5. Συνολική μεθοδολογική ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα μελέτη συγκροτείται ως παρεμβατική έρευνα πεδίου, ενταγμένη σε φυσικό σχολικό πλαίσιο, με οιονεί πειραματικό ποσοτικό σχεδιασμό προ–μετά μιας ομάδας, παράλληλη ποιοτική ερμηνευτική διερεύνηση, και συμμετοχικό, αναστοχαστικό ρόλο του ερευνητή.

Ο μεθοδολογικός της προσανατολισμός βασίζεται σε ποιοτικά κυρίαρχο μικτό σχεδιασμό, που συνδυάζει ποσοτική αποτύπωση μεταβολής και ποιοτική ερμηνευτική ανάλυση. Η συνοχή της μελέτης διασφαλίζεται μέσω της αντιστοίχισης μεταξύ ερευνητικών ερωτημάτων, μεθοδολογικού σχεδιασμού, εργαλείων και διαδικασιών ανάλυσης. Παράλληλα, αναγνωρίζονται ρητά οι περιορισμοί που απορρέουν από τον οιονεί πειραματικό χαρακτήρα και το φυσικό εκπαιδευτικό πλαίσιο της έρευνας. Συνολικά, το μεθοδολογικό αυτό πλαίσιο επιτρέπει τη σύνθετη και πολυεπίπεδη κατανόηση της συμβολής της ΔΤΕ στην ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, εντός συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συνθηκών.

3.3. Πλαίσιο διεξαγωγής, δείγμα και συμμετέχοντες της έρευνας

3.3.1. Εκπαιδευτικό και χωροχρονικό πλαίσιο

Η κύρια παρέμβαση υλοποιήθηκε στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου, στο τμήμα Α1 της Α΄ Γυμνασίου, κατά την περίοδο Νοεμβρίου–Δεκεμβρίου 2025, σε κανονική σχολική αίθουσα του τμήματος. Πριν από κάθε συνάντηση, τα θρανία μετακινούνταν περιμετρικά, δημιουργώντας ελεύθερο χώρο για την ανάπτυξη δραματικών δραστηριοτήτων και διευκολύνοντας τη σωματική εμπλοκή και την ομαδοσυνεργατική αλληλεπίδραση. Η χρήση της ίδιας σχολικής αίθουσας, χωρίς μετακίνηση σε εξειδικευμένο εργαστηριακό ή θεατρικό χώρο, διατηρούσε τη σύνδεση της παρέμβασης με το κανονικό μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών.

Υλοποιήθηκαν δώδεκα (12) συναντήσεις διάρκειας σαράντα (40) λεπτών, σύμφωνα με τη συμβατική διδακτική ώρα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που επέτρεψε την ένταξη της παρέμβασης στο σχολικό πρόγραμμα χωρίς ουσιαστική διατάραξη της καθημερινής λειτουργίας της τάξης. Οι συναντήσεις δεν ακολούθησαν σταθερό εβδομαδιαίο προγραμματισμό, αλλά εντάχθηκαν ευέλικτα στο σχολικό πρόγραμμα, γεγονός που ενδέχεται να επηρέασε τη συνέχεια και τη δυναμική της ομάδας και λαμβάνεται υπόψη στην ερμηνεία των ευρημάτων. Η ευελιξία αυτή αντανακλά τις πραγματικές συνθήκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας και αποτελεί χαρακτηριστικό της έρευνας πεδίου.

Η παρέμβαση οργανώθηκε σε δύο θεματικούς κύκλους (Πολύφημος και Κίρκη), οι οποίοι αναπτύχθηκαν σε έξι (6) συναντήσεις ο καθένας. Η δραματική προσέγγιση λειτούργησε ως προπαρασκευαστική βιωματική εμπειρία, που προηγήθηκε της σχολικής διδασκαλίας και της συμβατικής επεξεργασίας του κειμένου, στοιχείο που ενισχύει τη συνάφεια της παρέμβασης με το πραγματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η υλοποίηση της παρέμβασης σε αυθεντικές σχολικές συνθήκες ενισχύει την οικολογική εγκυρότητα της μελέτης, καθώς τα δεδομένα αντανακλούν τη λειτουργία της δραματικής παιδαγωγικής στο πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

3.3.2. Δείγμα και χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Το τμήμα αποτελούνταν από είκοσι έξι (26) μαθητές, εκ των οποίων είκοσι τρεις (23) συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς τρεις δεν συμπεριλήφθηκαν λόγω μη προσκόμισης έγγραφης γονικής συναίνεσης. Οι μαθητές που δεν συμμετείχαν στην εφαρμογή της παρέμβασης και τα ερευνητικά εργαλεία παρευρίσκονταν στις συναντήσεις, γεγονός που ενδέχεται να επηρέασε τη

δυναμική της ομάδας Το δείγμα αποτελεί δείγμα ευκολίας (convenience sampling), όπως συχνά συμβαίνει σε έρευνες πεδίου στο σχολικό πλαίσιο (Cohen et al., 2017· Creswell, 2014), γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων πέραν του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου.

Πριν από την έναρξη της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε ενημερωτική συνάντηση, κατά την οποία παρουσιάστηκε ο σκοπός και η διαδικασία του προγράμματος, διευκρινίστηκε ο ερευνητικός του χαρακτήρας και διανεμήθηκαν τα έντυπα γονικής συναίνεσης. Η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργή συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και τα ερευνητικά εργαλεία.

Ως προς τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, το τμήμα παρουσίαζε σχεδόν ισόρροπη κατανομή φύλου. Δεδομένου ότι οι τρεις μαθητές που δεν συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αγόρια, στο τελικό ερευνητικό δείγμα τα κορίτσια υπερείχαν αριθμητικά. Η διαφοροποίηση αυτή δεν αποτέλεσε μεταβλητή ανάλυσης στην παρούσα μελέτη, καθώς τα ερευνητικά ερωτήματα δεν εστίαζαν σε συγκρίσεις μεταξύ φύλων.

Σε σχέση με τη φοίτηση κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, η συμμετοχή των μαθητών υπήρξε σε γενικές γραμμές σταθερή, με περιορισμένο αριθμό απουσιών. Ειδικότερα, δεν καταγράφηκαν απουσίες κατά τις τέσσερις πρώτες συναντήσεις, ενώ στις επόμενες σημειώθηκαν με περιορισμένο εύρος (1-2 μαθητές στις περισσότερες περιπτώσεις και έως 3-4 σε μεμονωμένες συναντήσεις). Οι απουσίες αυτές δεν συνδέονταν με την ερευνητική διαδικασία, αλλά με συνήθεις λόγους σχολικής φοίτησης. Στην ανάλυση των δεδομένων λήφθηκε υπόψη η πραγματική συμμετοχή κάθε μαθητή στα επιμέρους εργαλεία.

Συνολικά, το δείγμα συγκροτεί ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μικρο-πλαίσιο, εντός του οποίου εξετάζεται η επίδραση της δραματικής παρέμβασης στο καταστασιακό ενδιαφέρον. Τα ευρήματα της μελέτης ερμηνεύονται, συνεπώς, σε συνάρτηση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου τμήματος και δεν διεκδικούν καθολική αντιπροσωπευτικότητα.

3.4. Δεοντολογικά Ζητήματα και Διασφάλιση Ποιότητας

3.4.1. Θεσμική έγκριση και συναίνεση συμμετεχόντων

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατόπιν θεσμικής έγκρισης από τη διεύθυνση του Μουσικού Σχολείου Αλίμου, ύστερα από υποβολή επίσημης γραπτής αίτησης, στην οποία

περιγράφονταν ο σκοπός, η διαδικασία και η διάρκεια της παρέμβασης, συνοδευόμενης από επιστολή του επιβλέποντος καθηγητή.

Η συμμετοχή των μαθητών στα ερευνητικά εργαλεία πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά κατόπιν έγγραφης γονικής συναίνεσης. Το έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης περιλάμβανε περιλάμβανε σαφή ενημέρωση για τον σκοπό, τη διαδικασία, τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής, το δικαίωμα αποχώρησης και τη διασφάλιση ανωνυμίας. Η διαδικασία αυτή εναρμονίζεται με τις βασικές αρχές δεοντολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας, ιδίως σε περιπτώσεις συμμετοχής ανηλίκων (Cohen et al., 2017· Creswell, 2014).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, της παρέμβασης προηγήθηκε ενημερωτική συνάντηση με τους μαθητές του τμήματος που στόχευε στη διαμόρφωση κλίματος διαφάνειας και κατανόησης της ερευνητικής δραστηριότητας, σύμφωνα με τις αρχές σεβασμού των συμμετεχόντων και ενημερωμένης συναίνεσης (BERA, 2018· American Psychological Association, 2017). Διευκρινίστηκε ότι η συμμετοχή τους ήταν προαιρετική, ότι μπορούσαν να επιλέξουν να μη λάβουν μέρος σε επιμέρους δραστηριότητες και ότι οποιαδήποτε στιγμή θα μπορούσε να ανακληθεί η γονική συναίνεση χωρίς καμία συνέπεια για τον μαθητή. Επιπλέον, κατέστη σαφές ότι δεν επρόκειτο να υπάρξει σχέση αξιολόγησης ή θεσμικής εξάρτησης μεταξύ ερευνητή και μαθητών, καθώς ο ερευνητής δεν είχε διδακτικό ρόλο στο συγκεκριμένο τμήμα. Η απουσία αξιολογικής σχέσης περιορίζει πιθανές πιέσεις συμμετοχής και ενισχύει τον εθελοντικό χαρακτήρα της ερευνητικής διαδικασίας.

Παράλληλα, για λόγους μεθοδολογικής διαφάνειας, δηλώνεται ότι ο ερευνητής διατηρεί προσωπική σχέση με τη σχολική κοινότητα, καθώς μέλος της οικογένειάς του φοιτά στην ίδια σχολική μονάδα, σε διαφορετικό όμως τμήμα. Η δήλωση αυτή εντάσσεται στη λογική της ρητής αποτύπωσης της θέσης του ερευνητή *(positionality)*, προκειμένου να καθίστανται σαφείς οι όροι εμπλοκής του στο πεδίο και να διασφαλίζεται η διαφάνεια της ερευνητικής διαδικασίας (Creswell & Poth, 2018· Maxwell, 2013).

Συνολικά, η θεσμική και δεοντολογική οργάνωση της έρευνας επιδίωξε τη διασφάλιση της προστασίας των ανηλίκων συμμετεχόντων, τη διαφάνεια της διαδικασίας και τον σεβασμό της αυτονομίας τους, σύμφωνα με τις καθιερωμένες αρχές της εκπαιδευτικής έρευνας.

3.4.2. Ανωνυμία και διαχείριση δεδομένων

Η διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων αποτέλεσε βασική προτεραιότητα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Για τον σκοπό αυτό, οι μαθητές χρησιμοποίησαν

ψευδώνυμα σε όλα τα γραπτά τεκμήρια, τα οποία οργανώθηκαν σε ατομικούς φακέλους χωρίς στοιχεία ταυτοποίησης, διασφαλίζοντας την απουσία άμεσων αναγνωριστικών δεικτών.

Τα έντυπα ερωτηματολόγια και τα μαθητικά τεκμήρια φυλάσσονται σε φυσικό αρχείο, σε ασφαλές περιβάλλον, υπό την ευθύνη του ερευνητή. Μέχρι την ψηφιοποίηση και επεξεργασία τους, παραμένουν σε έντυπη μορφή και δεν είναι προσβάσιμα σε τρίτους. Η μελλοντική κατηγοριοποίηση και ανάλυσή τους θα πραγματοποιηθεί με διατήρηση της ανωνυμίας και χωρίς δυνατότητα σύνδεσης των δεδομένων με τα πραγματικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Ως προς το οπτικοακουστικό υλικό (φωτογραφίες, συνεντεύξεις και βιντεοληπτικά τεκμήρια), αυτό χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και δεν διανεμήθηκε στους μαθητές, παρά το σχετικό ενδιαφέρον που εκφράστηκε, προκειμένου να αποτραπεί πιθανή διάχυσή του εκτός του ερευνητικού πλαισίου. Η απόφαση αυτή συνδέεται με την ανάγκη προστασίας των ανηλίκων συμμετεχόντων και τη διασφάλιση του ελέγχου επί της χρήσης των δεδομένων.

Πρόσβαση στα δεδομένα και το υλικό έχει μόνο ο ερευνητής. Αυτά θα διατηρηθούν σε έντυπη ή/και ψηφιοποιημένη μορφή και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης, θα αρχειοθετηθούν σε ανώνυμη μορφή ή θα καταστραφούν σύμφωνα με τις αρχές ορθής ερευνητικής πρακτικής.

Οι πρακτικές αυτές συνάδουν με τις βασικές αρχές εμπιστευτικότητας, προστασίας προσωπικών δεδομένων και ελαχιστοποίησης κινδύνου, όπως αυτές διατυπώνονται στη μεθοδολογική βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής έρευνας (Cohen et al., 2017· Robson & McCartan, 2016). Ιδίως σε έρευνες που αφορούν ανήλικους συμμετέχοντες, η αυστηρή διασφάλιση της ανωνυμίας των δεδομένων αποτελεί βασική δεοντολογική προϋπόθεση για την ακεραιότητα της έρευνας. Κύρια μέριμνα ήταν, επομένως, η προστασία της ιδιωτικότητας των μαθητών, η αποτροπή πιθανής στοχοποίησης ή έκθεσης και η διατήρηση ενός ασφαλούς ερευνητικού περιβάλλοντος.

Πέραν των δεοντολογικών διαστάσεων, η υλοποίηση της παρέμβασης εντός φυσικού σχολικού πλαισίου συνεπάγεται συγκεκριμένους λειτουργικούς και οργανωτικούς περιορισμούς, οι οποίοι αναγνωρίζονται ρητά ως παράγοντες που επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία.

3.4.3. Περιορισμοί σχολικού πλαισίου

Η υλοποίηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε εντός του φυσικού σχολικού πλαισίου, γεγονός που, αν και ενισχύει την οικολογική εγκυρότητα της μελέτης, συνεπάγεται περιορισμούς

που επηρεάζουν τη διαδικασία και την ερμηνεία των ευρημάτων (Cohen et al., 2017· Shadish κ.ά., 2002).

Πρώτον, τα στενά χρονικά περιθώρια κάθε συνάντησης (διάρκειας μίας διδακτικής ώρας) συνιστούν περιορισμό για θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Η ΔΤΕ βασίζεται σε διαδικασίες σταδιακής οικοδόμησης ρόλων, σχέσεων και δραματικής σύμβασης, οι οποίες απαιτούν χρόνο για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης, εμβάθυνσης και συλλογικής δημιουργίας (Neelands & Goode, 2015· O'Neill, 1995). Ο περιορισμένος χρόνος ενδέχεται να επηρεάζει τη δυνατότητα ολοκληρωμένης δραματουργικής ανάπτυξης και αναστοχαστικής επεξεργασίας των εμπειριών, ιδίως όταν απαιτείται παράλληλη οργάνωση του χώρου και μετάβαση από συμβατικό μάθημα σε βιωματική δραστηριότητα.

Δεύτερον, ο αριθμός των συμμετεχόντων (23 μαθητές) υπερβαίνει το μέγεθος ομάδας που προτείνεται συχνά στη βιβλιογραφία για βιωματικές και δραματικές παρεμβάσεις, όπου επισημαίνεται ότι μικρότερες ομάδες διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και την ασφαλή διαχείριση της ομαδικής δυναμικής (Heathcote & Bolton, 1994· Neelands & Goode, 2015). Σε μεγαλύτερες ομάδες αυξάνονται οι απαιτήσεις συντονισμού, ενδέχεται να μειώνεται ο χρόνος ατομικής έκφρασης και καθίσταται δυσκολότερη η παρακολούθηση της εμπλοκής όλων των συμμετεχόντων.

Τρίτον, το μη σταθερό χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων – λόγω προσαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα και στη διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων – ενδέχεται να επηρέασε τη διατήρηση της δραματικής συνέχειας και της ομαδικής δυναμικής. Η βιβλιογραφία για τη βιωματική μάθηση και τη δραματική διαδικασία επισημαίνει τη σημασία της ρυθμικότητας και της συνέχειας για τη σταδιακή εμβάθυνση της εμπειρίας και την ανάπτυξη συλλογικής δέσμευσης (Kolb, 1984· O'Toole & Dunn, 2002). Η χρονική ασυνέχεια μπορεί να επηρεάσει τη συγκράτηση της δραματικής σύμβασης και την ένταση της εμπλοκής.

Τέταρτον, ο περιορισμένος φυσικός χώρος της σχολικής αίθουσας και η ανάγκη επαναδιαμόρφωσής του σε κάθε συνάντηση συνιστούν υλικοτεχνικό περιορισμό. Οι δραματικές τεχνικές προϋποθέτουν ελευθερία κίνησης, διαμόρφωση συμβολικών χώρων και ευελιξία στη χωρική διάταξη, στοιχεία που επηρεάζουν τη σωματική και εκφραστική εμπλοκή των μαθητών (Boal, 1979· Neelands & Goode, 2015). Η συστηματική μετακίνηση θρανίων και η προσαρμογή του χώρου εντός περιορισμένου χρόνου μπορεί να επηρεάζει τη ροή της δραστηριότητας.

Τέλος, η παρουσία μαθητών που όφειλαν να παρευρίσκονται στην αίθουσα, αλλά δεν διέθεταν γονική συναίνεση για ενεργό συμμετοχή, συνιστά ιδιαίτερη συνθήκη που ενδέχεται να επηρεάζει τη συνοχή και τη συγκέντρωση της ομάδας. Σε βιωματικές παρεμβάσεις, η μερική συμμετοχή ή η παρουσία μη ενεργών παρατηρητών μπορεί να δημιουργήσει διαφοροποίηση ρόλων, να επηρεάσει την αίσθηση συλλογικής δέσμευσης και να διασπάσει την προσοχή (Cohen et al., 2017· Johnson & Johnson, 2009). Η διατήρηση ισορροπίας μεταξύ σεβασμού της εθελοντικότητας και συνοχής της ομάδας αποτέλεσε παιδαγωγική πρόκληση κατά την εφαρμογή.

Οι παράγοντες αυτοί αναγνωρίζονται ως δομικοί περιορισμοί του σχολικού πλαισίου και λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Η σαφής διατύπωση των συνθηκών εφαρμογής αποτελεί στοιχείο επιστημονικής διαφάνειας και ενισχύει την αξιοπιστία της ερευνητικής αφήγησης (Cohen et al., 2017· Maxwell, 2013).

3.4.4. Διασφάλιση ποιότητας και μεθοδολογική διαφάνεια

Η διασφάλιση της ποιότητας στηρίχθηκε σε συνδυασμό μεθοδολογικών επιλογών που ενισχύουν την αξιοπιστία των ευρημάτων και τη διαφάνεια της ερευνητικής διαδικασίας. Δεδομένου ότι η έρευνα εντάσσεται σε παρεμβατικό σχεδιασμό πεδίου, χωρίς ομάδα ελέγχου, κρίθηκε αναγκαία η ενίσχυση της ερμηνευτικής τεκμηρίωσης μέσω πολλαπλών πηγών δεδομένων και ρητής αναγνώρισης των περιορισμών της.

Καταρχάς, προηγήθηκε πλήρης προ-έρευνα (πιλοτική φάση), η οποία υλοποιήθηκε σε διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και επέτρεψε τη δοκιμή των ερευνητικών εργαλείων, τη βελτίωση της διατύπωσης των ερωτηματολογίων και την αποτίμηση της λειτουργικότητας των δραστηριοτήτων. Η πιλοτική φάση επέτρεψε τη δοκιμή και βελτίωση των εργαλείων πριν από την κύρια εφαρμογή.

Στην κύρια φάση της έρευνας η διασφάλιση της ποιότητας προσεγγίζεται με βάση δύο συμπληρωματικές λογικές: αφενός, τα κριτήρια εσωτερικής εγκυρότητας που συνδέονται με τον ποσοτικό σχεδιασμό· αφετέρου, τα κριτήρια αξιοπιστίας (*credibility*) της ποιοτικής διερεύνησης. Ως προς το ποσοτικό σκέλος, η αναγνώριση των περιορισμών του προ–μετά σχεδιασμού λειτουργεί ως στοιχείο μεθοδολογικής διαφάνειας και αποτρέπει υπερβολικές αιτιοκρατικές αξιώσεις (Campbell & Stanley, 1963· Shadish et al., 2002). Ως προς το ποιοτικό σκέλος, η εγκυρότητα και πειστικότητα της ερμηνευτικής ανάλυσης ενισχύεται μέσω της συστηματικής καταγραφής της διαδικασίας, της χρήσης πολλαπλών πηγών δεδομένων και της ρητής σύνδεσης ευρημάτων με συγκεκριμένα τεκμήρια (Lincoln & Guba, 1985· Patton, 2015). Η προσέγγιση αυτή

ανταποκρίνεται στην απαίτηση της ποιοτικής μεθοδολογίας για διαφάνεια, τεκμηρίωση και συνεκτικότητα μεταξύ δεδομένων και ερμηνείας (Maxwell, 2013).

Επιπλέον, η διασφάλιση της ποιότητα της έρευνας βασίζεται στη συνδυαστική αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Η σύγκριση προ- και μετα-παρεμβατικών μετρήσεων δεν ερμηνεύεται αυτοτελώς, αλλά διασταυρώνεται με δεδομένα από το παρατηρησιακό φύλλο, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και τα μαθητικά παραγόμενα τεκμήρια. Η συστηματική συσχέτιση των διαφορετικών πηγών δεδομένων, όπως έχει ήδη αναλυθεί στο μεθοδολογικό πλαίσιο, λειτουργεί εδώ ως μηχανισμός ενίσχυσης της ερμηνευτικής συνοχής και της τεκμηρίωσης των συμπερασμάτων (Flick, 2018· Maxwell, 2013).

Τέλος, η αποτύπωση της ερευνητικής διαδικασίας με λεπτομερή περιγραφή των σταδίων σχεδιασμού, υλοποίησης και συλλογής δεδομένων επιτρέπει τη διαφάνεια και τη δυνατότητα αναστοχαστικής αξιολόγησης της μελέτης. Η επιλογή αυτή συνάδει με τη σύγχρονη προσέγγιση της ποιοτικής και μικτής έρευνας, όπου η σαφής τεκμηρίωση των ερευνητικών αποφάσεων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα αξιολόγησης της ποιότητας (Creswell & Poth, 2018).

Συνολικά, η ποιότητα της έρευνας θεμελιώνεται στη συστηματική τεκμηρίωση, στη σαφή οριοθέτηση των περιορισμών και στη διαφανή σύνδεση δεδομένων και ερμηνειών.

Κεφάλαιο 4: Η ΠΡΟ-ΕΡΕΥΝΑ

4.1. Σκοπός και Μεθοδολογικός Προσανατολισμός της Προ-Έρευνας

Η εφαρμογή της έρευνας το καλοκαίρι 2025 αποτέλεσε την πρώτη πλήρη υλοποίηση του ερευνητικού σχεδιασμού σε άτυπο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η αρχική στόχευση της φάσης αυτής ως κύριας συλλογής δεδομένων αναθεωρήθηκε έπειτα από την αξιολόγηση της μεθοδολογίας και των ευρημάτων. Σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Μάγο, αποφασίστηκε ο ανασχεδιασμός της διαδικασίας και η διεξαγωγή της κύριας έρευνας, πλέον, σε τυπικό σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκτεταμένη διερευνητική και πιλοτική εφαρμογή (*extended pilot implementation*) με πλήρη παιδαγωγική και ερευνητική συγκρότηση, ως ολοκληρωμένη δοκιμή του ερευνητικού σχεδιασμού πριν από την κύρια (van Teijlingen & Hundley, 2002). Ο ρόλος της ήταν διττή: αφενός η δοκιμή της λειτουργικότητας των ερευνητικών εργαλείων και του δραματουργικού σχεδιασμού των παρεμβάσεων, αφετέρου η αξιολόγηση της βιωσιμότητας του ερευνητικού σχεδίου σε διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Μεθοδολογικά, η προ-έρευνα εντάχθηκε στη λογική της έρευνας δράσης, ακολουθώντας τον κύκλο σχεδιασμού–δράσης–παρατήρησης–αναστοχασμού (L. Cohen κ.ά., 2017). Ο σχεδιασμός της υιοθέτησε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση με ποιοτική προτεραιότητα, όπου το ποιοτικό σκέλος αποτέλεσε τον κύριο ερμηνευτικό άξονα και το ποσοτικό ενσωματώθηκε επικουρικά για την ενίσχυση της εγκυρότητας και της τεκμηρίωσης. Η δομή αυτή διατηρεί πλήρη συνέπεια με τον ερευνητικό σχεδιασμό της κύριας μελέτης, όπως παρουσιάζεται στο Κεφάλαιο 3, όπου η μικτή προσέγγιση οργανώνεται με σαφή ποιοτική προτεραιότητα.

Η θεωρητική θεμελίωση των εργαλείων και των παρεμβάσεων στηρίχθηκε στο μοντέλο των τεσσάρων φάσεων ανάπτυξης του ενδιαφέροντος των Hidi και Renninger (2006), καθώς και στη σύγχρονη βιβλιογραφία περί μέτρησης καταστασιακού ενδιαφέροντος (Knogler κ.ά., 2015· Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010). Η έμφαση δόθηκε στην παρατήρηση της βιωματικής εμπλοκής των παιδιών, στη δυναμική της ομάδας, στη συναισθηματική και γνωστική ενεργοποίηση και στη διαμόρφωση και εξέλιξη του καταστασιακού ενδιαφέροντος μέσα από τις θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές. Παράλληλα, ενσωματώθηκαν ποσοτικά εργαλεία (προ- και μετά-ερωτηματολόγια, κλίμακες καταστασιακού ενδιαφέροντος μετά από κάθε κύκλο), τα οποία λειτούργησαν συμπληρωματικά και υποστηρικτικά ως προς την ερμηνευτική εγκυρότητα των ποιοτικών ευρημάτων.

Η τελική απόφαση για ανασχεδιασμό της έρευνας δεν βασίστηκε αποκλειστικά σε ποσοτικούς δείκτες (όπως τα ποσοστά απώλειας δείγματος), αλλά κυρίως σε ποιοτικά δεδομένα που ανέδειξαν ζητήματα σταθερότητας ομάδας, συνέχειας δραματουργικής πορείας, συγκρότησης σταθερής δραματικής κοινότητας μάθησης και δυνατότητας διαχρονικής παρακολούθησης της εμπλοκής των ίδιων μαθητών. Συνεπώς, η προ-έρευνα λειτούργησε ως πεδίο αναστοχαστικής αξιολόγησης τόσο των εργαλείων όσο και των συνθηκών εφαρμογής.

4.2. Πλαίσιο Υλοποίησης και Χαρακτηριστικά Δείγματος

Η προ-έρευνα υλοποιήθηκε τον Ιούλιο του 2025 στο πλαίσιο θερινών δραστηριοτήτων (summer camp) του άτυπου Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης ARBO. Το συγκεκριμένο πλαίσιο χαρακτηριζόταν από εθελοντική συμμετοχή, ευέλικτη προσέλευση και μεταβαλλόμενη σύνθεση ομάδας. Η απουσία σταθερού σχολικού τμήματος και υποχρεωτικής παρακολούθησης συνιστούσε δομικό χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος που επίδρασε καθοριστικά στη συνοχή του δείγματος.

Συνολικά καταγράφηκαν είκοσι δύο (22) μοναδικοί συμμετέχοντες, οι οποίοι παρακολούθησαν τουλάχιστον μία συνάντηση από τις δώδεκα (12) προγραμματισμένες συναντήσεις που οργανώθηκαν σε τρεις θεματικούς κύκλους (Κύκλωπας, Κίρκη, Σειρήνες). Η ηλικιακή σύνθεση αφορούσε κυρίως μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (από Γ΄ Δημοτικού και άνω).

Η συμμετοχή παρουσίασε έντονες διακυμάνσεις, γεγονός που επηρέασε την πληρότητα των ποσοτικών δεδομένων. Συγκεκριμένα, δεκατρία (13) παιδιά συμπλήρωσαν το προ-παρεμβατικό και δεκαπέντε (15) το μετα-παρεμβατικό ερωτηματολόγιο, ενώ έντεκα (11) παιδιά διέθεταν πλήρη αντιστοίχιση προ–μετα μέτρησης. Παράλληλα, οχτώ (8) παιδιά συμπλήρωσαν και τις τρεις κλίμακες καταστασιακού ενδιαφέροντος, εκ των οποίων οχτώ (8) πληρούσαν ταυτόχρονα όλα τα κριτήρια πλήρους συμμετοχής.

Η απώλεια συμμετεχόντων (*attrition*) ανήλθε σε 50% και συνιστά σημαντική απειλή εσωτερικής εγκυρότητας *(mortality threat to internal validity*), καθώς περιορίζει τη δυνατότητα αξιόπιστης αιτιακής ερμηνείας των μεταβολών (D. T. Campbell & Stanley, 1963· Shadish κ.ά., 2002). Ωστόσο, αποδίδεται στη δομική αστάθεια του άτυπου θερινού πλαισίου, όπου η συμμετοχή επηρεαζόταν από εξωγενείς παράγοντες (διακοπές, προσωρινή ή αποσπασματική συμμετοχή, μη σταθερή σύνθεση ομάδας), και όχι σε αδυναμίες του σχεδιασμού.

Πέραν της ποσοτικής απομείωσης, τα ποιοτικά δεδομένα (παρατηρησιακές καταγραφές, φύλλα εργασίας, τεκμήρια μαθητών και παρατηρήσεις κριτικού φίλου) κατέδειξαν ότι η μεταβαλλόμενη σύνθεση της ομάδας επηρέαζε τη συνοχή της δραματικής σύμβασης και της βιωμένης εμπειρίας της, τη σταδιακή εμβάθυνση στους ρόλους, τη δυνατότητα παρακολούθησης της εξέλιξης του ενδιαφέροντος σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο και τη συγκρότηση ομαδικού πνεύματος και κοινού κώδικα εμπλοκής.

Η συνδυαστική ανάγνωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι, παρά τη θετική ανταπόκριση των σταθερών συμμετεχόντων, το πλαίσιο δεν εξασφάλιζε επαρκείς συνθήκες διαχρονικής παρακολούθησης και ελεγχόμενης ερευνητικής εφαρμογής. Το εύρημα αυτό αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για τη μεταφορά της κύριας έρευνας σε τυπικό σχολικό περιβάλλον με σταθερό τμήμα.

4.3. Ερευνητικά Εργαλεία και Πηγές Δεδομένων

Η προ-έρευνα συγκρότησε ένα πλέγμα ερευνητικών εργαλείων οργανωμένο με μικτή μεθοδολογική προσέγγιση και σαφή ποιοτική προτεραιότητα. Η κύρια ερμηνευτική βαρύτητα δόθηκε στα ποιοτικά τεκμήρια, ενώ τα ποσοτικά εργαλεία λειτούργησαν συμπληρωματικά, υποστηρίζοντας την αποτύπωση μεταβολών στους δείκτες ενδιαφέροντος. Η εσωτερική συνοχή των εργαλείων δεν ήταν τυχαία, αλλά προέκυψε από τον ενιαίο σχεδιασμό τους, ο οποίος συνέδεε τους άξονες παρατήρησης, τα φύλλα εργασίας και τις δηλώσεις των κλιμάκων ενδιαφέροντος με κοινό θεωρητικό υπόβαθρο.

4.3.1. Ποιοτικά Εργαλεία και Μαθησιακά Τεκμήρια

Τα ποιοτικά δεδομένα προήλθαν από το παρατηρησιακό φύλλο ερευνητή, το παρατηρησιακό φύλλο κριτικού φίλου, τα φύλλα εργασίας και τα μαθητικά παραγόμενα τεκμήρια. Η προτεραιότητα στην ερμηνευτική αξιοποίηση των ποιοτικών δεδομένων ανταποκρίνεται στη φύση του ερευνητικού αντικειμένου, καθώς το καταστασιακό ενδιαφέρον αποτελεί μεταβαλλόμενο φαινόμενο, εξαρτώμενο από το εκάστοτε πλαίσιο, που εκδηλώνεται μέσα από μορφές εμπλοκής, αλληλεπίδρασης και νοηματοδότησης.

Το παρατηρησιακό φύλλο ερευνητή οργανωνόταν σε διακριτούς άξονες που αφορούσαν τη συμπεριφορική εμπλοκή, τη συναισθηματική έκφραση, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ανταπόκριση στο δραματικό υλικό και τη στάση απέναντι στη βιωματική μέθοδο. Η διάρθρωση αυτή επέτρεπε τη συστηματική καταγραφή τόσο της άμεσης ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος

(π.χ. αυθόρμητος ενθουσιασμός, σωματική συμμετοχή, ερωτήσεις, εκφράσεις έκπληξης) όσο και της σταδιακής διατήρησης και εμβάθυνσής του (π.χ. επιμονή σε ρόλους, συνεργατική διαπραγμάτευση ιδεών, μεταγνωστική επεξεργασία καταστάσεων, εμβάθυνση στη δραματική σύμβαση). Οι άξονες παρατήρησης ευθυγραμμίζονται λειτουργικά με τις φάσεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος του τετραφασικού μοντέλου (Hidi & Renninger, 2006) και αποτυπώνουν τη μετάβαση από την αρχική πυροδότηση στη διατήρηση του ενδιαφέροντος. Το εργαλείο διατηρούσε ημι-δομημένο χαρακτήρα, επιτρέποντας συγκεκριμένα παραδείγματα και ελεύθερα σχόλια, στοιχείο που ενίσχυε τον αναστοχαστικό του ρόλο.

Το παρατηρησιακό φύλλο κριτικού φίλου ενίσχυε τη διαδικασία μέσω εξωτερικής οπτικής. Η παρατήρηση της συμμετοχής, της συναισθηματικής εμπλοκής και της προσωπικής σύνδεσης με το υλικό επέτρεπε τη διασταύρωση των ενδείξεων που κατέγραφε ο ερευνητής. Επιπλέον, η συμπερίληψη του ρόλου του ερευνητή, της ποιότητας των δραστηριοτήτων και της εφαρμογής των παιδαγωγικών στόχων παρείχε πλαίσιο αξιολόγησης της παιδαγωγικής συνοχής, της επίτευξης στόχων και της ερμηνείας των δεδομένων. Η σύγκλιση μεταξύ των δύο παρατηρησιακών εργαλείων ενίσχυσε την ερμηνευτική αξιοπιστία της διαδικασίας, επιτρέποντας την τριγωνοποίηση ερευνητών (*investigator triangulation*) (Denzin, 1978) και περιορίζοντας τον κίνδυνο ερμηνευτικής μονομέρειας.

Τα φύλλα εργασίας της προ-έρευνας αποτέλεσαν ιδιαίτερα σημαντική πηγή ποιοτικών δεδομένων. Η δομή τους αποκάλυπτε σαφή μετάβαση από ερωτήματα άμεσης συναισθηματικής ανταπόκρισης κατά τις πρώτες συναντήσεις κάθε κύκλου που εστίαζαν στη φαντασιακή είσοδο στο δραματικό πλαίσιο («Τι φαντάζεσαι ότι υπάρχει στο νησί;», «Πώς νιώθεις καθώς πλησιάζετε;»), σε ερωτήματα γνωστικής, ηθικής και μεταγνωστικής επεξεργασίας («τι θα έκανες στη θέση του ήρωα;», «πώς θα μπορούσε να αλλάξει η εξέλιξη;») στη συνέχεια. Η μετάβαση αυτή συνδέεται με τη θεωρητική διάκριση μεταξύ πυροδοτούμενου και διατηρούμενου καταστασιακού ενδιαφέροντος, καθώς η αρχική συναισθηματική ενεργοποίηση μετασχηματίζεται σε βαθύτερη προσωπική σύνδεση και επεξεργασία (Hidi & Renninger, 2006· Renninger & Hidi, 2015). Ιδιαίτερη σημασία είχε η μεταφορά του μυθολογικού υλικού σε σύγχρονες εμπειρίες και προσωπικά βιώματα («Η Κίρκη σήμερα», «Ο σύγχρονος Πολύφημος», προσωπικοί πειρασμοί), στοιχείο που ενισχύει την αντιλαμβανόμενη αξία και το νόημα της δραστηριότητας — δύο βασικούς παράγοντες διατήρησης του ενδιαφέροντος.

Η συνδυαστική ανάγνωση παρατηρησιακών δεδομένων και μαθησιακών τεκμηρίων επέτρεψε τη διασταύρωση ενδείξεων ενεργοποίησης και εμβάθυνσης, ενισχύοντας την ερμηνευτική συνοχή της προ-έρευνας. Παρότι κατά τη φάση αυτή δεν εφαρμόστηκε τυπική διαδικασία κωδικοποίησης, η συστηματική αντιστοίχιση μεταξύ αξόνων παρατήρησης και θεματικών των φύλλων εργασίας καταδεικνύει ενιαίο σχεδιασμό με θεωρητική αναφορά στο μοντέλο του καταστασιακού ενδιαφέροντος.

4.3.2. Ποσοτικά Εργαλεία

Παρά τον ποιοτικά κυρίαρχο προσανατολισμό της προ-έρευνας, ενσωματώθηκαν και ποσοτικά εργαλεία με σκοπό την αποτύπωση τάσεων μεταβολής του καταστασιακού ενδιαφέροντος σε επίπεδο ομάδας. Η χρήση ποσοτικών μετρήσεων κρίθηκε αναγκαία για την τεκμηρίωση της πιθανής μετατόπισης πριν και μετά την παρέμβαση, στοιχείο που συνδέεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και εντάσσεται σε οιονεί πειραματικό προ–μετά σχεδιασμό μιας ομάδας (L. Cohen κ.ά., 2017· Shadish κ.ά., 2002).

Το εισαγωγικό ερωτηματολόγιο λειτούργησε ως μέτρο αναφοράς, αποτυπώνοντας το αρχικό επίπεδο ενδιαφέροντος των μαθητών για την Οδύσσεια, την περιέργεια και τις προσδοκίες τους απέναντι στη βιωματική διαδικασία. Οι δηλώσεις του εστίαζαν σε αντιλαμβανόμενη ελκυστικότητα, περιέργεια, προθυμία εμπλοκής και προσδοκώμενη απόλαυση. Η λειτουργία του εργαλείου συνδέεται με την πρώτη φάση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, δηλαδή την περιβαλλοντικά προσδιοριζόμενη ενεργοποίηση, καθώς επιτρέπει την αποτύπωση της αρχικής συναισθηματικής και γνωστικής προδιάθεσης πριν από την παρέμβαση (Hidi & Renninger, 2006· Renninger & Hidi, 2015).

Μετά την ολοκλήρωση κάθε θεματικού κύκλου χορηγήθηκε κλίμακα καταστασιακού ενδιαφέροντος προσαρμοσμένη στο εκάστοτε επεισόδιο. Η δομή της αντανακλούσε βασικούς δείκτες του τετραφασικού μοντέλου ανάπτυξης ενδιαφέροντος (Hidi & Renninger, 2006), όπως η συναισθηματική διέγερση, η εστίαση της προσοχής, η αντιλαμβανόμενη αξία της δραστηριότητας και η επιθυμία συνέχισης. Η επαναλαμβανόμενη εφαρμογή της κλίμακας μετά από κάθε κύκλο επέτρεψε τη συγκριτική αποτύπωση της δυναμικής του ενδιαφέροντος σε διαφορετικές δραματικές συνθήκες.

Το μετα-παρεμβατικό ερωτηματολόγιο αποτύπωνε τη συνολική εμπειρία συμμετοχής και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Περιλάμβανε δηλώσεις που αφορούσαν τη διατήρηση ενδιαφέροντος, την πρόθεση επανεμπλοκής και την

αξιολόγηση της δραματικής διαδικασίας ως μαθησιακής εμπειρίας. Σε θεωρητικό επίπεδο, το εργαλείο αυτό επιτρέπει την περιγραφική εκτίμηση της μεταβολής του δείκτη ενδιαφέροντος σε επίπεδο ομάδας, από στιγμιαία ενεργοποίηση σε πιο σταθερή μορφή διατηρούμενου ενδιαφέροντος, χωρίς, ωστόσο, να επιχειρεί μέτρηση ατομικού ενδιαφέροντος και με επίγνωση των περιορισμών που συνεπάγεται η απουσία ομάδας ελέγχου (Shadish κ.ά., 2002).

Τα ποσοτικά δεδομένα δεν ερμηνεύτηκαν αυτοτελώς, αλλά σε συνάρτηση με τα ποιοτικά τεκμήρια, στο πλαίσιο λογικής τριγωνοποίησης (Denzin, 1978). Η σύγκλιση ή απόκλιση μεταξύ δηλωμένων στάσεων και παρατηρούμενων μορφών εμπλοκής αποτέλεσε κρίσιμο στοιχείο για την αποτίμηση της λειτουργικότητας των εργαλείων και της ίδιας της παρέμβασης.

4.4. Αποτελέσματα και Μεθοδολογική Αποτίμηση της Προ-Έρευνας

4.4.1. Περιγραφική Αποτύπωση της Μεταβολής του Καταστασιακού Ενδιαφέροντος

Η ποσοτική αποτύπωση της προ-έρευνας βασίστηκε αφενός στη σύγκριση των προ- και μετα-παρεμβατικών μετρήσεων και αφετέρου στην επαναλαμβανόμενη εφαρμογή κλίμακας καταστασιακού ενδιαφέροντος μετά την ολοκλήρωση κάθε θεματικού κύκλου. Από το σύνολο των είκοσι δύο (N=22) μαθητών που συμμετείχαν σε τουλάχιστον μία συνάντηση, δεκατρείς (N=13) συμπλήρωσαν το εισαγωγικό ερωτηματολόγιο και δεκαπέντε (N=15) το μετα-παρεμβατικό. Πλήρη αντιστοίχιση προ–μετά μέτρησης διέθεταν έντεκα (N=11) μαθητές, οι οποίοι συγκροτούν την ομάδα της συγκριτικής ανάλυσης (paired group). Παράλληλα, οχτώ (N=8) μαθητές συμπλήρωσαν τόσο τα προ- και μετα-ερωτηματολόγια όσο και τις τρεις κλίμακες καταστασιακού ενδιαφέροντος μετά από κάθε κύκλο, συγκροτώντας την ομάδα υψηλής συμμετοχής.

Στην ομάδα των έντεκα μαθητών, ο μέσος όρος της αρχικής μέτρησης (PRE) διαμορφώθηκε στο 3,72 (SD = 0,66) σε κλίμακα 1–5, με εύρος τιμών από 2,63 έως 5,00. Ο αντίστοιχος μέσος όρος της τελικής μέτρησης (POST) ανήλθε στο 4,33 (SD = 0,58), με εύρος από 3,14 έως 5,00. Η μέση διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων ήταν +0,62 μονάδες (SD διαφοράς = 0,92), υποδηλώνοντας θετική μετατόπιση του δηλωμένου επιπέδου ενδιαφέροντος. Ο υπολογισμός του μεγέθους επίδρασης (Cohen’s d = 0,67) καταδεικνύει μέτρια προς υψηλή επίδραση της παρέμβασης στο επίπεδο της ομάδας

Στην ομάδα υψηλής συμμετοχής, ο μέσος όρος PRE ήταν 3,69 (SD = 0,71), ενώ ο μέσος όρος POST ανήλθε στο 4,24 (SD = 0,57), με αντίστοιχα εύρη τιμών 2,63–5,00 και 3,14–5,00. Η

μέση διαφορά διαμορφώθηκε στο +0,54 (SD διαφοράς = 1,04), με μέγεθος επίδρασης Cohen's d = 0,53, το οποίο αντιστοιχεί σε μέτρια επίδραση. Η μεταβολή στην ομάδα αυτή εμφανίζεται ελαφρώς μικρότερη σε σχέση με τη συνολική paired ομάδα, ωστόσο διατηρεί θετικό πρόσημο και συγκλίνει ως προς τη γενική κατεύθυνση της μετατόπισης.

Πέραν της συνολικής προ–μετά σύγκρισης, εξετάστηκαν περιγραφικά και οι μέσοι όροι της κλίμακας καταστασιακού ενδιαφέροντος μετά από κάθε θεματικό κύκλο. Στον κύκλο του Πολύφημου (N = 11), ο μέσος όρος διαμορφώθηκε στο 4,15 (SD = 0,49), με εύρος τιμών 3,00–4,88. Στον κύκλο της Κίρκης (N = 10), ο μέσος όρος ήταν 4,32 (SD = 0,50), με εύρος 3,25–5,00. Στον κύκλο των Σειρήνων (N = 15), ο μέσος όρος ανήλθε στο 4,47 (SD = 0,49), με εύρος 3,50–5,00. Οι μέσοι όροι και στους τρεις κύκλους υπερβαίνουν το 4 σε κλίμακα πέντε βαθμίδων, ενώ η διακύμανση παραμένει σχετικά χαμηλή σε όλες τις περιπτώσεις.

Η παρουσίαση των δεδομένων παραμένει περιγραφική, καθώς ο σχεδιασμός της προ-έρευνας δεν περιλάμβανε ομάδα ελέγχου ούτε αποσκοπούσε σε αιτιακή τεκμηρίωση, αλλά στη διερεύνηση της λειτουργικότητας των εργαλείων και στην αποτύπωση τάσεων μεταβολής σε επίπεδο ομάδας.

4.4.2. Μεθοδολογικοί Περιορισμοί και Ερμηνευτική Αποτίμηση της Προ-Έρευνας

Παρά τα ενθαρρυντικά ποσοτικά ευρήματα, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της προ-έρευνας οφείλει να λάβει υπόψη σημαντικούς μεθοδολογικούς περιορισμούς. Ο κυριότερος εξ αυτών αφορά την αστάθεια του δείγματος και το υψηλό ποσοστό αποχώρησης συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των δώδεκα συναντήσεων. Από τους είκοσι δύο μαθητές που συμμετείχαν έστω και σε μία συνάντηση, πλήρη αντιστοίχιση προ–μετά δεδομένων διέθεταν έντεκα, γεγονός που αντιστοιχεί σε ποσοστό απώλειας 50%. Η μεταβλητότητα της σύνθεσης της ομάδας, που στη συγκεκριμένη περίπτωση οφειλόταν στην ασυνέχεια συμμετοχής λόγω καλοκαιρινών διακοπών, συνιστά κλασική απειλή για την εσωτερική εγκυρότητα σε μονοομαδικούς προ–μετά σχεδιασμούς (D. T. Campbell & Stanley, 1963· Shadish κ.ά., 2002), καθώς η μεταβολή των συμμετεχόντων καθιστά δυσχερή τη σαφή απόδοση της παρατηρούμενης μεταβολής αποκλειστικά στην παρέμβαση.

Επιπλέον, η απουσία ομάδας ελέγχου και η εφαρμογή σχεδιασμού τύπου one-group pretest–posttest περιορίζουν τη δυνατότητα αιτιακής ερμηνείας των αποτελεσμάτων (L. Cohen κ.ά., 2017). Παρά την καταγεγραμμένη ενίσχυση των μέσων όρων, δεν μπορεί να αποκλειστεί η

επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως η εξοικείωση με το εργαλείο μέτρησης, η φυσική ωρίμανση ή η επίδραση της δυναμικής της ομάδας.

Τα ποιοτικά δεδομένα, ωστόσο, επιβεβαιώνουν τη συνεκτικότητα της θετικής τάσης. Η παρατήρηση κατέγραψε υψηλό βαθμό εμπλοκής ήδη από τις πρώτες συναντήσεις του κύκλου του Κύκλωπα. Η συγκρότηση του «πληρώματος» και η ανάληψη ρόλων ενεργοποίησαν έντονα τη φαντασία και τον ενθουσιασμό των μαθητών, ιδίως σε δραστηριότητες συλλογικής δράσης, όπως το σάλπισμα του ταξιδιού, η εξερεύνηση του νησιού και ο σχεδιασμός της απόδρασης. Ωστόσο, δραστηριότητες που απαιτούσαν εξατομικευμένο βίωμα ή λεπτή ομαδική υποστήριξη δεν λειτούργησαν με την ίδια συνοχή, γεγονός που συνδέεται εν μέρει με τη μεταβαλλόμενη σύνθεση της ομάδας.

Στον κύκλο της Κίρκης, η ήδη ενεργοποιημένη εμπλοκή μεταφέρθηκε δημιουργικά σε ομαδικές δραστηριότητες, όπως οι παγωμένες εικόνες και ο κινησιολογικός αυτοσχεδιασμός με δραματοποιημένη αφήγηση από τον ερευνητή. Παράλληλα όμως αναδείχθηκαν δυσκολίες στη διατήρηση της δραματικής σύμβασης, ιδίως κατά την εμφάνιση της ηθοποιού-βοηθού στον ρόλο της Κίρκης, καθώς και σε δραστηριότητες που απαιτούσαν συνεργασία και συντονισμό με ταυτόχρονη αφήγηση και κινησιολογική δράση από τα παιδιά.

Αντίστοιχα, στον κύκλο των Σειρήνων, οι ομαδικές δραστηριότητες κινητοποίησαν αποτελεσματικά τα παιδιά, αλλά ορισμένες αδυναμίες σχεδιασμού και η μη αυστηρή τήρηση κανόνων οδήγησαν σε στιγμές μη παραγωγικού ανταγωνισμού και απομάκρυνσης από τα δραματικά συμφραζόμενα. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν, παράλληλα με την υψηλή εμπλοκή της ομάδας, τη σημασία ενός σταθερού και ελεγχόμενου παιδαγωγικού πλαισίου που να επιτρέπει σαφέστερη ρύθμιση των ορίων της δραματικής συνθήκης (Neelands & Goode, 2015).

Αξίζει, πάντως, να σημειωθεί ότι η κορύφωση της δημιουργικότητας των παιδιών συνέβαινε σε δραστηριότητες μετασχηματισμού του μύθου σε σύγχρονα συμφραζόμενα (π.χ. σύγχρονος Κύκλωπας, σύγχρονη Κίρκη), παρατήρηση που συνάδει με τα υψηλά επίπεδα καταστασιακού ενδιαφέροντος που καταγράφηκαν στις κλίμακες.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και το περιβαλλοντικό πλαίσιο υλοποίησης, καθώς οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρο όπου παράλληλα δραστηριοποιούνταν άλλα παιδιά, γεγονός που δημιουργούσε συνθήκες θορύβου και περισπασμού. Παρά την αξιοσημείωτη προσπάθεια τόσο του εμψυχωτή όσο και των μαθητών να διατηρήσουν τη συγκέντρωση, οι εξωτερικές αυτές συνθήκες συνιστούν επιπλέον περιοριστικό παράγοντα για την εγκυρότητα της παρέμβασης.

Οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου επιβεβαιώνουν τον υψηλό βαθμό εμπλοκής και τη θετική ανταπόκριση της ομάδας, καθώς και την παιδαγωγική ποιότητα του σχεδιασμού και της εμψύχωσης, ενισχύοντας τη συγκλίνουσα εγκυρότητα των ευρημάτων μέσω πολλαπλών πηγών δεδομένων (Denzin, 1978). Παράλληλα όμως αναδεικνύεται εμμέσως ότι η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης εξαρτήθηκε σε σημαντικό βαθμό από τη διαχείριση συνθηκών που δεν μπορούσαν να ελεγχθούν πλήρως στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Η προ-έρευνα λειτούργησε συνεπώς ως εκτεταμένη πιλοτική εφαρμογή (*extended pilot implementation*), επιτρέποντας τη δοκιμή εργαλείων, τη βελτίωση δραστηριοτήτων και την αναγνώριση κρίσιμων παραγόντων που επηρεάζουν την εγκυρότητα του σχεδιασμού. Τα συμπεράσματα αυτά κατέστησαν αναγκαίο τον ανασχεδιασμό και την υλοποίηση της κύριας έρευνας σε σταθερό σχολικό πλαίσιο με ελεγχόμενες συνθήκες συμμετοχής.

4.5. Ανασχεδιασμός της Έρευνας και Μετάβαση σε Τυπικό Σχολικό Πλαίσιο

Η προ-έρευνα ανέδειξε σαφείς θετικές ενδείξεις ενίσχυσης του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών και επιβεβαίωσε τη λειτουργικότητα των ερευνητικών εργαλείων και του θεατροπαιδαγωγικού σχεδιασμού. Παράλληλα, κατέστησε εμφανείς κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν τη σταθερότητα και την εσωτερική εγκυρότητα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σε άτυπο πλαίσιο με μεταβαλλόμενη σύνθεση ομάδας. Τα συμπεράσματα αυτά οδήγησαν σε αναστοχαστική αναθεώρηση του αρχικού σχεδιασμού και στην απόφαση υλοποίησης της κύριας έρευνας σε τυπικό σχολικό περιβάλλον

Η επιλογή μαθητών Α΄ Γυμνασίου δεν υπαγορεύτηκε μόνο από την ανάγκη μεγαλύτερης σταθερότητας δείγματος, αλλά και από τη θεσμική και διδακτική συνάφεια του ερευνητικού αντικειμένου, καθώς το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό επίπεδο περιλαμβάνει στο αναλυτικό πρόγραμμα τη διδασκαλία της Οδύσσειας. Η ενσωμάτωση της παρέμβασης σε ένα πλαίσιο όπου το λογοτεχνικό υλικό αποτελεί μέρος της σχολικής ύλης δημιουργούσε την προσδοκία ευνοϊκότερων συνθηκών σύνδεσης της δραματικής επεξεργασίας με το γνωστικό αντικείμενο και παρείχε μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ διδακτικού και ερευνητικού σκοπού.

Παράλληλα, η εμπειρία της πιλοτικής φάσης κατέδειξε την ανάγκη αναπροσαρμογής της έκτασης και της δομής της παρέμβασης. Ο περιορισμένος χρόνος των σχολικών συναντήσεων (40 λεπτά, συμπεριλαμβανομένου του χρόνου οργάνωσης του χώρου) καθιστούσε δυσχερή την ανάπτυξη τριών θεματικών κύκλων με επαρκή εμβάθυνση. Κατά τα πρώτα στάδια εφαρμογής της κύριας έρευνας κρίθηκε αναγκαία η αναθεώρηση του αρχικού πλάνου και η εστίαση σε δύο

θεματικούς κύκλους μεγαλύτερης διάρκειας, προκειμένου να διασφαλιστεί η παιδαγωγική συνοχή και η ουσιαστική επεξεργασία του δραματικού υλικού.

Η μετάβαση σε διαφορετικό ηλικιακό, χωρικό και θεσμικό πλαίσιο συνεπαγόταν, επιπλέον, την αναπροσαρμογή των ερευνητικών εργαλείων και των κατευθύνσεων των συναντήσεων. Η διαφοροποίηση της ηλικιακής ομάδας, η ένταξη στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα και η σύνδεση με το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας κατέστησαν αναγκαία τη μετασκευή ορισμένων δραστηριοτήτων και την προσαρμογή των εργαλείων συλλογής δεδομένων, ώστε να ανταποκρίνονται στα νέα παιδαγωγικά και ερευνητικά δεδομένα.

Η προ-έρευνα λειτούργησε, επομένως, ως ουσιαστικό στάδιο αναστοχασμού και βελτιστοποίησης του σχεδιασμού. Η κύρια εφαρμογή αποτελεί αναθεωρημένη και μεθοδολογικά ενισχυμένη εκδοχή της αρχικής παρέμβασης, βασισμένη στα συμπεράσματα της πιλοτικής φάσης.

Κεφάλαιο 5. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΥΡΙΑΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

5.1. Θεωρητική και Παιδαγωγική Λογική του Σχεδιασμού της Παρέμβασης

5.1.1. Παιδαγωγικές και θεωρητικές αρχές της παρέμβασης

Η κύρια παρέμβαση της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, όπου εξετάστηκαν οι παιδαγωγικές δυνατότητες της ΔΤΕ και η έννοια του καταστασιακού ενδιαφέροντος ως παράγοντα μαθησιακής εμπλοκής. Στο σχεδιασμό της έρευνας, η ΔΤΕ δεν αντιμετωπίστηκε ως απλή εφαρμογή τεχνικών δραματοποίησης. Αντίθετα, προσεγγίστηκε ως οργανωμένη μαθησιακή πρακτική που αξιοποιεί τη δραματική διερεύνηση για την ενεργοποίηση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την Οδύσσεια. Κατά συνέπεια, η δομή των συναντήσεων και η επιλογή των δραστηριοτήτων διαμορφώθηκαν με στόχο τη δημιουργία συνθηκών ενεργού συμμετοχής, φαντασιακής εμπλοκής και συλλογικής επεξεργασίας νοήματος, στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα μαθησιακά περιβάλλοντα της ΔΤΕ (G. Bolton, 1984· Neelands & Goode, 2015).

Μέσα από τη δραματική διερεύνηση οι μαθητές προσεγγίζουν το αφηγηματικό υλικό όχι μόνο ως αναγνώστες ή ακροατές αλλά ως ενεργά εμπλεκόμενοι συμμετέχοντες σε μια διαδικασία κοινής νοηματοδότησης. Η συμμετοχή σε δραματοποιημένες δραστηριότητες, η ανάληψη ρόλων και η συλλογική επεξεργασία των γεγονότων του μύθου δημιουργούν συνθήκες βιωματικής εμπλοκής, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν τις πράξεις και τα διλήμματα των ηρώων από διαφορετικές οπτικές. Μέσα από δράση, διάλογο και αναστοχασμό, η δραματική διαδικασία μετατρέπεται σε πεδίο συνεργατικής επεξεργασίας νοήματος όπου η γνώση συγκροτείται μέσα από την εμπειρία της ομάδας.

Παράλληλα, ο σχεδιασμός οργανώθηκε με γνώμονα τη θεωρία του καταστασιακού ενδιαφέροντος, όπως παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 2. Σύμφωνα με το μοντέλο των Hidi και Renninger (2006), το ενδιαφέρον μπορεί να ενεργοποιηθεί από χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος και να διατηρηθεί όταν οι δραστηριότητες προσφέρουν ευκαιρίες ουσιαστικής εμπλοκής και νοηματοδότησης. Με βάση αυτή την προσέγγιση, οι θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ώστε να δημιουργούν αρχικά συνθήκες ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος μέσω της αφηγηματικής έντασης και της βιωματικής δράσης και, στη συνέχεια, να υποστηρίζουν τη διατήρησή του μέσα από τη συλλογική επεξεργασία νοήματος, τη λήψη αποφάσεων και τον αναστοχασμό.

Στο πλαίσιο αυτής της παιδαγωγικής και θεωρητικής προσέγγισης, η επιλογή του λογοτεχνικού υλικού της παρέμβασης αποτέλεσε κρίσιμο στοιχείο του σχεδιασμού. Μεταξύ των πολλών επεισοδίων της Οδύσσειας επιλέχθηκαν δύο αφηγηματικές ενότητες – το επεισόδιο του Πολύφημου και το επεισόδιο της Κίρκης – οι οποίες διαθέτουν έντονη δραματική δυναμική και προσφέρονται για επεξεργασία μέσα από δραματοποιημένες μορφές δράσης και αλληλεπίδρασης. Και τα δύο επεισόδια οργανώνονται γύρω από καταστάσεις σύγκρουσης, αβεβαιότητας και επιλογής, δημιουργώντας συνθήκες στις οποίες οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν ενεργά και να εξετάσουν τις πράξεις των ηρώων όχι μόνο ως αφηγηματικά γεγονότα αλλά και ως καταστάσεις που απαιτούν ερμηνεία και κρίση.

Κατά συνέπεια, ο σχεδιασμός οργανώθηκε σε δύο διαδοχικούς θεματικούς κύκλους, καθένας από τους οποίους εστίαζε σε ένα από τα δύο επιλεγμένα επεισόδια. Ο πρώτος κύκλος, που βασίστηκε στο επεισόδιο του Πολύφημου, επικεντρώθηκε κυρίως σε καταστάσεις δράσης, κινδύνου και συλλογικής στρατηγικής, δημιουργώντας μία συνθήκη έντονης δραματικής έντασης που ευνοεί την άμεση συναισθηματική και σωματική εμπλοκή των μαθητών. Ο δεύτερος κύκλος, που βασίστηκε στο επεισόδιο της Κίρκης, μετατόπισε το ενδιαφέρον από την εξωτερική δράση προς την εξέταση πιο σύνθετων καταστάσεων επιλογής και προβληματισμού, όπου ο λόγος, το δίλημμα και η στάση των προσώπων αποκτούν κεντρικό ρόλο. Έτσι, ο σχεδιασμός της εφαρμογής διαμορφώθηκε ως μια προοδευτική πορεία δραματικής διερεύνησης, κατά την οποία η αρχική ενεργοποίηση της εμπλοκής μέσα από δυναμικές καταστάσεις δράσης ακολουθείται από δραστηριότητες που ενθαρρύνουν βαθύτερη νοηματοδότηση και αναστοχασμό.

Η παιδαγωγική αυτή οργάνωση συνδέθηκε άμεσα με τον ερευνητικό σχεδιασμό της μελέτης, καθώς η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία αποτέλεσε το περιβάλλον μέσα στο οποίο διερευνήθηκε η ενεργοποίηση και η εξέλιξη του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα λειτούργησε ταυτόχρονα ως μαθησιακή εμπειρία και ως πεδίο συστηματικής συλλογής δεδομένων. Η συνδυασμένη αξιοποίηση ερωτηματολογίων πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, φύλλων εργασίας, παρατήρησης της δραματικής διαδικασίας και ημιδομημένων μεταπαρεμβατικών συνεντεύξεων συνέβαλε στη συγκρότηση ενός πλούσιου συνόλου δεδομένων, το οποίο επέτρεψε τη διερεύνηση του φαινομένου τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική σκοπιά. Επομένως, η δομή της διδακτικής εφαρμογής διαμορφώθηκε όχι μόνο με παιδαγωγικά αλλά και με ερευνητικά κριτήρια, ώστε να υποστηρίζει τη μελέτη της σχέσης μεταξύ δραματικής διερεύνησης και καταστασιακού ενδιαφέροντος.

5.1.2. Γενική δομή της παρέμβασης

Η κύρια θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση οργανώθηκε σε δώδεκα (12) διαδοχικές συναντήσεις, οι οποίες υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της ερευνητικής εφαρμογής με μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Κάθε συνάντηση είχε διάρκεια μίας διδακτικής ώρας (40΄) και σχεδιάστηκε ως μέρος μιας ευρύτερης δραματικής διερεύνησης επιλεγμένων επεισοδίων της Οδύσσειας. Η συνολική διάρθρωση της εφαρμογής ακολούθησε μια προοδευτική δραματουργική ανάπτυξη, μέσα από την οποία οι μαθητές εισάγονταν σταδιακά στο αφηγηματικό σύμπαν του μύθου, αναλάμβαναν ρόλους και συμμετείχαν σε δραστηριότητες που συνδύαζαν δράση, συνεργασία και αναστοχασμό.

Η πρώτη συνάντηση λειτούργησε ως εισαγωγική φάση της παρέμβασης και επικεντρώθηκε στη συγκρότηση της ομάδας και στη δημιουργία του δραματικού πλαισίου της δράσης. Οι μαθητές κλήθηκαν να συγκροτήσουν συμβολικά το πλήρωμα του Οδυσσέα και να συνάψουν ένα κοινό «συμβόλαιο» συνεργασίας με τον εμψυχωτή, ο οποίος λειτουργούσε εντός του δραματικού πλαισίου στον ρόλο του Οδυσσέα. Η δραστηριότητα αυτή είχε στόχο να ενισχύσει τη συνοχή της ομάδας, να θέσει τους όρους της συνεργασίας μαθητών και εμψυχωτή και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη δραματική πορεία που θα ακολουθούσε.

Οι επόμενες συναντήσεις οργανώθηκαν σε δύο θεματικούς κύκλους, οι οποίοι βασίστηκαν σε διαφορετικά επεισόδια της Οδύσσειας. Ο πρώτος κύκλος (συναντήσεις 2–6) επικεντρώθηκε στο επεισόδιο του Πολύφημου και ανέπτυξε σταδιακά την αφηγηματική εξέλιξη της ιστορίας, από την άφιξη στο νησί των Κυκλώπων και την εξερεύνηση του χώρου έως την είσοδο στη σπηλιά του Κύκλωπα, την ανάπτυξη της σύγκρουσης και τη διαμόρφωση του σχεδίου απόδρασης. Στις τελευταίες συναντήσεις του κύκλου δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση εναλλακτικών οπτικών της ιστορίας και στη σύνδεση του μύθου με σύγχρονες κοινωνικές αναγνώσεις.

Ο δεύτερος θεματικός κύκλος (συναντήσεις 7–12) βασίστηκε στο επεισόδιο της Κίρκης και εστίασε περισσότερο σε καταστάσεις επιλογής, διαπραγμάτευσης και ηθικού προβληματισμού. Οι μαθητές διερεύνησαν δραματικά την άφιξη στο νησί της Κίρκης, τη μεταμόρφωση των συντρόφων, την αντιπαράθεση μεταξύ του Οδυσσέα και της μάγισσας, τη δυσκολία της απόφασης και τα διλήμματα που προκύπτουν από την παραμονή στο νησί. Στις τελευταίες συναντήσεις του κύκλου δόθηκε έμφαση στον αναστοχασμό πάνω στις συνέπειες των επιλογών των προσώπων και στη μεταφορά των θεματικών του μύθου στη σύγχρονη εμπειρία των μαθητών.

Παρότι κάθε συνάντηση είχε τη δική της δραματική εστίαση, η εσωτερική της οργάνωση ακολουθούσε μια σχετικά σταθερή παιδαγωγική δομή. Συνήθως ξεκινούσε με μια σύντομη εισαγωγική δραστηριότητα ενεργοποίησης, η οποία βοηθούσε τους μαθητές να επανέλθουν στο δραματικό πλαίσιο της ιστορίας και να προετοιμαστούν για τη συνέχεια της δράσης. Ακολουθούσε η κύρια δραματική δραστηριότητα της συνάντησης, μέσα από την οποία αναπτυσσόταν η αφηγηματική εξέλιξη του επεισοδίου και οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε δραστηριότητες ρόλων, συλλογικής δράσης και διερεύνησης των γεγονότων του μύθου. Στη συνέχεια, δινόταν χρόνος για συζήτηση και συλλογική επεξεργασία της εμπειρίας, κατά την οποία οι μαθητές καλούνταν να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα και ερμηνείες σχετικά με τις καταστάσεις που είχαν βιώσει μέσα στη δραματική δράση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι για τη διεξαγωγή των συναντήσεων αξιοποιήθηκε ηχητικός εξοπλισμός που περιλάμβανε μικρό ηχείο και usb stick για την αναπαραγωγή μουσικής και ήχων που συνόδευαν τις δραστηριότητες, καθώς και μικρόφωνο για τον αποτελεσματικότερο συντονισμό της ομάδας, την ακουστική πρόσβαση όλης της ομάδας στις αφηγήσεις και τη δημιουργία κατάλληλης δραματικής ατμόσφαιρας.

Στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας αξιοποιήθηκαν επίσης φύλλα εργασίας, τα οποία συνόδευαν τις περισσότερες συναντήσεις και λειτουργούσαν ως εργαλείο αναστοχασμού και καταγραφής των εμπειριών των μαθητών. Μέσα από τα φύλλα εργασίας οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν προσωπικές σκέψεις, να σχολιάσουν τις πράξεις των ηρώων και να διατυπώσουν τη δική τους οπτική για τα γεγονότα της ιστορίας. Ωστόσο, οι τελικές συναντήσεις κάθε θεματικού κύκλου δεν συνοδεύονταν από φύλλα εργασίας, καθώς στόχος τους ήταν κυρίως η συλλογική δραματική επεξεργασία της εμπειρίας και η ολοκλήρωση της δραματικής πορείας της ομάδας.

Η συνολική διάρθρωση της παρέμβασης και οι βασικοί δραματικοί στόχοι των συναντήσεων παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 1. Η χαρτογράφηση αυτή επιτρέπει τη συνολική αποτύπωση της δομής της παρέμβασης και διευκολύνει την κατανόηση της προοδευτικής ανάπτυξης των δραματικών δραστηριοτήτων. Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι δύο θεματικοί κύκλοι της παρέμβασης και η παιδαγωγική τους ανάπτυξη.

Πίνακας 1. Συνοπτική διάρθρωση της κύριας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης

Συνάντηση	Θεματικός κύκλος	Δραματικός στόχος	Κεντρικός δραματικός άξονας	Κύριες δραστηριότητες	Φύλλο εργασίας
1	Εισαγωγική φάση	Συγκρότηση της ομάδας και εισαγωγή στο δραματικό πλαίσιο της παρέμβασης	Συγκρότηση του πληρώματος του Οδυσσέα και σύναψη συμβολικού συμβολαίου συνεργασίας	Δραστηριότητες γνωριμίας, διαμόρφωση ταυτότητας πληρώματος, υπογραφή συμβολαίου, συμπλήρωση κάρτας μέλους	Όχι
2	Πολύφημος	Εισαγωγή στον μύθο και διερεύνηση του νέου περιβάλλοντος	Άφιξη στο νησί των Κυκλώπων και εξερεύνηση του χώρου	Δραματοποιημένη εξερεύνηση του νησιού, ομαδικές δραστηριότητες προσανατολισμού στον χώρο	Ναι
3	Πολύφημος	Δημιουργία δραματικής έντασης και εμπλοκή στο επεισόδιο	Είσοδος στη σπηλιά του Κύκλωπα και εγκλεισμός των συντρόφων	Δραματοποιημένη αναπαράσταση της εισόδου στη σπηλιά, εμφάνιση του Πολύφημου, ανάπτυξη της σύγκρουσης	Ναι
4	Πολύφημος	Ανάπτυξη συλλογικής στρατηγικής και συνεργασίας	Σχεδιασμός και εφαρμογή του σχεδίου απόδρασης	Διερεύνηση πιθανών λύσεων, δραματική αναπαράσταση του σχεδίου διαφυγής	Ναι
5	Πολύφημος	Διερεύνηση εναλλακτικών οπτικών του μύθου	Η ιστορία από τη σκοπιά του Πολύφημου	Ανασύνθεση της ιστορίας από διαφορετική οπτική, δραματοποιημένες εναλλακτικές εκδοχές	Ναι
6	Πολύφημος	Σύνδεση του μύθου με σύγχρονες κοινωνικές αναγνώσεις	Ο «σύγχρονος Πολύφημος»	Συζήτηση και δραματική επεξεργασία σύγχρονων μορφών αποκλεισμού και διαφορετικότητας	Όχι

Συνάντηση	Θεματικός κύκλος	Δραματικός στόχος	Κεντρικός δραματικός άξονας	Κύριες δραστηριότητες	Φύλλο εργασίας
7	Κίρκη	Εισαγωγή στο νέο επεισόδιο της Οδύσσειας	Άφιξη στο νησί της Κίρκης	Διερεύνηση του χώρου, ανάπτυξη δραματικών καταστάσεων συνάντησης με το άγνωστο	Ναι
8	Κίρκη	Ανάπτυξη της δραματικής σύγκρουσης	Μεταμόρφωση των συντρόφων από την Κίρκη	Δραματοποιημένη συνάντηση με την Κίρκη και αναπαράσταση της μεταμόρφωσης	Ναι
9	Κίρκη	Διερεύνηση στάσεων και επιλογών	Αντιπαράθεση Οδυσσέα και Κίρκης	Δραματοποιημένη διαπραγμάτευση μεταξύ των δύο προσώπων	Ναι
10	Κίρκη	Διερεύνηση ηθικών διλημμάτων	Το δίλημμα της παραμονής στο νησί	Ομαδική συζήτηση και δραματική επεξεργασία πιθανών επιλογών	Ναι
11	Κίρκη	Αναστοχασμός πάνω στις συνέπειες των επιλογών	Ο χρόνος στο νησί της Κίρκης	Διερεύνηση μέσα από ρόλο των επιπτώσεων της παραμονής	Ναι
12	Κίρκη	Σύνδεση του μύθου με τη σύγχρονη εμπειρία	Η Κίρκη στο σήμερα	Συλλογικός αναστοχασμός και σύγχρονες αναγνώσεις του μύθου	Όχι

5.2. Ερευνητικά εργαλεία και ενσωμάτωσή τους στην παρέμβαση

5.2.1. Κλίμακα καταστασιακού ενδιαφέροντος (προ- και μετα-παρεμβατικό ερωτηματολόγιο)

Για τη διερεύνηση της επίδρασης των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων στο ενδιαφέρον των μαθητών για την *Οδύσσεια*, αξιοποιήθηκε ειδικά διαμορφωμένη για την περίσταση κλίμακα καταστασιακού ενδιαφέροντος σε μορφή ερωτηματολογίου (pre- και post-test). Η συγκεκριμένη μεθοδολογία αποτελεί καθιερωμένη πρακτική στην εκπαιδευτική έρευνα – ιδίως σε προ-πειραματικά σχέδια τύπου *one-group pretest-posttest* – καθώς επιτρέπει τη συγκριτική αξιολόγηση των στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων πριν και μετά τη μαθησιακή εμπειρία (L. Cohen κ.ά., 2017· Creswell, 2014). Τέτοια εργαλεία κρίνονται ιδιαίτερα αποτελεσματικά για την αποτύπωση μεταβολών σε γνωστικές ή συναισθηματικές παραμέτρους, όπως το ενδιαφέρον, η στάση απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο και η διάθεση εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία.

Η κλίμακα σχεδιάστηκε με στόχο να αναδείξει βασικές διαστάσεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου απέναντι στο μυθολογικό υλικό της Οδύσσειας. Το θεωρητικό της υπόβαθρο αντλείται κυρίως από το μοντέλο ανάπτυξης ενδιαφέροντος των Hidi και Renninger (2006), καθώς και από σύγχρονες εμπειρικές κλίμακες μέτρησης του καταστασιακού ενδιαφέροντος που έχουν αναπτυχθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Knogler κ.ά., 2015· Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010· Potvin κ.ά., 2023· Renninger & Hidi, 2019). Στις προσεγγίσεις αυτές το καταστασιακό ενδιαφέρον νοείται ως μια δυναμική κατάσταση που ενεργοποιείται μέσα από τα χαρακτηριστικά της μαθησιακής δραστηριότητας και εκδηλώνεται μέσω συναισθηματικών, γνωστικών και κινητοποιητικών δεικτών.

Με βάση το θεωρητικό αυτό πλαίσιο διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο δώδεκα δηλώσεων τύπου Likert πέντε βαθμίδων, στο οποίο οι μαθητές καλούνταν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με κάθε πρόταση. Η κλίμακα απαντήσεων κυμαινόταν από το «διαφωνώ απόλυτα» έως το «συμφωνώ απόλυτα». Για να καταστεί πιο προσιτή στην ηλικιακή ομάδα της Α΄ Γυμνασίου, η κλίμακα συνοδεύτηκε από εικονογραφημένες εκφράσεις (emoji), οι οποίες λειτουργούσαν ως οπτικά στηρίγματα κατανόησης της κλίμακας συμφωνίας.

Οι δώδεκα δηλώσεις του ερωτηματολογίου οργανώθηκαν σε τέσσερις θεματικές ενότητες (τρεις δηλώσεις ανά ενότητα), οι οποίες αντιστοιχούν σε βασικές διαστάσεις του καταστασιακού

ενδιαφέροντος όπως περιγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία. Οι διαστάσεις αυτές αποτυπώνουν κυρίως την ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών απέναντι στο μαθησιακό περιεχόμενο. Παράλληλα, ορισμένες δηλώσεις διερευνούν τη διάθεση συμμετοχής σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το αντικείμενο μάθησης, η οποία στη βιβλιογραφία θεωρείται στενά συνδεδεμένη με την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και συχνά λειτουργεί ως δείκτης της κινητοποιητικής του διάστασης

Η πρώτη ενότητα αφορούσε την περιέργεια και τη συναισθηματική ενεργοποίηση των μαθητών απέναντι στο θέμα της Οδύσσειας. Οι προτάσεις της ενότητας διερευνούν κατά πόσο η ιστορία του Οδυσσέα προκαλεί ενδιαφέρον, προσμονή για περαιτέρω γνώση και περιέργεια για τα νοήματα των γεγονότων. Η διάσταση αυτή αντιστοιχεί στο πυροδοτούμενο καταστασιακό ενδιαφέρον (triggered situational interest), δηλαδή στην αρχική ενεργοποίηση της προσοχής και της περιέργειας που προκαλείται από ένα μαθησιακό ερέθισμα (Hidi & Renninger, 2006). Οι διατυπώσεις τους διαμορφώθηκαν με βάση αντίστοιχες διατυπώσεις διεθνών κλιμάκων μέτρησης καταστασιακού ενδιαφέροντος, όπως η Situational Interest Scale των Linnenbrink-Garcia et al. (2010), στις οποίες χρησιμοποιούνται παρόμοιες προτάσεις για την αποτύπωση της αρχικής ελκυστικότητας ενός θέματος.

Η δεύτερη θεματική κατηγορία διερευνούσε την αντιληπτή αξία και τη σύνδεση του μυθολογικού υλικού με την ανθρώπινη εμπειρία. Οι σχετικές προτάσεις εξετάζουν κατά πόσο οι μαθητές θεωρούν ότι η Οδύσσεια σχετίζεται με ζητήματα της σύγχρονης ζωής και μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση ανθρώπινων συμπεριφορών και συναισθημάτων. Η συγκεκριμένη πτυχή αντιστοιχεί στην value-related συνιστώσα του ενδιαφέροντος, δηλαδή στην αντιληπτή σημασία και προσωπική αξία που αποδίδεται στο αντικείμενο μάθησης (Knogler κ.ά., 2015). Οι δηλώσεις της ενότητας συνδέονται με διατυπώσεις διεθνών κλιμάκων που εξετάζουν κατά πόσο ένα γνωστικό αντικείμενο θεωρείται σχετικό με την καθημερινή εμπειρία και τη νοηματοδότηση της πραγματικότητας.

Η τρίτη ενότητα αφορούσε την προδιάθεση συμμετοχής σε δημιουργικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την Οδύσσεια. Οι δηλώσεις της ενότητας διερευνούν κατά πόσο οι μαθητές εκδηλώνουν διάθεση να εμπλακούν σε δραστηριότητες όπως η δραματοποίηση, η συνεργατική διερεύνηση ή άλλες βιωματικές μορφές προσέγγισης των μύθων. Η διάσταση αυτή συνδέεται με την κινητοποιητική πλευρά του καταστασιακού ενδιαφέροντος, δηλαδή με τη διάθεση του μαθητή

να συμμετέχει ενεργά σε βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες που οργανώνονται γύρω από το αντικείμενο μάθησης.

Η τέταρτη ενότητα αφορά την προσδοκία εμπλοκής και τη δυνητική ενασχόληση με δραστηριότητες που σχετίζονται με την Οδύσσεια. Η λειτουργία της ενότητας αυτής διαφοροποιείται ελαφρώς μεταξύ του προ- και του μετα-παρεμβατικού ερωτηματολογίου, χωρίς όμως να μεταβάλλεται η θεωρητική της βάση. Επειδή το προ-παρεμβατικό ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πριν από την έναρξη της παρέμβασης, οι δηλώσεις της ενότητας αυτής δεν αποσκοπούσαν στη μέτρηση πραγματικής εμπλοκής αλλά στην καταγραφή της προσδοκίας συμμετοχής των μαθητών στις επικείμενες δραστηριότητες. Κατά αυτόν τον τρόπο η ενότητα επιτρέπει την καταγραφή τριών βασικών παραμέτρων του ενδιαφέροντος πριν από την εφαρμογή των παρεμβάσεων: την αρχική ελκυστικότητα του θέματος, την αντιληπτή αξία του μυθολογικού υλικού και την προσδοκία συμμετοχής σε δραστηριότητες βιωματικής διερεύνησης των μύθων. Η διάσταση αυτή αντιστοιχεί στην έννοια του anticipated engagement, όπως περιγράφεται στις κλίμακες καταστασιακού ενδιαφέροντος των Knogler et al. (2015).

Στο μετα-παρεμβατικό ερωτηματολόγιο η ίδια ενότητα διατηρείται, όμως οι διατυπώσεις των δηλώσεων μετασχηματίζονται ώστε να καταγράφουν τη βιωμένη εμπειρία των μαθητών μετά τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Έτσι, η ενότητα λειτουργεί ως δείκτης της διάθεσης συνέχισης ή επανενασχόλησης με παρόμοιες δραστηριότητες στο μέλλον. Η διαφοροποίηση αυτή αφορά το χρονικό σημείο αναφοράς των δηλώσεων και όχι τη θεωρητική διάσταση που μετριέται. Και στις δύο περιπτώσεις η ενότητα αυτή διερευνά τον προσανατολισμό των μαθητών προς μελλοντική εμπλοκή σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το αντικείμενο μάθησης, καταγράφοντας πριν την παρέμβαση την προσδοκώμενη συμμετοχή και μετά την ολοκλήρωσή της τη διάθεση συνέχισης της εμπλοκής.

Συνολικά, οι τέσσερις θεματικές ενότητες της κλίμακας αποτυπώνουν συμπληρωματικές όψεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών απέναντι στο μαθησιακό αντικείμενο, καλύπτοντας τόσο τη συναισθηματική ενεργοποίηση και την αντιληπτή αξία του περιεχομένου όσο και την κινητοποιητική διάσταση της συμμετοχής και τον προσανατολισμό προς συνέχιση της εμπλοκής.

Οι δηλώσεις της κλίμακας δεν επιλέχθηκαν αυθαίρετα αλλά διαμορφώθηκαν με βάση αντίστοιχες διατυπώσεις διεθνών κλιμάκων καταστασιακού ενδιαφέροντος, γεγονός που επιτρέπει την εννοιολογική ευθυγράμμισή της κλίμακας με καθιερωμένα εργαλεία μέτρησης και με τα

θεωρητικά μοντέλα της σχετικής βιβλιογραφίας. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει συνοπτικά τη σύνδεση των τεσσάρων θεματικών ενοτήτων της κλίμακας με αντίστοιχες διαστάσεις διεθνών εργαλείων, ενώ η αναλυτική αντιστοίχιση κάθε δήλωσης με αντίστοιχες διατυπώσεις της βιβλιογραφίας παρατίθεται στο Παράρτημα Α.

Πίνακας 2. Συνοπτική αντιστοίχιση των 4 ενοτήτων της κλίμακας (12 items) με διεθνείς κλίμακες/διατυπώσεις

Ενότητα (3 δηλώσεις)	**Τι ανιχνεύει στην προ-παρεμβατική μορφή**	**Τι ανιχνεύει στη μετα-παρεμβατική μορφή**	**Ενδεικτικές πηγές/κλίμακες στις οποίες αντιστοιχούν οι διατυπώσεις***
Α: 1–3 Περιέργεια/ελκυστικότητα - αρχική ενεργοποίηση	Α**ρχική έλξη/ ενδιαφέρον** για το θέμα (Triggered situational interest)	**Πυροδοτούμενο καταστασιακό ενδιαφέρον + άμεση συναισθηματική ανταπόκριση** μετά τη βιωματική επαφή	Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010· Potvin κ.ά., 2023
Β: 4–6 Αντιληπτή αξία/σημασία	Αντίληψη ότι το περιεχόμενο έχει **νόημα/αξία/συνάφεια**	Ενισχυμένη/αναθεωρημένη **αντίληψη αξίας** μετά την εμπειρία	Knogler κ.ά., 2015· Potvin κ.ά., 2023· Renninger & Hidi, 2019
Γ: 7–9 Προδιάθεση ενεργού συμμετοχής σε βιωματικές/δημιουργικές δράσεις	**Προδιάθεση** για ενεργητική συμμετοχή (χωρίς προηγούμενη εμπειρία)	**Διάθεση συνέχισης** ενεργού συμμετοχής με βάση το βίωμα	Knogler κ.ά., 2015· Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010· Potvin κ.ά., 2023
Δ: 10–12 Εστίαση/επανεμπλοκή → προσδοκία εμπλοκής	**Αναμενόμενη/προσδοκώμενη εμπλοκή** (anticipated engagement), λόγω "ανακοίνωσης" του προγράμματος και προσδοκίας εμπειρίας	**Πρόθεση επανεμπλοκής**/συνέχισης μετά τη συμμετοχή (ίδια διάσταση, διαφορετικό χρονικό σημείο αναφοράς)	Knogler κ.ά., 2015 (anticipated engagement)· Potvin κ.ά., 2023

** Ο πλήρης πίνακας αντιστοίχισης «δήλωση προς δήλωση» (item-level mapping: ελληνική δήλωση → αντίστοιχη διεθνής διατύπωση → πηγή/κλίμακα) παρατίθεται στο Παράρτημα Α.*

5.2.2. Ομαδικό παρατηρησιακό φύλλο ερευνητή

Η συστηματική παρατήρηση αποτέλεσε βασικό εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων και, πιο συγκεκριμένα, οργανώθηκε ως συμμετοχική παρατήρηση (participant observation), καθώς ο ερευνητής συμμετείχε στη δραματική διαδικασία ως εμψυχωτής των δραστηριοτήτων. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει την καταγραφή μορφών συμμετοχής και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μέσα στη μαθησιακή διαδικασία και δεν αποτυπώνονται επαρκώς μέσω αυτοαναφορικών εργαλείων, όπως τα ερωτηματολόγια (L. Cohen κ.ά., 2017). Με τη συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής είχε τη δυνατότητα να συλλέγει δεδομένα όχι ως εξωτερικός παρατηρητής αλλά ως ενεργό μέλος της μαθησιακής κοινότητας, που συμμετέχει στη διαμόρφωση και την αποτίμηση της βιωματικής εμπειρίας ενώ ταυτόχρονα καταγράφει τη δυναμική της ομάδας και τις μορφές εμπλοκής των μαθητών.

Η επιλογή της παρατήρησης συνδέεται και με τη φύση της ΔΤΕ, η οποία οργανώνει τη μάθηση μέσα από βιωματικές και συλλογικές δραστηριότητες όπου η σκέψη, το συναίσθημα και η δράση των μαθητών εκδηλώνονται μέσα στη δραματική δράση (G. Bolton, 1993· Heathcote, 1984· O'Toole, 1992). Στις συνθήκες αυτές, μορφές μαθησιακής εμπλοκής όπως η ενεργητική συμμετοχή, η συναισθηματική ανταπόκριση και η συνεργατική αλληλεπίδραση γίνονται άμεσα παρατηρήσιμες μέσα από τη συμπεριφορά και τη δράση των μαθητών. Η παρατήρηση, επομένως, δεν αποσκοπεί μόνο στην καταγραφή επιφανειακών συμπεριφορών, αλλά στην αναγνώριση προτύπων συμμετοχής και αλληλεπίδρασης που λειτουργούν ως δείκτες της εμπλοκής των μαθητών στη δραματική διαδικασία.

Η δομή του παρατηρησιακού φύλλου σχεδιάστηκε με βάση τη θεωρία του καταστασιακού ενδιαφέροντος (Hidi & Renninger, 2006), σύμφωνα με την οποία η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών εκδηλώνεται μέσα από μορφές συναισθηματικής, γνωστικής και κοινωνικής εμπλοκής στη μαθησιακή δραστηριότητα. Στις πρώτες φάσεις ανάπτυξης του ενδιαφέροντος – πυροδοτούμενο και διατηρούμενο καταστασιακό ενδιαφέρον – η εμπλοκή των μαθητών ενεργοποιείται μέσα από παιδαγωγικά ερεθίσματα που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία, τη συναισθηματική ανταπόκριση και τη γνωστική επεξεργασία του μαθησιακού υλικού (Hidi & Harackiewicz, 2000· Hidi & Renninger, 2006· Renninger & Hidi, 2015). Η βιωματική και θεατρική φύση της δραματικής παιδαγωγικής δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη τέτοιων μορφών εμπλοκής, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται ταυτόχρονα σωματικά, συναισθηματικά και γνωστικά με το διδακτικό υλικό.

Με βάση αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, το παρατηρησιακό φύλλο οργανώθηκε γύρω από έξι άξονες παρατήρησης, οι οποίοι λειτουργούν ως παρατηρήσιμες εκφράσεις βασικών δεικτών μαθησιακής εμπλοκής και καταστασιακού ενδιαφέροντος μέσα στη δραματική διαδικασία. Οι άξονες αυτοί ήταν:

1. συμπεριφορική εμπλοκή,
2. συναισθηματική έκφραση,
3. κοινωνική αλληλεπίδραση,
4. αντίδραση στο δραματικό υλικό,
5. στάση απέναντι στη βιωματική μέθοδο, και
6. μεταγνωστική ή αναστοχαστική εμπλοκή.

Οι άξονες παρατήρησης αντιστοιχούν στη δομή του ομαδικού παρατηρησιακού φύλλου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα και παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 3 μαζί με την ερμηνευτική τους σύνδεση με δείκτες του καταστασιακού ενδιαφέροντος.

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο ομάδας και όχι σε επίπεδο μεμονωμένων μαθητών, καθώς η δραματική διερεύνηση οργανώθηκε ως συλλογική μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, η μονάδα ανάλυσης δεν ήταν το άτομο αλλά η ομάδα ως μαθησιακό σύστημα, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται μορφές συνεργασίας, συμμετοχής και συλλογικής νοηματοδότησης (Heathcote & Bolton, 1995). Η επιλογή της ομαδικής παρατήρησης επέτρεψε την αποτύπωση της συνολικής δυναμικής της ομάδας και των προτύπων αλληλεπίδρασης που αναδύονταν κατά τη διάρκεια των δραματικών δραστηριοτήτων.

Κάθε άξονας παρατήρησης συνοδευόταν από ένα σύντομο αξιολογικό σκέλος τριβάθμιας κλίμακας (χαμηλή, μέτρια, υψηλή) που επέτρεπε τη συνοπτική αποτύπωση της έντασης ή της συχνότητας εμφάνισης των αντίστοιχων μορφών συμμετοχής. Η απλότητα της κλίμακας εξασφάλιζε την συνοπτική καταγραφή της εικόνας της ομάδας χωρίς να διαταράσσεται η ροή της δραματικής διαδικασίας. Παράλληλα, προβλεπόταν χώρος για ποιοτικές σημειώσεις, όπου καταγράφονταν χαρακτηριστικά περιστατικά ή μορφές αλληλεπίδρασης που κρίνονταν σημαντικές για την κατανόηση της δυναμικής της ομάδας.

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε όλες τις συναντήσεις της παρέμβασης και παρείχε ένα σύνολο ποιοτικών δεδομένων που επέτρεψε τη διερεύνηση της μαθησιακής εμπλοκής των μαθητών κατά τη διάρκεια της δραματικής διαδικασίας. Τα δεδομένα αυτά αξιοποιήθηκαν σε συνδυασμό με τα δεδομένα των υπολοίπων ερευνητικών εργαλείων.

Πίνακας 3. Άξονες παρατήρησης του φύλλου του ερευνητή

Άξονας παρατήρησης	Τι καταγράφεται	Σύνδεση με δείκτες καταστασιακού ενδιαφέροντος
Συμπεριφορική εμπλοκή	Ο βαθμός ενεργού συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες, η ανταπόκρισή τους στις οδηγίες, η παρουσία ή απουσία εμπλοκής στη δραματική δράση	Ενεργός συμμετοχή, εστίαση στη δραστηριότητα, εξωτερικές εκδηλώσεις ενεργοποίησης ενδιαφέροντος
Συναισθηματική έκφραση	Εκδηλώσεις ενθουσιασμού, έκπληξης, περιέργειας, αγωνίας, χαράς ή άλλων συναισθηματικών αντιδράσεων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας	Συναισθηματική ανταπόκριση στο περιεχόμενο και στη διαδικασία
Κοινωνική αλληλεπίδραση	Τρόποι συνεργασίας, ανταλλαγής ιδεών, συμμετοχής στον συλλογικό σχεδιασμό και αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη της ομάδας	Κοινωνική διάσταση της εμπλοκής, συνεργασία και συμμετοχή στην ομαδική δραστηριότητα, υποστήριξη της διατήρησης του ενδιαφέροντος μέσω συνεργασίας
Αντίδραση στο δραματικό υλικό	Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται στα επεισόδια, στους χαρακτήρες, στις συγκρούσεις και στις δραματικές καταστάσεις της αφήγησης	Ενδιαφέρον για το περιεχόμενο, προσοχή στο μυθολογικό υλικό, γνωστική και συναισθηματική ανταπόκριση
Στάση απέναντι στη βιωματική μέθοδο	Η αποδοχή, η προθυμία ή η επιφύλαξη των μαθητών απέναντι στον βιωματικό και δραματικό τρόπο εργασίας	Αποδοχή ή επιφυλακτικότητα απέναντι στον βιωματικό τρόπο εργασίας
Μεταγνωστική ή αναστοχαστική εμπλοκή	Στοιχεία σκέψης πάνω στην εμπειρία, λεκτικές ή άλλες ενδείξεις αναστοχασμού, σύνδεση δραστηριοτήτων με νοήματα, επιλογές ή προσωπικές στάσεις	Αναστοχασμός πάνω στην εμπειρία και επεξεργασία της δραματικής δράσης

5.2.3. Φύλλα εργασίας μαθητών

Τα φύλλα εργασίας αποτέλεσαν βασικό εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, καθώς επέτρεψαν την αποτύπωση της εμπειρίας των μαθητών κατά τη διάρκεια της δραματικής διαδικασίας. Σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια, τα οποία καταγράφουν συνολικές στάσεις των μαθητών απέναντι στην παρέμβαση πριν και μετά την εφαρμογή της, τα φύλλα εργασίας εστιάζουν στην άμεση εμπειρία των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένες στιγμές της αφηγηματικής δράσης. Έτσι, κατέστη δυνατή η καταγραφή των σκέψεων, των συναισθημάτων και των ερμηνειών που αναδύονταν κατά τη διάρκεια της συμμετοχής των μαθητών στις δραματικές δραστηριότητες.

Η δραματική παιδαγωγική συνδέει τη μάθηση με τη συμμετοχή σε δραματικές καταστάσεις και την αναστοχαστική προσέγγιση της βιωματικής εμπειρίας (G. Bolton, 1993· Neelands & Goode, 2015). Στην κατεύθυνση αυτή, τα φύλλα εργασίας δεν αποτελούν τυποποιημένα μέσα αξιολόγησης, αλλά εργαλεία που μετατρέπουν την εμπειρία της δράσης σε γραπτή αποτύπωση. Αυτή η λειτουργία αναστοχαστικής επεξεργασίας επιτρέπει στους μαθητές να αποστασιοποιούνται από το βίωμα και να το επανεξετάζουν κριτικά (O’Neill, 1995).

Τα φύλλα εργασίας σχεδιάζονταν κάθε φορά σε άμεση σύνδεση με το περιεχόμενο και τους στόχους της εκάστοτε συνάντησης. Οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες εστίαζαν σε συγκεκριμένες δραματικές σκηνές της αφήγησης, όπως η εξερεύνηση του νησιού, η είσοδος στη σπηλιά του Κύκλωπα ή η εμπειρία των μαθητών στο νησί της Κίρκης, και στόχευαν στην καταγραφή του προσωπικού βιώματος των μαθητών ως συμμετεχόντων μέσα στη δραματική αφήγηση. Η δομή των φύλλων περιλάμβανε διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων, όπως ανοιχτές ερωτήσεις, επιλογές απαντήσεων, καταγραφή συναισθημάτων, ερμηνευτικές ερωτήσεις και δημιουργικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να οργανωθούν σε ορισμένες βασικές κατηγορίες σε σχέση με την αποτύπωση διαφορετικών μορφών εμπλοκής των μαθητών στη δραματική διαδικασία. Οι κατηγορίες αυτές σχετίζονται με τη συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών, τη γνωστική επεξεργασία των γεγονότων της ιστορίας, την προσωπική τους τοποθέτηση απέναντι στις πράξεις των ηρώων και τη δημιουργική αναπαράσταση της εμπειρίας (βλ. πίνακα 4).

Οι συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών αποτυπώνονταν στις δραστηριότητες που ζητούσαν την έκφραση συναισθημάτων απέναντι σε δραματικές αφηγηματικές στιγμές, όπως η είσοδος στη σπηλιά του Κύκλωπα ή η παραμονή στο νησί της Κίρκης. Παράλληλα, οι

ερμηνευτικές δραστηριότητες ενθάρρυναν τη γνωστική επεξεργασία των γεγονότων και τη διερεύνηση των κινήτρων των προσώπων της ιστορίας. Επίσης, δραστηριότητες που ζητούσαν από τους μαθητές να εκφράσουν τη δική τους αντίληψη και στάση απέναντι στους ήρωες και τα γεγονότα ή να προτείνουν εναλλακτικές εκδοχές επέτρεπαν την αποτύπωση προσωπικών αξιολογήσεων και διαδικασιών νοηματοδότησης της εμπειρίας. Τέλος, δημιουργικές δραστηριότητες που αποτύπωναν την προσωπική εμπειρία, όπως η εικαστική αναπαράσταση των προσώπων ή η υιοθέτηση προσωπικού συμβόλου, λειτουργούσαν ως δείκτες δημιουργικής και αισθητικής εμπλοκής των μαθητών στη δραματική εμπειρία.

Κοινό χαρακτηριστικό των φύλλων ήταν η διατήρηση του δραματικού πλαισίου της παρέμβασης. Οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώνουν τα φύλλα ως «μέλη του πληρώματος» του Οδυσσέα, διατηρώντας έτσι τη δραματική ταυτότητα που είχε δημιουργηθεί κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Η επιλογή αυτή συνδέεται με βασικές αρχές της δραματικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με τις οποίες η ανάληψη ρόλου και η συμμετοχή σε ένα κοινό δραματικό πλαίσιο ενισχύουν την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και διευκολύνουν τη βιωματική διερεύνηση των γεγονότων της ιστορίας (G. Bolton, 1993· Neelands & Goode, 2015). Επομένως, τα φύλλα εργασίας δεν λειτουργούσαν απλώς ως εργαλείο αυτοαναφορικής καταγραφής, αλλά και ως συνέχεια της δραματικής εμπειρίας, επιτρέποντας στους μαθητές να επεξεργάζονται τα γεγονότα της αφήγησης από τη θέση του ρόλου που είχαν αναλάβει μέσα στη δραματική δράση.

Η λογική αυτή εισήχθη ήδη από την πρώτη συνάντηση της παρέμβασης με την υπογραφή του «Συμβολαίου του Πληρώματος», μέσω του οποίου οι μαθητές αναλάμβαναν συμβολικά τον ρόλο των συντρόφων του Οδυσσέα και δεσμεύονταν να συμμετέχουν ενεργά στη συλλογική πορεία της ομάδας και στο κοινό ταξίδι της ιστορίας. Το συμβολικό αυτό πλαίσιο συνέβαλε στη δημιουργία μιας κοινής ταυτότητας συμμετεχόντων στη δραματική διαδικασία και ενίσχυσε την αίσθηση συλλογικής εμπλοκής των μαθητών στη δραματική διερεύνηση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι φύλλα εργασίας δεν χρησιμοποιήθηκαν σε όλες τις συναντήσεις της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, δεν χορηγήθηκε φύλλο εργασίας στην πρώτη συνάντηση του προγράμματος, καθώς η έμφαση δόθηκε στη συγκρότηση της ομάδας και στη δημιουργία του δραματικού πλαισίου της δράσης με την υπογραφή του «Συμβολαίου του Πληρώματος». Αντίστοιχα, φύλλο εργασίας δεν χρησιμοποιήθηκε στην τελευταία συνάντηση κάθε θεματικού κύκλου, καθώς η έμφαση δόθηκε στην παρουσίαση και τη συζήτηση των δημιουργικών εργασιών των μαθητών, μέσα από τις οποίες επιχειρήθηκε η σύνδεση των μυθικών επεισοδίων με σύγχρονες

ερμηνείες και προβληματισμούς. Επομένως, τα φύλλα εργασίας εντάχθηκαν επιλεκτικά στη ροή της παρέμβασης και οι δραστηριότητές τους συνδέονταν με στιγμές της δραματικής εμπειρίας που οι μαθητές θα μπορούσαν να επεξεργαστούν αναστοχαστικά και να αποτυπώσουν γραπτά.

Κατά αυτόν τον τρόπο, τα φύλλα εργασίας λειτούργησαν ως εργαλείο καταγραφής ποιοτικών δεδομένων που βασίζονταν σε δείκτες του καταστασιακού ενδιαφέροντος και αποτύπωναν διαφορετικές όψεις της εμπλοκής των μαθητών στη δραματική διαδικασία. Αξιοποιήθηκαν σε συνδυασμό με τα δεδομένα των υπολοίπων ερευνητικών εργαλείων.

Πίνακας 4. Κατηγορίες δραστηριοτήτων στα φύλλα εργασίας

Κατηγορία δραστηριότητας	**Σκοπός δραστηριότητας**	**Παράδειγμα από τα φύλλα εργασίας**	**Διάσταση εμπλοκής / καταστασιακού ενδιαφέροντος**
Έκφραση συναισθηματικής εμπειρίας	Καταγραφή της άμεσης συναισθηματικής ανταπόκρισης των μαθητών στις δραματικές καταστάσεις της ιστορίας	«Τι ένιωσες όταν μπήκες στη σπηλιά του Κύκλωπα;»	Συναισθηματική ανταπόκριση
Ερμηνεία γεγονότων της ιστορίας	Διερεύνηση των κινήτρων των προσώπων και κατανόηση των γεγονότων της αφήγησης	«Γιατί πιστεύεις ότι ο Πολύφημος αντέδρασε έτσι;»	Γνωστική επεξεργασία της δραματικής κατάστασης
Προσωπική τοποθέτηση και αξιολόγηση	Διαμόρφωση προσωπικής στάσης απέναντι στις πράξεις των ηρώων και τα γεγονότα της ιστορίας	«Τι θα έκανες εσύ στη θέση του Οδυσσέα;»	προσωπική νοηματοδότηση της δραματικής κατάστασης
Δημιουργική αναπαράσταση της εμπειρίας	Έκφραση της εμπειρίας μέσα από δημιουργικές μορφές (ζωγραφική, σύμβολα, χαρακτηριστικά ρόλου)	Σχεδίαση του μέλους του πληρώματος ή επιλογή συμβόλου που το αντιπροσωπεύει	Δημιουργική και αισθητική εμπλοκή στη δραματική διαδικασία

5.2.4. Ημιδομημένη συνέντευξη μαθητών

Η ημιδομημένη συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε ως συμπληρωματικό ποιοτικό εργαλείο διερεύνησης της εμπειρίας των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης. Σε αντίθεση με τα φύλλα εργασίας, τα οποία κατέγραφαν την εμπειρία των μαθητών σε συγκεκριμένες στιγμές της δραματικής δράσης, και τα ερωτηματολόγια, τα οποία αποτύπωναν δομημένες αυτοαναφορές σε προκαθορισμένες διαστάσεις ενδιαφέροντος πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, η συνέντευξη εστίασε στον αναστοχαστικό τρόπο με τον οποίο οι

συμμετέχοντες επανεξέτασαν την εμπειρία τους λίγες ημέρες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Καθίσταται, έτσι, δυνατή η διερεύνηση των στοιχείων της μαθησιακής εμπειρίας που διατηρήθηκαν στη μνήμη των μαθητών και της σημασίας που αποδίδουν εκ των υστέρων στη συμμετοχή τους στη δραματική διερεύνηση των επεισοδίων της Οδύσσειας.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά το τέλος των συναντήσεων της παρέμβασης και αφού είχαν ήδη συμπληρωθεί όλα τα αυτοαναφορικά εργαλεία της έρευνας (προ- και μετα-παρεμβατικά ερωτηματολόγια και φύλλα εργασίας). Σκοπός της χρήσης τους ήταν η εμβάθυνση στην εμπειρία των μαθητών και η ερμηνευτική διερεύνηση των δεδομένων που είχαν ήδη συλλεχθεί από τα υπόλοιπα εργαλεία.

Η επιλογή της ημιδομημένης μορφής συνέντευξης βασίστηκε στην ανάγκη συνδυασμού μιας βασικής θεματικής δομής με την ευελιξία που απαιτεί η διερεύνηση της υποκειμενικής εμπειρίας των συμμετεχόντων. Στην ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής χρησιμοποιεί έναν οδηγό με θεματικούς άξονες και ενδεικτικές ερωτήσεις, διατηρώντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα να προσαρμόζει τη ροή της συζήτησης και να εμβαθύνει σε ζητήματα που αναδεικνύονται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Στην εκπαιδευτική έρευνα η μορφή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για την αποτύπωση βιωμένων εμπειριών και προσωπικών νοηματοδοτήσεων, καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν με μεγαλύτερη ελευθερία τις σκέψεις και τις ερμηνείες τους σχετικά με τη μαθησιακή εμπειρία και στον ερευνητή να εξερευνήσει σε βάθος τις προσωπικές τους ερμηνείες, διατηρώντας ταυτόχρονα μια κοινή δομή ερωτήσεων που εξασφαλίζει τη συγκρισιμότητα των δεδομένων (L. Cohen κ.ά., 2017· Kvale & Brinkmann, 2009).

Ο οδηγός της συνέντευξης οργανώθηκε σε πέντε βασικούς θεματικούς άξονες. Οι άξονες αυτοί συνδέονται με διαφορετικούς δείκτες του ενδιαφέροντος που έχουν αναδειχθεί στη σχετική βιβλιογραφία, όπως η συναισθηματική ανταπόκριση, η γνωστική επεξεργασία του περιεχομένου, η αντίληψη αξίας της δραστηριότητας και η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Harackiewicz κ.ά., 2016· Hidi & Renninger, 2006· Renninger & Hidi, 2019). Κατά αυτόν τον τρόπο τα δεδομένα της συνέντευξης λειτουργούν συμπληρωματικά προς τα δεδομένα που προέκυψαν από τα υπόλοιπα ερευνητικά εργαλεία της μελέτης.

Ο πρώτος άξονας εστίαζε στον τρόπο με τον οποίο οι μαθήτριες αντιλαμβάνονταν πλέον την ιστορία της Οδύσσειας μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Οι ερωτήσεις του άξονα ζητούσαν από τις συμμετέχουσες να περιγράψουν πώς θα παρουσίαζαν την ιστορία σε έναν συμμαθητή τους και ποια χαρακτηριστικά θεωρούσαν πιο σημαντικά. Η διερεύνηση αυτή

αποτυπώνει τη γνωστική αναπαράσταση που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές για το αφηγηματικό υλικό και συνδέεται με δείκτες γνωστικής εμπλοκής, όπως η ερμηνεία των γεγονότων, η απόδοση νοήματος στο περιεχόμενο και η ικανότητα συνοπτικής παρουσίασης και αξιολόγησης της ιστορίας. Τα δεδομένα του άξονα αυτού επιτρέπουν την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η δραματική διερεύνηση συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας προσωπικής και ενεργητικής πρόσληψης του μυθολογικού υλικού.

Ο δεύτερος άξονας αφορούσε τη βιωματική εμπειρία των μαθητών από τη διαδικασία δραματικής διερεύνησης των επεισοδίων της Οδύσσειας και τον τρόπο με τον οποίο η εμπειρία αυτή επηρέασε την προσωπική τους προσέγγιση του μυθολογικού υλικού. Οι ερωτήσεις του άξονα εστίαζαν στη συμμετοχή σε δραματικές δραστηριότητες, όπως η ανάληψη ρόλων, η συνεργασία με την ομάδα και η συμμετοχή σε συλλογικές αποφάσεις μέσα στο δραματικό πλαίσιο. Παράλληλα, διερευνούσαν κατά πόσο η εμπειρία αυτή συνέβαλε στη σύνδεση των γεγονότων της ιστορίας με σύγχρονες εμπειρίες, καταστάσεις ή προβληματισμούς των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό ο άξονας αποτυπώνει κυρίως δείκτες ενεργού και βιωματικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι απαντήσεις των μαθητών επιτρέπουν παράλληλα να διαφανεί η σημασία που απέκτησε για αυτούς το μυθολογικό περιεχόμενο μέσα από τη δραματική εμπειρία.

Ο τρίτος άξονας επικεντρωνόταν σε συγκεκριμένες στιγμές της δραματικής διαδικασίας που προκάλεσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή έντονη εμπλοκή. Οι ερωτήσεις ζητούσαν από τις μαθήτριες να ανακαλέσουν δραστηριότητες ή στιγμές της παρέμβασης που τους κίνησαν περισσότερο το ενδιαφέρον και να εντοπίσουν τα στοιχεία που διατήρησαν την προσοχή τους κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Μέσα από τις απαντήσεις αυτές αναδεικνύονται δείκτες ενεργοποίησης και διατήρησης του καταστασιακού ενδιαφέροντος, όπως η εστίαση της προσοχής, η συναισθηματική ανταπόκριση και η αίσθηση ενεργού συμμετοχής στη δραστηριότητα. Τα δεδομένα του άξονα αυτού συμβάλλουν στην ερμηνεία των ευρημάτων που προέκυψαν από την παρατήρηση και τα ερωτηματολόγια, αναδεικνύοντας ποια χαρακτηριστικά της δραματικής διαδικασίας λειτούργησαν ως παράγοντες εμπλοκής των μαθητών.

Συνολικά, οι τρεις πρώτοι άξονες της συνέντευξης φωτίζουν διαφορετικές όψεις της εμπειρίας των μαθητών από τη δραματική διερεύνηση: την κατανόηση του αφηγηματικού υλικού, τη βιωματική συμμετοχή στη δραματική διαδικασία και τις στιγμές έντονης εμπλοκής που διατήρησαν το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Οι απαντήσεις των μαθητών επιτρέπουν έτσι την ποιοτική αποτύπωση των τρόπων με τους οποίους η δραματική δράση

ενεργοποίησε την προσοχή, τη συναισθηματική ανταπόκριση και τη γνωστική επεξεργασία του περιεχομένου.

Ο τέταρτος άξονας επικεντρωνόταν στην ερμηνεία των χαρακτήρων και των νοηματικών διαστάσεων των επεισοδίων που επεξεργάστηκαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, καθώς και στον αναστοχασμό τους σχετικά με τη σημασία της εμπειρίας αυτής για την κατανόηση του μυθολογικού υλικού στο σχολικό πλαίσιο. Οι ερωτήσεις του άξονα διερευνούσαν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθήτριες αντιλαμβάνονταν τα κίνητρα και τις πράξεις των ηρώων, αλλά και κατά πόσο η δραματική διερεύνηση των επεισοδίων επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσουν την ιστορία όταν αυτή διδαχθεί στο σχολικό μάθημα. Η διερεύνηση αυτή αποτυπώνει δείκτες γνωστικής επεξεργασίας του περιεχομένου, όπως η ερμηνεία χαρακτήρων, η κατανόηση των κινήτρων των ηρώων και η αναγνώριση των νοηματικών διαστάσεων της αφήγησης. Έτσι, αναδεικνύεται πώς η βιωματική επεξεργασία του μύθου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν το περιεχόμενο της ιστορίας και πώς ενδέχεται να επηρεάσει τη στάση τους απέναντι στη μελλοντική σχολική διδασκαλία του ίδιου υλικού.

Ο πέμπτος άξονας αφορούσε τη συνολική αποτίμηση της εμπειρίας συμμετοχής στην παρέμβαση. Οι ερωτήσεις του άξονα ζητούσαν από τις μαθήτριες να εκφράσουν τι θεωρούν ότι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, ποια στοιχεία της διαδικασίας θεωρούν πιο σημαντικά και αν θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε παρόμοιες δραστηριότητες στο μέλλον. Οι απαντήσεις αυτές συνδέονται με δείκτες αντίληψης αξίας της μαθησιακής εμπειρίας και με τη διάθεση συνέχισης της εμπλοκής σε δραστηριότητες παρόμοιου τύπου. Με τον τρόπο αυτό ο άξονας επιτρέπει την αποτύπωση της σημασίας που αποδίδουν οι μαθητές στη δραματική προσέγγιση του μυθολογικού υλικού και συμβάλλει στην ερμηνεία της συνολικής εμπειρίας της παρέμβασης

Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν τρεις μαθήτριες που είχαν λάβει μέρος στο πρόγραμμα. Η επιλογή των συμμετεχουσών έγινε με σκοπούμενη δειγματοληψία, καθώς στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν ήταν η στατιστική αντιπροσώπευση αλλά η σε βάθος κατανόηση της εμπειρίας συμμετοχής στο πρόγραμμα. Κριτήριο επιλογής αποτέλεσε η δυνατότητα πραγματοποίησης συνεντεύξεων μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και η διαθεσιμότητα των μαθητριών να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε λίγο πριν την έναρξη των χριστουγεννιάτικων διακοπών, ενώ οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν λίγο πριν τη λήξη τους. Η χρονική αυτή απόσταση επέτρεψε τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθήτριες

ανακαλούσαν και ερμήνευαν την εμπειρία τους λίγες ημέρες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, όταν οι αρχικές αντιδράσεις είχαν ήδη καταλαγιάσει και μπορούσαν να αποτυπωθούν πιο συγκροτημένες προσωπικές ερμηνείες της συμμετοχής τους. Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά με τα δεδομένα των υπόλοιπων ερευνητικών εργαλείων της μελέτης.

Σύνοψη 5.2

Η συλλογή των συνολικών δεδομένων της έρευνας στηρίχθηκε στη συνδυασμένη αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων. Η επιλογή αυτή επέτρεψε τη διερεύνηση διαφορετικών όψεων του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών κατά τη διάρκεια της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης. Τα ερωτηματολόγια επέτρεψαν τη συνολική αποτύπωση των στάσεων των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, η συστηματική παρατήρηση κατέγραψε εκδηλώσεις εμπλοκής που αναδύονταν κατά τη διάρκεια της δραματικής διαδικασίας, ενώ τα φύλλα εργασίας και οι συνεντεύξεις ανέδειξαν τη βιωματική και αναστοχαστική διάσταση της εμπειρίας των συμμετεχόντων. Η συνδυασμένη χρήση των εργαλείων επέτρεψε τη μεθοδολογική διασταύρωση (triangulation) των δεδομένων, ενισχύοντας την εγκυρότητα των ευρημάτων και επιτρέποντας την πολυεπίπεδη διερεύνηση της εμπειρίας των μαθητών (Creswell, 2014). Η λειτουργία των ερευνητικών εργαλείων στο ερευνητικό σχέδιο και σχέση τους με τους δείκτες του καταστασιακού ενδιαφέροντος, όπως αυτοί αντλούνται από τη βιβλιογραφία για το καταστασιακό ενδιαφέρον και τη μαθησιακή εμπλοκή (Harackiewicz κ.ά., 2016· Hidi & Renninger, 2006· Linnenbrink-Garcia κ.ά., 2010· Renninger & Hidi, 2019) συνοψίζονται στους Πίνακες 6 και 7 που ακολουθούν.

Πίνακας 6. Δείκτες καταστασιακού ενδιαφέροντος και ερευνητικά εργαλεία διερεύνησης

Δείκτες καταστασιακού ενδιαφέροντος	Ερωτηματολόγια	Παρατηρησιακό φύλλο	Φύλλα εργασίας	Συνεντεύξεις
Συναισθηματική ανταπόκριση	✓	✓	✓	✓
Ενεργός / βιωματική εμπλοκή στη διαδικασία	✓	✓		✓
Κοινωνική διάσταση της εμπλοκής		✓		✓
Ενδιαφέρον για το δραματικό και μυθολογικό περιεχόμενο	✓	✓	✓	✓
Γνωστική επεξεργασία και νοηματοδότηση του περιεχομένου		✓	✓	✓
Δημιουργική και προσωπική ερμηνεία της εμπειρίας			✓	✓
Αντίληψη αξίας της μαθησιακής εμπειρίας	✓	✓		✓
Αναστοχαστική επεξεργασία της εμπειρίας		✓	✓	✓
Προδιάθεση ή διάθεση συνέχισης της εμπλοκής	✓			✓

Πίνακας 7. Αντιστοίχιση ερευνητικών εργαλείων και δεικτών καταστασιακού ενδιαφέροντος

Ερευνητικό εργαλείο	Χρονικό σημείο χρήσης	Είδος δεδομένων	Δείκτες καταστασιακού ενδιαφέροντος που διερευνώνται	Λειτουργία στο ερευνητικό σχέδιο
Προ- και μετα-παρεμβατικό ερωτηματολόγιο	Πριν και μετά την παρέμβαση	Ποσοτικά δεδομένα (κλίμακα Likert)	Συναισθηματική ανταπόκριση, αντιληπτή αξία του περιεχομένου, προδιάθεση εμπλοκής, προσδοκία ή διάθεση συνέχισης της εμπλοκής	Αποτύπωση της μεταβολής του καταστασιακού ενδιαφέροντος πριν και μετά την παρέμβαση
Ομαδικό παρατηρησιακό φύλλο ερευνητή	Κατά τη διάρκεια όλων των συναντήσεων	Ποιοτικά δεδομένα (συστηματική ομαδική παρατήρηση)	Συμπεριφορική εμπλοκή, συναισθηματική έκφραση, κοινωνική αλληλεπίδραση, αντίδραση στο δραματικό υλικό, στάση απέναντι στη βιωματική μέθοδο, μεταγνωστική ή αναστοχαστική εμπλοκή	Καταγραφή παρατηρήσιμων εκδηλώσεων ενδιαφέροντος και εμπλοκής σε επίπεδο ομάδας κατά τη διάρκεια της δραματικής διαδικασίας
Φύλλα εργασίας μαθητών	Κατά τη διάρκεια επιλεγμένων συναντήσεων της παρέμβασης	Ποιοτικά δεδομένα (γραπτές μαθητικές αποτυπώσεις)	Συναισθηματική ανταπόκριση, γνωστική επεξεργασία του περιεχομένου, προσωπική ερμηνεία, δημιουργική και αναστοχαστική εμπλοκή	Αποτύπωση της βιωματικής εμπειρίας των μαθητών σε συγκεκριμένες στιγμές της δραματικής δράσης
Ημιδομημένη συνέντευξη μαθητών	Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης	Ποιοτικά δεδομένα (αναστοχαστικές αφηγήσεις)	Γνωστική αναπαράσταση του περιεχομένου, βιωματική εμπλοκή, στιγμές ενεργοποίησης και διατήρησης του ενδιαφέροντος, αντίληψη αξίας της εμπειρίας, διάθεση συνέχισης της εμπλοκής	Ερμηνευτική εμβάθυνση στην εμπειρία των μαθητών και διασταύρωση των ευρημάτων των άλλων εργαλείων

5.3. Σχεδιασμός των θεματικών κύκλων της παρέμβασης

5.3.1. Δραματουργική λογική της παρέμβασης

Ο σχεδιασμός της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης οργανώθηκε με βάση μια δραματουργική λογική εξέλιξης της μαθησιακής εμπειρίας, κατά την οποία οι δραστηριότητες των συναντήσεων λειτουργούσαν ως διαδοχικοί σταθμοί μιας κοινής αφηγηματικής πορείας. Η παρέμβαση δεν βασίστηκε σε αποσπασματικές ασκήσεις δραματοποίησης, αλλά σε μια συνεκτική ανάπτυξη δραματικών καταστάσεων που επέτρεπαν στους μαθητές να προσεγγίζουν τα επεισόδια της Οδύσσειας μέσα από διαφορετικές μορφές δράσης, αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού.

Η οργάνωση των συναντήσεων ακολούθησε μια προοδευτική πορεία από την εισαγωγή των μαθητών στο δραματικό πλαίσιο προς τη βαθύτερη διερεύνηση των αφηγηματικών και νοηματικών διαστάσεων των επεισοδίων. Στην αρχή της παρέμβασης δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη συγκρότηση της ομάδας και στη δημιουργία ενός κοινού δραματικού πλαισίου συμμετοχής. Μέσα από δραστηριότητες κινητικής δράσης, φαντασιακής εξερεύνησης του χώρου και συλλογικής αφήγησης, οι μαθητές εισάγονταν σταδιακά στον κόσμο της ιστορίας και αναλάμβαναν τον ρόλο των συντρόφων του Οδυσσέα, συγκροτώντας μια κοινή δραματική ταυτότητα που διατηρούνταν καθ’ όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

Στη συνέχεια, οι δραστηριότητες επικεντρώνονταν στην ανάπτυξη δραματικών καταστάσεων σύγκρουσης ή αβεβαιότητας που προκύπταν από την ίδια την εξέλιξη της αφήγησης. Οι μαθητές καλούνταν να εξερευνήσουν το αφηγηματικό περιβάλλον, να διατυπώσουν υποθέσεις για την εξέλιξη των γεγονότων και να λάβουν αποφάσεις ως μέλη της ομάδας μέσα στο δραματικό πλαίσιο. Η διαδικασία αυτή μετέτρεπε τη θεατρική δράση σε πεδίο συλλογικής διερεύνησης, μέσα στο οποίο οι μαθητές επεξεργάζονταν τα γεγονότα της ιστορίας όχι μόνο ως αφηγηματικό υλικό αλλά ως καταστάσεις που απαιτούν ερμηνεία, στάση και επιλογή.

Καθώς προχωρούσε η εξέλιξη των συναντήσεων, η έμφαση μετατοπιζόταν σταδιακά από την άμεση δράση προς την ερμηνευτική επεξεργασία των γεγονότων και των χαρακτήρων της ιστορίας. Οι δραστηριότητες ενθάρρυναν τους μαθητές να εξετάσουν διαφορετικές οπτικές για τα γεγονότα της αφήγησης, να διερευνήσουν τα κίνητρα των προσώπων και να αναστοχαστούν τις συνέπειες των επιλογών τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία η δραματική επεξεργασία μετατρεπόταν σε μέσο κατανόησης των νοηματικών διαστάσεων του μύθου και των διλημμάτων που αναδεικνύονται μέσα από την αφήγηση.

Η δραματική πορεία κάθε κύκλου ολοκληρωνόταν με δραστηριότητες που συνέδεαν την εμπειρία της αφήγησης με σύγχρονες ερμηνείες και προβληματισμούς. Στις τελικές συναντήσεις οι μαθητές καλούνταν να παρουσιάσουν δημιουργικές εκδοχές των επεισοδίων ή των μυθικών προσώπων, επιχειρώντας να μεταφέρουν τα νοήματα της ιστορίας στο παρόν.

Με τον τρόπο αυτό η παρέμβαση οργανώθηκε ως μια διαδοχική διαδικασία δραματικής διερεύνησης που περιλάμβανε τέσσερις βασικές φάσεις:

(α) συγκρότηση του δραματικού πλαισίου και της ομάδας,

(β) βιωματική εξερεύνηση της αφηγηματικής κατάστασης,

(γ) δραματική επεξεργασία συγκρούσεων και επιλογών,

(δ) αναστοχαστική και δημιουργική ανασημασιοδότηση της εμπειρίας.

Η λογική αυτή αποτέλεσε το κοινό δραματουργικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο των δύο θεματικών κύκλων της παρέμβασης. Παρότι κάθε κύκλος βασίστηκε σε διαφορετικό επεισόδιο της Οδύσσειας και ανέπτυξε διαφορετικές δραματικές καταστάσεις, και οι δύο ακολουθούσαν την ίδια βασική αρχή προοδευτικής εμβάθυνσης της βιωματικής εμπειρίας. Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζεται αναλυτικά ο σχεδιασμός και η παιδαγωγική λογική των δύο αυτών κύκλων.

5.3.2. Θεματικός κύκλος Πολύφημος

Ο πρώτος θεματικός κύκλος της παρέμβασης βασίστηκε στο επεισόδιο του Πολύφημου από την Οδύσσεια και περιλάμβανε έξι διαδοχικές συναντήσεις. Η επιλογή του συγκεκριμένου επεισοδίου συνδέεται αφενός με τη δραματική ένταση και τη σαφή αφηγηματική του δομή, και αφετέρου με την παρουσία ενός κεντρικού μυθικού προσώπου. Ο Πολύφημος αποτελεί μια από τις πιο χαρακτηριστικές μορφές της ομηρικής αφήγησης, ένα μυθικό πλάσμα με έντονη δραματουργική και συμβολική σημασία. Η μορφή του συνδυάζει στοιχεία απειλής, δύναμης και διαφορετικότητας, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει πολλαπλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις ως προς τη σχέση του με τους ήρωες της ιστορίας και τη στάση του απέναντι στους ξένους. Η παρουσία ενός τόσο έντονα προσδιορισμένου μυθικού προσώπου προσφέρει επομένως πρόσφορο έδαφος για δραματική προσέγγιση, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν το επεισόδιο τόσο μέσα από τη δράση όσο και μέσα από την ερμηνεία των χαρακτήρων.

Η παιδαγωγική στόχευση του κύκλου επικεντρωνόταν στην ενεργοποίηση των μαθητών μέσα από καταστάσεις περιπέτειας, κινδύνου και συλλογικής στρατηγικής. Το επεισόδιο της συνάντησης του Οδυσσέα και των συντρόφων του με τον Πολύφημο δημιουργεί μια δραματική κατάσταση στην οποία η ομάδα των ηρώων βρίσκεται αντιμέτωπη με έναν άγνωστο και

επικίνδυνο κόσμο. Το πλαίσιο αυτό προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης δραστηριοτήτων που βασίζονται στην εξερεύνηση του χώρου, στη συλλογική δράση και στη λήψη αποφάσεων από την ομάδα των μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν στη διαδικασία ως μέλη του «πληρώματος» του Οδυσσέα.

Η δραματική εξέλιξη του κύκλου οργανώθηκε ως μια σταδιακή πορεία από την είσοδο των μαθητών στον κόσμο της ιστορίας προς την αντιμετώπιση της κεντρικής σύγκρουσης του επεισοδίου και την αναστοχαστική επεξεργασία των γεγονότων. Στην πρώτη συνάντηση δόθηκε έμφαση στη συγκρότηση της ομάδας και στη δημιουργία του δραματικού πλαισίου της δράσης. Οι μαθητές εισήχθησαν στο αφηγηματικό περιβάλλον της Οδύσσειας και ανέλαβαν συμβολικά τον ρόλο των συντρόφων του Οδυσσέα, συγκροτώντας το «πλήρωμα» του καραβιού μέσα από δραστηριότητες που ενίσχυαν τη συλλογική ταυτότητα και τη συνεργασία της ομάδας.

Στις επόμενες συναντήσεις (2η και 3η) οι δραστηριότητες επικεντρώθηκαν στη σταδιακή αποκάλυψη της δραματικής κατάστασης της ιστορίας. Οι μαθητές εξερεύνησαν το άγνωστο νησί στο οποίο έφτασε το πλήρωμα του Οδυσσέα, διατύπωσαν υποθέσεις για τον μυστηριώδη κάτοικο του νησιού και εισήλθαν σταδιακά στον χώρο της σπηλιάς του Πολύφημου. Μέσα από κινητικές και βιωματικές δραστηριότητες αναπαράστασης του χώρου και της δράσης της ομάδας, οι μαθητές βίωσαν τη δραματική ένταση της συνάντησης με τον Κύκλωπα και την κατάσταση εγκλωβισμού των ηρώων μέσα στη σπηλιά.

Η τέταρτη συνάντηση επικεντρώθηκε στη διερεύνηση του προβλήματος της απόδρασης. Οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφτούν πιθανούς τρόπους διαφυγής, να προτείνουν σχέδια δράσης και να εξετάσουν ποιες ικανότητες και ποιες αξίες είναι απαραίτητες για την επιτυχία μιας συλλογικής προσπάθειας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία η θεατρική δράση μετατράπηκε σε πεδίο συνεργασίας και στρατηγικής σκέψης, στο οποίο οι μαθητές επεξεργάζονταν ενεργά τις επιλογές των ηρώων και τις συνέπειές τους.

Στην πέμπτη συνάντηση η εστίαση μετατοπίστηκε από τη δράση προς την ερμηνευτική επεξεργασία του χαρακτήρα του Πολύφημου. Οι μαθητές κλήθηκαν να εξετάσουν την ιστορία και από τη σκοπιά του ίδιου του Κύκλωπα, να αναστοχαστούν τα συναισθήματα και τα κίνητρα του προσώπου αυτού και να διερευνήσουν εναλλακτικές ερμηνείες της σύγκρουσης. Η αλλαγή αυτή της οπτικής επέτρεψε στους μαθητές να επεξεργαστούν το επεισόδιο όχι μόνο ως ιστορία αντιπαράθεσης αλλά και ως δραματική κατάσταση που μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από διαφορετικά πρίσματα.

Ο κύκλος ολοκληρώθηκε στην έκτη συνάντηση με δραστηριότητες που συνέδεαν την εμπειρία της βιωματικής διερεύνησης με σύγχρονες ερμηνείες του μύθου. Οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν σύγχρονες εκδοχές της μορφής του Πολύφημου και να εξετάσουν πώς τα χαρακτηριστικά του μυθικού προσώπου μπορούν να αναγνωριστούν σε σύγχρονες κοινωνικές καταστάσεις και συμπεριφορές. Μέσα από τη διαδικασία αυτή η αφήγηση της Οδύσσειας μετατράπηκε σε αφετηρία προβληματισμού για ζητήματα που σχετίζονται με τη στάση απέναντι στον «άλλο», τη δύναμη και την ευθύνη των επιλογών.

Συνολικά, ο θεματικός κύκλος του Πολύφημου λειτούργησε ως μια δραματική διαδρομή από την εξερεύνηση και την περιπέτεια προς τη συλλογική δράση, τη στρατηγική σκέψη και την αναστοχαστική επεξεργασία της ιστορίας. Μέσα από τη διαδοχή των δραστηριοτήτων οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά στη δραματική αφήγηση, να συνεργαστούν ως ομάδα και να επεξεργαστούν το μυθολογικό υλικό μέσα από βιωματικές μορφές διερεύνησης.

5.3.3. Θεματικός κύκλος Κίρκη

Ο δεύτερος θεματικός κύκλος της παρέμβασης βασίστηκε στο επεισόδιο της Κίρκης από την Οδύσσεια και οργανώθηκε επίσης σε έξι διαδοχικές συναντήσεις. Η επιλογή του συγκεκριμένου επεισοδίου συνδέεται με την ιδιαίτερη δραματουργική του δυναμική και με την παρουσία ενός ισχυρού μυθικού προσώπου που κατέχει κεντρική θέση στην εξέλιξη της αφήγησης. Η Κίρκη αποτελεί μια σύνθετη μορφή της ομηρικής μυθολογίας, η οποία συνδυάζει στοιχεία γοητείας, εξουσίας και επικινδυνότητας. Ως μυθικό πρόσωπο με έντονη συμβολική σημασία επιτρέπει την προσέγγιση θεμάτων όπως η δύναμη του πειρασμού, η μεταμόρφωση, η εξουσία και η προσωπική επιλογή. Η δραματική αυτή πολυπλοκότητα καθιστά το επεισόδιο ιδιαίτερα κατάλληλο για δραματική αναπαράσταση, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν το μυθολογικό υλικό όχι μόνο μέσα από τη δράση αλλά και μέσα από την ερμηνεία χαρακτήρων και καταστάσεων.

Η παιδαγωγική στόχευση του κύκλου επικεντρωνόταν στη διερεύνηση της εμπειρίας των ηρώων σε ένα περιβάλλον όπου η απειλή δεν εμφανίζεται άμεσα ως σύγκρουση, αλλά εκδηλώνεται μέσα από την αμφισημία των γεγονότων και τη δύναμη του πειρασμού. Σε αντίθεση με το επεισόδιο του Πολύφημου, όπου η δραματική ένταση προκύπτει κυρίως από την άμεση αντιπαράθεση με έναν επικίνδυνο αντίπαλο, στο επεισόδιο της Κίρκης η ένταση αναπτύσσεται μέσα από τη σταδιακή αποκάλυψη μιας κατάστασης που προκαλεί αβεβαιότητα και θέτει τους ήρωες μπροστά σε κρίσιμες επιλογές. Το πλαίσιο αυτό επιτρέπει την ανάπτυξη δραστηριοτήτων

που βασίζονται στην ερμηνεία των γεγονότων, στη διαπραγμάτευση διαφορετικών οπτικών και στον αναστοχασμό σχετικά με τα κίνητρα και τις συνέπειες των πράξεων των προσώπων της ιστορίας.

Η δραματική εξέλιξη του κύκλου οργανώθηκε ως μια πορεία σταδιακής αποκάλυψης του κόσμου της Κίρκης και των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτόν. Στην πρώτη συνάντηση του κύκλου (7η της παρέμβασης) οι μαθητές εισήχθησαν στο νέο αφηγηματικό περιβάλλον της ιστορίας και κλήθηκαν να εξερευνήσουν το νησί στο οποίο κατέφθασε το πλήρωμα του Οδυσσέα. Μέσα από δραστηριότητες που ενεργοποιούσαν τη φαντασία και τη συνεργασία της ομάδας δημιουργήθηκε το δραματικό πλαίσιο της αφήγησης και αναδείχθηκε η ατμόσφαιρα μυστηρίου που χαρακτηρίζει το επεισόδιο.

Στις επόμενες συναντήσεις (8η και 9η) η δραματική διερεύνηση επικεντρώθηκε στη σταδιακή γνωριμία των μαθητών με τη μορφή της Κίρκης και με τα γεγονότα που οδηγούν στη μεταμόρφωση των συντρόφων του Οδυσσέα. Οι μαθητές κλήθηκαν να διερευνήσουν τα χαρακτηριστικά του μυθικού αυτού προσώπου, να εξετάσουν τις αντιδράσεις των ηρώων της ιστορίας και να αναστοχαστούν τη σημασία της μεταμόρφωσης ως δραματικής και συμβολικής πράξης. Μέσα από τη διαδικασία αυτή η αφήγηση της Οδύσσειας μετατράπηκε σε πεδίο διερεύνησης των σχέσεων δύναμης που αναπτύσσονται μεταξύ των προσώπων της ιστορίας.

Στη συνέχεια, η αφηγηματική δράση εστίασε στη συνάντηση και την αντιπαράθεση του Οδυσσέα με την Κίρκη (10η συνάντηση). Οι μαθητές διερεύνησαν τα κίνητρα και τις επιλογές των δύο προσώπων, εξετάζοντας πώς η εξυπνάδα, η τόλμη και η επιμονή του ήρωα μπορούν να μεταβάλουν την εξέλιξη της ιστορίας. Η επεξεργασία της δραματικής αυτής συνάντησης έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να εστιάσουν όχι μόνο στα γεγονότα της αφήγησης αλλά και στις διαφορετικές στάσεις που μπορεί να υιοθετήσει κανείς απέναντι σε μια δύσκολη κατάσταση.

Στην επόμενη φάση του κύκλου (11η συνάντηση) η διερεύνηση μετατοπίστηκε προς τις συνέπειες των επιλογών των ηρώων και προς το δίλημμα της παραμονής ή της αναχώρησης από το νησί. Οι μαθητές κλήθηκαν να εξετάσουν τις αποφάσεις των προσώπων της ιστορίας και να εκφράσουν τη δική τους άποψη σχετικά με το πώς θα μπορούσαν να αντιδράσουν σε μια αντίστοιχη κατάσταση. Μέσα από τη διαδικασία αυτή η δραματική αφήγηση λειτούργησε ως αφετηρία προσωπικού προβληματισμού σχετικά με ζητήματα επιλογής, ευθύνης και στάσης απέναντι στον πειρασμό.

Ο κύκλος ολοκληρώθηκε στην τελευταία συνάντηση (12η της παρέμβασης) με δραστηριότητες που συνέδεαν τη μυθολογική αφήγηση με σύγχρονες ερμηνείες της μορφής της Κίρκης. Οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν σύγχρονες εκδοχές του μυθικού προσώπου και να διερευνήσουν πώς τα χαρακτηριστικά της Κίρκης μπορούν να εμφανιστούν σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα. Μέσα από τη διαδικασία αυτή το μυθολογικό υλικό επεκτάθηκε πέρα από το πλαίσιο της αρχαίας αφήγησης και μετατράπηκε σε αφετηρία συζήτησης για σύγχρονες εμπειρίες και προβληματισμούς.

Συνολικά, ο θεματικός κύκλος της Κίρκης λειτούργησε ως μια διαδικασία δραματικής διερεύνησης που συνδύασε την εξερεύνηση της αφήγησης με την ερμηνευτική προσέγγιση των χαρακτήρων και των επιλογών τους. Μέσα από τη διαδοχή των δραστηριοτήτων οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν το επεισόδιο όχι μόνο ως σειρά γεγονότων αλλά και ως δραματική κατάσταση που θέτει ερωτήματα σχετικά με τη δύναμη, τον πειρασμό και την ευθύνη των ανθρώπινων επιλογών.

5.3.4. Συγκριτική αποτίμηση των δύο θεματικών κύκλων

Η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση οργανώθηκε γύρω από δύο διαδοχικούς θεματικούς κύκλους, οι οποίοι βασίστηκαν σε διαφορετικά επεισόδια της Οδύσσειας και δομήθηκαν γύρω από δύο κεντρικά μυθικά πρόσωπα: τον Πολύφημο και την Κίρκη. Η επιλογή αυτής της δομής επέτρεψε την ανάπτυξη δύο διαφορετικών αλλά συμπληρωματικών μορφών δραματικής προσέγγισης του μυθολογικού υλικού, οι οποίες ενεργοποιούσαν διαφορετικές όψεις της εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Παρότι οι δύο κύκλοι μοιράζονταν κοινά χαρακτηριστικά – όπως η σταδιακή αποκάλυψη της αφήγησης μέσα από διαδοχικές συναντήσεις, η διατήρηση ενός κοινού δραματικού πλαισίου συμμετοχής και η σύνδεση της μυθολογικής αφήγησης με σύγχρονες ερμηνείες – η δραματουργική τους οργάνωση διαφοροποιήθηκε ουσιαστικά ως προς το είδος της δραματικής κατάστασης που αποτέλεσε το σημείο εκκίνησης της διερεύνησης.

Στον θεματικό κύκλο του Πολύφημου η δραματική ένταση οργανώθηκε γύρω από μια κατάσταση άμεσης σύγκρουσης και απειλής. Η αφήγηση του επεισοδίου δημιουργεί ένα περιβάλλον κινδύνου μέσα στο οποίο οι ήρωες καλούνται να αντιμετωπίσουν έναν ισχυρό αντίπαλο και να επινοήσουν έναν τρόπο διαφυγής. Στο πλαίσιο αυτό η δραματική επεξεργασία ανέδειξε κυρίως τη διάσταση της συλλογικής δράσης και της στρατηγικής σκέψης. Οι μαθητές εμπλέκονταν στη δραματική κατάσταση ως μέλη της ομάδας των ηρώων και καλούνταν να

συνεργαστούν για την αντιμετώπιση του προβλήματος που θέτει η αφήγηση. Η κινητική συμμετοχή, η εξερεύνηση του χώρου και η συλλογική διαπραγμάτευση πιθανών λύσεων αποτέλεσαν βασικά στοιχεία της εμπειρίας του κύκλου.

Αντίθετα, στον θεματικό κύκλο της Κίρκης η δραματική διερεύνηση οργανώθηκε γύρω από μια περισσότερο σύνθετη και αμφίσημη κατάσταση. Η ένταση της αφήγησης δεν προκύπτει κυρίως από μια άμεση σύγκρουση, αλλά από τη δύναμη του πειρασμού και από τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν τα πρόσωπα της ιστορίας. Η δραματική επεξεργασία του επεισοδίου εστίασε επομένως περισσότερο στην ερμηνεία των προσώπων, στη διερεύνηση των κινήτρων τους και στην επεξεργασία των επιλογών που καλούνται να κάνουν. Οι μαθητές κλήθηκαν να εξετάσουν την ιστορία από διαφορετικές πλευρές, να αναστοχαστούν τις επιλογές των ηρώων και να διατυπώσουν προσωπικές ερμηνείες σχετικά με τα γεγονότα της αφήγησης. Η εμπλοκή τους στη δραματική διαδικασία συνδέθηκε έτσι περισσότερο με τη νοηματοδότηση των γεγονότων και με την προσωπική τοποθέτηση απέναντι στα ζητήματα που αναδύονται μέσα από την αφήγηση.

Η διαφοροποίηση αυτή οδήγησε στην ενεργοποίηση διαφορετικών μορφών μαθητικής εμπλοκής στους δύο κύκλους. Στον κύκλο του Πολύφημου κυριάρχησαν μορφές συμμετοχής που συνδέονται με τη δράση, τη συνεργασία και τη συλλογική αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Στον κύκλο της Κίρκης, αντίθετα, αναδείχθηκαν περισσότερο μορφές εμπλοκής που σχετίζονται με την ερμηνεία, τον αναστοχασμό και τη διαμόρφωση προσωπικής στάσης απέναντι στα γεγονότα της ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό η παρέμβαση δημιούργησε ένα πολυδιάστατο μαθησιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούσαν να εμπλακούν τόσο μέσα από τη δράση όσο και μέσα από την ερμηνεία και τη νοηματοδότηση της εμπειρίας.

Η εναλλαγή αυτών των δύο μορφών δραματικής διερεύνησης συνδέεται και με τον τρόπο με τον οποίο οργανώθηκε η ενεργοποίηση και η διατήρηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η δραματική ένταση του επεισοδίου του Πολύφημου, η αίσθηση κινδύνου και η ανάγκη συλλογικής δράσης λειτούργησαν ως ισχυρά ερεθίσματα αρχικής ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος. Στη συνέχεια, ο κύκλος της Κίρκης επέτρεψε τη μετατόπιση της εμπλοκής των μαθητών προς βαθύτερες μορφές επεξεργασίας του περιεχομένου, καθώς οι δραστηριότητες του κύκλου ενθάρρυναν την ερμηνεία των γεγονότων και την προσωπική νοηματοδότηση της εμπειρίας. Η διαδοχή των δύο αυτών κύκλων συνέβαλε έτσι στη δημιουργία ενός μαθησιακού πλαισίου που συνδύαζε τη δυναμική της δράσης με τη δυνατότητα αναστοχαστικής επεξεργασίας του μυθολογικού υλικού.

Παράλληλα, η παρουσία ενός κεντρικού μυθικού προσώπου σε κάθε κύκλο λειτούργησε ως βασικός δραματουργικός άξονας της παρέμβασης. Οι μορφές του Πολύφημου και της Κίρκης προσέφεραν ισχυρά συμβολικά σημεία αναφοράς που επέτρεπαν την ανάπτυξη δραματικών καταστάσεων με έντονη συναισθηματική και αφηγηματική δυναμική και λειτουργούσαν ως δραματικά κέντρα γύρω από τα οποία οργανωνόταν η εξέλιξη των δραστηριοτήτων. Ο Πολύφημος συγκροτεί μια μορφή που ενσαρκώνει την ωμή δύναμη και την απειλή του «άλλου», δημιουργώντας μια δραματική κατάσταση αντιπαράθεσης που κινητοποιεί τη δράση των ηρώων. Αντίθετα, η μορφή της Κίρκης ενσαρκώνει μια πιο σύνθετη δραματουργική δυναμική, όπου η εξουσία και η γοητεία συνυπάρχουν με την αμφισημία των κινήτρων και των πράξεων. Η διερεύνηση αυτών των δύο μορφών επέτρεψε στους μαθητές να προσεγγίσουν τον μύθο όχι μόνο ως ακολουθία γεγονότων αλλά και ως πεδίο ερμηνείας χαρακτήρων και ανθρώπινων στάσεων. Μέσα από τη δραματική επεξεργασία των μορφών αυτών αναδείχθηκαν ζητήματα που σχετίζονται με τη δύναμη, την ευθύνη των επιλογών, τη στάση απέναντι στον «άλλο» και τη σχέση ανάμεσα στη γοητεία της εξουσίας και τις συνέπειες των πράξεων.

Συνολικά, η οργάνωση της παρέμβασης σε δύο θεματικούς κύκλους επέτρεψε τη δημιουργία ενός συνεκτικού αλλά ταυτόχρονα πολυδιάστατου μαθησιακού περιβάλλοντος. Η διαδοχή των δύο επεισοδίων της Οδύσσειας δημιούργησε μια διαδικασία δραματικής προσέγγισης που συνδύαζε τη δράση, τη συνεργασία και τη στρατηγική σκέψη με την ερμηνεία, τον προβληματισμό και την προσωπική τοποθέτηση απέναντι στα γεγονότα της ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό η δραματική επεξεργασία του μυθολογικού υλικού λειτούργησε ως πλαίσιο ενεργού συμμετοχής των μαθητών και ως αφετηρία για την ανάπτυξη μιας βιωματικής και νοηματοδοτημένης σχέσης με τον κόσμο της Οδύσσειας.

Επίλογος Κεφαλαίου 5

Η παρουσίαση του σχεδιασμού και της υλοποίησης της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης ανέδειξε τη δραματουργική και παιδαγωγική λογική με την οποία οργανώθηκαν οι θεματικοί κύκλοι και οι δραστηριότητες της διαδικασίας. Η παρέμβαση διαμορφώθηκε ως ένα συνεκτικό μαθησιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη δραματική διερεύνηση επιλεγμένων επεισοδίων της Οδύσσειας. Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων σε συνδυασμό με τα ερευνητικά εργαλεία που ενσωματώθηκαν στη ροή της διαδικασίας, παρήγαγε ποικίλα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, τα οποία συνιστούν τη βάση για την ερμηνευτική ανάλυση που ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

ΜΕΡΟΣ Γ΄ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Κεφάλαιο 6: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

6.1. Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων

Όπως αναπτύχθηκε στο μεθοδολογικό μέρος της εργασίας, η παρούσα μελέτη υιοθετεί μικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό με ποιοτική προτεραιότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η ποσοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων αποσκοπεί κυρίως στην αποτύπωση πιθανών μεταβολών στο καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ η ερμηνευτική κατανόηση των διεργασιών που συνδέονται με την ενεργοποίησή του προκύπτει κυρίως από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Η ανάλυση οργανώθηκε σε τρία βασικά επίπεδα: (α) ποσοτική ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων, (β) ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων, των παρατηρησιακών δεδομένων και των μαθητικών τεκμηρίων και (γ) σύνθεση των ευρημάτων μέσω τριγωνοποίησης δεδομένων.

6.1.1. Ποσοτική ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων

Η ποσοτική διάσταση της ανάλυσης βασίστηκε στα δεδομένα των προ- και μετα-παρεμβατικών ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές πριν και μετά την ολοκλήρωση της δραματικής παρέμβασης. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε δώδεκα δηλώσεις διαμορφωμένες σε κλίμακα τύπου Likert πέντε βαθμίδων (1–5), η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα για τη μέτρηση στάσεων και αντιλήψεων (Likert, 1932).

Σε πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων, με υπολογισμό μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για κάθε ερώτηση, τόσο στην προ- όσο και στη μετα-παρεμβατική μέτρηση. Η περιγραφική στατιστική επιτρέπει τη συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων και την αρχική αποτύπωση των τάσεων που εμφανίζονται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Field, 2018).

Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν σύνθετοι δείκτες για τις βασικές διαστάσεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος, με βάση τη θεωρητική οργάνωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Για κάθε διάσταση υπολογίστηκε ο μέσος όρος των αντίστοιχων ερωτήσεων τόσο στην προ- όσο και στη μετα-παρεμβατική μέτρηση. Η οργάνωση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου σε τέσσερις ενότητες που αντιστοιχούν σε διαστάσεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος παρουσιάστηκε αναλυτικά στο κεφάλαιο του ερευνητικού σχεδιασμού. Οι ενότητες αυτές αφορούν τη συναισθηματική ενεργοποίηση, την αντιληπτή αξία και

νοηματοδότηση του περιεχομένου, την προδιάθεση ενεργού συμμετοχής σε βιωματικές και δημιουργικές δράσεις και την προδιάθεση συνέχισης ή επανεμπλοκής. Στο στάδιο της ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκαν για τον υπολογισμό σύνθετων δεικτών καταστασιακού ενδιαφέροντος μέσω του μέσου όρου των αντίστοιχων δηλώσεων.

Παράλληλα υπολογίστηκε και ένας συνολικός δείκτης καταστασιακού ενδιαφέροντος που προέκυψε από τον μέσο όρο όλων των ερωτήσεων. Η χρήση σύνθετων δεικτών θεωρείται μεθοδολογικά θεμιτή όταν τα επιμέρους στοιχεία μιας κλίμακας παρουσιάζουν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή. Για τον σκοπό αυτό εξετάστηκε η αξιοπιστία της κλίμακας μέσω του συντελεστή Cronbach’s α, ο οποίος χρησιμοποιείται ευρέως ως δείκτης εσωτερικής συνοχής των ψυχομετρικών εργαλείων (Cronbach, 1951).

Για τη διερεύνηση της μεταβολής μεταξύ των δύο μετρήσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό τεστ Wilcoxon signed-rank, το οποίο χρησιμοποιείται για τη σύγκριση δύο εξαρτημένων μετρήσεων όταν τα δεδομένα είναι ordinal ή όταν δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις παραμετρικών ελέγχων. Το τεστ αυτό αποτελεί καθιερωμένη μη παραμετρική εναλλακτική για τη σύγκριση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων σε μικρά δείγματα (Wilcoxon, 1945· Field, 2018· Pallant, 2020).

Πέρα από τη στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς μεταξύ των δύο μετρήσεων, υπολογίστηκε και μέγεθος επίδρασης (effect size) προκειμένου να αποτιμηθεί η ένταση της παρατηρούμενης μεταβολής. Η αναφορά του μεγέθους επίδρασης θεωρείται σημαντική ιδίως σε έρευνες με μικρό δείγμα, καθώς συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της πρακτικής σημασίας των αποτελεσμάτων (J. Cohen, 1988).

Η ποσοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων αποσκοπεί κυρίως στην αποτύπωση της μεταβολής του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση και συμβάλλει άμεσα στην απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.

6.1.2. Ποιοτική ανάλυση συνεντεύξεων, παρατηρήσεων και μαθητικών τεκμηρίων

Η ποιοτική διάσταση της ανάλυσης επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των εμπειριών των μαθητών κατά τη διάρκεια της δραματικής παρέμβασης και στις μορφές μαθητικής εμπλοκής που συνδέονται με την ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος.

Τα ποιοτικά δεδομένα προήλθαν από τρεις βασικές πηγές:

(α) τις ημιδομημένες συνεντεύξεις μαθητών που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης,

(β) τα παρατηρησιακά φύλλα του ερευνητή από τις συναντήσεις της δραματικής παρέμβασης και

(γ) τα μαθητικά τεκμήρια που προέκυψαν από τα φύλλα εργασίας των δραστηριοτήτων.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα για την αναγνώριση και οργάνωση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων στα δεδομένα (Braun & Clarke, 2006). Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης περιλάμβανε τα ακόλουθα στάδια:

1. **Εξοικείωση με τα δεδομένα**, μέσω επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης των συνεντεύξεων, των παρατηρησιακών σημειώσεων και των μαθητικών γραπτών.
2. **Αρχική κωδικοποίηση**, κατά την οποία εντοπίστηκαν τμήματα του κειμένου που σχετίζονται με εμπειρίες ενδιαφέροντος, μορφές εμπλοκής και αντιλήψεις των μαθητών για τη δραματική διαδικασία.
3. **Ομαδοποίηση των κωδικών** με βάση νοηματικές συνάφειες και διαφοροποιήσεις.
4. **Διαμόρφωση θεματικών ενοτήτων**, οι οποίες αποτυπώνουν ευρύτερες διαστάσεις της μαθητικής εμπλοκής και της ενεργοποίησης του καταστασιακού ενδιαφέροντος.

Η διαδικασία κωδικοποίησης δεν βασίστηκε σε ένα εκ των προτέρων πλήρως δομημένο σύστημα κατηγοριών και κωδίκων. Αντίθετα, οργανώθηκε σε ένα θεωρητικά καθοδηγούμενο αλλά ερμηνευτικά ανοιχτό πλαίσιο: οι ευρύτερες διαστάσεις της ανάλυσης ορίστηκαν με αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης, ενώ οι επιμέρους κατηγορίες, κώδικες και ενδείξεις αναδύθηκαν σταδιακά μέσα από τη συστηματική επεξεργασία των δεδομένων. Με τον τρόπο αυτό, δόθηκε η δυνατότητα να αναδειχθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια και ευαισθησία οι ποιοτικές διαφοροποιήσεις των μαθητικών εμπειριών, χωρίς να περιοριστούν σε προκαθορισμένα εννοιολογικά σχήματα.

Οι διαστάσεις αυτές αφορούν:

1. **τη συναισθηματική ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος,**
2. **τη γνωστική ενεργοποίηση,**
3. **την κοινωνική και συνεργατική εμπλοκή,**
4. **την εμπλοκή στη δραματική διαδικασία και**
5. **την προδιάθεση συνέχισης της εμπλοκής.**

Εντός αυτών των διαστάσεων, οι κατηγορίες και οι κώδικες διαμορφώθηκαν δυναμικά, σε άμεση συνάρτηση με τη φύση, τη συχνότητα και την ποιοτική διαφοροποίηση των ενδείξεων που

εντοπίστηκαν στα δεδομένα. Η διαδικασία αυτή είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός πολυεπίπεδου συστήματος ανάλυσης, το οποίο περιλαμβάνει:

- **Διαστάσεις**, ως ευρύτερα εννοιολογικά πεδία ανάλυσης,
- **Κατηγορίες**, που αποτυπώνουν βασικές όψεις κάθε διάστασης,
- **Κώδικες**, που επιτρέπουν τη λεπτομερή κωδικοποίηση των δεδομένων, και
- **Ενδείξεις** στα δεδομένα, δηλαδή χαρακτηριστικές μορφές έκφρασης ή συμπεριφοράς που καθιστούν αναγνωρίσιμη την παρουσία των αντίστοιχων κωδίκων.

Με τον τρόπο αυτό, το σύστημα κωδικοποίησης δεν αποτέλεσε ένα στατικό εργαλείο, αλλά διαμορφώθηκε εξελικτικά κατά τη διάρκεια της ανάλυσης, διατηρώντας παράλληλα τη σύνδεσή του με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την ερμηνευτική εγκυρότητα της ανάλυσης, καθώς επιτρέπει την ανάδειξη τόσο των αναμενόμενων όσο και των απρόβλεπτων διαστάσεων της μαθησιακής εμπειρίας.

Η παρουσίαση των ποιοτικών αποτελεσμάτων στο υποκεφάλαιο 6.3 οργανώνεται με βάση τις παραπάνω διαστάσεις. Σε κάθε διάσταση αναδεικνύονται οι επιμέρους κατηγορίες και κώδικες που προέκυψαν από τα δεδομένα, μέσα από την παρουσίαση αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις, τα μαθητικά τεκμήρια και τις παρατηρήσεις του ερευνητή.

Η ποιοτική ανάλυση συμβάλλει κυρίως στην απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, καθώς επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι τεχνικές της ΔΤΕ ενεργοποίησαν το καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών και διαμόρφωσαν τις μορφές εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

6.1.3. Σύνθεση των δεδομένων και τριγωνοποίηση

Στο τελικό στάδιο της ανάλυσης πραγματοποιήθηκε σύνθεση των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων με βάση τη λογική της τριγωνοποίησης δεδομένων. Η τριγωνοποίηση επιτρέπει τη συστηματική αντιπαραβολή διαφορετικών πηγών δεδομένων με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου και την ενίσχυση της ερμηνευτικής εγκυρότητας των ευρημάτων (Flick, 2018).

Στην παρούσα μελέτη, τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων εξετάζονται σε συνάρτηση με τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων, των παρατηρήσεων και των μαθητικών τεκμηρίων. Οι παραπάνω διαστάσεις της ποιοτικής ανάλυσης αξιοποιούνται ως κοινό εννοιολογικό πεδίο και άξονας αντιστοίχισης των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων στο στάδιο της τριγωνοποίησης.

Η αυτή προσέγγιση επιτρέπει την αντιπαραβολή διαφορετικών πηγών δεδομένων και τη σύνθεση των ευρημάτων σε ενιαίο ερμηνευτικό πλαίσιο, σύμφωνα με τη λογική της τριγωνοποίησης που αναλύθηκε στο μεθοδολογικό μέρος της μελέτης.

Η συνδυαστική αξιοποίηση των διαφορετικών πηγών δεδομένων επιτρέπει τη διαμόρφωση ενός πιο ολοκληρωμένου ερμηνευτικού πλαισίου για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η δραματική παρέμβαση συμβάλλει στην ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών για την Οδύσσεια.

6.2. Ποσοτική αποτύπωση της μεταβολής του καταστασιακού ενδιαφέροντος

Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων αποσκοπεί στη διερεύνηση της μεταβολής του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος. Για τον σκοπό αυτό εξετάστηκαν οι απαντήσεις των μαθητών στα προ- και μετα-παρεμβατικά ερωτηματολόγια και υπολογίστηκαν τόσο περιγραφικοί δείκτες όσο και στατιστικοί έλεγχοι σύγκρισης των δύο μετρήσεων. Οι τέσσερις ενότητες του ερωτηματολογίου αντιστοιχούν στις διαστάσεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος όπως ορίστηκαν στο Κεφάλαιο 5 και διατηρούν την ίδια εννοιολογική διάκριση στην παρούσα ανάλυση.

Συνολικά συμμετείχαν 23 μαθητές, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο με 12 δηλώσεις τύπου Likert πέντε βαθμίδων (1–5). Οι δηλώσεις οργανώθηκαν σε τέσσερις ενότητες που συγκροτούν μία ειδικά διαμορφωμένη κλίμακα καταστασιακού ενδιαφέροντος και αντιστοιχούν στις διαστάσεις που ορίστηκαν στο Κεφάλαιο 5: (α) συναισθηματική ενεργοποίηση και αρχική κινητοποίηση, (β) αντιληπτή αξία και νοηματοδότηση του περιεχομένου, (γ) προδιάθεση ενεργού συμμετοχής σε βιωματικές και δημιουργικές δράσεις και (δ) προδιάθεση συνέχισης και επανεμπλοκής. Στην παρούσα ανάλυση οι τέσσερις ενότητες διατηρούν την ίδια εννοιολογική διάκριση που παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 5, ώστε η ερμηνεία των ποσοτικών ευρημάτων να παραμένει συνεπής με τον αρχικό θεωρητικό και μετρητικό σχεδιασμό του εργαλείου. Οι απαντήσεις των μαθητών συγκεντρώθηκαν σε δύο χρονικά σημεία, πριν από την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, και αναλύθηκαν με στόχο την αποτύπωση της μεταβολής τους.

Η ανάλυση περιλαμβάνει τρία επίπεδα:

α) έλεγχο αξιοπιστίας της κλίμακας,

β) περιγραφική παρουσίαση των δεδομένων,

γ) στατιστικό έλεγχο της μεταβολής των απαντήσεων μεταξύ των δύο μετρήσεων

6.2.1. Έλεγχος αξιοπιστίας της κλίμακας

Για την εξέταση της εσωτερικής συνοχής της κλίμακας υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α τόσο για την προ- όσο και για τη μετα-παρεμβατική μέτρηση. Οι τιμές που προέκυψαν ήταν υψηλές και στις δύο περιπτώσεις, γεγονός που υποδηλώνει ισχυρή εσωτερική συνοχή μεταξύ των δηλώσεων της κλίμακας (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Αξιοπιστία της κλίμακας καταστασιακού ενδιαφέροντος

Κλίμακα	Cronbach's α (pre)	Cronbach's α (post)
12 δηλώσεις συνολικά	**0.894**	**0.901**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία της στατιστικής ανάλυσης στις κοινωνικές επιστήμες, τιμές του συντελεστή Cronbach's α μεγαλύτερες από 0.80 θεωρούνται ενδεικτικές υψηλής αξιοπιστίας μιας κλίμακας μέτρησης (Field, 2018). Οι τιμές που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα δείχνουν ότι οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου λειτουργούν με συνεκτικό τρόπο ως προς τη μέτρηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος και συνεπώς το εργαλείο μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο για την ανάλυση των δεδομένων.

Η διαπίστωση αυτή επιτρέπει τη χρήση των απαντήσεων των μαθητών για την περαιτέρω στατιστική διερεύνηση της μεταβολής του καταστασιακού ενδιαφέροντος μεταξύ των δύο μετρήσεων.

6.2.2. Περιγραφική παρουσίαση των δηλώσεων

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών για καθεμία από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου πριν και μετά την παρέμβαση. Για την πληρέστερη κατανόηση των αποτελεσμάτων εξετάστηκε επίσης και η κατεύθυνση των μετατοπίσεων στις απαντήσεις των μαθητών.

Πίνακας 2. Περιγραφική παρουσίαση των 12 δηλώσεων

Δήλωση	Προ ΜΟ	Μετά ΜΟ	Μεταβολή	Άνοδος	Πτώση	Σταθερότητα
Δ1	3.61	4.00	**+0.39**	11	4	8
Δ2	3.43	4.04	**+0.61**	12	5	6
Δ3	3.17	4.17	**+1.00**	14	2	7

Δήλωση	Προ ΜΟ	Μετά ΜΟ	Μεταβολή	Άνοδος	Πτώση	Σταθερότητα
Δ4	3.52	4.09	**+0.57**	13	2	8
Δ5	3.61	3.70	**+0.09**	11	7	5
Δ6	3.52	3.91	**+0.39**	8	2	13
Δ7	4.09	4.39	**+0.30**	8	4	11
Δ8	4.52	3.96	**-0.57**	5	11	7
Δ9	3.78	4.48	**+0.70**	13	3	7
Δ10	4.09	3.17	**-0.91**	3	15	5
Δ11	3.09	4.61	**+1.52**	16	1	6
Δ12	3.87	3.35	**-0.52**	5	12	6

Η σύγκριση των μέσων όρων δείχνει γενικά αυξητική τάση σε αρκετές δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, η μεταβολή δεν είναι ομοιόμορφη σε όλες τις δηλώσεις, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις εμφανίζονται πτωτικές μεταβολές. Η ανάλυση των μετατοπίσεων δείχνει ότι σε αρκετές δηλώσεις παρατηρούνται σημαντικές ανοδικές μετακινήσεις των απαντήσεων των μαθητών προς τις υψηλότερες βαθμίδες της κλίμακας. Σε άλλες δηλώσεις εμφανίζονται πτωτικές μετατοπίσεις, γεγονός που υποδηλώνει διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βίωσαν τις δραστηριότητες του προγράμματος. Η ύπαρξη τόσο ανοδικών όσο και πτωτικών μετακινήσεων είναι συνηθισμένη σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, καθώς οι μαθησιακές εμπειρίες δεν επηρεάζουν όλους τους συμμετέχοντες με τον ίδιο τρόπο (Hidi & Renninger, 2006).

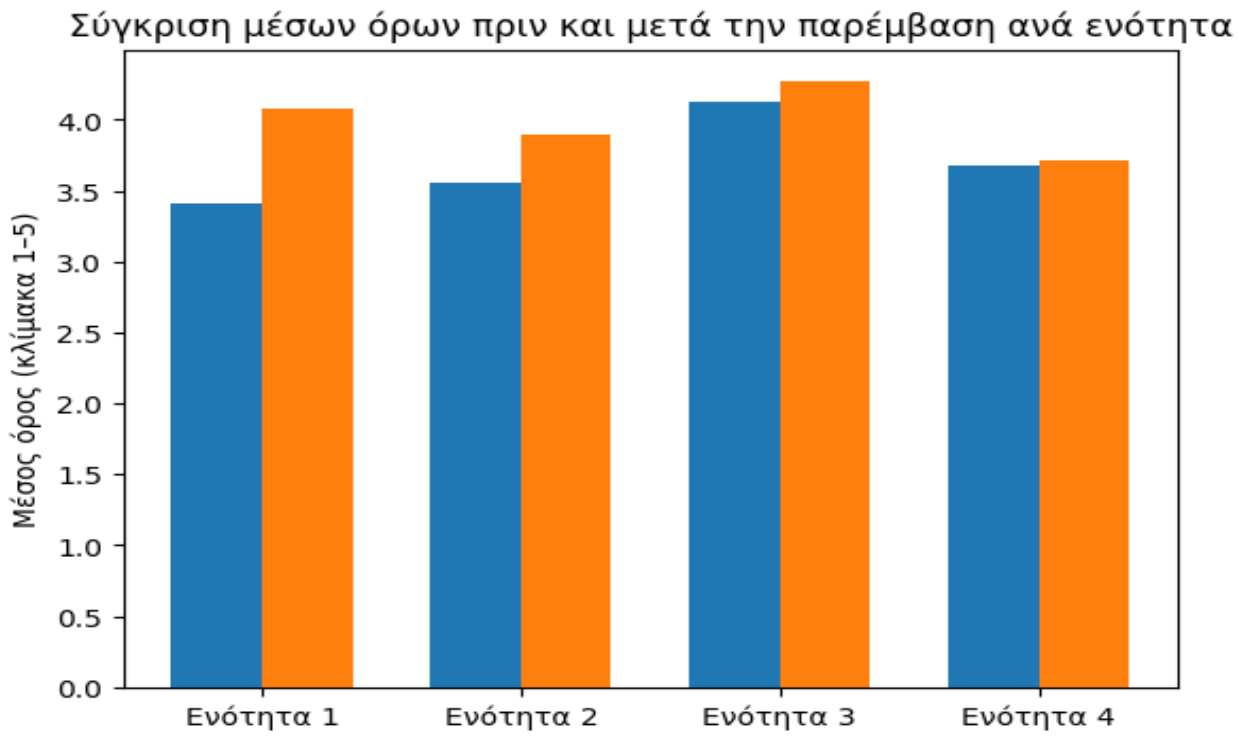
6.2.3. Μεταβολή καταστασιακού ενδιαφέροντος και μετατοπίσεις ανά ενότητα δηλώσεων

Για τη διερεύνηση της μεταβολής του καταστασιακού ενδιαφέροντος υπολογίστηκαν σύνθετοι δείκτες για καθεμία από τις τέσσερις ενότητες δηλώσεων της κλίμακας, όπως αυτές παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν στο Μέρος Β΄. Ακολουθεί ο σχετικός πίνακας και τα αντίστοιχα διαγράμματα:

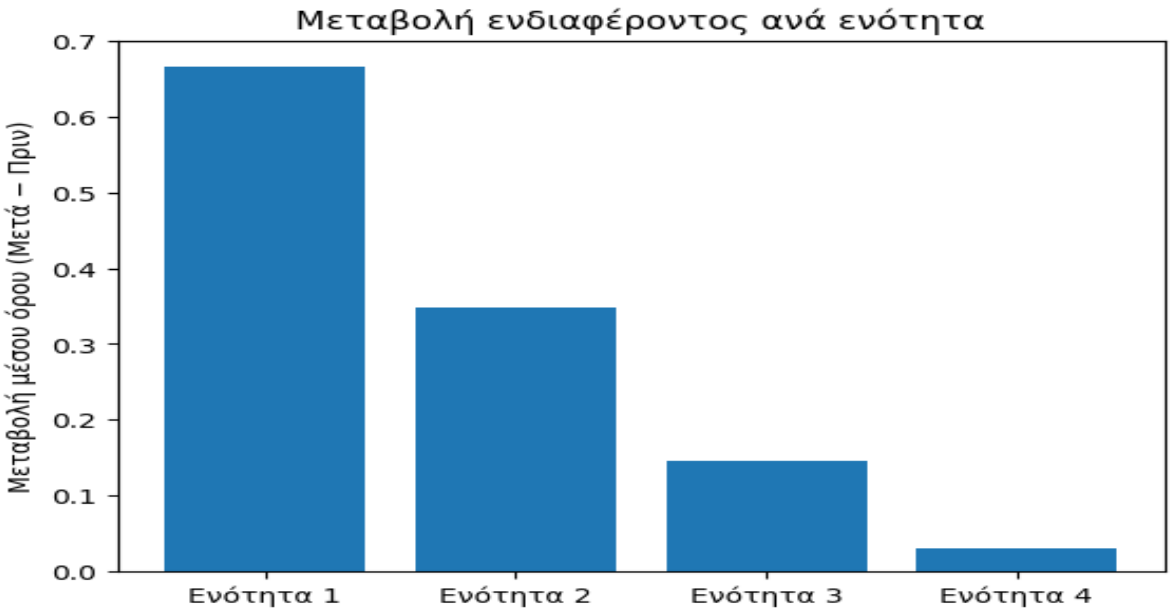
Πίνακας 3. Μεταβολή ανά ενότητα δηλώσεων

Ενότητα	Προ ΜΟ	Μετά ΜΟ	Μεταβολή	Wilcoxon W	Z	p	r
Ενότητα 1	3.41	4.07	**+0.67**	**33.5**	**-2.48**	**0.013**	**0.57**
Ενότητα 2	3.55	3.90	**+0.35**	**43.5**	**-2.30**	**0.021**	**0.51**
Ενότητα 3	4.13	4.28	**+0.15**	**72.0**	**-0.59**	**0.556**	**0.14**
Ενότητα 4	3.68	3.71	**+0.03**	**104.5**	**-0.02**	**0.985**	**0.00**

Διάγραμμα 1. Σύγκριση μέσων όρων ανά ενότητα



Διάγραμμα 2. Μεταβολή καταστασιακού ενδιαφέροντος ανά ενότητα



Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται η τιμή του στατιστικού ελέγχου Wilcoxon (W), η τυποποιημένη τιμή του στατιστικού (Z), το επίπεδο σημαντικότητας (p) και το μέγεθος επίδρασης (r). Όπως αποτυπώνεται τόσο στον Πίνακα 3 όσο και στα Διαγράμματα 1 και 2, η μεγαλύτερη μεταβολή εμφανίζεται στις δύο πρώτες ενότητες του ερωτηματολογίου, οι οποίες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική αύξηση. Η πρώτη ενότητα αφορά την αρχική ενεργοποίηση της περιέργειας και της συναισθηματικής ανταπόκρισης απέναντι στην Οδύσσεια, ενώ η δεύτερη την αντιληπτή αξία και τη σύνδεση του μυθολογικού υλικού με τη σύγχρονη ανθρώπινη εμπειρία. Η ταυτόχρονη ενίσχυση των δύο αυτών διαστάσεων μπορεί να θεωρηθεί ενδεικτική μιας δυναμικής μετάβασης από την αρχική πρόκληση ενδιαφέροντος προς βαθύτερη απονομή νοήματος στο περιεχόμενο (Hidi & Renninger, 2006· Knogler κ.ά., 2015).

Αντίθετα, η τρίτη και η τέταρτη ενότητα εμφανίζουν περιορισμένη ή σχεδόν μηδενική μεταβολή. Η τρίτη ενότητα αφορά την προδιάθεση ενεργού συμμετοχής σε βιωματικές και δημιουργικές δράσεις που σχετίζονται με την Οδύσσεια. Η περιορισμένη μεταβολή της μπορεί να συνδέεται με το γεγονός ότι η διάθεση για ενεργητική συμμετοχή δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ελκυστικότητα της παρέμβασης, αλλά και από παράγοντες όπως η εξοικείωση των μαθητών με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση, η αίσθηση ασφάλειας μέσα στην ομάδα και ο βαθμός άνεσης με τις εκφραστικές απαιτήσεις των δραστηριοτήτων. Στην τέταρτη ενότητα,

αντίστοιχα, που αφορά την προσδοκία ή τη διάθεση συνέχισης της εμπλοκής ανάλογα με το χρονικό σημείο χορήγησης του εργαλείου, η περιορισμένη μεταβολή μπορεί να ερμηνευθεί αν ληφθεί υπόψη ότι τέτοιου τύπου προθέσεις που αποτυπώνουν τον προσανατολισμό των μαθητών προς μελλοντική επανενασχόληση με παρόμοιες δραστηριότητες. διαμορφώνονται σε μεγαλύτερο χρονικό ορίζοντα και συνδέονται με τη σταδιακή εδραίωση του ενδιαφέροντος.

Το μοτίβο των αποτελεσμάτων δείχνει ότι η παρέμβαση λειτούργησε ενισχυτικά τόσο ως προς την αρχική κινητοποίηση του ενδιαφέροντος όσο και ως προς την αντιληπτή σημασία και προσωπική αξία του περιεχομένου, ενώ άλλες διαστάσεις που συνδέονται με τη διάθεση για ενεργή εμπλοκή σε δημιουργικές δραστηριότητες ή τη μετέπειτα σταθεροποίηση του ενδιαφέροντος φαίνεται να μεταβάλλονται πιο συγκρατημένα (Hidi & Renninger, 2006· Knogler κ.ά., 2015· Renninger & Hidi, 2015).

Η περιορισμένη μεταβολή των δύο τελευταίων ενοτήτων μπορεί να αποσαφηνιστεί περαιτέρω αν εξεταστεί υπό διαφορετικά πρίσματα. Πιο συγκεκριμένα, η τρίτη ενότητα, η οποία αφορά την προδιάθεση ενεργού συμμετοχής σε βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες και αποτυπώνει στάσεις και διαθέσεις συμμετοχής και όχι την πραγματική συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, παρουσιάζει σχετικά υψηλό μέσο όρο ήδη στην προ-παρεμβατική μέτρηση. Το γεγονός αυτό περιορίζει σημαντικά το περιθώριο περαιτέρω αύξησης των τιμών της κλίμακας, καθώς οι απαντήσεις των μαθητών βρίσκονται ήδη κοντά στις ανώτερες βαθμίδες της κλίμακας. Αντίθετα, η τέταρτη ενότητα, που αφορά την προσδοκία ή τη διάθεση συνέχισης της εμπλοκής, παρουσιάζει σχεδόν μηδενική μεταβολή στον μέσο όρο των απαντήσεων ($M_{pre} \approx 3.68$, $M_{post} \approx 3.71$), όχι κατ' ανάγκην επειδή δεν επηρεάστηκε από την παρέμβαση, αλλά επειδή φαίνεται να χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ετερογένεια ως προς την κατεύθυνση των ατομικών μετατοπίσεων. Συνεπώς, για την πληρέστερη κατανόηση των μεταβολών που καταγράφονται στους μέσους όρους εξετάστηκε παράλληλα η κατεύθυνση των μετατοπίσεων των απαντήσεων των μαθητών στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου (βλ. Πίνακα 2) αλλά και συνολικά για κάθε ενότητα (βλ. Πίνακα 4). Η ανάλυση αυτή επιτρέπει να διαπιστωθεί εάν οι μεταβολές των μέσων όρων οφείλονται σε συστηματικές αλλαγές των απαντήσεων ή σε αντισταθμιζόμενες μετακινήσεις.

Πίνακας 4. Μετατοπίσεις μαθητών ανά ενότητα

Ενότητα	Ανοδική μετατόπιση	Πτωτική μετατόπιση	Σταθερότητα
Ενότητα 1	14	5	4
Ενότητα 2	15	5	3
Ενότητα 3	11	7	5
Ενότητα 4	11	9	3

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, στην τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου παρατηρείται συνύπαρξη ανοδικών και πτωτικών μετακινήσεων, οι οποίες αλληλοαναιρούνται στο επίπεδο του συνολικού μέσου όρου. Το εύρημα αυτό εξηγεί γιατί η συγκεκριμένη ενότητα εμφανίζει περιορισμένη μεταβολή, παρά το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές παρουσιάζουν ατομική αύξηση των απαντήσεών τους. Η διαφοροποίηση αυτή υποδηλώνει ότι η επίδραση των δραματικών δραστηριοτήτων στο καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών δεν ήταν ομοιόμορφη για όλους τους μαθητές, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα σημαντική τη διερεύνηση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας.

6.2.4. Συνολική μεταβολή του καταστασιακού ενδιαφέροντος

Για τη συνολική αποτύπωση της μεταβολής του καταστασιακού ενδιαφέροντος υπολογίστηκε ένας συνολικός δείκτης ενδιαφέροντος, ο οποίος προέκυψε από τον μέσο όρο όλων των δηλώσεων της κλίμακας (βλ. πίνακα 5).

Πίνακας 5. Συνολική μεταβολή καταστασιακού ενδιαφέροντος

Δείκτης	**ρο ΜΟ**	**ετά ΜΟ**	**Μεταβολή**	**ilcoxon W**	**Z**	**p**	**r**
Συνολικό ενδιαφέρον	**3.69**	**3.99**	**+0.30**	**63.5**	**2.27**	**.023**	**).47**

Για τη διερεύνηση της μεταβολής των απαντήσεων των μαθητών μεταξύ της προ- και της μετα-παρεμβατικής μέτρησης χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon signed-rank. Ο συγκεκριμένος έλεγχος επιλέχθηκε επειδή τα δεδομένα προέρχονται από κλίμακα τύπου Likert και επομένως αντιμετωπίζονται ως διατακτικά δεδομένα. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι μη παραμετρικές δοκιμασίες θεωρούνται καταλληλότερες για τη σύγκριση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Field, 2018).

Ο έλεγχος Wilcoxon έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της προ- και της μετα-παρεμβατικής μέτρησης ($p = 0.023$), γεγονός που υποστηρίζει την ύπαρξη συστηματικής μεταβολής στις απαντήσεις των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Το εύρημα αυτό συνηγορεί υπέρ της επίδρασης του προγράμματος στην ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, πάντοτε εντός των ορίων ερμηνείας που επιτρέπει ο σχεδιασμός μίας ομάδας χωρίς ομάδα ελέγχου.

Για την εκτίμηση της έντασης της παρατηρούμενης μεταβολής υπολογίστηκε επίσης το μέγεθος επίδρασης r. Το μέγεθος επίδρασης αποτελεί συμπληρωματικό δείκτη της στατιστικής σημαντικότητας και επιτρέπει την εκτίμηση της πρακτικής σημασίας της διαφοράς μεταξύ των δύο μετρήσεων. Σύμφωνα με τα κριτήρια ερμηνείας που προτείνονται στη βιβλιογραφία (J. Cohen, 1988), τιμές του δείκτη r γύρω στο 0.10 θεωρούνται μικρές, γύρω στο 0.30 μέτριες και πάνω από 0.50 ισχυρές. Η τιμή που προέκυψε στην παρούσα έρευνα αντιστοιχεί σε μέτριο προς υψηλό μέγεθος επίδρασης, γεγονός που δείχνει ότι η παρέμβαση είχε ουσιαστική επίδραση στην ενίσχυση του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών.

Συνολικά, τα ποσοτικά δεδομένα δείχνουν ότι το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα συνέβαλε στην ενίσχυση του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών για την Οδύσσεια, ιδιαίτερα στις διαστάσεις που σχετίζονται με τη συναισθηματική ενεργοποίηση και με την αντιληπτή αξία και νοηματοδότηση του περιεχομένου. Η αύξηση των μέσων όρων στις περισσότερες δηλώσεις του ερωτηματολογίου, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου, δείχνει ότι η μεταβολή αυτή δύσκολα μπορεί να αποδοθεί σε τυχαία διακύμανση και συνηγορεί υπέρ της σύνδεσής της με την εμπειρία της παρέμβασης, συμβάλλοντας έτσι στην απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.

Η μικρότερη μεταβολή που καταγράφεται στην προδιάθεση ενεργού συμμετοχής και στην προσδοκία ή διάθεση συνέχισης της εμπλοκής δεν αναιρεί τη συνολική θετική τάση, αλλά δείχνει ότι οι διαφορετικές όψεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος δεν μεταβάλλονται με τον ίδιο τρόπο ή στον ίδιο βαθμό. Οι διαφοροποιήσεις στις επιμέρους δηλώσεις και ενότητες υποδηλώνουν ότι η επίδραση της παρέμβασης δεν ήταν απολύτως ομοιόμορφη. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη σημασία της περαιτέρω ερμηνείας των αποτελεσμάτων μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, τα οποία μπορούν να φωτίσουν τις παιδαγωγικές διεργασίες που συνδέονται με την ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών.

6.3. Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων

Δεδομένης της ποιοτικής προτεραιότητας του σχεδιασμού, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αποτελεί τον κύριο ερμηνευτικό άξονα της παρούσας μελέτης. Τα ποιοτικά δεδομένα προέρχονται από τρεις βασικές πηγές: (α) το ομαδικό παρατηρησιακό φύλλο του ερευνητή, (β) τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των μαθητών και (γ) τα φύλλα εργασίας που συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

6.3.1. Συναισθηματική εμπλοκή και άμεση ανταπόκριση

Η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στο πλαίσιο της δραματικής παρέμβασης, όπως προκύπτει από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, αναδεικνύεται ως έντονα βιωματική και δυναμική διαδικασία. Εκτείνεται από άμεσες, σωματοποιημένες αντιδράσεις έως σύνθετες μορφές επεξεργασίας και νοηματοδότησης της εμπειρίας. Η ένταση, η μεταβλητότητα και η πολυπλοκότητα των συναισθημάτων λειτουργούν ως βασικοί μηχανισμοί ενεργοποίησης και διατήρησης του καταστασιακού ενδιαφέροντος, καθώς συνδυάζουν άμεση συναισθηματική διέγερση με γνωστική επεξεργασία.

Κεντρικό εύρημα αποτελεί η έντονη παρουσία του φόβου, ο οποίος εκφράζεται με άμεσο και σωματοποιημένο τρόπο. Γλωσσικές διατυπώσεις όπως «Ένιωσα φόβο και νόμιζα πως θα πεθάνω» (Ρ14, Φ.Ε., Σ3, Δ1), «Χέστηκα πάνω μου» (Ρ6, Φ.Ε., Σ3, Δ1), «Δεν με πήγαινα τα πόδια μου» (Ρ4, Φ.Ε., Σ3, Δ1) και «Πω πω Καήκαμε...» (Ρ3, Φ.Ε., Σ3, Δ1) αποτυπώνουν όχι απλώς αναγνώριση συναισθήματος, αλλά ενσώματη εμπλοκή σε μια αντιλαμβανόμενη κατάσταση κινδύνου. Οι διατυπώσεις αυτές υποδηλώνουν ενεργοποίηση μηχανισμών άμεσης αντίδρασης, ενισχύοντας τη βιωματική διάσταση της μαθησιακής εμπειρίας.

Η ένταση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα παρατηρησιακά δεδομένα, στα οποία καταγράφεται αυξημένη κινητική ανησυχία (π.χ. μετακινήσεις στον χώρο, έντονες χειρονομίες, αλλαγές στάσης σώματος), έντονες εκφράσεις προσώπου και αυθόρμητες λεκτικές αντιδράσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, στοιχεία που συγκλίνουν με τη λεκτική αποτύπωση της εμπειρίας.

Παράλληλα, ο φόβος δεν περιορίζεται στο παρόν της εμπειρίας, αλλά επεκτείνεται σε προσδοκώμενα σενάρια κινδύνου, όπως στη διατύπωση «Ένιωσα περίεργα για το τι θα συμβεί αν δούμε κάτι επικίνδυνο» (Ρ1, Φ.Ε., Σ3, Δ1). Η μετάβαση αυτή από το άμεσο στο ενδεχόμενο υποδηλώνει ενεργοποίηση προσδοκώμενων σεναρίων κινδύνου, τα οποία λειτουργούν ως

μηχανισμοί διατήρησης της εμπλοκής μέσω γνωστικής προσμονής, στοιχείο καίριο για τη συγκρότηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτούν οι περιπτώσεις όπου ο φόβος μετασχηματίζεται σε υπαρξιακό προβληματισμό. Στο πλαίσιο λόγου εντός ρόλου, οι μαθητές εκφράζουν ανησυχίες όπως «Μήπως δεν μας αφήσει να φύγουμε ποτέ» και «Φοβάμαι ότι δεν θα ξαναγυρίσουμε» (Ρ13, Φ.Ε., Σ11, Δ1). Ιδίατερα η διατύπωση «Φοβάμαι πώς δεν θα γυρίσω σπίτι μου… Μα ποιο είναι το σπίτι μου;» (Ρ4, Φ.Ε., Σ11, Δ1) συνιστά χαρακτηριστικό εύρημα. Η φράση αυτή μετατοπίζει τη συναισθηματική εμπειρία από τον φόβο επιβίωσης σε υπαρξιακή αμφισβήτηση ταυτότητας, αναδεικνύοντας το βάθος της εμπλοκής που μπορεί να παραχθεί μέσω της δραματικής διαδικασίας.

Ωστόσο, η συναισθηματική ενεργοποίηση δεν εξαντλείται στον φόβο. Παράλληλα αναδύεται μια διεγερτική δυναμική περιέργειας, όπως στη φράση «Ανυπομονούσα να δω τι θα έχει μέσα» (Ρ7, Φ.Ε., Σ3, Δ1), η οποία λειτουργεί ως αντιρροπιστικός μηχανισμός που διατηρεί την εμπλοκή παρά την παρουσία απειλής. Η συνύπαρξη φόβου και περιέργειας συγκροτεί ένα πεδίο υψηλής ενεργοποίησης, όπου η αβεβαιότητα δεν οδηγεί σε απόσυρση, αλλά σε ενίσχυση της εμπλοκής.

Η εμπειρία αυτή εμφανίζεται συστηματικά ως πολυδιάστατη. Οι μαθητές δεν εκφράζουν μεμονωμένα συναισθήματα, αλλά σύνθετα συναισθηματικά σχήματα, όπως «Περιέργεια, αποφασιστικότητα, λίγη αμφιβολία» και «Φόβος, φόβος, φόβος, φόβος + νοσταλγία, νοσταλγία, νοσταλγία» (Φ.Ε., Σ11, Δ1 – λόγος σε ρόλο), ενώ παράλληλα καταγράφεται ταυτόχρονη επιλογή πολλαπλών συναισθημάτων (Φ.Ε., Σ3, Δ2· Σ5, Δ2). Η επαναληπτικότητα και η συνύπαρξη ετερογενών συναισθημάτων μαρτυρούν όχι μόνο ένταση αλλά και δομημένη συναισθηματική επεξεργασία. Αντίστοιχα, στα παρατηρησιακά φύλλα καταγράφονται περιπτώσεις ταυτόχρονης έκφρασης διαφορετικών συναισθηματικών αντιδράσεων (π.χ. γέλιο σε συνδυασμό με δισταγμό ή σωματική απόσυρση), γεγονός που ενισχύει την ερμηνεία της συναισθηματικής εμπειρίας ως πολυεπίπεδης και όχι γραμμικής.

Η συναισθηματική εμπειρία παρουσιάζει επίσης σαφή δυναμική εξέλιξη. Η μετάβαση από ένταση σε αποφόρτιση εντοπίζεται σε διατυπώσεις όπως «Ένιωσα ανακούφιση και χαρά που ελευθερωθήκαμε» (Ρ21, Φ.Ε., Σ4, Δ3 – λόγος σε ρόλο). Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η περίπτωση όπου η θετική έκβαση συνοδεύεται άμεσα από ηθικό αναστοχασμό: «Ωραία επειδή καταφέραμε να φύγουμε. Αν και αυτή η πράξη θα πόνεσε.» (Ρ7, Φ.Ε., Σ4, Δ3 – λόγος σε ρόλο). Η συνύπαρξη

αυτών των στοιχείων δείχνει ότι η συναισθηματική ενεργοποίηση επεκτείνεται πέρα από το επίπεδο της επιτυχίας, οδηγώντας σε αξιολόγηση των συνεπειών της δράσης.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι μαθητές συνδέουν συστηματικά τη συναισθηματική εμπειρία με ερμηνευτικά και ηθικά σχήματα. Αυτό αποτυπώνεται τόσο σε αξιολογήσεις πράξεων («Ίσως η απόφαση του Οδυσσέα στην αρχή να μην ήταν σωστή…», Φ.Ε., Σ11, Δ1 – λόγος σε ρόλο), όσο και σε συναισθηματικά φορτισμένες περιγραφές του περιβάλλοντος («Ήταν φοβιστικό και αφιλόξενο», «Ήταν σκοτεινό και τρομακτικό», Φ.Ε., Σ3, Δ2). Επιπλέον, η διατύπωση «μας καλοπιάνει… για να ξεχάσουμε…» (Φ.Ε., Σ11, Δ2), η οποία εμφανίζεται ως ομαδικά παραγόμενη φράση, δείχνει αναγνώριση προθέσεων και στρατηγικών χειραγώγησης, στοιχείο που μαρτυρά μετάβαση σε ανώτερο επίπεδο κατανόησης της δραματικής κατάστασης.

Ιδιαίτερα σημασία παρουσιάζει η ανάδυση της ενσυναίσθησης, ως μετατόπιση από την προσωπική εμπειρία προς την κατανόηση της εμπειρίας του άλλου. Οι μαθητές διατυπώνουν εκτιμήσεις όπως «Νομίζω ότι ένιωθε φόβο» και «Λύπη γιατί είναι μόνος του και απογοήτευση επειδή δεν τον αποδέχονται. Επίσης εγκαταλελειμμένος» (Φ.Ε., Σ5, Δ1), ενώ σε συνεντεύξεις εμφανίζονται διατυπώσεις όπως «Ήταν λες και ένιωθα ότι είμαι εκείνος» (P9) και «Κανένας δεν τον ακούει. Είναι μόνος του». Οι διατυπώσεις αυτές καταδεικνύουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής και ενσώματης ταύτισης.

Η ενσυναίσθηση δεν περιορίζεται σε μεμονωμένες λεκτικές εκφράσεις, αλλά αποκτά συλλογικό και δραματουργικό χαρακτήρα. Στις ομαδικές δραματοποιημένες παρουσιάσεις της 6ης συνάντησης (ολοκλήρωση Α΄ θεματικού κύκλου), όπως καταγράφηκαν σε παρατηρησιακά φύλλα και βιντεοσκοπημένο υλικό, οι μαθητές εστίασαν σχεδόν αποκλειστικά στον Κύκλωπα ως κεντρικό πρόσωπο, αναπλαισιώνοντας τη μορφή του από απειλητικό "άλλο" σε υποκείμενο κατανόησης. Σε πολλές περιπτώσεις, οι μορφές του Οδυσσέα και των συντρόφων του απουσιάζουν ή εμφανίζονται περιθωριακά, ενώ η αφήγηση οργανώνεται γύρω από τις αιτίες της συμπεριφοράς του Κύκλωπα. Οι μαθητές αποδίδουν τη στάση του κυρίως στο περιβάλλον και στις συνθήκες ζωής του, επιχειρώντας να την ερμηνεύσουν και, σε ορισμένες περιπτώσεις, να τη δικαιολογήσουν. Η μετατόπιση αυτή από την άμεση συναισθηματική αντίδραση προς την αναζήτηση αιτιών και τη νοηματοδότηση της συμπεριφοράς αποτελεί κρίσιμο εύρημα, καθώς καταδεικνύει εμβάθυνση της συναισθηματικής εμπλοκής και μετάβαση σε πιο σύνθετες μορφές επεξεργασίας.

Η τάση αυτή ενισχύεται και από παρατηρησιακές καταγραφές που αναδεικνύουν στιγμές σιωπής, προσοχής και συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια αφηγηματικών ή αναστοχαστικών φάσεων, υποδηλώνοντας μετατόπιση από εξωτερική δράση σε εσωτερική επεξεργασία.

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι διατυπώσεις «Δεν αντέχω άλλο…» και «Κουράστηκα…» (Φ.Ε., Σ11, Δ1), οι οποίες δεν διατυπώνουν πραγματική σωματική ή ψυχική κόπωση των μαθητών, αλλά συγκροτούν λόγο εντός ρόλου, παραγόμενο στο πλαίσιο αφηγηματικής ακρόασης και δημιουργικής γραπτής έκφρασης. Οι μαθητές, υιοθετώντας την οπτική των συντρόφων του Οδυσσέα, αναπαριστούν τη βιωμένη εμπειρία του χαρακτήρα, γεγονός που αναδεικνύει τη λειτουργία της δραματικής διαδικασίας ως μηχανισμού ενσυναίσθησης και φαντασιακής ενσώματης ταύτισης, ακόμη και απουσία σωματικής δράσης.

Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι η συναισθηματική ενεργοποίηση στο πλαίσιο της ΔΤΕ συγκροτεί ένα πολυδιάστατο πεδίο όπου συνυπάρχουν ένταση, περιέργεια, πολυπλοκότητα, μετασχηματισμός και νοηματοδότηση. Η αλληλεπίδραση αυτών των στοιχείων φαίνεται να συνιστά βασικό μηχανισμό ενεργοποίησης και διατήρησης του καταστασιακού ενδιαφέροντος, καθιστώντας τη δραματική εμπειρία όχι μόνο συναισθηματικά ισχυρή, αλλά και γνωστικά και ερμηνευτικά παραγωγική.

6.3.2. Γνωστική εμπλοκή

Από την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι η γνωστική εμπλοκή των μαθητών στο πλαίσιο της παρέμβασης συγκροτείται ως ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο σύνολο διεργασιών, που υπερέβαινε την απλή κατανόηση του αφηγηματικού περιεχομένου και επεκτεινόταν σε ερμηνεία, αιτιολόγηση, στρατηγική σκέψη, λήψη αποφάσεων και μεταγνωστική επίγνωση. Τα ευρήματα από τα φύλλα εργασίας, τις συνεντεύξεις και τα ομαδικά δραματουργικά τεκμήρια συγκροτούν μια εικόνα ενεργητικής γνωστικής επεξεργασίας, όπου οι μαθητές δεν αναπαράγουν τον μύθο, αλλά τον επεξεργάζονται, τον αναδομούν και τον επανανοηματοδοτούν. Με αυτή την έννοια, η γνωστική εμπλοκή δεν αφορά απλώς τη νοητική παρακολούθηση της ιστορίας, αλλά τη βαθύτερη νοηματοδότηση του περιεχομένου μέσα από τη δραματική συνθήκη.

Μία πρώτη μορφή γνωστικής εμπλοκής εντοπίζεται στη διαδικασία ερμηνείας δεδομένων και συγκρότησης νοήματος. Στη 2η συνάντηση, οι μαθητές καλούνται ρητά, μέσω του ερωτήματος «Τι πιστεύεις ότι σημαίνει;», να ερμηνεύσουν τα ευρήματα της εξερεύνησης. Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι ενεργοποιούν επαγωγική σκέψη και μετατρέπουν επιμέρους στοιχεία σε συνολικά συμπεράσματα, όπως στις διατυπώσεις «Ότι μάλλον είχε έλλειψη νερού,

πολύ υγρασία και ήταν πολύ επικίνδυνο το μέρος.» και «Ότι είναι επικίνδυνο το νησί. Δεν είναι κατοικήσιμο.» (Φ.Ε., Σ2, Δ2). Η γνωστική λειτουργία εδώ δεν είναι αυθόρμητη, αλλά ενεργοποιείται μέσα από ένα σαφώς διατυπωμένο διδακτικό πλαίσιο, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της στοχευμένης δραστηριότητας στην πρόκληση νοητικής επεξεργασίας.

Αντίστοιχα, στη 3η συνάντηση, η γνωστική εμπλοκή εμφανίζεται μέσα από τη διατύπωση στρατηγικών αντιμετώπισης ενός προβλήματος. Οι μαθητές καλούνται να προτείνουν τρόπο διαφυγής και οι απαντήσεις τους οργανώνονται σε μορφή σχεδίου δράσης, όπως στις προτάσεις «Να κάνουμε τους φίλους του, να τον ξεγελάσουμε και να αποδράσουμε», «Προτείνω να τον τυφλώσουμε με ένα μυτερό ξύλο και όταν ξυπνήσει να το βάλουμε στα πόδια.», «Να βρούμε ένα μεγάλο κορμό δέντρου και να τον σηκώσουμε όλοι μαζί και όταν φύγει να σπρώξουμε την πέτρα με αυτόν και να αποδράσουμε» και «Να τον μεθύσουμε, μετά στον ύπνο του να τον τυφλώσουμε και μετά όταν ανοίξει την πόρτα για να βοσκήσει τα πρόβατά του να πάμε από κάτω τους και να φύγουμε κι αν μας ρωτήσει ποιοι είμαστε «είμαστε ο κανένας» (Φ.Ε., Σ3, Δ3). Παρότι οι συγκεκριμένες στρατηγικές ενδέχεται να αντλούνται από προϋπάρχουσα γνώση του μύθου, η σημασία των ευρημάτων έγκειται στο ότι οι μαθητές ενεργοποιούν αυτή τη γνώση λειτουργικά, εντάσσοντάς την σε ένα πλαίσιο επίλυσης προβλήματος και οργανώνοντάς την σε συνεκτικές προτάσεις δράσης.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά η ανάπτυξη αιτιοκρατικής σκέψης και η ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, κυρίως μέσα από τα ομαδικά δραματουργικά τεκμήρια του Α΄ θεματικού κύκλου. Στα κείμενα που συγκροτούν οι ομάδες για τις παρουσιάσεις τους, η μορφή του Κύκλωπα επαναπλαισιώνεται μέσω απόδοσης αιτίων, όπως στις διατυπώσεις «Τον βαρούσαν οι γονείς του… τώρα κάνει αυτός bulling» και «Για αυτό θύμωσε και έγινε κακός.» (Σ5, Δ2). Οι διατυπώσεις αυτές, αν και αντανακλούν συναισθηματικές όψεις της εμπειρίας εξετάζονται εδώ υπό το πρίσμα της γνωστικής επεξεργασίας. Δεν αποτελούν απλές γνώμες, αλλά εντάσσονται σε μια συλλογική διαδικασία δραματουργικής κατασκευής χαρακτήρα, όπου η συμπεριφορά ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα εμπειριών και συνθηκών. Η γνωστική επεξεργασία δεν περιορίζεται, επομένως, στην αναγνώριση του «τι κάνει» ο ήρωας, αλλά επεκτείνεται στο «γιατί λειτουργεί έτσι».

Η ίδια κατεύθυνση ενισχύεται από τα δεδομένα της παρατήρησης. Στην 5η συνάντηση, κατά τη δραστηριότητα της «καυτής καρέκλας», καταγράφεται ότι οι μαθητές διατύπωσαν ερωτήσεις που ανίχνευαν βαθύτερα αίτια της συμπεριφοράς του Κύκλωπα, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η

γνωστική τους εμπλοκή δεν εξαντλείται στην επιφάνεια της αφήγησης αλλά στρέφεται προς την κατανόηση των κινήτρων. Η τάση αυτή εμφανίζεται και στις συνεντεύξεις, όπου διατυπώνεται με μεγαλύτερη αφαιρετικότητα η θέση ότι «Δεν γίνεται κάποιος να είναι μόνο κακός. Έχει τους λόγους του… κάτι έγινε και ξεσπάει στους άλλους.» (Ρ9), Από τα ευρήματα αυτά διαφαίνεται μία μετάβαση από μια μονοδιάστατη αντίληψη σε μια σύνθετη, αιτιοκρατική κατανόηση της συμπεριφοράς.

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η αναγνώριση μηχανισμών επιρροής και χειραγώγησης, η οποία, παρότι έχει και συναισθηματικές όψεις, αποκτά εδώ σαφώς γνωστικό χαρακτήρα. Η διατύπωση «Η Κίρκη μας καλοπιάνει… για να ξεχάσουμε τις οικογένειές μας και να εγκαταλείψουμε τους στόχους μας.» (Φ.Ε., Σ11, Δ2) δεν αποτυπώνει απλώς ένα βίωμα, αλλά μια συνειδητή κατανόηση πρόθεσης και μηχανισμού δράσης, όπου οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι μαθητές δεν επηρεάζονται μόνο από τη δραματική κατάσταση, αλλά αναπτύσσουν και κριτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτή λειτουργεί.

Η γνωστική εμπλοκή εκδηλώνεται επίσης μέσα από διαδικασίες λήψης απόφασης και αξιολόγησης επιλογών. Οι μαθητές διατυπώνουν σαφείς θέσεις, όπως «Πιστεύω πως θα πρέπει να φύγουμε, άρα δεν συμφωνώ.» (Φ.Ε., Σ11, Δ1, Ρ13), ενώ σε άλλες περιπτώσεις προχωρούν σε αξιολόγηση της ίδιας της κατάστασης μέσα από τον ρόλο, όπως στη φράση «Δεν ξέρω αν εξακολουθεί να μου αρέσει η ζωή εδώ. Παραείναι εύκολη.» (Φ.Ε., Σ11, Δ1). Οι διατυπώσεις αυτές δείχνουν ότι οι μαθητές δεν περιορίζονται στην περιγραφή, αλλά προβαίνουν σε κρίση και τοποθέτηση, ακόμη και όταν αυτή εκφέρεται εντός δραματικού πλαισίου.

Μία σύνθετη πτυχή της γνωστικής εμπλοκής αφορά τη μεταγνωστική επίγνωση που αναπτύσσεται μέσα από τη διαδικασία. Στις συνεντεύξεις, οι μαθητές αναγνωρίζουν ρητά τη διαφοροποίηση της εμπειρίας σε σχέση με τη συμβατική διδασκαλία, σημειώνοντας ότι «(την ιστορία του Κύκλωπα) την είχα κατανοήσει πάρα πολύ καλύτερα» (Ρ9, Συνέντευξη), ότι «Θα έχουμε μία δεύτερη άποψη εκτός του βιβλίου» και ότι «εμβαθύναμε περισσότερο στο θέμα» (Ρ10, Συνέντευξη). Οι διατυπώσεις αυτές καταδεικνύουν ότι οι μαθητές δεν αποτιμούν μόνο το περιεχόμενο, αλλά και τη διαδικασία μάθησης, αναγνωρίζοντας τη συμβολή της δραματικής προσέγγισης στην εμβάθυνση και στον πολλαπλασιασμό των ερμηνευτικών προοπτικών.

Επιπλέον, ιδιαίτερη σημασία έχει η εμφάνιση γνωστικού αναστοχασμού εντός ρόλου, όπου η δραματική συνθήκη λειτουργεί ως πεδίο ανάπτυξης αυτοπαρατήρησης. Η φράση «Αρχίζω να

ξεχνάω τους στόχους μου και χαλαρώνω τόσο που δεν μπορώ να ξανά αγωνιστώ.» (Φ.Ε., Σ11, Δ1) εκφράζει μια μορφή επίγνωσης που υπερβαίνει την απλή ταύτιση με τον ρόλο και λειτουργεί ως αναστοχασμός πάνω σε έννοιες όπως ο στόχος, η προσπάθεια και η απώλεια προσανατολισμού. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τη δυναμική της δραματικής εμπειρίας ως πλαισίου που επιτρέπει όχι μόνο την κατανόηση του άλλου, αλλά και την επεξεργασία σύνθετων γνωστικών και εννοιολογικών σχημάτων.

Ένα από τα πιο ισχυρά ευρήματα της διάστασης προκύπτει μέσα από τις ομαδικές παρουσιάσεις στο τέλος των θεματικών κύκλων, όπου οι μαθητές δεν περιορίζονται στην αναπαράσταση του μύθου, αλλά προχωρούν σε ενεργητική ανασημασιοδότησή του. Στα παραγόμενα δραματουργικά τεκμήρια, τα νοήματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση των επεισοδίων μεταφέρονται σε σύγχρονα συμφραζόμενα και επαναδομούνται μέσα από αναλογίες με την κοινωνική πραγματικότητα. Ενδεικτικά, στις παρουσιάσεις του κύκλου της Κίρκης, η ομάδα που είχε αναλάβει την κάρτα κατάστασης «Απόφαση με καλή πρόθεση» αξιοποίησε στοιχεία από το σύγχρονο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και παρουσίασε ένα συμβούλιο πολιτικών αρχηγών. Μέσα από αυτή τη δραματουργική επιλογή επαναπλαισίωσαν το ζήτημα της λήψης αποφάσεων, μεταφέροντάς το από το ατομικό επίπεδο του Οδυσσέα σε ένα συλλογικό και θεσμικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό, προχώρησαν σε έμμεσο σχολιασμό του ηγετικού προνομίου του Οδυσσέα να αποφασίζει για τις τύχες των συντρόφων του, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα ζητήματα ευθύνης, εξουσίας και συνεπειών των αποφάσεων. Αντίστοιχα, στον Α΄ θεματικό κύκλο, η μορφή του Κύκλωπα αναπλαισιώνεται ως αποτέλεσμα κοινωνικών και οικογενειακών συνθηκών, γεγονός που οδηγεί σε ερμηνευτική μετατόπιση από τον «θύτη» στο «θύμα».

Η διαδικασία αυτή δεν αποτελεί απλή μεταφορά. Πρόκειται για σύνθετη γνωστική επεξεργασία, κατά την οποία οι μαθητές αποσπούν τα νοήματα από το αρχικό αφηγηματικό πλαίσιο, τα ανασυνθέτουν και τα εντάσσουν σε νέα συμφραζόμενα, παράγοντας πρωτότυπες ερμηνείες. Η δραματική συνθήκη λειτουργεί εδώ ως πεδίο όπου ενεργοποιείται η αναλογική σκέψη και η ικανότητα γενίκευσης, επιτρέποντας τη σύνδεση του μυθικού υλικού με σύγχρονες κοινωνικές εμπειρίες και προβληματισμούς.

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι η γνωστική εμπλοκή που καταγράφεται δεν εξαντλείται σε επιφανειακή κατανόηση, αλλά συνιστά μια ενεργητική και πολυδιάστατη διαδικασία νοητικής επεξεργασίας. Οι μαθητές ερμηνεύουν δεδομένα, διαμορφώνουν στρατηγικές, αιτιολογούν συμπεριφορές, λαμβάνουν αποφάσεις και αναστοχάζονται τόσο πάνω στο περιεχόμενο όσο και

πάνω στη διαδικασία της μάθησης. Η δραματική συνθήκη φαίνεται να λειτουργεί ως καταλύτης που ενεργοποιεί και συντονίζει αυτές τις διεργασίες, οδηγώντας σε μια βαθύτερη και πιο σύνθετη γνωστική προσέγγιση του μύθου και των νοημάτων του.

6.3.3. Κοινωνική και συνεργατική εμπλοκή

Στο επίπεδο της κοινωνικής και συνεργατικής εμπλοκής τα ευρήματα δείχνουν ότι η δραματική παρέμβαση δεν λειτούργησε μόνο ως πεδίο ατομικής συμμετοχής, αλλά και ως χώρος συγκρότησης, δοκιμής και επαναδιαπραγμάτευσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Η κοινωνική και συνεργατική εμπλοκή δεν εμφανίζεται εδώ ως σταθερό και ομοιόμορφο χαρακτηριστικό της ομάδας, αλλά ως διαδικασία που άλλοτε ενισχύεται και σταθεροποιείται και άλλοτε δυσκολεύεται, ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας, τη μορφή οργάνωσης της ομάδας και τις συνθήκες εφαρμογής.

Αρχικά καταγράφεται με σαφήνεια η συγκρότηση συλλογικής ταυτότητας, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται την εμπειρία ως διαδικασία μετασχηματισμού της τάξης σε ομάδα. Οι διατυπώσεις «μας ένωσε σαν ομάδα» και «μας βοήθησε πάρα πολύ γενικά σαν τάξη να γίνουμε μία ομάδα» (Ρ9, Συνέντευξη), σε συνδυασμό με τη φράση «Η ομάδα ήταν μαζί και κανείς δεν άφησε τον άλλο» (Ρ11, Φ.Ε., Σ4, Δ2), αποτυπώνουν μια ενίσχυση της συλλογικής συνείδησης που δεν περιορίζεται στο επίπεδο της δραστηριότητας, αλλά επεκτείνεται στην αντίληψη των μαθητών για την ίδια την ομάδα ως ενιαίο σύνολο. Παράλληλα, η εμπειρία της συνεργασίας συνδέεται με τη διαδικασία γνωριμίας και κοινωνικής εγγύτητας, όπως προκύπτει από τη διατύπωση «ήταν ένας τρόπος… να γνωρίσουμε τους συμμαθητές μας» (Ρ10, Συνέντευξη), γεγονός που φανερώνει ότι η δραματική συνθήκη λειτουργεί και ως πλαίσιο κοινωνικής συγκρότησης.

Η συνεργασία, επίσης, λαμβάνει μορφή ως διαδικασία συλλογικής δράσης και συν-δημιουργίας. Στις δραματικές δραστηριότητες και ιδιαίτερα στις παρουσιάσεις των ομάδων, οι μαθητές συγκροτούν κοινά προϊόντα, όπως σκηνές, αφηγήσεις και κατασκευές, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις αναγνωρίζουν ρητά τη συνεργασία ως βασικό στοιχείο της δράσης, όπως στη διατύπωση «αυτή η πράξη συμβολίζει την ομαδική συνεργασία για να πετύχει τους στόχους και να αντιμετωπίσει την πρόκληση» (Ρ3, Φ.Ε., Σ4, Δ3). Παράλληλα, ακόμη και σε ατομικές γραπτές απαντήσεις, διαφαίνεται η υιοθέτηση συλλογικής οπτικής, μέσα από τη χρήση του «εμείς» και τη διατύπωση κοινών στρατηγικών («να φύγουμε», «να τον τυφλώσουμε»), οι οποίες, αν και

εκφέρονται εντός δραματικού ρόλου, υποδηλώνουν εσωτερίκευση της συλλογικής δράσης ως τρόπου σκέψης.

Η συλλογική αυτή διάσταση της δράσης συνδέεται και με την εμπειρία της κοινής δημιουργίας ως δυνατότητας έκφρασης ενός «δικού τους» λόγου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μαθήτρια, «όταν πηγαίναμε στο τώρα δημιουργούσαμε εμείς και είχαμε την ευκαιρία να κάνουμε αυτό που εμείς νομίζουμε και που είναι για εμάς και να πούμε κάτι δικό μας» (P10, Συνέντευξη). Η διατύπωση αυτή φανερώνει ότι η συνεργασία δεν περιορίζεται στη συντονισμένη εκτέλεση μιας δραστηριότητας, αλλά λειτουργεί ως πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές συγκροτούν και εκφράζουν συλλογικά νοήματα, ενισχύοντας την αίσθηση συμμετοχής και κοινής ιδιοκτησίας της μαθησιακής διαδικασίας.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι η συνεργατική εμπλοκή δεν εκδηλώνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα επίπεδα οργάνωσης της ομάδας. Από τα παρατηρησιακά δεδομένα προκύπτει με συνέπεια μια σαφής διαφοροποίηση μεταξύ της λειτουργίας των μικρών ομάδων και της ολομέλειας της τάξης. Στις επιμέρους ομάδες καταγράφεται σε γενικές γραμμές «αγαστή συνεργασία» και υψηλός βαθμός συμμετοχής, ενώ στις τελικές παρουσιάσεις των θεματικών κύκλων —και ιδιαίτερα στην 6η συνάντηση— καθίσταται εμφανές ένα κλίμα έντονης δημιουργικής κινητοποίησης, με ανάληψη πρωτοβουλιών από τα περισσότερα μέλη, προσπάθεια συντονισμού και παραγωγή σύνθετων δραματουργικών αποτελεσμάτων. Η εμπειρία αυτή εκφράζεται και στις συνεντεύξεις, όπως στη φράση «είχαμε γελάσει πάρα πολύ… μπορούσαμε να βάλουμε όλο το καλλιτεχνικό μας ταλέντο πάνω σε αυτό… και είχε πολύ πλάκα» (P10, Συνέντευξη), η οποία αποδίδει το κλίμα συλλογικής δημιουργίας και ενεργητικής συμμετοχής.

Αντίθετα, όταν οι μαθητές καλούνται να λειτουργήσουν ως ενιαίο σύνολο, καταγράφονται συστηματικά δυσκολίες συντονισμού, μη ομοιομορφία στη συμμετοχή, περιορισμένη κατανόηση των ζητουμένων και περιστασιακή αποδιοργάνωση. Η παρατήρηση αυτή ενισχύεται από τις συνεντεύξεις, όπου διατυπώνεται η επιφύλαξη ότι «δεν ξέρω κατά πόσο τα παιδιά ήταν σε θέση να δουλέψουν ως ομάδα» (P10, Συνέντευξη). Παράλληλα, εμφανίζονται φαινόμενα χαλαρής ή άνισης συμμετοχής, καθώς και έντονη διάθεση για χιούμορ και αστεϊσμό, η οποία αν και σε πολλές περιπτώσεις συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος, λειτουργεί ταυτόχρονα και απορρυθμιστικά, όπως φαίνεται και από τη διατύπωση ότι οι μαθητές «ό,τι άκουγαν το ταίριαζαν με πράγματα… κοροϊδευτικά» (P10, Συνέντευξη).

Η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ μικρής ομάδας και ολομέλειας συνιστά ένα κρίσιμο ερμηνευτικό εύρημα της διάστασης, το οποίο δεν αφορά μόνο τον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων, αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσεται η συνεργασία. Η λειτουργία σε μικρότερες ομάδες φαίνεται να διευκολύνει τον συντονισμό, την ενεργό συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών, ενώ η λειτουργία σε επίπεδο ολομέλειας επιβαρύνεται από παράγοντες όπως ο μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων, η περιορισμένη χωρική δυνατότητα της αίθουσας για σωματικές δραστηριότητες και η σχετικά πρόσφατη συγκρότηση της τάξης ως κοινωνικής ομάδας. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει τη συνεργασία ως διαδικασία που εξαρτάται άμεσα από το πλαίσιο οργάνωσης και τις υλικές και κοινωνικές συνθήκες της μάθησης.

Στο ίδιο πλαίσιο, αποκτά σημασία η εμπιστοσύνη και η αλληλεξάρτηση ως συστατικά στοιχεία της συνεργασίας. Η φράση «με κρατούσαν και είχα γείρει μπροστά» (P10, Συνέντευξη) αποτυπώνει με χαρακτηριστικό τρόπο τη σωματική διάσταση της εμπιστοσύνης, όπου η επιτυχία της δραστηριότητας εξαρτάται άμεσα από τη στήριξη των άλλων. Παράλληλα, στην πρώτη συνάντηση καταγράφονται υποστηρικτικά σχόλια, ενθαρρυντικές προτροπές και μια γενικότερη εύθυμη διάθεση κατά τη συγκρότηση του «καραβιού», στοιχεία που δείχνουν ότι η συνεργασία συνοδεύεται από θετικό διαπροσωπικό κλίμα και αμοιβαία ενίσχυση.

Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, και η δυνατότητα των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων να μετασχηματίζουν τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στην τάξη. Η συνεργασία με συμμαθητές με τους οποίους δεν υπήρχε προηγούμενη οικειότητα ή υπήρχε αβεβαιότητα, όπως αποτυπώνεται στη διατύπωση «δεν ήξερα κατά πόσο θα μπορούσα να συνεργαστώ μαζί του» (P10, Συνέντευξη), λειτουργεί ως πεδίο αναθεώρησης και επαναπροσδιορισμού των διαπροσωπικών σχέσεων. Το στοιχείο αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς δεν αποτελεί προσδοκώμενο αποτέλεσμα μιας τυπικής διδακτικής διαδικασίας, αλλά προκύπτει ως αναδυόμενο χαρακτηριστικό της δραματικής εμπλοκής.

Τέλος, η κοινωνική και συνεργατική εμπλοκή συνδέεται άμεσα με τη διαφοροποίηση της μαθησιακής εμπειρίας από το συμβατικό σχολικό πλαίσιο. Οι μαθητές επισημαίνουν ότι «δεν ήταν μάθημα» και ότι οι ομαδικές δραστηριότητες, η αναδιάταξη του χώρου και η δυνατότητα έκφρασης τους επέτρεψαν να συμμετάσχουν πιο ενεργά και ελεύθερα. Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο υλοποίησης των δραστηριοτήτων, αλλά και ως παράγοντας ενίσχυσης της εμπλοκής, καθώς συνδέεται με τη χαρά της συμμετοχής, το δέσιμο της ομάδας και την αίσθηση κοινής εμπειρίας.

Με βάση τα παραπάνω, η κοινωνική και συνεργατική εμπλοκή αναδεικνύεται ως μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, που περιλαμβάνει τη συγκρότηση συλλογικής ταυτότητας, τη συν-δημιουργία, την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και την ανάληψη πρωτοβουλιών, αλλά και την αντιμετώπιση δυσκολιών συντονισμού και διαφοροποίησης της συμμετοχής. Η δραματική συνθήκη φαίνεται να ευνοεί τη συνεργασία, όχι ως αυτονόητη κατάσταση, αλλά ως διαδικασία που οικοδομείται μέσα από τη δράση, τη διαπραγμάτευση και την εμπειρία.

6.3.4. Εμπλοκή στη δραματική διαδικασία

Η εμπλοκή των μαθητών στη δραματική διαδικασία εμφανίζει αισθητή διαφοροποίηση ανάλογα με τη μορφή της δραστηριότητας, τον τύπο του ρόλου και τον βαθμό δημιουργικής ελευθερίας που παρέχεται. Η δραματική διαδικασία φαίνεται να λειτουργεί ως ένα δυναμικό πεδίο εμπλοκής, στο οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με το επίπεδο έκθεσης που συνεπάγεται η δραστηριότητα, τη δομή της δράσης και τη δυνατότητα προσωπικής συμβολής των μαθητών σε αυτή.

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά ευρήματα της ανάλυσης αποτελεί η αυξημένη ανταπόκριση των μαθητών σε δραστηριότητες που συνδυάζουν σωματική ενεργοποίηση και παιγνιώδη χαρακτήρα, όπως τα «Αγαλματάκια ακούνητα» (Σ3, Δ3), η «Τυφλόμυγα» (Σ4, Δ4) και οι παγωμένες εικόνες (Σ4, Δ1· Σ7, Δ2). Οι δραστηριότητες αυτές, αν και δομημένες ως παιχνίδια, εντάσσονται οργανικά στο δραματικό πλαίσιο του εκάστοτε επεισοδίου. Λειτουργούν ως διαδικασίες εξοικείωσης των μαθητών με τον δραματικό κόσμο και σταδιακής ένταξής τους σε αυτόν, καθώς μειώνουν τις αναστολές και διευκολύνουν την αποδοχή της δραματικής σύμβασης. Μέσα από τη συλλογική σωματική δράση, οι μαθητές εισέρχονται στη δραματική συνθήκη χωρίς την πίεση της ατομικής έκθεσης, γεγονός που ευνοεί την άμεση και αυθόρμητη συμμετοχή.

Αντίστοιχα, η υιοθέτηση ρόλου παρουσιάζει διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη μορφή της. Στις δραστηριότητες όπου οι μαθητές καλούνται να λειτουργήσουν μέσα από έναν συλλογικό ρόλο, όπως αυτόν των συντρόφων του Οδυσσέα, η εμπλοκή επιτυγχάνεται τόσο σε επίπεδο σκηνικής δράσης – ιδιαίτερα σε δραστηριότητες μικρών ομάδων – όσο και σε επίπεδο σκέψης και αφηγηματικής ταύτισης, όπως αποτυπώνεται στις γραπτές απαντήσεις των φύλλων εργασίας (Φ.Ε., Σ11, Δ1–2). Οι απαντήσεις σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο («να φύγουμε», «να κάνουμε…») δείχνουν ότι οι μαθητές ενσωματώνουν τη λογική του ρόλου και συμμετέχουν στη δραματική συνθήκη μέσα από μια κοινή, συλλογική οπτική. Η δυνατότητα συμμετοχής σε έναν

συλλογικό ρόλο φαίνεται να μειώνει το αίσθημα έκθεσης και να διευκολύνει τη διατήρηση της δραματικής εμπλοκής.

Αντίθετα, στις δραστηριότητες που απαιτούν την ενσώματη απόδοση κεντρικών χαρακτήρων της αφήγησης, όπως ο Οδυσσέας ή η Κίρκη (π.χ. Σ9, Δ3), καταγράφεται μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα και μειωμένη διάθεση συμμετοχής. Αν και στις συνεντεύξεις διατυπώνεται η άποψη ότι οι δραστηριότητες βοήθησαν τους μαθητές να κατανοήσουν και να προσεγγίσουν τους ρόλους, ωστόσο τα ευρήματα από την παρατήρηση οδηγούν σε διαφορετική ερμηνεία. Η ανάγκη σκηνικής έκθεσης και η ευθύνη ερμηνείας ενός κεντρικού ρόλου φαίνεται να λειτουργούν ανασταλτικά για αρκετούς μαθητές, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη διατύπωση ότι «οι ρόλοι… μου άρεσαν, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο διατυπώθηκαν με τον τρόπο που μπορεί να τον καταλάβει κάποιος» (Ρ10, Συνέντευξη). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η δραματική εμπλοκή δεν εξαρτάται μόνο από το περιεχόμενο της δραστηριότητας, αλλά και από τον βαθμό προσωπικής έκθεσης που αυτή συνεπάγεται.

Η συμμετοχή των μαθητών σε συγκεκριμένες δραματικές τεχνικές προσφέρει επιπλέον ενδείξεις για τον τρόπο εμπλοκής τους στη διαδικασία. Η δραστηριότητα της «καυτής καρέκλας», με μαθητή στον ρόλο του Πολύφημου, ενεργοποίησε την παραγωγή ουσιαστικών ερωτήσεων από τους συμμαθητές και την απόδοση απαντήσεων εντός ρόλου, δείχνοντας ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να διατηρήσουν τη δραματική σύμβαση. Ωστόσο, η περιορισμένη χρονική διάρκεια δεν επέτρεψε την πλήρη ανάπτυξη της δραστηριότητας. Αντίστοιχα, η εφαρμογή της τεχνικής του θεάτρου forum στην 12η συνάντηση προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον και περιέργεια, χωρίς όμως να εξελιχθεί σε ουσιαστική διερεύνηση, λόγω της πίεσης του χρόνου. Τα παραδείγματα αυτά υποδηλώνουν ότι η δραματική εμπλοκή δεν εξαρτάται μόνο από τον σχεδιασμό της δραστηριότητας, αλλά και από τη χρονική επάρκεια που επιτρέπει την εμβάθυνσή της.

Ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται η σύνδεση της δραματικής εμπλοκής με τη δυνατότητα δημιουργικής παραγωγής. Οι μαθητές φαίνεται να εμπλέκονται εντονότερα κατά τις δραστηριότητες της τελευταίας συνάντησης κάθε κύκλου όταν μετακινούνται από την αναπαράσταση της ιστορίας στη δημιουργία πρωτότυπου δραματικού υλικού βασισμένου στα θέματα που αναδείχθηκαν κατά τη δραματική διερεύνηση των επεισοδίων. Από την παρατήρηση προκύπτει ότι η ανταπόκριση των μαθητών σε αυτό το ζητούμενο υπήρξε ιδιαίτερα υψηλή, καθώς ανέλαβαν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση σκηνών, αφηγηματικών πλαισίων και ερμηνευτικών επιλογών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μαθήτρια, «μου άρεσε περισσότερο όταν το

μεταφέραμε στο τώρα» , ενώ διευκρινίζει ότι «όταν πηγαίναμε στο τώρα δημιουργούσαμε εμείς και είχαμε την ευκαιρία να κάνουμε αυτό που εμείς νομίζουμε και που είναι για εμάς και να πούμε κάτι δικό μας» (P10, Συνέντευξη). Η διατύπωση αυτή φανερώνει ότι η δραματική εμπλοκή συνδέεται άμεσα με την εμπειρία της αυτενέργειας και της προσωπικής έκφρασης.

Η ίδια τάση εμφανίζεται και σε αναφορές που συνδέουν τη δραματική διαδικασία με την καλλιτεχνική έκφραση και τη χαρά της δημιουργίας, όπως στη φράση «μπορούσαμε να βάλουμε όλο το καλλιτεχνικό μας ταλέντο πάνω σε αυτό… και είχε πολύ πλάκα» (P10, Συνέντευξη). Η δραματική δραστηριότητα λειτουργεί εδώ ως χώρος έκφρασης, όπου η συμμετοχή δεν περιορίζεται στην εκτέλεση οδηγιών, αλλά επεκτείνεται στην παραγωγή προσωπικού και συλλογικού νοήματος.

Παράλληλα, η δραματική διαδικασία διαφοροποιείται σαφώς από τη συμβατική σχολική εμπειρία, τόσο ως προς τη δομή όσο και ως προς τη βιωματική της ποιότητα. Οι μαθητές επισημαίνουν ότι «όταν κάναμε ομαδικές δραστηριότητες και έπρεπε να παίξουμε θέατρο… με έκανε να νιώθω ότι δεν βρίσκομαι σε μάθημα» (P4, Συνέντευξη), ενώ σε άλλη περίπτωση σημειώνεται ότι «όλα αυτά που κάναμε δεν θεωρούσα ότι ήτανε μάθημα, αλλά έμαθα κάτι μέσα σε όλα αυτά» (P9, Συνέντευξη). Η εμπειρία αυτή υποδηλώνει ότι η δραματική συνθήκη συγκροτεί ένα εναλλακτικό μαθησιακό πλαίσιο, στο οποίο η γνώση προκύπτει μέσα από τη δράση και την εμπλοκή.

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία έχει η ενσώματη διάσταση της δραματικής εμπλοκής, η οποία συνδέεται με την ταύτιση με τον ρόλο και την κατανόηση των χαρακτήρων. Η φράση «όταν μπαίνω σε κάποιο ρόλο καταλαβαίνω περισσότερο την ιστορία», καθώς και η πιο έντονη διατύπωση «ήτανε λες και ένιωθα ότι είμαι εκείνος» (P4, Συνέντευξη), αποτυπώνουν τη μετάβαση από τη γνωστική κατανόηση στη βιωματική εμπειρία, στοιχείο που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.

Η ανάλυση δείχνει ότι η εμπλοκή στη δραματική διαδικασία προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ μορφών εισόδου, τύπων ρόλου και δομής δραστηριοτήτων. Οι μαθητές ανταποκρίνονται πιο άμεσα σε ενσώματες και παιγνιώδεις μορφές δράσης, σε συλλογικά σχήματα ρόλων, και σε δημιουργικές και παραγωγικές διαδικασίες, ενώ εμφανίζουν μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα σε δραστηριότητες που απαιτούν ατομική σκηνική έκθεση. Παράλληλα, η ένταση και το βάθος της εμπλοκής επηρεάζονται από τη χρονική επάρκεια και τη δυνατότητα ανάπτυξης των δραματικών τεχνικών. Η δραματική διαδικασία, επομένως, δεν λειτουργεί ως

σταθερό πλαίσιο, αλλά ως δυναμικό πεδίο, μέσα στο οποίο η εμπλοκή των μαθητών διαμορφώνεται, ενισχύεται ή περιορίζεται ανάλογα με τις συνθήκες και τη μορφή της δράσης.

6.3.5. Προδιάθεση συνέχισης της εμπλοκής

Η προδιάθεση των μαθητών για συνέχιση της εμπλοκής συγκροτείται ως μία από τις πιο συνεκτικές διαστάσεις της ποιοτικής ανάλυσης, καθώς τεκμηριώνεται τόσο μέσα από τις συνεντεύξεις όσο και μέσα από τα παρατηρησιακά δεδομένα και τα γραπτά τεκμήρια των μαθητών. Σε αντίθεση με άλλες διαστάσεις, όπου τα ευρήματα εμφανίζουν μεγαλύτερη διαφοροποίηση, εδώ φαίνεται να διαμορφώνεται μια σαφής τάση θετικής στάσης απέναντι στην επανεμπλοκή, η οποία εκδηλώνεται με διαφορετικούς βαθμούς έντασης.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, καταγράφεται μια μετατόπιση της στάσης των μαθητών απέναντι στο ίδιο το γνωστικό αντικείμενο, η οποία συνδέεται με τη μελλοντική τους εμπλοκή. Οι μαθητές δεν περιορίζονται σε μια γενική θετική αποτίμηση, αλλά αναφέρονται ρητά στον τρόπο με τον οποίο η εμπειρία θα επηρεάσει τη μελλοντική τους σχέση με την Οδύσσεια. Ενδεικτικά, διατυπώνεται ότι «θα είμαστε πιο ετοιμασμένοι, θα έχουμε μία δεύτερη άποψη εκτός του βιβλίου» (P10, Συνέντευξη) και ότι «θα είναι πιο εύκολο για μας να προσαρμοστούμε στο μάθημα… και να εμβαθύνουμε περισσότερο» (P4, Συνέντευξη). Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η μετατόπιση στάσης που αποτυπώνεται στη φράση «πριν από τις συναντήσεις τη βαριόμουνα… αλλά μετά τις συναντήσεις ένιωσα ότι θα την καταλάβω λίγο καλύτερα, θα μου αρέσει πιο πολύ» (P4, Συνέντευξη), η οποία δείχνει μια σαφή μετακίνηση από στάση αποφυγής προς μια πιο θετική και δεκτική στάση απέναντι στο μάθημα. Η μετατόπιση αυτή δεν μεταφράζεται ακόμη σε ρητή πρόθεση συνέχισης της παρέμβασης, αλλά συγκροτεί ένα ισχυρό υπόστρωμα προδιάθεσης επανεμπλοκής με το αντικείμενο.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η προδιάθεση συνέχισης εμφανίζεται ως επιθυμία επέκτασης της βιωματικής προσέγγισης και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Οι μαθητές εκφράζουν ρητά τη διάθεση να εφαρμοστεί ο ίδιος τρόπος διδασκαλίας και σε άλλα μαθήματα, αιτιολογώντας την επιλογή τους με όρους κατανόησης και αυξημένου ενδιαφέροντος. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, «είναι πιο εύκολος τρόπος να κατανοήσουμε το μάθημα… και να το αγαπήσουμε περισσότερο» (P10, Συνέντευξη), ενώ σε άλλη περίπτωση διατυπώνεται ότι «θα τα καταλαβαίναμε καλύτερα, θα ήταν πιο διασκεδαστικό» (P4, Συνέντευξη). Η επιθυμία αυτή αποκτά σε ορισμένες περιπτώσεις γενικευμένο χαρακτήρα («Ναι! Όλα!» P4, Συνέντευξη), γεγονός που δείχνει ότι η εμπειρία της δραματικής προσέγγισης δεν αξιολογείται ως

αποσπασματική, αλλά ως προτιμητέο μοντέλο μάθησης που οι μαθητές επιθυμούν να επαναλάβουν και σε άλλα πλαίσια.

Παράλληλα, τα παρατηρησιακά δεδομένα αναδεικνύουν μια έντονη προσδοκία και ανυπομονησία για τη συνέχιση των συναντήσεων, η οποία εκφράζεται τόσο μέσα από τις συμπεριφορικές αντιδράσεις όσο και μέσα από λεκτικές τοποθετήσεις των μαθητών. Από ένα σημείο και μετά, η είσοδος του εμψυχωτή στην τάξη συνοδευόταν από ενθουσιώδεις αντιδράσεις, που σε κάποια περίπτωση εξελίχθηκαν σε ζητωκραυγές και χειροκροτήματα, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονταν ότι επρόκειτο να πραγματοποιηθεί συνάντηση. Παράλληλα, όπως καταγράφεται στις παρατηρησιακές σημειώσεις, αρκετοί μαθητές διατύπωναν στον ερευνητή ότι απολαμβάνουν τη διαδικασία και ότι «περνάνε τέλεια», απορρίπτοντας ταυτόχρονα την ερμηνεία ότι ο ενθουσιασμός τους σχετίζεται αποκλειστικά με την αποφυγή του συμβατικού μαθήματος. Η ένταση των αντιδράσεων αυτών δεν περιορίζεται σε στιγμιαίο ενθουσιασμό, αλλά αποκτά χαρακτήρα προσδοκίας επανάληψης της εμπειρίας, στοιχείο που ενισχύει την ερμηνεία της προδιάθεσης επανεμπλοκής.

Η πιο σαφής και ισχυρή εκδήλωση προδιάθεσης συνέχισης καταγράφεται ωστόσο στις αντιδράσεις των μαθητών προς το τέλος της παρέμβασης. Πολλοί μαθητές ρώτησαν αν οι συναντήσεις θα συνεχιστούν μετά τις διακοπές και εξέφρασαν απογοήτευση όταν πληροφορήθηκαν ότι δεν θα υπάρξει συνέχεια. Ωστόσο προχώρησαν και σε προτάσεις για μελλοντική επανεμπλοκή, ζητώντας να επαναληφθεί η εμπειρία είτε αργότερα μέσα στη χρονιά είτε την επόμενη σχολική περίοδο με άλλο αντικείμενο («μου ζήτησαν να τους κάνω την Ιλιάδα», Π.Φ., Σ12). Η επιμονή αυτή, ακόμη και μετά τη σαφή απάντηση ότι η παρέμβαση ολοκληρώνεται, υποδηλώνει ότι η εμπειρία δεν βιώνεται ως κλειστό διδακτικό γεγονός, αλλά ως διαδικασία την οποία οι ίδιοι επιθυμούν να παρατείνουν.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά και η αυθόρμητη γραπτή δήλωση μαθητή στο μετα-παρεμβατικό ερωτηματολόγιο: «Να μας ξανάρθετε, θα μας λείψετε. Ευχαριστούμε πολύ!!!». Η δήλωση αυτή, ως μη καθοδηγούμενο και προσωπικά διατυπωμένο σχόλιο, αποτελεί το πιο καθαρό και άμεσο τεκμήριο προδιάθεσης επανεμπλοκής, καθώς εκφράζει όχι μόνο την επιθυμία συνέχισης, αλλά και τη συναισθηματική επένδυση των μαθητών στη διαδικασία.

Συνολικά, η προδιάθεση συνέχισης της εμπλοκής δεν περιορίζεται σε μεμονωμένες δηλώσεις, αλλά συγκροτεί μια συνεκτική τάση που διαπερνά τα δεδομένα. Λαμβάνει τη μορφή μετασχηματισμού της στάσης απέναντι στο αντικείμενο, επιθυμίας επέκτασης της βιωματικής

προσέγγισης, προσδοκίας επανάληψης και ρητής διεκδίκησης συνέχισης της εμπειρίας. Η δραματική διαδικασία, επομένως, δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο εμπλοκής κατά τη διάρκειά της, αλλά και ως παράγοντας που ενισχύει τη διάθεση των μαθητών να επανεμπλακούν σε αντίστοιχες μαθησιακές εμπειρίες στο μέλλον.

6.4. Τριγωνοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων

6.4.1. Λογική και σκοπός της τριγωνοποίησης

Στο πλαίσιο του μικτού μεθοδολογικού σχεδιασμού της παρούσας έρευνας, η σύνθεση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιείται με βάση τη λογική της τριγωνοποίησης, η οποία αποσκοπεί όχι απλώς στην επιβεβαίωση των ευρημάτων, αλλά κυρίως στην ερμηνευτική εμβάθυνση και στη συμπληρωματική κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η προσέγγιση αυτή, όπως αναλύθηκε στο μεθοδολογικό μέρος της εργασίας, λειτουργεί ως διαδικασία συστηματικής αντιπαραβολής διαφορετικών τύπων δεδομένων, με στόχο την ανάδειξη συγκλίσεων και διαφοροποιήσεων, που συμβάλλουν στη συγκρότηση ενός πιο σύνθετου και πολυεπίπεδου ερμηνευτικού πλαισίου.

Στην παρούσα μελέτη, η εφαρμογή της τριγωνοποίησης οργανώνεται γύρω από τη συσχέτιση των ευρημάτων της ποσοτικής ανάλυσης των ερωτηματολογίων με τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των συνεντεύξεων, των παρατηρησιακών δεδομένων και των μαθητικών τεκμηρίων. Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι η διαδικασία τριγωνοποίησης δεν εισάγεται για πρώτη φορά στο παρόν στάδιο της ανάλυσης. Ήδη κατά την ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων επιχειρήθηκε μια μορφή ενδο-μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, μέσω της συστηματικής αντιπαραβολής των διαφορετικών πηγών ποιοτικών δεδομένων (φύλλα εργασίας και μαθητικά τεκμήρια, παρατηρησιακά φύλλα και συνεντεύξεις), η οποία συνέβαλε στην ενίσχυση της ερμηνευτικής εγκυρότητας των αναδυόμενων κατηγοριών και θεματικών ενοτήτων.

Στο πλαίσιο του παρόντος υποκεφαλαίου, η τριγωνοποίηση μετατοπίζεται σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, το οποίο αφορά τη συνδυαστική εξέταση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Η ποσοτική διάσταση παρέχει μια συνοπτική αποτύπωση της μεταβολής του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών σε επίπεδο δηλωμένων στάσεων, ενώ η ποιοτική ανάλυση επιτρέπει την ανάδειξη των διεργασιών, των εμπειριών και των μηχανισμών που συνδέονται με την ενεργοποίηση και την εκδήλωσή του στο πλαίσιο της δραματικής παρέμβασης. Η συνδυαστική εξέταση των δύο αυτών επιπέδων δεν αντιμετωπίζεται ως διαδικασία αμοιβαίας επιβεβαίωσης,

αλλά ως διερεύνηση της δυναμικής σχέσης τους. Στο πλαίσιο αυτό, τα ποιοτικά δεδομένα λειτουργούν ερμηνευτικά και επεξηγηματικά ως προς τα ποσοτικά ευρήματα, ενώ παράλληλα καθιστούν ορατές όψεις της εμπειρίας που δεν είναι δυνατόν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω τυποποιημένων εργαλείων μέτρησης.

Η τριγωνοποίηση οργανώνεται με άξονα τις βασικές διαστάσεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος, όπως αυτές συγκροτήθηκαν στο θεωρητικό και αναλυτικό πλαίσιο της έρευνας. Η επιλογή αυτή καθιστά δυνατή τη συστηματική αντιστοίχιση των ευρημάτων των δύο τύπων δεδομένων σε κοινό εννοιολογικό πεδίο και διευκολύνει την ανάδειξη σχέσεων σύγκλισης, μερικής σύγκλισης ή απόκλισης μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό, η ανάλυση μετατοπίζεται από την παράθεση αποτελεσμάτων στη διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης, επιτρέποντας την κατανόηση όχι μόνο του «αν» και «σε ποιο βαθμό» μεταβάλλεται το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά και του «πώς» και «υπό ποιες συνθήκες» διαμορφώνεται.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται, στο πλαίσιο αυτό, όχι μόνο στις περιπτώσεις όπου τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα συγκλίνουν, αλλά και στις περιπτώσεις όπου εμφανίζονται διαφοροποιήσεις ή αποκλίσεις. Οι αποκλίσεις αυτές δεν αντιμετωπίζονται ως ενδείξεις ασυνέπειας των δεδομένων, αλλά ως ερμηνευτικά γόνιμα ευρήματα, τα οποία αποκαλύπτουν τη σύνθετη και πολυδιάστατη φύση του καταστασιακού ενδιαφέροντος και τα όρια κάθε μεθοδολογικής προσέγγισης στην αποτύπωσή του. Η διερεύνηση των αποκλίσεων επιτρέπει την ανάδειξη παραγόντων όπως η χρονικότητα της εμπειρίας, η ετερογένεια των μαθητικών αποκρίσεων και οι ιδιαιτερότητες των εργαλείων μέτρησης, συμβάλλοντας έτσι σε μια πιο κριτική και ολοκληρωμένη ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η προσέγγιση αυτή καθοδηγεί την οργάνωση των επόμενων υποενοτήτων, στις οποίες η τριγωνοποίηση αναπτύσσεται αναλυτικά ανά διάσταση του καταστασιακού ενδιαφέροντος με βάση τη σύγκλιση ή απόκλιση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

Συνεπώς, η τριγωνοποίηση στην παρούσα έρευνα δεν περιορίζεται σε μια διαδικασία διασταύρωσης δεδομένων, αλλά συνιστά βασικό ερμηνευτικό εργαλείο για τη σύνθεση των ευρημάτων και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Μέσα από τη συνδυαστική ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων επιδιώκεται η διαμόρφωση μιας συνεκτικής και ερμηνευτικά τεκμηριωμένης εικόνας για τον τρόπο με τον οποίο η ΔΤΕ συμβάλλει στην ενεργοποίηση και τη διαμόρφωση του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών.

6.4.2. Συγκλίνουσες τάσεις των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων

Η συνδυαστική εξέταση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων αναδεικνύει μια σειρά από σαφείς συγκλίσεις, οι οποίες επιτρέπουν τη διαμόρφωση μιας συνεκτικής ερμηνευτικής εικόνας ως προς τον τρόπο με τον οποίο η δραματική παρέμβαση συνέβαλε στην ενεργοποίηση και την ανάπτυξη του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών. Οι συγκλίσεις αυτές δεν περιορίζονται στην επιβεβαίωση των ευρημάτων, αλλά επεκτείνονται στην κατανόηση των διεργασιών που υποστηρίζουν τις μεταβολές που καταγράφονται στην ποσοτική ανάλυση.

Μία πρώτη και ιδιαίτερα σαφής σύγκλιση αφορά τη διάσταση της ενεργοποίησης του καταστασιακού ενδιαφέροντος. Η στατιστικά σημαντική ενίσχυση των δεικτών που σχετίζονται με την αρχική προσέλκυση της προσοχής και τη συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών συνοδεύεται, σε επίπεδο ποιοτικών δεδομένων, από μια έντονα βιωματική εμπειρία συναισθηματικής διέγερσης. Η παρουσία συναισθημάτων υψηλής έντασης, όπως ο φόβος, η αγωνία και η περιέργεια, σε συνδυασμό με σωματοποιημένες αντιδράσεις και αυθόρμητες εκφράσεις των μαθητών, συγκροτεί ένα πεδίο αυξημένης ενεργοποίησης. Ιδιαίτερη σημασία έχει η συνύπαρξη αντιφατικών συναισθημάτων, όπως φόβου και προσμονής, η οποία φαίνεται να λειτουργεί ενισχυτικά ως προς τη διατήρηση της εμπλοκής, καθώς η αβεβαιότητα δεν οδηγεί σε απόσυρση, αλλά σε περαιτέρω ενασχόληση με τη δραματική κατάσταση. Η εικόνα που προκύπτει είναι ότι η συναισθηματική διέγερση συνιστά κεντρικό μηχανισμό έναρξης της εμπλοκής, μέσω του οποίου ενεργοποιείται η άμεση μαθησιακή εμπλοκή, στοιχείο που συνάδει με τη θεωρητική θεώρηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος ως άμεσα εξαρτώμενου από ελκυστικά και συναισθηματικά φορτισμένα ερεθίσματα.

Αντίστοιχα, ισχυρή σύγκλιση καταγράφεται στη διάσταση της αντιληπτής αξίας του περιεχομένου και της γνωστικής εμβάθυνσης. Η ενίσχυση της σύνδεσης των μαθητών με το περιεχόμενο της Οδύσσειας, όπως αποτυπώνεται ποσοτικά, αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία αναδεικνύουν σύνθετες μορφές γνωστικής επεξεργασίας. Οι μαθητές δεν περιορίζονται στην κατανόηση της αφήγησης, αλλά προχωρούν σε αιτιολόγηση της συμπεριφοράς των ηρώων, αναζήτηση κινήτρων, ανασημασιοδότηση των επεισοδίων και μεταφορά των νοημάτων σε σύγχρονα συμφραζόμενα. Παράλληλα, η εμφάνιση μεταγνωστικών αναφορών υποδηλώνει επίγνωση της μαθησιακής διαδικασίας και της διαφοροποίησής της από το συμβατικό διδακτικό πλαίσιο. Η σύγκλιση αυτή δείχνει ότι η ενίσχυση της αντιληπτής αξίας

δεν αποτελεί απλώς αποτέλεσμα θετικής στάσης, αλλά συνδέεται με ενεργητική και ουσιαστικήνοηματοδότηση του περιεχομένου.

Πέρα από τις επιμέρους διαστάσεις, τα δεδομένα συγκλίνουν και ως προς τη στενή διασύνδεση μεταξύ συναισθηματικής και γνωστικής εμπλοκής. Αν και οι δύο αυτές όψεις αναλύθηκαν διακριτά στο επίπεδο της ποιοτικής ανάλυσης, η τριγωνοποίηση αναδεικνύει ότι λειτουργούν αλληλένδετα στη διαμόρφωση του καταστασιακού ενδιαφέροντος. Η έντονη συναισθηματική ενεργοποίηση φαίνεται να λειτουργεί ως αφετηρία για την ενεργοποίηση γνωστικών διεργασιών, ενώ η γνωστική επεξεργασία, με τη σειρά της, συμβάλλει στη διατήρηση και εμβάθυνση της εμπλοκής. Η μετάβαση από άμεσες συναισθηματικές αντιδράσεις σε ερμηνευτικές και αξιολογικές τοποθετήσεις των μαθητών υποδηλώνει μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο επιπέδων, μέσα από την οποία το ενδιαφέρον αποκτά διάρκεια και βάθος. Η σύγκλιση αυτή επιτρέπει να γίνει κατανοητό ότι η επίδραση της δραματικής παρέμβασης δεν περιορίζεται σε μία μόνο διάσταση του ενδιαφέροντος, αλλά αφορά ένα σύνολο αλληλεπιδρώντων διεργασιών. Το καταστασιακό ενδιαφέρον αναδεικνύεται έτσι ως πολυδιάστατο φαινόμενο, στο οποίο η συναισθηματική διέγερση και η γνωστική εμβάθυνση συνυφαίνονται και αλληλοτροφοδοτούνται.

Συνολικά, οι συγκλίνουσες τάσεις που αναδεικνύονται από την τριγωνοποίηση των δεδομένων επιβεβαιώνουν ότι η δραματική παρέμβαση συνέβαλε ουσιαστικά στην ενεργοποίηση βασικών διαστάσεων του καταστασιακού ενδιαφέροντος, ιδίως σε ό,τι αφορά την αρχική κινητοποίηση των μαθητών και τη γνωστική εμβάθυνση στο περιεχόμενο. Η ποσοτική ανάλυση αποτυπώνει τη μεταβολή σε επίπεδο στάσεων, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτή η μεταβολή διαμορφώνεται και αποκτά νόημα στο πλαίσιο της μαθησιακής εμπειρίας. Η εικόνα που προκύπτει από τη συνδυαστική αυτή ανάγνωση αναδεικνύει τη λειτουργία της δραματικής διαδικασίας ως πλαισίου που ενεργοποιεί και συντονίζει πολλαπλές μορφές εμπλοκής, θέτοντας τη βάση για την περαιτέρω διερεύνηση των περιπτώσεων όπου η σύγκλιση των δεδομένων εμφανίζεται μερική ή διαφοροποιημένη.

6.4.3. Μερικές συγκλίσεις και διαφοροποιήσεις των δεδομένων

Πέρα από τις περιπτώσεις σαφούς σύγκλισης, η τριγωνοποίηση των δεδομένων φέρνει στο φως περιπτώσεις όπου η σχέση μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων εμφανίζεται σύνθετη και διαφοροποιημένη, χωρίς να οδηγεί σε ευθεία αντίφαση. Οι περιπτώσεις αυτές χωρίς να

υποδηλώνουν ασυνέπεια των δεδομένων καταδεικνύουν τα όρια της συνολικής ποσοτικής αποτύπωσης και τη σημασία της ερμηνευτικής εμβάθυνσης που προσφέρει η ποιοτική ανάλυση.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διάσταση της ενεργού εμπλοκής, όπως αποτυπώνεται ποσοτικά ως προδιάθεση ενεργού συμμετοχής. Η ποσοτική ανάλυση καταγράφει περιορισμένη και μη στατιστικά σημαντική μεταβολή, γεγονός που, σε επίπεδο συνολικού δείκτη, παραπέμπει σε σχετική σταθερότητα. Όπως ήδη εξετάστηκε στην ποσοτική ανάλυση, το φαινόμενο αυτό μπορεί να ερμηνευθεί σε συνάρτηση με τις ήδη υψηλές τιμές που καταγράφονται στο προ-παρεμβατικό ερωτηματολόγιο, περιορίζοντας το περιθώριο περαιτέρω αύξησης των σχετικών δεικτών. Ωστόσο, τα ποιοτικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών δεν είναι ούτε περιορισμένη ούτε ομοιογενής, αλλά διαφοροποιείται συστηματικά ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας.

Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες συλλογικού χαρακτήρα, με έντονο παιγνιώδες και συνεργατικό στοιχείο, φαίνεται να ενεργοποιούν ευρύτερη και πιο άμεση συμμετοχή, καθώς μειώνουν το αίσθημα έκθεσης και κατανέμουν την ευθύνη εντός της ομάδας. Αντίθετα, δραστηριότητες που προϋποθέτουν ατομική ανάληψη ρόλου ή δημόσια έκφραση συνοδεύονται από μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα εκ μέρους ορισμένων μαθητών. Η εμπλοκή, συνεπώς, δεν απουσιάζει, αλλά κατανέμεται άνισα και εκδηλώνεται με διαφορετικές μορφές και εντάσεις. Η διαφοροποίηση αυτή υποδηλώνει ότι η ενεργός εμπλοκή δεν συνιστά σταθερό χαρακτηριστικό του μαθητή, αλλά συμφραζόμενη διεργασία που ενεργοποιείται ή περιορίζεται ανάλογα με τις παιδαγωγικές συνθήκες.

Η φαινομενική σταθερότητα των ποσοτικών αποτελεσμάτων μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα αυτής της εσωτερικής διαφοροποίησης: αυξημένες μορφές εμπλοκής σε ορισμένα πλαίσια συνυπάρχουν με συγκρατημένες στάσεις σε άλλα, οδηγώντας σε μια συνολική εικόνα που δεν αποτυπώνει τις επιμέρους μεταβολές. Κατά αυτόν τον τρόπο, το ποσοτικό εύρημα δεν υποδηλώνει απουσία επίδρασης, αλλά συμπύκνωση ετερογενών μορφών εμπλοκής που δεν μεταβάλλονται ομοιόμορφα. Αντίστοιχα, η ποιοτική ανάλυση δεν αναιρεί, αλλά αποσαφηνίζει το εύρημα αυτό, αποκαλύπτοντας τη συμπυκνωμένη δομή του.

Σε διαφορετική κατεύθυνση, αλλά με συναφή ερμηνευτική αξία, κινείται η κοινωνική και συνεργατική διάσταση της εμπλοκής. Η διάσταση αυτή δεν συγκροτείται ως αυτοτελής κατηγορία στην ποσοτική ανάλυση, αλλά διαχέεται σε επιμέρους δείκτες των διαφορετικών ενοτήτων της ποσοτικής καταγραφής, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα άμεσης αντιστοίχισης των δύο

τύπων δεδομένων. Η απουσία σαφούς ποσοτικής αποτύπωσης χωρίς να αποδυναμώνει τη σημασία της συγκεκριμένης διάστασης καταδεικνύει τα όρια των εργαλείων μέτρησης ως προς την καταγραφή δυναμικών και συμφραζόμενων μορφών κοινωνικής εμπλοκής.

Ωστόσο, τα ποιοτικά ευρήματα αναδεικνύουν με συνέπεια την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, εμπιστοσύνης και συν-δημιουργίας, ιδίως σε πλαίσια μικρών ομάδων. Παράλληλα, καταγράφονται και δυσκολίες που σχετίζονται με τον συντονισμό και τη διαχείριση της δράσης σε επίπεδο ολομέλειας. Η συνεργασία δεν αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό της συμμετοχής, αλλά εξαρτάται από τη δομή της δραστηριότητας, το μέγεθος της ομάδας και τον τρόπο οργάνωσης της δράσης. Η ενίσχυση της συνεργατικής εμπλοκής σε μικρές ομάδες, σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που εμφανίζονται στην ολομέλεια, υποδηλώνει ότι πρόκειται για μια διάσταση που αναπτύσσεται άνισα και υπό συγκεκριμένες συνθήκες.

Οι παραπάνω περιπτώσεις καταδεικνύουν ότι η εμπλοκή των μαθητών δεν μπορεί να αποδοθεί ως ενιαία μεταβλητή, αλλά συγκροτείται μέσα από πολλαπλές και ποικίλες εμπειρίες. Η μερική σύγκλιση των δεδομένων δεν αποτελεί ένδειξη αδυναμίας της ανάλυσης, αλλά αποτυπώνει την πολυπαραγοντική και εξαρτώμενη από τα συμφραζόμενα φύση της εμπλοκής. Η πολυπλοκότητα και η ποικιλία των μορφών της δυσχεραίνουν την αναγωγή σε έναν ενιαίο και ομοιογενή δείκτη. Η αναγνώριση αυτής της ιδιαιτερότητας καθιστά δυνατή μια πιο ακριβή και λιγότερο απλουστευτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων και προετοιμάζει το έδαφος για την εξέταση των περιπτώσεων όπου η σχέση μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων εμφανίζεται αποκλίνουσα.

6.4.4. Αποκλίσεις και ερμηνευτικές εντάσεις των δεδομένων

Σε αντίθεση με τις περιπτώσεις σύγκλισης ή μερικής σύγκλισης, η τριγωνοποίηση των δεδομένων αποκαλύπτει και περιπτώσεις όπου η σχέση μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων εμφανίζεται σαφώς αποκλίνουσα. Οι αποκλίσεις αυτές δεν συνιστούν ένδειξη ασυνέπειας, αλλά αποτελούν προνομιακά σημεία ερμηνείας, καθώς αποκαλύπτουν διαφορετικά επίπεδα εκδήλωσης του καταστασιακού ενδιαφέροντος και οδηγούν σε βαθύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας του και των ορίων των διαφορετικών μεθόδων αποτύπωσής του.

Η πιο χαρακτηριστική περίπτωση αφορά τη διάσταση της προδιάθεσης συνέχισης και επανεμπλοκής. Σε επίπεδο ποσοτικής ανάλυσης, δεν καταγράφεται στατιστικά σημαντική μεταβολή, ενώ οι επιμέρους μετατοπίσεις των απαντήσεων εμφανίζονται ετερογενείς και σε μεγάλο βαθμό αλληλοαναιρούμενες, οδηγώντας σε συνολική σταθερότητα του δείκτη. Αντίθετα,

τα ποιοτικά δεδομένα καταγράφουν με συνέπεια έντονη επιθυμία συνέχισης, θετική συναισθηματική επένδυση και ρητά αιτήματα επανάληψης παρόμοιων δραστηριοτήτων, καθώς και αναδιαμόρφωση της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα.

Η απόκλιση αυτή καθίσταται ερμηνεύσιμη όταν ληφθεί υπόψη, καταρχάς, η διαφοροποίηση μεταξύ άμεσης εμπειρίας και δηλωτικής στάσης που σχετίζεται με τη φύση των εργαλείων μέτρησης. Τα ποιοτικά δεδομένα αποτυπώνουν τη βιωμένη εμπλοκή και τον ενθουσιασμό των μαθητών σε συνθήκες δράσης ή σε εγγύτητα με αυτήν, ενώ το ερωτηματολόγιο απαιτεί γενίκευση και αποστασιοποιημένη αποτίμηση της εμπειρίας. Η μετάβαση από το επίπεδο της εμπειρίας στο επίπεδο της δήλωσης δεν είναι ουδέτερη, αλλά συνεπάγεται αναστοχασμό, φιλτράρισμα και, ενδεχομένως, εξομάλυνση των αρχικών αντιδράσεων. Επομένως, η μη ταύτιση των δύο αποτυπώσεων στα ερευνητικά εργαλεία δεν συνιστά αντίφαση, αλλά αναδεικνύει διαφορετικές όψεις του ίδιου φαινομένου.

Καθοριστική σημασία αποκτά, στο σημείο αυτό, η χρονικότητα συλλογής των δεδομένων. Το μετα-παρεμβατικό ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε άμεσα, κατά την τελευταία συνάντηση, αποτυπώνοντας μια στιγμιαία και συνοπτική αποτίμηση. Τα παρατηρησιακά δεδομένα αφορούν κυρίως τις τελευταίες φάσεις της παρέμβασης, όπου η εμπλοκή είχε ήδη ενισχυθεί. Αντίθετα, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με χρονική απόσταση δύο έως τριών εβδομάδων, επιτρέποντας την αναστοχαστική επεξεργασία της εμπειρίας και την ανάδειξη στοιχείων που διατηρήθηκαν στη μνήμη των μαθητών. Η χρονική αυτή διαστρωμάτωση δείχνει ότι η θετική εμπειρία δεν εξαντλείται στη στιγμή της δράσης, αλλά αποκτά διάρκεια σε επίπεδο αναπαράστασης και αφήγησης, γεγονός που υποδηλώνει ότι ορισμένες όψεις του ενδιαφέροντος διατηρούνται σε επίπεδο νοητικής επεξεργασίας, ακόμη και όταν δεν αποτυπώνονται ως σταθερή δηλωμένη πρόθεση.

Η απόκλιση μπορεί, συνεπώς, να ερμηνευθεί και ως αποτέλεσμα μιας μη γραμμικής σχέσης μεταξύ εμπλοκής και πρόθεσης συνέχισης. Η έντονη καταστασιακή ενεργοποίηση, όπως αποτυπώνεται στα ποιοτικά δεδομένα, δεν οδηγεί αυτομάτως σε σταθεροποίηση της πρόθεσης, καθώς η τελευταία επηρεάζεται από ευρύτερους παράγοντες, όπως οι προϋπάρχουσες στάσεις, το πλαίσιο μάθησης και η αντίληψη των μαθητών για τη συνέχεια της δραστηριότητας. Επομένως, η μετάβαση από τη βιωμένη εμπλοκή στη διαμορφωμένη πρόθεση δεν είναι άμεση ούτε δεδομένη, αλλά διαμεσολαβείται από διαδικασίες αναστοχασμού και ερμηνείας της εμπειρίας. Η μη σημαντική ποσοτική μεταβολή δεν αναιρεί την ένταση της εμπειρίας, αλλά υποδηλώνει ότι η

μετάβαση από το καταστασιακό στο πιο σταθερό ενδιαφέρον δεν ολοκληρώνεται εντός του χρονικού πλαισίου της παρέμβασης.

Παράλληλα, η ετερογένεια των ποσοτικών μετατοπίσεων ενισχύει την ερμηνεία αυτή. Η συνύπαρξη αυξημένων και μειωμένων τιμών δείχνει ότι η εμπειρία της παρέμβασης δεν ενσωματώνεται ομοιόμορφα από όλους τους μαθητές, αλλά οδηγεί σε διαφοροποιημένες κατευθύνσεις στάσης. Η συνολική σταθερότητα του δείκτη, επομένως, δεν αποτελεί ένδειξη ακινησίας, αλλά αποτέλεσμα εξισορρόπησης αντιτιθέμενων μεταβολών.

Η συγκεκριμένη απόκλιση φέρνει στο φως, τελικά, μια κρίσιμη διάσταση του καταστασιακού ενδιαφέροντος: την έντασή του ως εμπειρίας και ταυτόχρονα τα όρια της άμεσης μετατροπής του σε σταθερή προδιάθεση. Η τριγωνοποίηση των δεδομένων καθιστά δυνατή την κατανόηση αυτής της έντασης, αποφεύγοντας τόσο την υποτίμηση της εμπειρίας λόγω των ποσοτικών αποτελεσμάτων όσο και την υπερεκτίμησή της με βάση αποκλειστικά τα ποιοτικά δεδομένα.

Στο πλαίσιο αυτό, οι αποκλίσεις δεν αποδυναμώνουν τα ευρήματα της έρευνας, αλλά τα ενισχύουν, καθώς καθιστούν ορατή τη σύνθετη και χρονικά διαστρωματωμένη φύση του καταστασιακού ενδιαφέροντος. Η ανάλυσή τους καθιστά εμφανές ότι η κατανόηση του φαινομένου προϋποθέτει τη συνεξέταση διαφορετικών χρονικών στιγμών, επιπέδων εμπειρίας και μορφών αποτύπωσης, θέτοντας τις βάσεις για τη συνθετική ερμηνεία που ακολουθεί.

6.4.5. Συνθετική ερμηνεία και απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων

Η συνδυαστική ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, όπως αναπτύχθηκε στις προηγούμενες υποενότητες, επιτρέπει τη διαμόρφωση μιας συνολικής και ερμηνευτικά τεκμηριωμένης εικόνας για τη συμβολή της ΔΤΕ στην ενεργοποίηση και τη διαμόρφωση του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών. Η τριγωνοποίηση δεν λειτουργεί απλώς ως διαδικασία επιβεβαίωσης επιμέρους ευρημάτων, αλλά ως μηχανισμός σύνθεσης, μέσω του οποίου καθίσταται δυνατή η κατανόηση της σχέσης μεταξύ διαφορετικών επιπέδων εκδήλωσης του ενδιαφέροντος.

Σε ό,τι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τη μεταβολή του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών, τα δεδομένα συγκλίνουν στο ότι η δραματική παρέμβαση συνέβαλε ουσιαστικά στην ενεργοποίηση βασικών διαστάσεων του καταστασιακού ενδιαφέροντος, ιδίως στη συναισθηματική ενεργοποίηση και στη γνωστική εμβάθυνση. Η ποσοτική ανάλυση καταγράφει σαφείς μεταβολές σε επίπεδο δηλωμένων στάσεων, ενώ τα

ποιοτικά δεδομένα αποκαλύπτουν τους μηχανισμούς μέσω των οποίων αυτές οι μεταβολές διαμορφώνονται, όπως η έντονη συναισθηματική διέγερση, η ενεργητική νοηματοδότηση του περιεχομένου και η εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες ερμηνείας και αναστοχασμού. Η σύγκλιση αυτή επιβεβαιώνει ότι η δραματική διαδικασία λειτουργεί ως πλαίσιο που ενεργοποιεί και συντονίζει πολλαπλές όψεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος, δημιουργώντας συνθήκες ουσιαστικής εμπλοκής των μαθητών.

Παράλληλα, η ανάλυση των περιπτώσεων μερικής σύγκλισης επιτρέπει την περαιτέρω αποσαφήνιση της φύσης της εμπλοκής των μαθητών. Τα δεδομένα δείχνουν ότι η ενεργός εμπλοκή και η συνεργατική συμμετοχή δεν εκδηλώνονται με ομοιογενή τρόπο, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας και τις συνθήκες οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Η φαινομενική σταθερότητα ορισμένων ποσοτικών δεικτών δεν υποδηλώνει απουσία επίδρασης, αλλά αποτυπώνει την εσωτερική διαφοροποίηση των εμπειριών των μαθητών. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την ερμηνεία του καταστασιακού ενδιαφέροντος ως δυναμικής και συμφραζόμενης διεργασίας, η οποία δεν μπορεί να αποδοθεί μέσω ενιαίων και ομοιογενών δεικτών.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτούν, ωστόσο, οι περιπτώσεις απόκλισης, οι οποίες επιτρέπουν την πιο ουσιαστική ερμηνευτική εμβάθυνση. Η διάσταση της προδιάθεσης συνέχισης και επανεμπλοκής καθιστά εμφανές ότι η έντονη εμπλοκή των μαθητών στο πλαίσιο της δραματικής δραστηριότητας δεν μεταφράζεται γραμμικά σε σταθερή πρόθεση συνέχισης. Η απόκλιση μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων καταδεικνύει ότι το καταστασιακό ενδιαφέρον μπορεί να εκδηλώνεται με υψηλή ένταση σε επίπεδο εμπειρίας, χωρίς να έχει ακόμη μετασχηματιστεί σε πιο σταθερή και γενικευμένη στάση. Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται από τη χρονικότητα συλλογής των δεδομένων και τη διαφοροποίηση μεταξύ βιωματικής και δηλωτικής αποτύπωσης της εμπειρίας.

Με βάση τα παραπάνω, η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια απλή διαπίστωση μεταβολής ή μη μεταβολής του ενδιαφέροντος. Αντίθετα, τα δεδομένα δείχνουν ότι η δραματική παρέμβαση ενεργοποιεί αποτελεσματικά το καταστασιακό ενδιαφέρον και ενισχύει βασικές διαστάσεις του, χωρίς όμως να οδηγεί απαραίτητα, εντός του χρονικού πλαισίου της παρέμβασης, στη σταθεροποίηση όλων των εκφάνσεών του.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο η ΔΤΕ συμβάλλει στην ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, η ανάλυση των δεδομένων επιτρέπει την ανάδειξη συγκεκριμένων μηχανισμών. Η δραματική διαδικασία φαίνεται

να ενεργοποιεί το καταστασιακό ενδιαφέρον μέσω της συναισθηματικής έντασης, της βιωματικής εμπλοκής, της συλλογικής δράσης και της δυνατότητας ενεργητικής νοηματοδότησης του περιεχομένου. Οι μαθητές δεν λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες, αλλά ως ενεργοί συμμετέχοντες σε ένα πλαίσιο που ενθαρρύνει τη διερεύνηση, τη φαντασία και την προσωπική σύνδεση με το μαθησιακό αντικείμενο.

Ταυτόχρονα, η ανάλυση καταδεικνύει ότι η ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος δεν είναι ομοιόμορφη ούτε αυτόματη, αλλά εξαρτάται από συγκεκριμένες παιδαγωγικές και οργανωτικές συνθήκες, όπως η μορφή της δραστηριότητας, το επίπεδο προσωπικής έκθεσης και οι δυνατότητες συνεργασίας. Παράλληλα, συνδέεται και με την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, καθώς παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχοσύνθεση, την προσωπικότητα, καθώς και το παιδαγωγικό, κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών φαίνεται να επηρεάζουν τον τρόπο, την ένταση και τη μορφή με την οποία εκδηλώνεται το καταστασιακό ενδιαφέρον. Η ΔΤΕ δεν λειτουργεί, συνεπώς, ως καθολικός και αδιαφοροποίητος μηχανισμός ενεργοποίησης, αλλά ως πλαίσιο που δημιουργεί ευκαιρίες εμπλοκής, οι οποίες ενεργοποιούνται σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικούς τρόπους από τους μαθητές.

Συνολικά, η τριγωνοποίηση των δεδομένων οδηγεί σε μια σύνθετη, αλλά συνεκτική κατανόηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος ως δυναμικού, πολυδιάστατου και χρονικά εξελισσόμενου φαινομένου. Η ΔΤΕ αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό πλαίσιο για την ενεργοποίησή του, ιδίως σε επίπεδο άμεσης εμπειρίας και γνωστικής εμπλοκής, ενώ παράλληλα καθίστανται ορατά τα όρια και οι προϋποθέσεις της περαιτέρω ανάπτυξής του. Με τον τρόπο αυτό, το παρόν κεφάλαιο συμβάλλει όχι μόνο στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, αλλά και στην εμβάθυνση της κατανόησης της σχέσης μεταξύ δραματικής παιδαγωγικής και ενδιαφέροντος στη μαθησιακή διαδικασία.

Κεφάλαιο 7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Ερμηνευτική ανασύνθεση των ευρημάτων

Η ανάλυση των δεδομένων οδηγεί σε μια κατανόηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος πέρα από την απλή αποτύπωση μεταβολών σε επιμέρους δείκτες, στρέφοντας την ερμηνεία προς τον τρόπο με τον οποίο το ενδιαφέρον συγκροτείται μέσα στη μαθησιακή εμπειρία. Το ενδιαφέρον δεν εμφανίζεται ως ενιαίο μέγεθος που αυξάνεται ή μειώνεται, αλλά ως διαδικασία που παίρνει διαφορετικές μορφές, ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας, τη στιγμή της εμπλοκής και τη θέση του μαθητή σε αυτή. Η παρούσα ενότητα επιχειρεί τη σύνθεση των αποτελεσμάτων σε ένα ενιαίο ερμηνευτικό σχήμα, το οποίο αναδεικνύει τις βασικές ιδιότητες και τους μηχανισμούς του φαινομένου. Είναι κρίσιμο να διευκρινιστεί ότι η έννοια της εμπλοκής, όπως χρησιμοποιείται στην παρούσα ενότητα, δεν ταυτίζεται πλήρως με τη διάσταση που αποτυπώθηκε ποσοτικά ως προδιάθεση ενεργού συμμετοχής στο ερωτηματολόγιο, αλλά αναφέρεται ευρύτερα στη βιωμένη μαθησιακή εμπειρία, όπως αυτή αναδείχθηκε μέσα από την ποιοτική ανάλυση και την τριγωνοποίηση των δεδομένων.

Η δραματική παρέμβαση φαίνεται να δημιουργεί συνθήκες στις οποίες το καταστασιακό ενδιαφέρον ενεργοποιείται μέσα από την ταυτόχρονη κινητοποίηση συναισθηματικών, γνωστικών και κοινωνικών διεργασιών. Η ένταση της εμπειρίας δεν περιορίζεται σε μια αρχική προσέλκυση της προσοχής, αλλά συνδέεται με τη δυνατότητα των μαθητών να επεξεργάζονται το περιεχόμενο ενεργητικά, να δοκιμάζουν ερμηνευτικές εκδοχές και να συμμετέχουν σε κοινές μορφές δράσης. Η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, επομένως, δεν εδράζεται σε μεμονωμένα ερεθίσματα, αλλά σε σύνθετες εμπειρικές ακολουθίες που επιτρέπουν τη σταδιακή εμβάθυνση της εμπλοκής.

Προκύπτει επίσης ότι η εκδήλωση του ενδιαφέροντος δεν ακολουθεί ενιαία ή γραμμική κατεύθυνση αλλά εξαρτάται από τη δομή της δραστηριότητας, το επίπεδο προσωπικής έκθεσης και τις δυνατότητες συνεργασίας που προσφέρονται. Η έντονη συμμετοχή σε συγκεκριμένες δραστηριότητες μπορεί να συνυπάρχει με συγκράτηση σε άλλες, ενώ η ενεργητική παρουσία ορισμένων μαθητών δεν συνεπάγεται αντίστοιχη κινητοποίηση για όλους. Η διαφοροποίηση αυτή δείχνει ότι η εμπλοκή δεν αποτελεί σταθερή ιδιότητα, αλλά συνθήκη που συγκροτείται κάθε φορά

εκ νέου, ανάλογα με τη σχέση του μαθητή με τη δραστηριότητα. Για κάποιους μαθητές κυριαρχεί η σωματική και συναισθηματική έκφραση, για άλλους η νοητική επεξεργασία, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις η εμπλοκή παραμένει περισσότερο παρατηρητική ή εσωτερική. Επομένως, το καταστασιακό ενδιαφέρον διαμορφώνεται σε συνεχή διαπραγμάτευση με το μαθησιακό περιβάλλον.

Η ετερογένεια των αποκρίσεων συνδέεται με την ετερογένεια των ίδιων των μαθητών. Διαφορετικές μορφές εξοικείωσης με τη θεατρική έκφραση, διαφορετικά επίπεδα άνεσης στην έκθεση του εαυτού, καθώς και διαφοροποιήσεις στο γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται στις δραστηριότητες. Η εμπειρία της παρέμβασης δεν προσλαμβάνεται ως κοινή για όλους, αλλά ανασχηματίζεται μέσα από τις προσωπικές αναφορές και τις προηγούμενες εμπειρίες κάθε μαθητή. Αυτό εξηγεί γιατί η ίδια δραστηριότητα μπορεί να λειτουργεί ως ισχυρός παράγοντας κινητοποίησης για ορισμένους και ως πεδίο επιφυλακτικότητας για άλλους, ενισχύοντας την αντίληψη του ενδιαφέροντος ως φαινομένου που δεν μπορεί να ερμηνευθεί ανεξάρτητα από το υποκείμενο που το βιώνει. Η διαπίστωση αυτή μετατοπίζει την κατανόηση του ενδιαφέροντος από ένα ομοιογενές ψυχολογικό μέγεθος σε μια εμπειρία που διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση προσωπικών και εκπαιδευτικών παραγόντων.

Κρίσιμο εύρημα αφορά τη σχέση ανάμεσα στην ένταση της βιωμένης εμπλοκής και στη διαμόρφωση πρόθεσης συνέχισης. Η εμπειρία της δραματικής δράσης φαίνεται να δημιουργεί στιγμές υψηλής κινητοποίησης και συναισθηματικής επένδυσης, χωρίς αυτό να μετατρέπεται άμεσα σε σταθερή στάση απέναντι στη συνέχιση της δραστηριότητας. Η διάκριση αυτή οδηγεί στην κατανόηση του ενδιαφέροντος ως διαδικασίας που δεν εξελίσσεται γραμμικά από την ενεργοποίηση στη σταθεροποίηση, αλλά διαμορφώνεται μέσα από ενδιάμεσες και συχνά ασύμμετρες μεταβάσεις.

Η χρονική διάσταση της εμπειρίας αναδεικνύει μία επιπλέον διάσταση της διαδικασίας. Η ένταση που καταγράφεται κατά τη διάρκεια της δράσης διαφοροποιείται από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανακαλούν και αξιολογούν την εμπειρία σε μεταγενέστερο χρόνο. Ορισμένα στοιχεία διατηρούνται ως θετικές αναφορές, άλλα αποδυναμώνονται, ενώ η συνολική στάση δεν συγκροτείται απαραίτητα ως άμεση προέκταση της βιωμένης εμπλοκής. Η απόσταση από τη δράση φαίνεται να ενεργοποιεί διαφορετικού τύπου επεξεργασίες, οι οποίες επηρεάζουν τη διαμόρφωση της στάσης.

Η ανασύνθεση των ευρημάτων οδηγεί, τελικά, σε μια αντίληψη του καταστασιακού ενδιαφέροντος ως φαινομένου που χαρακτηρίζεται από μη γραμμικότητα, εσωτερική διαφοροποίηση και εξάρτηση από πολλαπλά επίπεδα της μαθησιακής εμπειρίας, μετατοπίζοντας την εστίαση από την απλή μέτρηση του στην κατανόηση των όρων υπό τους οποίους αυτό συγκροτείται. Η ΔΤΕ λειτουργεί ως ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο στο οποίο αυτές οι παράμετροι ενεργοποιούνται ταυτόχρονα, επιτρέποντας την εκδήλωση του ενδιαφέροντος με τρόπους που δεν μπορούν να αποτυπωθούν ως ενιαίοι ή σταθεροί. Η κατανόηση αυτή δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη συζήτηση των ευρημάτων σε συνάρτηση με το ευρύτερο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο.

7.2. Συζήτηση των ευρημάτων σε σχέση με τη θεωρία

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιτρέπουν την επανεξέταση βασικών παραδοχών σχετικά με το καταστασιακό ενδιαφέρον, όχι ως αφηρημένο θεωρητικό σχήμα, αλλά ως φαινόμενο που εκδηλώνεται μέσα σε συγκεκριμένες μορφές μαθησιακής δράσης. Η ανάλυση δεν οδηγεί απλώς σε επιβεβαίωση υφιστάμενων θέσεων, αλλά αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι επιμέρους διαστάσεις του ενδιαφέροντος ενεργοποιούνται και μεταβάλλονται ανάλογα με τη δομή της εμπειρίας.

Η έντονη συναισθηματική και βιωματική ενεργοποίηση που καταγράφηκε στη διάρκεια της δραματικής διαδικασίας συνάδει με τη θεώρηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος ως άμεσης απόκρισης σε χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος που κινητοποιούν την προσοχή και τη συμμετοχή. Ωστόσο, τα δεδομένα δείχνουν ότι η ενεργοποίηση αυτή δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την παρουσία «ελκυστικών» στοιχείων, ούτε εξαντλείται σε μια στιγμιαία αντίδραση, αλλά συνδέεται με τον τρόπο που οργανώνεται κάθε δραστηριότητα και διατηρείται και μετασχηματίζεται μέσα από τη συνεχή εμπλοκή των μαθητών με το περιεχόμενο. Δραστηριότητες με σαφή στόχο, συλλογικό χαρακτήρα και δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής φαίνεται να υποστηρίζουν πιο σταθερές μορφές εμπλοκής και συμμετοχής, ενώ άλλες οδηγούν σε πιο επιλεκτική ή συγκρατημένη συμμετοχή. Το καταστασιακό ενδιαφέρον, επομένως, δεν ενεργοποιείται απλώς, αλλά διαμορφώνεται σε συνάρτηση με τη δομή, τη ροή και τις απαιτήσεις της μαθησιακής δράσης. Η διαπίστωση αυτή δείχνει ότι η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος δεν εξαρτάται μόνο από τα χαρακτηριστικά του ερεθίσματος, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η μαθησιακή εμπειρία.

Η διαπλοκή συναισθηματικής ενεργοποίησης και γνωστικής επεξεργασίας συνδέεται με προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν το ενδιαφέρον ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των δύο

αυτών διαστάσεων, επιτρέποντας την κατανόηση της μεταξύ τους σχέσης ως δυναμικής και εξελισσόμενης. Στην παρούσα μελέτη, η σχέση αυτή εμφανίζεται ως διαδικασία κατά την οποία η συναισθηματική διέγερση λειτουργεί ως αφετηρία, ενώ η γνωστική επεξεργασία συμβάλλει στη διατήρηση και την εμβάθυνση της εμπλοκής. Η δραματική διαδικασία φαίνεται να ευνοεί αυτή τη μετάβαση, καθώς συνδέει άμεσα τη δράση με την ερμηνεία και τη νοηματοδότηση.

Τα ευρήματα της ανάλυσης επιβεβαιώνουν τη θεωρητική διάκριση μεταξύ άμεσης ενεργοποίησης και σταθερότερων μορφών ενδιαφέροντος, αλλά ταυτόχρονα αναδεικνύουν ότι η μετάβαση από τη μία μορφή στην άλλη δεν προκύπτει ούτε γραμμικά ούτε ως φυσική συνέπεια της έντασης της εμπειρίας. Η ένταση της εμπλοκής, ακόμη και όταν είναι υψηλή, δεν επαρκεί για τη σταθεροποίηση του ενδιαφέροντος, γεγονός που υποδηλώνει ότι η τελευταία εξαρτάται από πρόσθετες παιδαγωγικές και χρονικές παραμέτρους. Η διαπίστωση αυτή θέτει όρια στην άμεση μετατροπή της εμπειρίας σε στάση και αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των όρων υπό τους οποίους το καταστασιακό ενδιαφέρον αποκτά μεγαλύτερη διάρκεια.

Η διαφοροποίηση των μορφών εμπλοκής μεταξύ των μαθητών ενισχύει τη θεώρηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος ως φαινομένου που δεν εκδηλώνεται ομοιόμορφα. Η παρουσία διαφορετικών τρόπων συμμετοχής – σωματικών, συναισθηματικών, γνωστικών ή περισσότερο παρατηρητικών – υποδεικνύει ότι η βιωμένη εμπλοκή δεν ταυτίζεται με μία συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, η διάκριση αυτή δεν αφορά μόνο τα χαρακτηριστικά των μαθητών, αλλά και τις ίδιες τις δραστηριότητες, οι οποίες ενεργοποιούν διαφορετικού τύπου συμμετοχή και ανταπόκριση. Η παρατήρηση αυτή αμφισβητεί έμμεσα προσεγγίσεις που ταυτίζουν το ενδιαφέρον με ορατές μορφές συμμετοχής, επιτρέποντας την κατανόησή του ως φαινομένου που μπορεί να εκδηλώνεται με διαφορετικούς και όχι πάντοτε εμφανείς τρόπους.

Η ετερογένεια των μαθητικών αποκρίσεων επιτρέπει, τέλος, μια πιο σύνθετη κατανόηση του ενδιαφέροντος ως εμπειρίας που διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση ατομικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι μαθητές ανταποκρίνονται στις ίδιες δραστηριότητες δείχνουν ότι το ενδιαφέρον δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ενιαία αντίδραση, αλλά ως αποτέλεσμα της συνάντησης προσωπικών διαδρομών και παιδαγωγικών επιλογών. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με προσεγγίσεις που τονίζουν τον ρόλο του υποκειμένου στη διαμόρφωση του ενδιαφέροντος και καταδεικνύει τα όρια προσεγγίσεων που αντιμετωπίζουν το ενδιαφέρον ως ενιαία και ομοιογενή αντίδραση.

Η ΔΤΕ αναδεικνύεται, έτσι, ως πλαίσιο που δεν ενεργοποιεί απλώς το καταστατικό ενδιαφέρον, αλλά επιπλέον καθιστά ορατή και ερμηνεύσιμη τη διαδικασία συγκρότησης του. Η συμβολή της δεν εντοπίζεται σε μία μεμονωμένη διάσταση, αλλά στη δυνατότητά της να οργανώνει τη μαθησιακή εμπειρία με τρόπο που επιτρέπει την ταυτόχρονη ενεργοποίηση πολλαπλών μορφών εμπλοκής.

7.3. Περιορισμοί της έρευνας

7.3.1. Περιορισμοί ερευνητικού σχεδιασμού (εσωτερική εγκυρότητα)

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε έναν παρεμβατικό, ημιπειραματικό (quasi-experimental) σχεδιασμό τύπου one-group pretest–posttest, ο οποίος, αν και κρίνεται κατάλληλος για τη διερεύνηση εκπαιδευτικών πρακτικών σε φυσικά περιβάλλοντα μάθησης, ενσωματώνει περιορισμούς ως προς τη δυνατότητα αιτιώδους ερμηνείας των ευρημάτων. Η καταγεγραμμένη μεταβολή του καταστασιακού ενδιαφέροντος των μαθητών, όπως αυτή αποτυπώθηκε τόσο στα ποσοτικά δεδομένα όσο και στην ερμηνευτική τους σύνθεση, δεν μπορεί να αποδοθεί με απόλυτη βεβαιότητα αποκλειστικά στην εφαρμογή της δραματικής παρέμβασης, καθώς η απουσία ομάδας ελέγχου δεν επιτρέπει τη σύγκριση με μια εναλλακτική συνθήκη χωρίς παρέμβαση (Shadish κ.ά., 2002).

Η μεταβολή αυτή ενδέχεται να επηρεάζεται και από παράγοντες που δεν ελέγχονται άμεσα από τον ερευνητικό σχεδιασμό και λειτουργούν ως συγχυτικές μεταβλητές (Shadish κ.ά., 2002). Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να σχετίζονται με την προϋπάρχουσα εξοικείωση των μαθητών με το περιεχόμενο της Οδύσσειας, με τη σταδιακή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον ή με την ίδια τη δυναμική της ομάδας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η ετερογένεια των μαθητικών αποκρίσεων που αναδείχθηκε στην ανάλυση των δεδομένων, καθώς και η διαφοροποίηση των μορφών εμπλοκής ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας, υποδηλώνουν ότι η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος δεν συγκροτείται σε ένα απομονωμένο πειραματικό πλαίσιο, αλλά μέσα από τη συνάρτηση πολλαπλών παραγόντων που δεν μπορούν να απομονωθούν πλήρως.

Η απουσία τυχαιοποίησης στη συγκρότηση του δείγματος ενισχύει τον παραπάνω περιορισμό, καθώς η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα φυσικά διαμορφωμένο σχολικό τμήμα. Η επιλογή αυτή ενισχύει τον χαρακτήρα της έρευνας ως μελέτης πεδίου και, συνακόλουθα, την οικολογική της εγκυρότητα, περιορίζει όμως τη δυνατότητα ελέγχου μεταβλητών που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, περιορισμός που συνδέεται

ευρύτερα με τη φύση των ημιπειραματικών σχεδιασμών στην εκπαιδευτική έρευνα (L. Cohen κ.ά., 2017). Όπως προκύπτει από τα ποιοτικά δεδομένα, παράγοντες όπως η άνεση στη θεατρική έκφραση, η στάση απέναντι στη δημόσια έκθεση ή οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες φαίνεται να παρεμβαίνουν στον τρόπο και τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών, καθιστώντας δυσχερή τη διάκριση μεταξύ επίδρασης της παρέμβασης και επίδρασης ατομικών διαφοροποιήσεων.

Η ίδια η διαδικασία της επαναλαμβανόμενης μέτρησης εισάγει έναν επιπλέον βαθμό αβεβαιότητας ως προς την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η συμπλήρωση του προ-παρεμβατικού ερωτηματολογίου είναι πιθανό να επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσέγγισαν τη μεταγενέστερη εμπειρία, είτε μέσω ενεργοποίησης προσδοκιών είτε μέσω αυξημένης επίγνωσης των διαστάσεων του ενδιαφέροντος που διερευνώνται. Η πιθανή αυτή επίδραση της μέτρησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν ληφθεί υπόψη ότι τα ποσοτικά δεδομένα βασίζονται σε αυτοαναφορικές δηλώσεις, οι οποίες, όπως ανέδειξε η συνδυαστική ανάλυση, δεν αποτυπώνουν πάντοτε με γραμμικό τρόπο τη βιωμένη εμπειρία των μαθητών, ιδίως στις περιπτώσεις όπου καταγράφονται αποκλίσεις μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων.

Η ερμηνεία των ευρημάτων επηρεάζεται, επιπλέον, από χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον ίδιο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της δραματικής παρέμβασης. Η παρέμβαση δεν συγκροτείται ως ένα απολύτως σταθερό και τυποποιημένο ερέθισμα, αλλά ως μια δυναμική παιδαγωγική διαδικασία που διαμορφώνεται σε συνάρτηση με τη ροή της δράσης, την ανταπόκριση των μαθητών και τις επιμέρους επιλογές κατά την εφαρμογή της. Διαφοροποιήσεις στη δομή των δραστηριοτήτων, στον βαθμό σαφήνειας των στόχων ή στον τρόπο οργάνωσης της συμμετοχής είναι πιθανό να επηρέασαν την ένταση και τη μορφή της εμπλοκής. Η μεταβλητότητα αυτή αντανακλάται στην ίδια τη μορφή των ευρημάτων, καθώς η ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος εμφανίζεται ως μη γραμμική και διαφοροποιημένη ανάλογα με τα χαρακτηριστικά κάθε δραστηριότητας. Η παρατήρηση αυτή δεν συνιστά αξιολογική αποτίμηση των επιμέρους επιλογών, αλλά αναδεικνύει τη συνθήκη υπό την οποία η παρέμβαση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ενιαία και αμετάβλητη μεταβλητή, εισάγοντας έναν επιπλέον βαθμό πολυπλοκότητας στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Ο χρονικός ορίζοντας του σχεδιασμού περιορίζεται, τέλος, σε δύο σημεία μέτρησης, πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, γεγονός που δεν επιτρέπει την παρακολούθηση της εξέλιξης του καταστασιακού ενδιαφέροντος σε βάθος χρόνου. Η ανάλυση ανέδειξε ότι η εμπλοκή

των μαθητών εμφανίζει δυναμικό και μη γραμμικό χαρακτήρα, διαφοροποιούμενη ανάλογα με τη φάση της εμπειρίας και τη χρονική απόσταση από αυτή. Η ένταση της εμπλοκής κατά τη διάρκεια της δράσης δεν μεταφράζεται απαραίτητα σε σταθεροποιημένη πρόθεση συνέχισης, ενώ η αναστοχαστική επεξεργασία της εμπειρίας μεταβάλλεται σε μεταγενέστερο χρόνο. Η απουσία ενδιάμεσων ή διαχρονικών μετρήσεων περιορίζει, συνεπώς, τη δυνατότητα κατανόησης της διάρκειας και της σταθεροποίησης του ενδιαφέροντος.

Οι παραπάνω περιορισμοί δεν αναιρούν τη σημασία των ευρημάτων, αλλά καθορίζουν τα όρια εντός των οποίων αυτά μπορούν να κατανοηθούν. Η επίδραση της δραματικής παρέμβασης αναδεικνύεται ως ισχυρά ενδεικτική σε σχέση με την ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, χωρίς όμως να τεκμηριώνεται ως αποκλειστικά αιτιώδης. Η ανάγνωση των αποτελεσμάτων προϋποθέτει, επομένως, τη συνεκτίμηση των συνθηκών υπό τις οποίες παρήχθησαν, καθώς και της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει τόσο τη μαθησιακή εμπειρία όσο και τη μεθοδολογική της αποτύπωση.

7.3.2. Περιορισμοί δείγματος και δυνατότητας γενίκευσης (εξωτερική εγκυρότητα)

Η ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας μελέτης οριοθετείται και από περιορισμούς που αφορούν την εξωτερική εγκυρότητα, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα μπορούν να θεωρηθούν ισχύοντα πέρα από το συγκεκριμένο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε μία μόνο σχολική μονάδα, σε ένα συγκεκριμένο τμήμα της Α΄ Γυμνασίου και με σχετικά μικρό αριθμό συμμετεχόντων, γεγονός που δεν επιτρέπει στατιστική γενίκευση των ευρημάτων σε ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό. Το δείγμα δεν συγκροτήθηκε με κριτήρια αντιπροσωπευτικότητας, αλλά ανταποκρίνεται στη λογική της έρευνας πεδίου σε φυσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου προέχει η εις βάθος διερεύνηση ενός φαινομένου σε συγκεκριμένες συνθήκες και όχι η παραγωγή καθολικά γενικεύσιμων συμπερασμάτων (L. Cohen κ.ά., 2017).

Ο περιορισμός αυτός συνδέεται όχι μόνο με το μέγεθος του δείγματος, αλλά και με την ιδιοτυπία του ίδιου του εκπαιδευτικού πλαισίου. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε Μουσικό Σχολείο, στοιχείο που ενδέχεται να σχετίζεται με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, όπως αυξημένη εξοικείωση με καλλιτεχνικές μορφές έκφρασης, διαφορετική στάση απέναντι στη δημιουργική συμμετοχή ή μεγαλύτερη αποδοχή μη συμβατικών μορφών διδασκαλίας. Ανεξάρτητα από το αν και σε ποιον βαθμό τα χαρακτηριστικά αυτά λειτούργησαν στην πράξη ως ενισχυτικοί παράγοντες της εμπλοκής, η παρουσία τους καθιστά αναγκαία την προσεκτική

ανάγνωση των αποτελεσμάτων και περιορίζει τη δυνατότητα αξιοποίησής τους σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα με διαφορετικό πολιτισμικό και παιδαγωγικό προφίλ.

Αντίστοιχα, τα ευρήματα συνδέονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ηλικιακής και σχολικής βαθμίδας. Η μελέτη εστίασε αποκλειστικά σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, οι οποίοι βρίσκονται σε μια μεταβατική φάση τόσο ως προς τη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη όσο και ως προς τη σχέση τους με το σχολικό περιβάλλον και τη λογοτεχνική διδασκαλία. Ο τρόπος με τον οποίο ενεργοποιήθηκε το καταστασιακό ενδιαφέρον στο πλαίσιο της παρέμβασης δεν μπορεί, συνεπώς, να θεωρηθεί αυτονόητα ίδιος σε μικρότερους ή μεγαλύτερους μαθητές, ούτε σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπου διαφοροποιούνται τόσο οι αναπτυξιακές παράμετροι όσο και ο τρόπος διδακτικής πρόσληψης του μυθολογικού υλικού.

Περιορισμό ως προς το πεδίο ισχύος των ευρημάτων εισάγει και η συγκεκριμένη θεματική εστίαση της παρέμβασης. Η δραματική διερεύνηση οργανώθηκε γύρω από δύο συγκεκριμένα επεισόδια της *Οδύσσειας*, τον Πολύφημο και την Κίρκη, τα οποία διαθέτουν έντονη δραματικότητα, αφηγηματική ένταση και πλούσιο συμβολικό και συναισθηματικό φορτίο. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι πιθανό να ευνόησαν ιδιαίτερα την ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος, γεγονός που σημαίνει ότι τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν χωρίς επιφυλάξεις στο σύνολο της *Οδύσσειας*, ούτε γενικότερα σε κάθε μορφή μυθολογικού ή λογοτεχνικού περιεχομένου. Η σχέση, επομένως, μεταξύ δραματικής διαδικασίας και ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος θα πρέπει να ιδωθεί σε συνάρτηση και με τη φύση του συγκεκριμένου αφηγηματικού υλικού.

Στην ίδια κατεύθυνση, το πεδίο γενίκευσης περιορίζεται και από τον ιδιαίτερο παιδαγωγικό ρόλο που είχε η παρέμβαση στο παρόν ερευνητικό πλαίσιο. Η δραματική προσέγγιση λειτούργησε ως προπαρασκευαστική και συμπληρωματική διαδικασία, η οποία προηγήθηκε της συμβατικής σχολικής διδασκαλίας των επιλεγμένων επεισοδίων. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα δεν αφορούν γενικά την επίδραση της ΔΤΕ σε οποιαδήποτε διδακτική χρήση της *Οδύσσειας*, αλλά μια συγκεκριμένη παρέμβαση με συγκεκριμένο χρονικό, παιδαγωγικό και διδακτικό καθεστώς. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος δεν μπορεί να αποσπαστεί από αυτή τη συνθήκη, ούτε να μεταφερθεί αυτούσια σε διαφορετικές εφαρμογές, όπως για παράδειγμα σε παρεμβάσεις που εντάσσονται παράλληλα ή εκ των υστέρων στη διδασκαλία του κειμένου.

Για τους λόγους αυτούς, τα αποτελέσματα της μελέτης δεν διεκδικούν καθολική ισχύ. Η σημασία τους εντοπίζεται κυρίως στην εις βάθος κατανόηση των συνθηκών υπό τις οποίες μια δραματική παρέμβαση μπορεί να ενεργοποιήσει το καταστασιακό ενδιαφέρον μέσα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η ενδεχόμενη αξιοποίησή τους σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δεν μπορεί να στηριχθεί σε λογική άμεσης γενίκευσης, αλλά προϋποθέτει προσεκτική αξιοποίησή τους κατ' αναλογία, με βάση τις ομοιότητες και τις διαφοροποιήσεις των επιμέρους συνθηκών εφαρμογής (Lincoln & Guba, 1985· Creswell & Poth, 2018).

7.3.3. Περιορισμοί οικολογικού και διδακτικού πλαισίου

Η υλοποίηση της μελέτης σε φυσικό σχολικό περιβάλλον ενίσχυσε την οικολογική εγκυρότητα της έρευνας, καθώς επέτρεψε τη διερεύνηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος υπό πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Η ίδια αυτή συνθήκη, ωστόσο, εισήγαγε περιορισμούς που συνδέονται με το χρονικό, χωρικό, οργανωτικό και κοινωνικό πλαίσιο της εφαρμογής και οι οποίοι επηρέασαν τόσο την ανάπτυξη της παρέμβασης όσο και την ερμηνεία των ευρημάτων.

Πρώτος σημαντικός περιορισμός αφορά τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Η παρέμβαση εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας και υλοποιήθηκε εντός συμβατικών διδακτικών ωρών, γεγονός που σήμαινε ότι η δραματική διαδικασία έπρεπε να προσαρμόζεται σε αυστηρά χρονικά όρια. Η χρονική αυτή συνθήκη περιόρισε τη δυνατότητα ορισμένων δραστηριοτήτων να αναπτυχθούν με την έκταση και το βάθος που ενδεχομένως απαιτούσαν, ιδίως όταν αυτές στηρίζονταν στην εμβάθυνση της δραματικής σύμβασης ή σε πιο ανοιχτές μορφές διαπραγμάτευσης νοημάτων. Δεν ήταν, συνεπώς, εφικτή η πλήρης ανάπτυξη ορισμένων μορφών εμπλοκής, κυρίως σε περιπτώσεις όπου η σταδιακή οικοδόμηση ρόλου, η επεξεργασία της εμπειρίας ή ο αναστοχασμός προϋπέθεταν μεγαλύτερη διάρκεια.

Στην ίδια κατεύθυνση λειτούργησε και η ασυνεχής χρονική κατανομή των συναντήσεων. Η παρέμβαση δεν υλοποιήθηκε σε απολύτως σταθερό εβδομαδιαίο ρυθμό, αλλά εντάχθηκε στη λειτουργία του σχολείου με βάση τις πρακτικές δυνατότητες του προγράμματος. Η χρονική αυτή ασυνέχεια είναι πιθανό να επηρέασε τη συνέχεια της εμπειρίας, τη διατήρηση της δραματικής ατμόσφαιρας και τη σωρευτική οικοδόμηση της εμπλοκής από συνάντηση σε συνάντηση. Σε μια παρέμβαση που στηρίζεται στη βαθμιαία ανάπτυξη συμμετοχής, σχέσεων και νοηματοδοτήσεων, η μη σταθερή ακολουθία των συναντήσεων συνιστά παράγοντα που ενδέχεται να αποδυνάμωσε τη ροή της διαδικασίας ή να διαφοροποίησε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επανέρχονταν κάθε φορά στη δραματική συνθήκη.

Περιορισμούς εισήγαγε και η υλική συνθήκη της σχολικής αίθουσας. Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε συμβατικό χώρο διδασκαλίας και όχι σε ειδικά διαμορφωμένο περιβάλλον για βιωματικές ή θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Παρότι η χρήση της κανονικής αίθουσας διατηρεί τη σύνδεση της παρέμβασης με το πραγματικό σχολικό πλαίσιο, η χωρική διάταξη, η ανάγκη μετακίνησης των θρανίων και τα όρια του διαθέσιμου χώρου είναι πιθανό να επηρέασαν τη μορφή και την ένταση της σωματικής εμπλοκής των μαθητών. Ορισμένες δραστηριότητες ενδέχεται να περιορίστηκαν ως προς την κινητική τους ανάπτυξη ή να προσαρμόστηκαν στις απαιτήσεις του χώρου, γεγονός που μπορεί να επηρέασε όχι μόνο την πρακτική τους εκτέλεση αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βίωσαν τη δραματική εμπειρία.

Ανάλογης σημασίας υπήρξε και η ίδια η σύνθεση της ομάδας κατά την εφαρμογή της παρέμβασης. Η δραματική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε ολόκληρο σχολικό τμήμα, γεγονός που αύξανε εξαρχής την πολυπλοκότητα της διαχείρισης της συμμετοχής, του συντονισμού και της προσοχής, ιδίως στις φάσεις της ολομέλειας. Όπως προέκυψε και από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, η συνεργατική και δραματική εμπλοκή δεν εκδηλώθηκε με ενιαίο τρόπο σε επίπεδο ολομέλειας και μικρών ομάδων, στοιχείο που δείχνει ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων και η μορφή οργάνωσης της δράσης επηρέασαν ουσιαστικά τη δυνατότητα ισόρροπης συμμετοχής, τον βαθμό έκθεσης των μαθητών και τον έλεγχο της συλλογικής διαδικασίας. Η συνθήκη αυτή επιβαρύνθηκε περαιτέρω από το γεγονός ότι τρεις μαθητές, για τους οποίους δεν είχε δοθεί γονική συναίνεση συμμετοχής στην έρευνα, παρευρίσκονταν στις συναντήσεις χωρίς να λαμβάνουν ενεργό μέρος στη δραματική διαδικασία. Παρά τις ρητές συστάσεις για αποχή από σχόλια και διάδραση με τους συμμετέχοντες, η παρουσία τους ως μη συμμετεχόντων αλλά παρόντων μελών της τάξης εισήγαγε κατά διαστήματα μια συνθήκη ανισορροπίας στη δυναμική της ομάδας, επηρεάζοντας άλλοτε τη ροή της δραστηριότητας και άλλοτε την άνεση ορισμένων μαθητών να εκτεθούν δημιουργικά. Η παρατήρηση αυτή είχε επισημανθεί όχι μόνο από τον ερευνητή, αλλά και από παρόντες διδάσκοντες των διδακτικών ωρών κατά τις οποίες υλοποιήθηκε το πρόγραμμα.

Η δραματική παρέμβαση αναπτύχθηκε, επιπλέον, μέσα σε ένα ήδη συγκροτημένο σχολικό και κοινωνικό μικροπεριβάλλον, στο οποίο η μαθησιακή εμπειρία δεν μπορούσε να αποσπαστεί από τις προϋπάρχουσες σχέσεις, τις εσωτερικές ισορροπίες της τάξης και τις προσδοκίες που συνοδεύουν τη σχολική καθημερινότητα. Οι μαθητές δεν συμμετείχαν σε ουδέτερο ή εξωσχολικό πεδίο δράσης, αλλά μέσα σε ένα πλαίσιο όπου η ανάληψη ρόλου, η δημιουργική έκθεση και η

δημόσια έκφραση επηρεάζονταν αναπόφευκτα από τις ήδη διαμορφωμένες μεταξύ τους σχέσεις. Η σχολική συνθήκη μπορούσε, συνεπώς, να λειτουργεί διττά: αφενός να ενισχύει την εμπλοκή, επειδή η δραματική διαδικασία διαφοροποιούνταν αισθητά από τη συμβατική διδασκαλία, αφετέρου να εισάγει αναστολές που σχετίζονταν με την ίδια τη δημόσια φύση της συμμετοχής μέσα σε ένα καθημερινό, οικείο και αξιολογικά φορτισμένο περιβάλλον. Το στοιχείο αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε μια μελέτη που εξετάζει το ενδιαφέρον όχι ως αφηρημένη ψυχολογική μεταβλητή, αλλά ως εμπειρία άμεσα εξαρτώμενη από τις ποιότητες του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Οι παραπάνω παράμετροι δείχνουν ότι το φυσικό και διδακτικό πλαίσιο της εφαρμογής δεν λειτούργησε απλώς ως ουδέτερο υπόβαθρο της παρέμβασης, αλλά ως ενεργός όρος διαμόρφωσης της εμπειρίας και, κατ' επέκταση, των ευρημάτων της έρευνας. Η σχολική συνθήκη ενίσχυσε μεν την αυθεντικότητα της διαδικασίας, περιόρισε όμως τη δυνατότητα ανάπτυξης της παρέμβασης υπό περισσότερο ελεγχόμενες ή παιδαγωγικά ιδανικές συνθήκες. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων οφείλει, επομένως, να λάβει υπόψη όχι μόνο τη δομή της ίδιας της παρέμβασης, αλλά και τις υλικές, χρονικές, οργανωτικές και κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτή κατέστη εφικτή (Cohen et al., 2018).

7.3.4. Περιορισμοί μέτρησης και ερευνητικών εργαλείων

Στην παρούσα μελέτη εντοπίζονται και περιορισμοί που συνδέονται με τα ίδια τα εργαλεία συλλογής και αποτύπωσης των δεδομένων. Οι περιορισμοί αυτοί δεν αφορούν μόνο την τεχνική ακρίβεια της μέτρησης, αλλά και τη δυνατότητα των χρησιμοποιούμενων εργαλείων να αποδώσουν επαρκώς ένα φαινόμενο σύνθετο, δυναμικό και πολυδιάστατο, όπως το καταστασιακό ενδιαφέρον στο πλαίσιο μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης (L. Cohen κ.ά., 2017· Creswell & Poth, 2018).

Πρώτο σημείο περιορισμού αφορά το προ- και μετα-παρεμβατικό ερωτηματολόγιο, το οποίο, παρά τη χρησιμότητά του για τη συγκριτική αποτύπωση μεταβολών, βασίζεται σε αυτοαναφορικές δηλώσεις των μαθητών. Η μορφή αυτή μέτρησης προϋποθέτει ότι οι συμμετέχοντες είναι σε θέση όχι μόνο να αναγνωρίζουν τις επιμέρους όψεις της εμπειρίας τους, αλλά και να τις αποτυπώνουν με σχετική σταθερότητα σε τυποποιημένη κλίμακα. Στην περίπτωση μαθητών της Α΄ Γυμνασίου, η διαδικασία αυτή ενδέχεται να επηρεάζεται από την ηλικία, τη γλωσσική διατύπωση των εσωτερικών καταστάσεων, τη στιγμιαία διάθεση ή και από την επιθυμία κοινωνικά αποδεκτών απαντήσεων. Ως εκ τούτου, τα δεδομένα του ερωτηματολογίου δεν μπορούν να θεωρηθούν άμεση και ανεπεξέργαστη αντανάκλαση της βιωμένης εμπειρίας, αλλά

περισσότερο ενδείξεις δηλωμένων στάσεων και αντιλήψεων σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή (L. Cohen κ.ά., 2017).

Περιορισμός προκύπτει και από τη χρονικότητα της ποσοτικής μέτρησης. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση, αποτυπώνοντας δύο μόνο χρονικά στιγμιότυπα της σχέσης των μαθητών με το περιεχόμενο και τη μαθησιακή εμπειρία. Ένα τέτοιο σχήμα επιτρέπει τη σύγκριση μεταβολών, δεν αποδίδει όμως με επάρκεια τη διακύμανση, τις εσωτερικές μετατοπίσεις και τις διαβαθμίσεις του ενδιαφέροντος κατά τη διάρκεια της ίδιας της διαδικασίας. Το γεγονός αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε μια μελέτη όπου το καταστασιακό ενδιαφέρον εμφανίστηκε ως μη γραμμικό και χρονικά διαφοροποιημένο φαινόμενο. Η ποσοτική μέτρηση, συνεπώς, αποτυπώνει μία συνολική μεταβολή, χωρίς να μπορεί να καταγράψει με ακρίβεια τις στιγμές έντασης, υποχώρησης ή επανενεργοποίησης της εμπλοκής.

Περαιτέρω όριο της ποσοτικής αποτύπωσης αφορά τη σχέση μεταξύ της τυποποιημένης δομής του ερωτηματολογίου και της σύνθετης φύσης της εμπειρίας που επιχειρεί να μετρήσει. Μολονότι η συγκρότηση των ερωτήσεων στηρίχθηκε σε θεωρητικά τεκμηριωμένες διαστάσεις του καταστασιακού ενδιαφέροντος, η ίδια η μαθησιακή εμπειρία της δραματικής παρέμβασης δεν εκδηλώθηκε σε απολύτως διακριτές ή απομονώσιμες κατηγορίες. Η αλληλοδιείσδυση συναισθηματικής, γνωστικής, κοινωνικής και δημιουργικής εμπλοκής, όπως αναδείχθηκε από τα ποιοτικά δεδομένα, δείχνει ότι το εργαλείο, παρότι λειτουργικό ως προς τη συνοπτική αποτύπωση μεταβολών, δεν μπορούσε να συλλάβει πλήρως την εσωτερική πολυπλοκότητα και την αλληλεξάρτηση των επιμέρους διαστάσεων του φαινομένου.

Ανάλογοι περιορισμοί συνδέονται και με τα ποιοτικά εργαλεία της έρευνας. Παρότι το ομαδικό παρατηρησιακό φύλλο επέτρεψε τη συστηματική καταγραφή της εξέλιξης της παρέμβασης, δεν παύει να αποτελεί εργαλείο που στηρίζεται στην ερμηνευτική πρόσληψη του ερευνητή. Η παρατήρηση δεν λειτουργεί ως ουδέτερη καταγραφή εξωτερικών γεγονότων, αλλά ως διαδικασία επιλογής, εστίασης και νοηματοδότησης συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς και συμμετοχής (L. Cohen κ.ά., 2017· Maxwell, 2013). Επιπλέον, επειδή το εργαλείο είχε ομαδικό και όχι ατομικό χαρακτήρα, ορισμένες λεπτές ατομικές διαφοροποιήσεις της εμπλοκής ή μετατοπίσεις που αφορούσαν μεμονωμένους μαθητές ενδέχεται να μην αποτυπώθηκαν με την ίδια ακρίβεια με την οποία αποτυπώθηκαν οι συνολικότερες τάσεις της ομάδας.

Περιορισμοί συνδέονται και με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων που έλαβαν μέρος σε αυτές δεν επιτρέπει να θεωρηθεί ότι οι αφηγήσεις τους

αποδίδουν το σύνολο των πιθανών μαθητικών εμπειριών. Επιπλέον, η συνέντευξη ως εργαλείο δεν καταγράφει αυτούσια την εμπειρία, αλλά τη μεταγενέστερη λεκτική της ανασυγκρότηση (L. Cohen κ.ά., 2017· Creswell & Poth, 2018). Οι απαντήσεις των μαθητών εξαρτώνται, συνεπώς, από την αναμνηστική τους ικανότητα, από τον βαθμό αναστοχαστικής επεξεργασίας που είναι σε θέση να ενεργοποιήσουν και από τη γλωσσική τους επάρκεια να αποδώσουν λεπτές αποχρώσεις της εμπειρίας. Το στοιχείο αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν το υπό διερεύνηση φαινόμενο δεν είναι απλώς γνωστική στάση, αλλά εμπειρία που περιλαμβάνει συναισθηματικές, σωματικές και ενσώματες όψεις, οι οποίες δεν μετατρέπονται πάντοτε με ευχέρεια σε λόγο.

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται και στην αξιοποίηση των μαθητικών τεκμηρίων, δηλαδή των φύλλων εργασίας και των άλλων γραπτών ή δραματουργικών αποτυπώσεων της συμμετοχής. Τα τεκμήρια αυτά προσφέρουν πολύτιμη πρόσβαση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επεξεργάστηκαν τη δραματική εμπειρία, δεν παύουν όμως να παράγονται υπό συγκεκριμένες συνθήκες καθοδήγησης, χρονικής πίεσης και σχολικής πλαισίωσης. Κατά συνέπεια, αποτυπώνουν όχι μόνο τον εσωτερικό κόσμο των μαθητών, αλλά και τη σχέση τους με το εκάστοτε ζητούμενο, με τη μορφή της άσκησης και με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες της διαδικασίας. Η ερμηνευτική τους αξιοποίηση οφείλει, επομένως, να γίνεται με επίγνωση ότι δεν συνιστούν αυτούσιο αποτύπωμα της εμπειρίας, αλλά παραγόμενα δεδομένα εντός συγκεκριμένου παιδαγωγικού πλαισίου (Creswell & Poth, 2018).

Η χρήση πολλαπλών εργαλείων και η τριγωνοποίηση των δεδομένων περιόρισαν σε σημαντικό βαθμό τις αδυναμίες κάθε μεμονωμένου μέσου, χωρίς ωστόσο να τις εξαλείψουν (Flick, 2018). Κάθε εργαλείο φώτισε διαφορετική όψη του φαινομένου και ταυτόχρονα άφησε ορισμένες άλλες λιγότερο ορατές. Το γεγονός αυτό δεν αποδυναμώνει την ερευνητική διαδικασία, αλλά υπενθυμίζει ότι η αποτύπωση του καταστασιακού ενδιαφέροντος δεν μπορεί να θεωρηθεί πλήρης ή εξαντλητική. Τα ευρήματα της μελέτης προέκυψαν μέσα από τη συνδυαστική ανάγνωση εργαλείων με διαφορετικές δυνατότητες και διαφορετικά όρια, κάτι που σημαίνει ότι η ισχύς τους πρέπει να ιδωθεί σε συνάρτηση και με τις συνθήκες μέτρησης και παραγωγής των ίδιων των δεδομένων.

7.3.5. Περιορισμοί που σχετίζονται με τον ρόλο του ερευνητή

Ιδιαίτερο περιορισμό της παρούσας μελέτης συνιστά και η θέση του ίδιου του ερευνητή μέσα στη διαδικασία της παρέμβασης. Η έρευνα δεν πραγματοποιήθηκε από εξωτερικό και αποστασιοποιημένο παρατηρητή, αλλά από τον ίδιο τον σχεδιαστή και εμψυχωτή της δραματικής

διαδικασίας, γεγονός που σημαίνει ότι η μαθησιακή εμπειρία των συμμετεχόντων, αλλά και μέρος του παραγόμενου ερευνητικού υλικού, δεν μπορούν να θεωρηθούν πλήρως ανεξάρτητα από τη δική του παρουσία και δράση. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώθηκε η αλληλεπίδραση, ρυθμίστηκε ο ρυθμός της παρέμβασης, δόθηκε έμφαση σε συγκεκριμένες στιγμές της διαδικασίας και υποστηρίχθηκε η εμπλοκή των μαθητών είναι πιθανό να επηρέασε τον βαθμό, τη μορφή και την ποιότητα της συμμετοχής τους. Από την άποψη αυτή, η ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος δεν μπορεί να ερμηνευθεί ως απολύτως ανεξάρτητη από τον συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο η παρέμβαση υλοποιήθηκε από τον ερευνητή.

Η ίδια συνθήκη επεκτείνεται και στο επίπεδο της παρατήρησης και της ανάλυσης. Μέρος των ποιοτικών δεδομένων προήλθε από παρατηρησιακές καταγραφές του ερευνητή, ενώ η ερμηνευτική επεξεργασία του υλικού πραγματοποιήθηκε επίσης από τον ίδιο, ο οποίος είχε ήδη ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της εμπειρίας που στη συνέχεια ανέλυσε. Η διαδικασία αυτή, όσο συστηματική και αν υπήρξε, δεν παύει να φέρει το ίχνος της δικής του οπτικής, των ερευνητικών του εστιάσεων και των νοηματοδοτικών επιλογών που πραγματοποιήθηκαν κατά την κωδικοποίηση και την ερμηνεία των δεδομένων. Η συμμετοχική του θέση λειτουργεί, συνεπώς, ως παράγοντας ερμηνευτικής διαμεσολάβησης, ο οποίος μπορεί να μετριάστηκε μέσω της χρήσης πολλαπλών εργαλείων, της τριγωνοποίησης των δεδομένων και της ρητής αναγνώρισης της αναστοχαστικής διάστασης της έρευνας, χωρίς όμως να μπορεί να εξαλειφθεί πλήρως. Τα ευρήματα της μελέτης θα πρέπει, επομένως, να ιδωθούν και υπό το πρίσμα αυτής της συμμετοχικής ερευνητικής θέσης, η οποία ενισχύει μεν την εγγύτητα προς το πεδίο, ταυτόχρονα όμως περιορίζει τη δυνατότητα πλήρους αποστασιοποίησης από αυτό.

7.3.6. Περιορισμοί εννοιολογικής εστίασης της μελέτης

Η οριοθέτηση της παρούσας έρευνας δεν προκύπτει μόνο από τις μεθοδολογικές επιλογές και τις συνθήκες εφαρμογής της, αλλά και από το ίδιο το ερευνητικό της αντικείμενο. Η μελέτη σχεδιάστηκε με σκοπό να διερευνήσει το καταστασιακό ενδιαφέρον των μαθητών για την *Οδύσσεια* μέσα από μια συγκεκριμένη θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση. Η επιλογή αυτή έδωσε στη διερεύνηση σαφή προσανατολισμό, περιόρισε όμως εξαρχής το εύρος των συμπερασμάτων που μπορούν να εξαχθούν.

Η έρευνα δεν στράφηκε προς το ενδιαφέρον ως περισσότερο σταθερή προσωπική προδιάθεση, ούτε επιδίωξε να εξετάσει αν η εμπειρία της παρέμβασης οδήγησε, σε βάθος χρόνου, σε πιο μόνιμη σχέση των μαθητών με το έργο. Επικεντρώθηκε στην άμεση μορφή ενδιαφέροντος

που εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της εμπλοκής με το εκπαιδευτικό υλικό και συνδέεται με τις ειδικές συνθήκες της διδακτικής εμπειρίας. Για τον λόγο αυτό, τα ευρήματα δεν επιτρέπουν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τη μακροπρόθεσμη σταθεροποίηση του ενδιαφέροντος για την *Οδύσσεια*, ούτε σχετικά με το αν αυτό ενσωματώθηκε σε πιο σταθερές προσωπικές προτιμήσεις των μαθητών.

Η μελέτη δεν οργανώθηκε με στόχο να αποτιμήσει άμεσα γνωστικά μαθησιακά αποτελέσματα. Παρότι από τα ποιοτικά δεδομένα διακρίνονται σαφείς ενδείξεις γνωστικής κινητοποίησης, εμβάθυνσης και ουσιαστικότερης επεξεργασίας του μυθολογικού υλικού, δεν χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία που να επιτρέπουν συστηματική αξιολόγηση της κατανόησης, της ανάκλησης ή της ερμηνευτικής προσέγγισης του κειμένου από τους μαθητές. Κατά συνέπεια, η παρούσα εργασία δεν μπορεί να τεκμηριώσει με αυστηρό τρόπο αν και σε ποιον βαθμό η δραματική παρέμβαση βελτίωσε τη γνωστική τους επίδοση· μπορεί, όμως, να υποστηρίξει ότι η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος συνδέθηκε, σε αρκετές περιπτώσεις, με βαθύτερη ενασχόληση με το περιεχόμενο.

Το ίδιο ισχύει και ως προς τη θέση της ΔΤΕ μέσα στη μελέτη. Η παρέμβαση δεν εξετάστηκε συγκριτικά απέναντι σε άλλες διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά ως ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό περιβάλλον μέσα στο οποίο επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος. Επομένως, τα ευρήματα δεν μπορούν να στηρίξουν κρίσεις για τη σχετική αποτελεσματικότητα της ΔΤΕ σε σύγκριση με άλλες μορφές διδασκαλίας. Αυτό που μπορούν να δείξουν είναι ο τρόπος με τον οποίο λειτούργησε η συγκεκριμένη παρέμβαση στις συνθήκες υπό τις οποίες εφαρμόστηκε.

Ακόμη, η έρευνα δεν αφορούσε γενικά τη σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία, με τη μυθολογία ή με τη δραματική παιδαγωγική ως ευρύτερο πεδίο, αλλά μια συγκεκριμένη σχέση ανάμεσα στη ΔΤΕ, στο καταστασιακό ενδιαφέρον και σε επιλεγμένα επεισόδια της *Οδύσσειας*. Η συγκεκριμένη εστίαση προσδίδει ερευνητική καθαρότητα, ταυτόχρονα όμως σημαίνει ότι τα συμπεράσματα δεν μπορούν να επεκταθούν αυτόματα σε άλλα λογοτεχνικά έργα, σε διαφορετικά είδη αφηγηματικού υλικού ή σε άλλες μορφές καλλιτεχνικά εμπλουτισμένης διδασκαλίας.

Τα όρια αυτά δεν μειώνουν την αξία της μελέτης. Αντίθετα, καθιστούν σαφέστερο το πεδίο μέσα στο οποίο τα ευρήματά της μπορούν να διαβαστούν με ακρίβεια. Η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται στην ανάδειξη μιας συγκεκριμένης όψης της μαθησιακής εμπειρίας και όχι στην

εξάντληση όλων των πιθανών επιδράσεων που θα μπορούσε να έχει μια δραματική παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο.

Συνολική αποτίμηση των περιορισμών

Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης δεν αναιρούν την ερμηνευτική αξία των ευρημάτων, αλλά προσδιορίζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια το πεδίο ισχύος τους. Ο ερευνητικός σχεδιασμός, η φυσιογνωμία του δείγματος, οι συνθήκες της ενδοσχολικής εφαρμογής, τα όρια των εργαλείων, η συμμετοχική θέση του ερευνητή και η συγκεκριμένη εννοιολογική εστίαση της μελέτης συγκροτούν από κοινού το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα αποτελέσματα μπορούν να αναγνωστούν. Η συμβολή της έρευνας δεν βρίσκεται στη διατύπωση καθολικών ισχυρισμών, αλλά στην τεκμηριωμένη κατανόηση ενός συγκεκριμένου παιδαγωγικού φαινομένου υπό ορισμένες συνθήκες. Η αποτίμηση αυτή λειτουργεί ως αναγκαίος όρος για την υπεύθυνη ανάγνωση των ευρημάτων και, παράλληλα, δημιουργεί το αναγκαίο υπόβαθρο τόσο για τη συζήτηση των παιδαγωγικών και διδακτικών προεκτάσεων όσο και για τη διατύπωση προτάσεων που αφορούν μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις.

7.4. Παιδαγωγικές και διδακτικές προεκτάσεις

7.4.1. Η δραματική εμπειρία ως πλαίσιο αρχικής ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος

Ένα από τα βασικότερα παιδαγωγικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη αφορά τη δυνατότητα της δραματικής εμπειρίας να λειτουργεί ως πρόσφορο πεδίο εισαγωγικής προσέγγισης ενός λογοτεχνικού έργου και να κινητοποιεί τους μαθητές πριν από τη συστηματικότερη διδακτική του επεξεργασία. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η αρχική εμπλοκή με την *Οδύσσεια* δεν στηρίχθηκε μόνο σε μια κυρίως πληροφοριακή παρουσίαση του περιεχομένου, αλλά διαμορφώθηκε μέσα από μια εμπειρία δράσης, συναισθηματικής εγρήγορσης και συμμετοχικής βύθισης στον αφηγηματικό κόσμο. Η παιδαγωγική σημασία του στοιχείου αυτού είναι ιδιαίτερη, καθώς υποδηλώνει ότι η αρχική επαφή των μαθητών με ένα κείμενο δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το ίδιο το αντικείμενο, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η πρώτη διδακτική τους επαφή με αυτό.

Η συνθήκη αυτή φαίνεται να έχει ιδιαίτερη βαρύτητα σε έργα όπως η *Οδύσσεια*, τα οποία, παρά την πολιτισμική και διδακτική τους σημασία, δεν είναι αυτονόητο ότι ενεργοποιούν από μόνα τους το ενδιαφέρον των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας. Η χρονική, γλωσσική και

πολιτισμική απόσταση που χωρίζει τους σύγχρονους μαθητές από το ομηρικό υλικό μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε μια σχέση περισσότερο εξωτερική και λιγότερο εσωτερικά κινητοποιημένη. Στο πλαίσιο αυτό, η δραματική εμπειρία δεν λειτούργησε ως απλή «ελκυστική μέθοδος», αλλά ως τρόπος να καταστεί παιδαγωγικά εγγύτερο στους μαθητές ένα περιεχόμενο που διαφορετικά θα μπορούσε να παραμείνει απομακρυσμένο. Η μετατόπιση από την πληροφοριακή γνώση στη βιωμένη είσοδο στον κόσμο του έργου φαίνεται να συνέβαλε ουσιαστικά στη συγκρότηση μιας πρώτης ουσιαστικής σχέσης των μαθητών με το περιεχόμενο.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά εδώ ο ρόλος της συναισθηματικής κινητοποίησης. Η παρουσία έντασης, προσδοκίας, αβεβαιότητας, κινδύνου, περιέργειας και δραματικής προσμονής δεν συνιστά απλώς ένα στοιχείο «ζωντάνιας» της διαδικασίας, αλλά μια παιδαγωγική συνθήκη που φαίνεται να προετοιμάζει τη μαθητική προσοχή και να ανοίγει τον δρόμο για βαθύτερη ενασχόληση. Η δραματική εμπειρία έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα να προσεγγίσουν το μυθολογικό υλικό όχι μόνο ως σχολικό περιεχόμενο, αλλά και ως αφηγηματική εμπειρία με άμεση βιωματική απήχηση. Αυτό έχει διδακτική σημασία, διότι υπενθυμίζει ότι η αρχική επαφή με ένα λογοτεχνικό έργο δεν είναι αμελητέο στάδιο της διδασκαλίας, αλλά καθοριστικός όρος για το αν θα ακολουθήσει ουσιαστικότερη εμπλοκή.

Από την άποψη αυτή, η ΔΤΕ αναδεικνύεται ως ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που μπορεί να λειτουργήσει προπαρασκευαστικά, όχι με την έννοια μιας απλής εισαγωγικής δραστηριότητας, αλλά ως διαδικασία που διαμορφώνει ευνοϊκότερους όρους για την πρόσληψη του περιεχομένου. Η συμβολή της φαίνεται να εντοπίζεται ακριβώς στη δυνατότητά της να προετοιμάζει τους μαθητές για μια επόμενη, περισσότερο συστηματική συνάντηση με το κείμενο, έχοντας ήδη δημιουργήσει έδαφος προσοχής, συναισθηματικής διαθεσιμότητας και αρχικής νοητικής κινητοποίησης. Δεν πρόκειται, επομένως, για υποκατάσταση της φιλολογικής ή διδακτικής επεξεργασίας του έργου, αλλά για μια μορφή παιδαγωγικής προεργασίας που μπορεί να ενισχύσει τη δεκτικότητα των μαθητών απέναντι στη μετέπειτα διδακτική προσέγγιση του έργου.

Η προέκταση αυτή έχει πρακτική σημασία για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και, ειδικότερα, για την προσέγγιση κειμένων με αυξημένη πολιτισμική απόσταση ή με υψηλό βαθμό συμβολικής πυκνότητας. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι η αρχική κινητοποίηση δεν εξασφαλίζεται μόνο με την απλοποίηση του υλικού ή με την εξωτερική του επικαιροποίηση, αλλά και με τη δημιουργία μιας εμπειρίας που επιτρέπει στους μαθητές να εισέλθουν σε αυτό μέσα από δράση, ρόλο και συμμετοχική προσέγγιση. Με αυτή τη λογική, η δραματική εμπειρία

φαίνεται να έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία ως πεδίο πρώτης ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος, ιδίως όταν αξιοποιείται ως οργανικό στάδιο μιας ευρύτερης διδακτικής πορείας.

7.4.2. Η σημασία της ενεργητικής νοηματοδότησης του λογοτεχνικού περιεχομένου

Από τα ευρήματα της μελέτης προκύπτει ότι η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος δεν συνδέθηκε μόνο με τη βιωματική ένταση ή με την ελκυστικότητα της δραματικής εμπειρίας, αλλά και με τη δυνατότητα των μαθητών να επεξεργαστούν ενεργά το περιεχόμενο της *Οδύσσειας*. Το στοιχείο αυτό έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία, επειδή υποδηλώνει ότι το ενδιαφέρον δεν ενισχύεται αποκλειστικά όταν οι μαθητές «παρακινούνται», αλλά και όταν τους δίνεται χώρος να ερμηνεύσουν, να τοποθετηθούν, να διατυπώσουν υποθέσεις και να αναζητήσουν νοήματα μέσα στο ίδιο το υλικό. Η εμπλοκή, επομένως, δεν φάνηκε να στηρίζεται απλώς στη συμμετοχή σε μια ευχάριστη ή διαφοροποιημένη διαδικασία, αλλά στη συνάντηση της εμπειρίας με την προσωπική και συλλογική επεξεργασία του περιεχομένου.

Η διαπίστωση αυτή έχει βαρύνουσα σημασία για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, διότι αναδεικνύει ότι η πρόσληψη ενός έργου γίνεται ουσιαστικότερη όταν οι μαθητές δεν περιορίζονται στην αναγνώριση πληροφοριών ή στην αναπαραγωγή έτοιμων ερμηνειών. Στο πλαίσιο της παρέμβασης, η δραματική διερεύνηση έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να σταθούν απέναντι στα πρόσωπα και στις καταστάσεις του έργου ως ερμηνευτικά υποκείμενα. Η αναζήτηση κινήτρων, η εξέταση αποφάσεων, η διατύπωση εναλλακτικών στάσεων, η μετατόπιση οπτικής και η σύνδεση του μυθολογικού υλικού με ευρύτερα ανθρώπινα ζητήματα φαίνεται να συνέβαλαν ουσιαστικά στη διατήρηση της εμπλοκής τους. Αυτό σημαίνει ότι η παιδαγωγική αξία της δραματικής προσέγγισης δεν εξαντλείται στην ενίσχυση της συμμετοχής, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία όρων βαθύτερης νοηματοδότησης του κειμένου.

Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διδασκαλία έργων όπως η *Οδύσσεια*, στα οποία η ουσιαστική προσέγγιση δεν εξαρτάται μόνο από την κατανόηση της πλοκής, αλλά και από την ικανότητα των μαθητών να προσεγγίσουν πρόσωπα, επιλογές, συγκρούσεις και αξίες. Όταν το λογοτεχνικό περιεχόμενο γίνεται αντικείμενο ενεργητικής διερεύνησης και όχι μόνο αντικείμενο σχολικής επεξεργασίας, αυξάνονται οι πιθανότητες να αποκτήσει για τους μαθητές μεγαλύτερη ερμηνευτική και προσωπική σημασία. Η μετάβαση αυτή, από μια εξωτερική σχέση με το έργο σε μια βαθύτερη επεξεργασία των νοημάτων του, φαίνεται να αποτελεί κρίσιμο όρο για τη βαθύτερη ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Από αυτή τη σκοπιά, η σημασία της ΔΤΕ δεν εξαντλείται στην ενίσχυση της συμμετοχής, αλλά συνδέεται και με τη δυνατότητα των μαθητών να επεξεργάζονται ενεργά το λογοτεχνικό υλικό. Η συμβολή της δεν βρίσκεται αποκλειστικά στο ότι καθιστά τη μαθησιακή εμπειρία περισσότερο ζωντανή, αλλά και στο ότι επιτρέπει στους μαθητές να εισέρχονται στο λογοτεχνικό υλικό ως φορείς κρίσης, διερεύνησης και ερμηνείας. Για τον λόγο αυτό, η παιδαγωγική αξιοποίησή της φαίνεται να είναι ιδιαίτερα γόνιμη όταν συνδέεται με δραστηριότητες που δεν ζητούν απλώς ανταπόκριση ή συμμετοχή, αλλά εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες παραγωγής νοήματος.

Η προέκταση αυτή έχει σαφές διδακτικό ενδιαφέρον. Στη σχολική πράξη, η ενίσχυση του ενδιαφέροντος για ένα λογοτεχνικό έργο δεν φαίνεται να εξαρτάται μόνο από το αν το μάθημα γίνεται πιο «ελκυστικό», αλλά και από το αν δημιουργούνται συνθήκες στις οποίες οι μαθητές αισθάνονται ότι μπορούν να προσεγγίσουν το κείμενο ως πεδίο ερμηνευτικής διερεύνησης και ουσιαστικής εμπλοκής. Με αυτή την έννοια, η δραματική προσέγγιση μπορεί να συμβάλει σε μια διδασκαλία της λογοτεχνίας που δεν περιορίζεται στην κατανόηση του «τι συμβαίνει», αλλά οδηγεί βαθμιαία και στη διερεύνηση του «τι σημαίνει».

7.4.3. Η σημασία της δομής της δραστηριότητας και της οργάνωσης της συμμετοχής

Ένα ουσιαστικό συμπέρασμα της μελέτης δεν αφορά απλώς την αξιοποίηση της δραματικής διαδικασίας, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτή οργανώνεται. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι δραματικές δραστηριότητες δεν ενεργοποιούν όλες με τον ίδιο τρόπο το ενδιαφέρον των μαθητών και ότι οι μορφές συμμετοχής δεν είναι παιδαγωγικά ισοδύναμες. Ο βαθμός εμπλοκής συνδέθηκε στενά με τη μορφή της δράσης, με το είδος των απαιτήσεων που αυτή έθετε και με τον τρόπο κατανομής της συμμετοχής μέσα στην ομάδα. Η σημασία του σχεδιασμού δεν έγκειται στο αν χρησιμοποιούνται δραματικές τεχνικές, αλλά στο πώς αυτές μετατρέπονται σε μαθησιακές συνθήκες πρόσβασης, ασφάλειας, πρωτοβουλίας και νοηματοδότησης.

Οι δραστηριότητες που περιλάμβαναν κίνηση, παιγνιώδη στοιχεία και συλλογική δράση φαίνεται ότι διευκόλυναν περισσότερο την είσοδο των μαθητών στη διαδικασία, κυρίως επειδή αποφόρτιζαν την αμηχανία της έκθεσης και μοίραζαν το βάρος της συμμετοχής στο σώμα της ομάδας. Εκεί όπου η δράση γινόταν κοινή, η εμπλοκή μπορούσε να εκδηλωθεί με μεγαλύτερη αμεσότητα και μικρότερο φόβο αξιολόγησης. Αντίθετα, όταν η δραστηριότητα απαιτούσε προσωπική ανάληψη ρόλου, δημόσια έκθεση ή πιο έντονη ερμηνευτική ευθύνη, η συμμετοχή δεν εκδηλωνόταν με την ίδια άνεση ούτε με τον ίδιο βαθμό ισορροπίας. Το ζήτημα αυτό δεν αφορά

προτίμηση ανάμεσα σε «εύκολες» και «δύσκολες» τεχνικές, αλλά τη σχέση ανάμεσα στη μορφή της δραστηριότητας και στο επίπεδο ετοιμότητας της ομάδας να τη στηρίξει.

Στο ίδιο πλαίσιο αποκτά ιδιαίτερη σημασία και η διάκριση ανάμεσα στην ολομέλεια και στις μικρότερες ομάδες εργασίας. Η οργάνωση σε μικρότερες ομάδες ευνόησε συχνότερα την ανάληψη πρωτοβουλιών, την επιμερισμένη ευθύνη, τη διαπραγμάτευση ιδεών και τη συγκρότηση κοινών δραματουργικών επιλογών. Στην ολομέλεια, αντίθετα, η συμμετοχή γινόταν ευκολότερα άνιση, ο συντονισμός δυσκολότερος και η δημόσια έκθεση περισσότερο απαιτητική. Το στοιχείο αυτό είναι διδακτικά ιδιαίτερα σημαντικό, επειδή δείχνει ότι η συμμετοχή δεν εξαρτάται μόνο από τη διάθεση ή την προσωπικότητα των μαθητών, αλλά και από τη μορφή του πλαισίου μέσα στο οποίο τους ζητείται να λειτουργήσουν. Η οργάνωση της δράσης σε μικρότερες και λειτουργικά συγκροτημένες μονάδες δεν αποτελεί απλώς πρακτική διευκόλυνση, αλλά παιδαγωγική επιλογή που επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της εμπλοκής.

Από εδώ προκύπτει ένα ευρύτερο διδακτικό συμπέρασμα. Η ΔΤΕ δεν λειτουργεί παιδαγωγικά ως άθροισμα τεχνικών που μπορούν να εφαρμόζονται αυτούσιες ανεξάρτητα από το πλαίσιο, την ομάδα και τον στόχο. Η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από την εσωτερική συνοχή του σχεδιασμού, από την αντιστοιχία ανάμεσα στον στόχο και στη μορφή της δραστηριότητας, από τη ρύθμιση του βαθμού έκθεσης, από την κλιμάκωση των απαιτήσεων και από τη δυνατότητα των μαθητών να μετακινούνται σταδιακά από ασφαλέστερες μορφές συμμετοχής προς πιο απαιτητικές χωρίς απότομη ρήξη με το αίσθημα επάρκειας και παρουσίας τους μέσα στην ομάδα. Ο σχεδιασμός, συνεπώς, δεν αποτελεί τεχνικό περίβλημα της δραματικής εμπειρίας, αλλά ουσιώδη όρο της παιδαγωγικής της λειτουργίας.

Η προέκταση αυτή έχει ιδιαίτερη αξία για τη σχολική πράξη. Όταν η δραματική προσέγγιση εντάσσεται στη διδασκαλία χωρίς πρόβλεψη για τη σύνθεση της ομάδας, το βαθμό εξοικείωσης των μαθητών, τη δυσκολία του περιεχομένου και τον βαθμό έκθεσης που απαιτείται κάθε φορά, ο βιωματικός της χαρακτήρας δεν αρκεί από μόνος του για να εξασφαλίσει ουσιαστική εμπλοκή. Αντίθετα, όταν ο σχεδιασμός συνδυάζει σαφήνεια, σταδιακή κλιμάκωση, εσωτερική συνοχή, διαφοροποιημένες δυνατότητες συμμετοχής και ισορροπία ανάμεσα στην ασφάλεια και την πρόκληση, η δραματική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος πιο ανοιχτός, πιο συμπεριληπτικός και παιδαγωγικά πιο αποδοτικός. Με αυτή την έννοια, η διδακτική αξία της ΔΤΕ δεν έγκειται μόνο στη δυνατότητά της να κινητοποιεί, αλλά και στη δυνατότητά της να οργανώνει τη συμμετοχή με τρόπο που καθιστά την κινητοποίηση αυτή εφικτή και παιδαγωγικά γόνιμη.

7.4.4. Η ανάγκη συνέχειας και παιδαγωγικής υποστήριξης για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος

Η παρούσα μελέτη δείχνει με σαφήνεια ότι η αρχική κινητοποίηση του ενδιαφέροντος δεν αρκεί από μόνη της για να διασφαλίσει τη διατήρησή του. Η μαθητική εμπλοκή δεν εξελίχθηκε με ενιαίο ή αδιάλειπτο τρόπο, αλλά παρουσίασε διαφοροποιήσεις ως προς την ένταση, τη διάρκεια και τη μορφή της. Καθίσταται πλέον εμφανές ότι το ενδιαφέρον δεν συντηρείται αυτομάτως επειδή ενεργοποιήθηκε σε μια δεδομένη στιγμή, ακόμη και όταν η εμπειρία υπήρξε ισχυρή. Η διατήρησή του εξαρτάται από το αν η αρχική αυτή κινητοποίηση θα ενταχθεί σε πορεία με συνέχεια, επαναφορά, ενίσχυση και διδακτική φροντίδα.

Η δραματική εμπειρία, όπως φάνηκε από τα ευρήματα, μπορεί να δημιουργήσει ισχυρές προϋποθέσεις προσήλωσης, συναισθηματικής διαθεσιμότητας και ενεργητικής επεξεργασίας του περιεχομένου. Ωστόσο, οι προϋποθέσεις αυτές δεν αρκούν, αν η παρέμβαση παραμείνει ένα απομονωμένο επεισόδιο έντονης συμμετοχής χωρίς περαιτέρω παιδαγωγική υποστήριξη. Η αξία της δραματικής προσέγγισης ως παιδαγωγικού εργαλείου συνδέεται, επομένως, και με τον τρόπο που συνεχίζεται η επεξεργασία του περιεχομένου μετά την αρχική εμπειρία: την επάνοδο στα νοήματα που αναδείχθηκαν, τη διασύνδεσή τους με την επόμενη διδακτική φάση και τη δυνατότητα των μαθητών να επανεμπλακούν σε αυτά υπό νέους όρους. Εκεί κρίνεται αν η αρχική εμπειρία θα λειτουργήσει παροδικά ή αν θα τροφοδοτήσει ουσιαστικότερη σχέση με το έργο.

Για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας αυτό σημαίνει ότι η ΔΤΕ αποδίδει περισσότερο όταν εντάσσεται σε μια συνεκτική διδακτική ακολουθία και όχι όταν χρησιμοποιείται ως μεμονωμένη παρέκκλιση από το συνηθισμένο μάθημα. Η συμβολή της δεν εξαντλείται στην προσέλκυση της προσοχής, αλλά συνδέεται με τη δυνατότητά της να προετοιμάζει μια πιο απαιτητική και πιο ουσιαστική συνάντηση με το κείμενο, εφόσον η συνέχεια της διδασκαλίας αξιοποιεί όσα παρήχθησαν μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών. Η διατήρηση του ενδιαφέροντος προϋποθέτει, έτσι, παιδαγωγικά συνεπή πορεία: διαδοχή εμπειριών, επεξεργασία όσων ήδη κατακτήθηκαν και σταδιακή εμβάθυνση της σχέσης με το περιεχόμενο.

Η προέκταση αυτή είναι κρίσιμη, γιατί μετατοπίζει το βάρος από την αναζήτηση «ενδιαφερόντων» δραστηριοτήτων στη συγκρότηση μαθησιακών πορειών που μπορούν να στηρίξουν τη διάρκεια του ενδιαφέροντος. Η αρχική ενεργοποίηση έχει αξία, αλλά αποκτά παιδαγωγική ουσία μόνο όταν μετατρέπεται σε όρο συνέχειας της εμπλοκής και όχι σε στιγμιαία κορύφωση που εξαντλείται με το τέλος της δραστηριότητας.

7.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

7.5.1. Διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου ως προς το δείγμα και το εκπαιδευτικό πλαίσιο

Μία πρώτη κατεύθυνση περαιτέρω διερεύνησης αφορά τη μεταφορά της έρευνας σε ευρύτερο και περισσότερο διαφοροποιημένο φάσμα μαθητικών και σχολικών πλαισίων. Η παρούσα μελέτη ανέδειξε με επάρκεια τη σχέση ανάμεσα στη δραματική εμπειρία και στο καταστασιακό ενδιαφέρον μέσα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, δεν επιτρέπει όμως να θεωρηθεί δεδομένο ότι η ίδια δυναμική θα εκδηλωθεί με τον ίδιο τρόπο σε άλλες ομάδες μαθητών ή σε διαφορετικές συνθήκες διδασκαλίας. Ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει, συνεπώς, η επανάληψη αντίστοιχων παρεμβάσεων σε σχολεία με διακριτή φυσιογνωμία, διαφοροποιημένες παιδαγωγικές κουλτούρες και διαφορετικά επίπεδα εξοικείωσης των μαθητών με βιωματικές ή καλλιτεχνικές μορφές μάθησης.

Η περαιτέρω έρευνα δεν αφορά μόνο την αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων, αλλά και την ουσιαστική διαφοροποίηση των συνθηκών μέσα στις οποίες εξετάζεται το φαινόμενο. Η εφαρμογή της έρευνας σε γενικά σχολεία, σε σχολεία με διαφορετικό κοινωνικό ή πολιτισμικό προφίλ, αλλά και σε περιβάλλοντα όπου η δραματική έκφραση δεν αποτελεί οικείο στοιχείο της σχολικής εμπειρίας, θα μπορούσε να συμβάλει στην ακριβέστερη κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει το ίδιο το εκπαιδευτικό πλαίσιο στη διαμόρφωση του ενδιαφέροντος. Μια τέτοια διεύρυνση θα επέτρεπε να φανεί καθαρότερα αν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συνδέονται σε σημαντικό βαθμό με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου περιβάλλοντος ή αν εμφανίζουν ευρύτερη παιδαγωγική ισχύ.

Ιδιαίτερη αξία θα είχε και η συστηματικότερη διερεύνηση του ίδιου φαινομένου σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τόσο τυπικής όσο και μη τυπικής εκπαίδευσης. Μια τέτοια στόχευση αποκτά πρόσθετο ενδιαφέρον και σε σχέση με την ίδια την πορεία της παρούσας έρευνας, καθώς η προ-έρευνα εφαρμόστηκε σε περιβάλλον μη τυπικής εκπαίδευσης, ενώ η κύρια παρέμβαση υλοποιήθηκε σε σχολικό πλαίσιο. Η συνθήκη αυτή δείχνει ήδη ότι το είδος του μαθησιακού περιβάλλοντος ενδέχεται να επηρεάζει τη μορφή της συμμετοχής, τον τρόπο εμπλοκής των μαθητών και τη λειτουργία της δραματικής εμπειρίας. Μια πιο συστηματική συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε τυπικά και μη τυπικά περιβάλλοντα θα μπορούσε, επομένως, να συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το πλαίσιο συνδιαμορφώνει τους όρους ενεργοποίησης του καταστασιακού ενδιαφέροντος.

Αντίστοιχο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διερεύνηση του ίδιου ζητήματος σε άλλες ηλικιακές ομάδες και βαθμίδες εκπαίδευσης. Η Α΄ Γυμνασίου αποτελεί μια ιδιαίτερη αναπτυξιακή και σχολική φάση, στην οποία συνυπάρχουν η μετάβαση σε νέα εκπαιδευτική βαθμίδα, η επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης με το σχολικό περιβάλλον και η αναμόρφωση του τρόπου πρόσληψης της λογοτεχνίας. Η εξέταση παρόμοιων παρεμβάσεων σε μαθητές μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η αναπτυξιακή φάση, η σχολική εμπειρία και το επίπεδο ωριμότητας επηρεάζουν τη μορφή και την ένταση της εμπλοκής με το μυθολογικό υλικό.

Μια τέτοια διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου θα επέτρεπε, συνολικά, να αποτιμηθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η σχέση ανάμεσα στη ΔΤΕ, στο καταστασιακό ενδιαφέρον και στις επιμέρους συνθήκες εφαρμογής. Έτσι, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να περάσει από τη μελέτη μιας γόνιμης αλλά ειδικής περίπτωσης στη συστηματικότερη χαρτογράφηση των όρων υπό τους οποίους η δραματική εμπειρία μπορεί να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών σε ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών καταστάσεων.

7.5.2. Διαχρονική διερεύνηση της διαμόρφωσης και της διατήρησης του ενδιαφέροντος

Ένα από τα πιο ουσιαστικά ζητήματα που αφήνει ανοικτά η παρούσα μελέτη αφορά τη χρονική πορεία του ενδιαφέροντος μετά το τέλος της παρέμβασης. Τα δεδομένα επέτρεψαν να αποτυπωθεί η μεταβολή που συνδέθηκε με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία, όχι όμως και να παρακολουθηθεί τι συμβαίνει σε μεταγενέστερο χρόνο: αν η αρχική κινητοποίηση εξασθενεί, αν διατηρείται, αν επανενεργοποιείται μέσα από τη μετέπειτα διδακτική επαφή με το έργο ή αν μετασχηματίζεται σε σταθερότερη διάθεση ενασχόλησης. Εδώ εντοπίζεται ένα ιδιαίτερα γόνιμο πεδίο περαιτέρω μελέτης.

Η ανάγκη για διαχρονικότερη διερεύνηση προκύπτει όχι μόνο από τα μεθοδολογικά όρια της παρούσας έρευνας, αλλά και από την ίδια τη φύση του φαινομένου. Το ενδιαφέρον δεν εμφανίστηκε ως σταθερό μέγεθος ούτε ακολούθησε ενιαία εξελικτική πορεία. Η έντασή του διαφοροποιήθηκε, η μορφή του μεταβλήθηκε και η σχέση του με την πρόθεση συνέχισης δεν αποδείχθηκε αυτονόητη. Μια επόμενη ερευνητική κατεύθυνση αφορά, επομένως, την παρακολούθηση αυτής της δυναμικής σε μεγαλύτερο χρονικό εύρος, με στόχο να αποσαφηνιστεί αν και υπό ποιες συνθήκες η αρχική ενεργοποίηση αποκτά διάρκεια.

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν η εισαγωγή μεταγενέστερων σημείων παρατήρησης ή μέτρησης, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και κατά τη συνέχεια της

διδασκαλίας. Μια τέτοια επιλογή θα επέτρεπε να διερευνηθεί αν η δραματική εμπειρία αφήνει ίχνη που επηρεάζουν τη μεταγενέστερη πρόσληψη του έργου, αν τα στοιχεία που ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον επανέρχονται στη μνήμη των μαθητών και αν η αρχική εμπλοκή μεταφράζεται σε πιο σταθερή διάθεση επιστροφής στο περιεχόμενο. Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα θα μπορούσε να απομακρυνθεί από τη φωτογράφιση δύο χρονικών στιγμών και να στραφεί περισσότερο στη μελέτη της χρονικής εξέλιξης του ενδιαφέροντος.

Ανοιχτό παραμένει, επίσης, το ερώτημα της σχέσης ανάμεσα στην πρώτη κινητοποίηση και σε πιο μόνιμες μορφές ενδιαφέροντος. Η παρούσα εργασία δεν σχεδιάστηκε για να απαντήσει αν η εμπειρία της ΔΤΕ μπορεί να συμβάλει, έστω σε ορισμένες περιπτώσεις, στη σταδιακή διαμόρφωση πιο σταθερής σχέσης με την *Οδύσσεια*, με τη λογοτεχνία ή με συναφή πολιτισμικά περιεχόμενα. Το ερώτημα αυτό, όμως, αποκτά ιδιαίτερη σημασία ακριβώς επειδή τα ευρήματα έδειξαν ότι η αρχική ενεργοποίηση δεν ταυτίζεται με τη διάρκειά της. Περαιτέρω εμβάθυνση απαιτεί, συνεπώς, η μελέτη των όρων υπό τους οποίους η βιωματική εμπειρία μπορεί να υπερβεί τη στιγμή της εφαρμογής και να συνδεθεί με πιο σταθερές μορφές ενδιαφέροντος και ενασχόλησης με το περιεχόμενο.

Μια τέτοια προοπτική θα είχε ιδιαίτερη αξία και για τη διδακτική πράξη. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το ενδιαφέρον διαμορφώνεται, υποχωρεί, ανανεώνεται ή σταθεροποιείται σε βάθος χρόνου θα επέτρεπε να σχεδιαστούν παρεμβάσεις λιγότερο αποσπασματικές και περισσότερο συνεκτικές. Έτσι, η μελλοντική έρευνα μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στη θεωρητική αποσαφήνιση της δυναμικής του καταστασιακού ενδιαφέροντος, αλλά και στην ανάπτυξη διδακτικών σχεδιασμών που λαμβάνουν υπόψη τη χρονική του εξέλιξη και όχι μόνο την άμεση ενεργοποίησή του.

7.5.3. Συστηματικότερη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στον σχεδιασμό της δραστηριότητας και στις μορφές μαθητικής εμπλοκής

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε με σαφήνεια ότι η μαθητική εμπλοκή δεν εξαρτάται απλώς από την παρουσία δραματικών στοιχείων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά από τη συγκεκριμένη μορφή που λαμβάνει η δραστηριότητα. Η διαφορά ανάμεσα σε συλλογικές δράσεις και σε δράσεις με μεγαλύτερο βαθμό ατομικής έκθεσης, ανάμεσα σε σωματικές και περισσότερο λεκτικές μορφές συμμετοχής, καθώς και ανάμεσα σε ολομέλεια και μικροομαδική εργασία, δείχνει ότι ο σχεδιασμός δεν αποτελεί δευτερεύον τεχνικό ζήτημα, αλλά καθοριστικό παράγοντα της ποιότητας

και της έντασης της εμπλοκής. Ένα βασικό πεδίο μελλοντικής έρευνας αφορά, επομένως, τη συστηματική απομόνωση και μελέτη αυτών των σχεδιαστικών παραμέτρων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση του ρόλου επιμέρους στοιχείων, όπως ο βαθμός σωματικής δράσης, η έκταση της προσωπικής έκθεσης, η χρήση δραματικών συμβάσεων, η λειτουργία της αφήγησης, η μικροομαδική οργάνωση και η κλιμάκωση των απαιτήσεων από δραστηριότητα σε δραστηριότητα. Η εστιασμένη μελέτη αυτών των παραγόντων θα μπορούσε να δείξει με μεγαλύτερη ακρίβεια ποια χαρακτηριστικά ευνοούν την είσοδο των μαθητών στη διαδικασία, ποια στηρίζουν τη διάρκεια της εμπλοκής και ποια δημιουργούν ευνοϊκότερους όρους για βαθύτερη ερμηνευτική επεξεργασία.

Εξίσου σημαντική είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται σε επιμέρους μορφές σχεδιασμού. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η ίδια δραστηριότητα δεν λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο για όλους. Μια πιο αναλυτική μελέτη της σχέσης ανάμεσα στον σχεδιασμό και στις διαφοροποιήσεις της συμμετοχής θα μπορούσε να αποσαφηνίσει πώς παράγοντες όπως η άνεση απέναντι στη δημόσια έκθεση, η προηγούμενη εξοικείωση με τη δραματική διαδικασία ή η προτίμηση για συλλογικές και ατομικές μορφές εργασίας επηρεάζουν την εμπλοκή.

Η κατεύθυνση αυτή μπορεί να οδηγήσει την έρευνα πέρα από τη γενική διαπίστωση ότι η ΔΤΕ ενισχύει το ενδιαφέρον, προς ακριβέστερη γνώση των όρων υπό τους οποίους το ενισχύει. Μια τέτοια εμβάθυνση θα είχε αξία όχι μόνο για τη θεωρητική κατανόηση της δραματικής εμπειρίας, αλλά και για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων περισσότερο στοχευμένων και παιδαγωγικά τεκμηριωμένων.

7.5.4. Σύνδεση του καταστασιακού ενδιαφέροντος με άλλες διαστάσεις της μαθησιακής εμπειρίας και με εναλλακτικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς

Η περαιτέρω έρευνα μπορεί να στραφεί στη μελέτη του καταστασιακού ενδιαφέροντος σε σχέση με άλλες διαστάσεις της μαθησιακής εμπειρίας. Η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στην ενεργοποίησή του μέσα από μια δραματική παρέμβαση και δεν επιδίωξε να εξετάσει συστηματικά τη σχέση του με τη γνωστική κατανόηση, την ερμηνευτική επεξεργασία, τη μνήμη, τη συνεργασία ή τη γενικότερη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα. Μια τέτοια διερεύνηση θα μπορούσε να δείξει αν το ενδιαφέρον εξαντλείται στη στιγμή της εμπλοκής ή αν συνδέεται και με μεταβολές στον τρόπο που οι μαθητές ανταποκρίνονται στο φάσμα των διεργασιών της μαθησιακής διαδικασίας.

Η ήδη υπάρχουσα ερευνητική ενασχόληση με την εφαρμογή της ΔΤΕ σε διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα καθιστά ακόμη πιο σημαντική τη συστηματικότερη διερεύνηση της σχέσης της με το καταστασιακό ενδιαφέρον και πέρα από το λογοτεχνικό και ανθρωπιστικό πεδίο. Η παρούσα μελέτη αφορούσε την *Οδύσσεια* και, κατ' επέκταση, ένα λογοτεχνικό και μυθολογικό περιεχόμενο με έντονη αφηγηματική και δραματική δυναμική. Η μεταφορά της έρευνας σε άλλα γνωστικά πεδία μπορεί να αποσαφηνίσει αν η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος σχετίζεται κυρίως με τις ιδιότητες του συγκεκριμένου υλικού, με τη φύση της δραματικής προσέγγισης ή με τη συνάντηση των δύο, ενισχύοντας έτσι τη γνώση μας για την εμβέλεια της ΔΤΕ σε ευρύτερο φάσμα διδακτικών περιβαλλόντων.

Ανοιχτό παραμένει και το ερώτημα της ενεργοποίησης του καταστασιακού ενδιαφέροντος μέσα από άλλους παιδαγωγικούς σχεδιασμούς, πέρα από τη ΔΤΕ. Το ζήτημα αυτό τίθεται προκειμένου να αποτιμηθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η θέση της μέσα σε ένα ευρύτερο πεδίο διδακτικών πρακτικών που στοχεύουν στη συμμετοχή, στην κινητοποίηση και στη νοηματοδότηση. Η περαιτέρω έρευνα μπορεί να φωτίσει ποια χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού σχεδιασμού συνδέονται περισσότερο με την ενεργοποίηση και τη διάρκεια του ενδιαφέροντος, ανεξάρτητα από το αν αυτά εντάσσονται αποκλειστικά στη δραματική μέθοδο ή εμφανίζονται και σε άλλες μορφές βιωματικής, συνεργατικής ή διερευνητικής διδασκαλίας.

Η διεύρυνση αυτή προϋποθέτει και ερευνητικούς σχεδιασμούς μεγαλύτερης μεθοδολογικής ακρίβειας. Συγκριτικές προσεγγίσεις, ομάδες ελέγχου, πυκνότερα σημεία μέτρησης κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της παρέμβασης, καθώς και πιο σύνθετοι μικτοί σχεδιασμοί, θα μπορούσαν να αποδώσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τις σχέσεις ανάμεσα στο ενδιαφέρον, στο περιεχόμενο, στη μορφή της δραστηριότητας και στις υπόλοιπες μαθησιακές παραμέτρους. Έτσι, η μελλοντική έρευνα μπορεί να περάσει από τη διαπίστωση της ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος στη συστηματικότερη αποσαφήνιση των όρων υπό τους οποίους αυτό εμφανίζεται, των επιδράσεων που μπορεί να έχει και των ορίων μέσα στα οποία αυτές εκδηλώνονται.

Οι παραπάνω κατευθύνσεις μετατοπίζουν το ερευνητικό ενδιαφέρον πέρα από την απλή καταγραφή της άμεσης κινητοποίησης. Η περαιτέρω μελέτη καλείται να εξετάσει με ποιες άλλες μαθησιακές διεργασίες συνδέεται το καταστασιακό ενδιαφέρον, σε ποια γνωστικά πεδία εμφανίζεται με ανάλογο τρόπο και μέσα από ποιους παιδαγωγικούς και μεθοδολογικούς όρους μπορεί να αποτυπωθεί πληρέστερα.

7.6. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία εστίασε στη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενεργοποίηση του καταστασιακού ενδιαφέροντος μαθητών της Α΄ Γυμνασίου για την *Οδύσσεια*. Στο πλαίσιο της παρέμβασης, το ομηρικό έργο προσφέρθηκε στους μαθητές ως δραματική εμπειρία οργανωμένη γύρω από τη συμμετοχή, τη συναισθηματική κινητοποίηση και την ενεργό νοηματοδότηση, που ευνόησε μια ουσιαστική πρώτη εμπλοκή με το περιεχόμενό του. Η Οδύσσεια λειτούργησε, έτσι, ως πεδίο ζωντανής εμπλοκής με τα πρόσωπα, τις συγκρούσεις και τα διλήμματά της, που απέκτησαν για τους μαθητές μεγαλύτερη αμεσότητα και βαθύτερο νόημα.

Η σχέση ανάμεσα στη ΔΤΕ και στο καταστασιακό ενδιαφέρον αποδείχθηκε στενά εξαρτημένη από συγκεκριμένους παιδαγωγικούς όρους. Καθοριστικοί αναδείχθηκαν η μορφή της δραστηριότητας, η οργάνωση της συμμετοχής, ο βαθμός έκθεσης σε κάθε φάση της παρέμβασης και η δυνατότητα ενεργητικής επεξεργασίας του περιεχομένου. Το ενδιαφέρον δεν εκδηλώθηκε με ενιαίο τρόπο ούτε σταθεροποιήθηκε γραμμικά, αλλά παρουσίασε διακυμάνσεις, διαφοροποιήσεις και άνιση διάρκεια, στοιχείο που δείχνει ότι η ένταση της αρχικής κινητοποίησης δεν επαρκεί, από μόνη της, για να εγγυηθεί τη συνέχειά της. Στο συγκεκριμένο διδακτικό και λογοτεχνικό πλαίσιο, η ενεργοποίηση και η διατήρηση του ενδιαφέροντος αναδείχθηκαν ως δύο διακριτές παιδαγωγικές διαδικασίες.

Η συμβολή της εργασίας εντοπίζεται στην εμπειρική εξειδίκευση της σχέσης ανάμεσα στη ΔΤΕ και στο καταστασιακό ενδιαφέρον στο πλαίσιο της διδακτικής πρόσληψης της Οδύσσειας. Όταν ο σχεδιασμός της εμπειρίας διαθέτει συνοχή, κλιμάκωση και ουσιαστικές δυνατότητες συμμετοχής, η δραματική εμπειρία μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό πλαίσιο μιας πρώτης ουσιαστικής συνάντησης των μαθητών με απαιτητικό λογοτεχνικό και πολιτισμικό περιεχόμενο. Σε αυτό ακριβώς συνίσταται η κύρια σημασία της έρευνας: στην ακριβέστερη αποσαφήνιση των παιδαγωγικών όρων που επιτρέπουν στη δραματική εμπειρία να ενεργοποιεί το καταστασιακό ενδιαφέρον και να προσδίδει μεγαλύτερο βάθος στη μαθησιακή εμπλοκή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΠΣ Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας Γυμνασίου, ΦΕΚ 2052/Β/31-3-2023 (2023).

Αυδή, Ά., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής /* (1η εκδ.). Μεταίχμιο,.

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο* (1η έκδ.). Μεταίχμιο.

Κακριδής, Ι. (Επιμ.). (1986). *Ελληνική Μυθολογία* (τ. 1). Εκδοτική Αθηνών.

Καρακάντζα, Ε. Δ. (2004). *Αρχαίοι ελληνικοί μύθοι. Ο θεωρητικός λόγος του 20ού αιώνα για τη φύση και την ερμηνεία τους* (1η έκδ.). Μεταίχμιο.

Καραντζούλη, Α. (2024). Η αξιοποίηση του Ψηφιακού Δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία: Ενίσχυση του ρόλου του/της μαθητή/τριας. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, *25*, 36–47. https://doi.org/10.12681/edth.37316

Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας* [Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Παιδαγωγικής και Κοινωνικού Αποκλεισμού]. https://doi.org/10.12681/eadd/26147

Κοντάκος, Α. (2003). *Μύθοι και εκπαίδευση Προτάσεις για μια παιδαγωγική του μύθου*. Ατραπός.

Κοντογιάννη, Ά. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Ελληνικά Γράμματα.

Κοντογιάννη, Ά. (2008). *Μαύρη Αγελάδα—Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα.* Τόπος.

Κοντογιάννη, Ά. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση* (2ο έκδ.). Πεδίο.

Κοταρίνου, Π. Σ. (2014). *Η διδασκαλία των μαθηματικών μέσα απο τη χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση (drama in education): Διερεύνηση της επίδρασης της δραματικής τέχνης στη μάθηση των μαθηματικών σε τάξεις του Λυκείου* [doctoralThesis, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. https://doi.org/10.26253/heal.uth.8654

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Καστανιώτης,.

Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου* [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών]. https://doi.org/10.12681/eadd/37390

Μουστάκης, Ε. (2018). *Η Αξιοποίηση των Θεατρικών Τεχνικών στη Διδασκαλία της Οδύσσειας* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπαϊωάννου, Θ., & Μάγος, Κ. (2022). Η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην προσέγγιση ηθικών διλημμάτων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *8*, 20–39. https://doi.org/10.12681/dial.31112

Παπασιδέρης, Σ. (Επιμ.). (2006). *Θεατρικές διαδρομές στο Περιβάλλον με χώρο δράσης το Σχολείο. Πρακτικά σεμιναρίου*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Στάικου, Μ. (2021). *Θεατρική γραφή και Εκπαιδευτικό Δράμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Εκπαιδευτική εφαρμογή στην Οδύσσεια (Ασκός του Αιόλου)*. [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία]. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Τσάφος, Β. (Επιμ.). (2008). *Η Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Πρακτικά διημερίδας 6 και 7 Απριλίου 2006, Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Αθηνών (Ε.Β.Ε.Α.) /* (1η εκδ.). Μεταίχμιο,.

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

Abed, O. H. (2016). Drama-Based Science Teaching and Its Effect on Students' Understanding of Scientific Concepts and Their Attitudes towards Science Learning. *International Education Studies*, *9*(10), 163. https://doi.org/10.5539/ies.v9n10p163

Ainley, M. (2006). Connecting with Learning: Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 391–405. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9033-0

Ainley, M. (2012). Students' Interest and Engagement in Classroom Activities. Στο S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Επιμ.), *Handbook of Research on Student Engagement* (σελ. 283–302). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_13

Ainley, M., & Hidi, S. (2014). Interest and Enjoyment. Στο *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge.

Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, *94*(3), 545–561. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.545

Alexander, P. A., Jetton, T. L., & Kulikowich, J. M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology*, *87*(4), 559–575. https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.559

Anderson, M., Cameron, D., & Carroll, J. (2011). *Drama Education with Digital Technology*. A&C Black.

Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. RoutledgeFalmer.

Bessadet, L. (2022). Drama-Based Approach in English Language Teaching. *Arab World English Journal*, *13*(1), 525–533. https://doi.org/10.24093/awej/vol13no1.34

Blatner, A., & Blatner, A. (with Internet Archive). (1988). *Foundations of psychodrama: History, theory, and practice*. New York : Springer Pub. Co.

Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed* (New edition). Pluto Press.

Boal, A. (1981). *Το θέατρο του καταπιεσμένου* (Ε. Μπραουδάκη, Μτφ.). Θεωρία.

Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-actors*. Psychology Press.

Bolton, G. (1984). *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Longman.

Bolton, G. (1985). Changes in Thinking about Drama in Education. *Theory into Practice*, *24*(3,), 151–157.

Bolton, G. (1993). Drama in education and TIE: A comparison. Στο T. Jackson (Επιμ.), *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education* (2nd ed., σελ. 39–48). Routledge.

Bolton, G. M. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bridal, T. (2004). *Exploring Museum Theatre*. Bloomsbury Publishing PLC.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Burkert, W. (1985). *Greek Religion*. Harvard University Press.

Buxton, R. (2002). *Όψεις του φαντασιακού στην αρχαία Ελλάδα. Η μυθολογία και τα συμφραζόμενά της*. (Τ. Τυφλόπουλος, Μτφ.). University Studio Press, Cambridge University Press.

Buxton, R. (2005). *Οι ελληνικοί μύθοι. Ένας ολοκληρωμένος οδηγός*. (Δ. Ιακώβ, Επιμ.. Τ. Τυφλόπουλος, Μτφ.). Πατάκη.

Caldwell Cook, H. (1917). *The play way: An essay in educational method*. Frederick A. Stokes company.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. Στο N. L. Cage (Επιμ.), *Handbook of research on teaching* (σελ. ix, 84). Houghton, Mifflin Company.

Campbell, J. (1993). *Myths to live by*. New York, N.Y., U.S.A. : Arkana.

Castillo-Viera, E., Moreno-Sánchez, E., Tornero-Quiñones, I., & Sáez-Padilla, J. (2020). Development of Emotional Intelligence through Dramatisation. *Apunts Educación Física y Deportes*, (143), 27–32. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.04

Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (1999). What Constitutes Situational Interest? Validating a Construct in Physical Education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *3*(3), 157–180. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0303_3

Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2001). An examination of situational interest and its sources. *British Journal of Educational Psychology*, *71*(3), 383–400. https://doi.org/10.1348/000709901158578

Clay, J. S. (1983). *The wrath of Athena: Gods and men in the Odyssey*. Princeton, N.J. : Princeton University Press.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Cook, T. D. (2015). Quasi-experimental design. Στο *Wiley encyclopedia of management* (σελ. 1–2). Wiley Online Library.

Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. RoutledgeFalmer.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*, 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Dania, A., Adamakis, M., & Zounhia, K. (2015, Ιούλιος 10). *A GREEK ADAPTATION OF THE SITUATIONAL INTEREST SCALE FOR PHYSICAL EDUCATION: RESULTS FROM A PRELIMINARY STUDY*.

Davis, S. (2011). Digital Drama—Toolkits, Dilemmas, and Preferences. *Youth Theatre Journal*, *25*(2), 103–119. https://doi.org/10.1080/08929092.2011.618365

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill.

Detienne, M. (1986). *The Creation of Mythology*. University of Chicago Press.

Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Houghton Mifflin Co.

Dewey, J. (1916). *Democracy And Education*. Simon and Schuster.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Minton, Balch.

Dowden, K. (1992). *The Uses of Greek Mythology*. Routledge.

Dowden, K., & Livingstone, N. (Επιμ.). (2011). *A companion to Greek mythology*. Wiley-Blackwell.

Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, *46*(1), 6–25. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645

Fanouraki, C., & Zakopoulos, V. (2023). Interacting through Blogs in Theatre/Drama Education: A Greek Case Study. *Journal of Interactive Media in Education*, *2023*(1), 2. https://doi.org/10.5334/jime.775

Fayn, K., Silvia, P. J., Dejonckheere, E., Verdonck, S., & Kuppens, P. (2019). Confused or curious? Openness/intellect predicts more positive interest-confusion relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *117*(5), 1016–1033. https://doi.org/10.1037/pspp0000257

Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

Fleming, M. (2013). *The Arts in Education: An introduction to aesthetics, theory and pedagogy* . Routledge.

Fleming, M. (2017). *Starting Drama Teaching* (4ο έκδ.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315460574

Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th ed.). SAGE.

Fox, J. (with Internet Archive). (1994). *Acts of service: Spontaneity, commitment, tradition in the nonscripted theatre*. New Paltz, NY : Tusitala Pub.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφ.). Κέδρος.

Frias, F. J. L., Isidori, E., & Papaellina, C. H. (2015). Greek Mythology and Education: From Theory to Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *197*, 595–599. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.199

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*, *13*(1), 19–37. https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (2nd ed.). A&C Black.

Graf, F. (2011). *Εισαγωγή στη μελέτη της ελληνικής μυθολογίας* (Α. Λέλλου, Μτφ.). Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Guo, J., & An, F. (2025). Exploring the categories of students' interest and their relationships with deep learning in technology supported environments. *Scientific Reports*, *15*(1), 10370. https://doi.org/10.1038/s41598-025-95294-2

Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, *3*(2), 220–227. https://doi.org/10.1177/2372732216655542

Heathcote, D. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London : Hutchinson.

Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education. Dimensions of Drama Series*. Heinemann.

Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, *60*(4), 549. https://doi.org/10.2307/1170506

Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, *70*(2), 151–179. https://doi.org/10.2307/1170660

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, *41*(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, *102*(4), 880–895. https://doi.org/10.1037/a0019506

Jackson, A. (Επιμ.). (1993). *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203419724

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, *38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kambouri, M., & Michaelides, A. (2014). Using drama techniques for the teaching of early years Science: A case study. *Journal of Emergent Science, 7,* 7–14.

Kambouris, Z. (2014). The didactic quality of logos and myth in the ancient greek context in comparison with other world mythic views. *The Human Being: Its Nature and Functions*. ISUD 2014- 10th World Congress.

Kapeleri, A. I. (2025). Cultivating Critical Thinking: The Pedagogical Role of Ancient Greek Religion in Today's Education. *European Journal of Education and Pedagogy*, *6*(2), 117–125. https://doi.org/10.24018/ejedu.2025.6.2.879

Kasbary, N., & Novák, G. M. (2024). Drama in STEAM education: Possible approaches and connections to drama-based activities in STEAM education. *Hungarian Educational Research Journal*, *14*(3), 316–331. https://doi.org/10.1556/063.2024.00272

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning*, *27*(3), 97–102. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01526.x

Kim, S. Y. (2018). Representation of Greek Mythology in History Textbooks of Greek Primary schools. *Journal of Literary Education*, (1), 151. https://doi.org/10.7203/JLE.1.12268

Knogler, M., Harackiewicz, J. M., Gegenfurtner, A., & Lewalter, D. (2015). How situational is situational interest? Investigating the longitudinal structure of situational interest. *Contemporary Educational Psychology*, *43*, 39–50. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.004

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Krapp, A. (2002a). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. Στο *Handbook of self-determination research* (σελ. 405–427). University of Rochester Press.

Krapp, A. (2002b). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, *12*(4), 383–409. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00011-1

Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(5), 178–181. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. SAGE.

Levi-Strauss, C. (1986). *Μύθος και Νόημα* (Β. Αθανασόπουλος, Μτφ.). Καρδαμίτσα.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, *140*, 1–55.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE.

Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring Situational Interest in Academic Domains. *Educational and Psychological Measurement*, *70*(4), 647–671. https://doi.org/10.1177/0013164409355699

Loyd, D. (2015). Gaining views from pupils with autism about their participation in drama classes. *British Journal of Learning Disabilities*, *43*(1), 8–15. https://doi.org/10.1111/bld.12078

Loyd, D. A. (2011). *Perspective taking in individuals with autism in the interactive context of drama education*.

Ma, X., Zhao, H., Guo, Z., Guo, Y., Liu, G., & Jiang, B. (2025). *CO-OPERA: A Human-AI Collaborative Playwriting Tool to Support Creative Storytelling for Interdisciplinary Drama Education* (arXiv:2506.00791). arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.00791

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed). SAGE Publications.

McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. Allyn and Bacon.

McNaughton, M. J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: Ecopedagogy in action. *Pedagogy, Culture & Society*, *18*(3), 289–308. https://doi.org/10.1080/14681366.2010.505460

Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, *85*(3), 424–436. https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.424

Namyssova, G., Malone, K. L., Helmer, J., Myrzakulova, G., Shafiei, A., & Edmiston, B. (2023). The use of drama in science instruction—A review of the literature. *SN Social Sciences*, *3*(9), 162. https://doi.org/10.1007/s43545-023-00750-3

Neelands, J. (2009). Acting together: Ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *14*(2), 173–189. https://doi.org/10.1080/13569780902868713

Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring drama work* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. Palgrave Macmillan.

O'Keefe, P. A., & Harackiewicz, J. M. (Επιμ.). (2017). *The Science of Interest*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55509-6

O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH : Heinemann.

Ong, K., Chou, Y.-C., Yang, D.-Y., & Lin, C.-C. (2020). Creative Drama In Science education: The Effects on Situational Interest, Career Interest, and Science-Related Attitudes of Science Majors and Non-Science Majors. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *16*. https://doi.org/10.29333/ejmste/115296

O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203359617

O'Toole, J., & Dunn, J. (2002). *Pretending to Learn: Helping Children Learn Through Drama*. Longman.

O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9370-8

Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge.

Papadopoulos, S., & Papakosta, A. (2023). Exploring the myth of "Orpheus and Eurydice" in the classroom with the use of Inquiry Drama Method. *Epistēmēs Metron Logos*, (10), 48–59. https://doi.org/10.12681/eml.36262

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition.). SAGE Publications, Inc.

Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. Orion Press.

Potvin, P., Ayotte-Beaudet, J.-P., Hasni, A., Smith, J., Giamellaro, M., Lin, T.-J., & Tsai, C.-C. (2023). Development and Validation of a Questionnaire to Assess Situational Interest in a Science Period: A Study in Three Cultural/Linguistic Contexts. *Research in Science Education*, *53*(1), 99–120. https://doi.org/10.1007/s11165-022-10050-0

Prentki, T., & Abraham, N. (2021). *The applied theatre reader* (2nd ed). Routledge.

Pucci, P. (1987). *Odysseus Polutropos: Intertextual readings in the Odyssey and the Iliad*. Ithaca : Cornell University Press.

Renninger, K. A., Bachrach, J. E., & Hidi, S. E. (2019). Triggering and maintaining interest in early phases of interest development. *Learning, Culture and Social Interaction*, *23*, 100260. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.007

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of Interest. *Educational Psychologist*, *46*(3), 168–184. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587723

Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2015). *The Power of Interest for Motivation and Engagement* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315771045

Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2019). Interest Development and Learning. Στο K. A. Renninger & S. E. Hidi (Επιμ.), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (σελ. 265–290). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316823279.013

Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (Επιμ.). (1992). *The Role of interest in Learning and Development*. Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315807430

Renninger, K. A., & Su, S. (2012). Interest and Its Development. Στο R. M. Ryan (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (1η έκδ., σελ. 167–188). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0011

Robinson, E., & Crane, L. (2025). Examining the impact of drama-based sessions on the social emotional well-being of Autistic pupils in a special school: A multi-informant qualitative study. *British Journal of Special Education*, *52*(2), 157–170. https://doi.org/10.1111/1467-8578.70000

Robinson, K. (2001). *Out of Our Minds: Learning to be Creative* (2 (2011-06-23)). John Wiley & Sons.

Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research*. Wiley.

Rogers, C. R. (Carl R. (1994). *Freedom to learn* (3ο έκδ.). New York : Merrill , Toronto : Maxwell Macmillan Canada , New York : Maxwell Macmillan International.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Sartore, R. L. (1991). The Link between Mythology and Education. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *65*(1), 35–36. https://doi.org/10.1080/00098655.1991.10114155

Sawyer, R. K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press, USA.

Schiefele, U. (1999). Interest and Learning From Text. *Scientific Studies of Reading*, *3*(3), 257–279. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_4

Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. Στο *Handbook of motivation at school* (σελ. 197–222). Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780203879498

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Schraw, G. (1997). Situational Interest in Literary Text. *Contemporary Educational Psychology*, *22*(4), 436–456. https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0944

Schraw, G., Bruning, R., & Svoboda, C. (1995). Sources of Situational Interest. *Journal of Reading Behavior*, *27*(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/10862969509547866

Segal, C. (2001). *Singers, Heroes, and Gods in the Odyssey*. Cornell University Press.

Sextou, P. (2004). *Drama and theatre education: A proposal for the establishment of hellenic theatre in education (TiE), possibilities and problems in developing aspects of the british TiE experience in Greece towards the provision of professional theatre with an educational purpose in pre-school and primary education* [Διδακτορική Διατριβή, Goldsmiths College University of London. Drama Department]. https://doi.org/10.12681/eadd/20754

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Houghton Mifflin.

Silvia, P. J. (2005). What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest. *Emotion (Washington, D.C.)*, *5*(1), 89–102. https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.89

Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195158557.001.0001

Silvia, P. J. (2008). Interest: The Curious Emotion. *Current Directions in Psychological Science*, *17*(1), 57–60.

Silvia, P. J., & Kashdan, T. B. (2009). Interesting Things and Curious People: Exploration and Engagement as Transient States and Enduring Strengths. *Social and Personality Psychology Compass*, *3*(5), 785–797. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00210.x

Slade, P. (1954). *Child drama*. [London] University of London Press.

Stringer, E. T. (2013). *Action Research*. SAGE Publications.

Tan, A. L., Gillies, R., & Jamaludin, A. (2024). A new model for tracing interest: The growth cycle of interest framework. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06771-2

Taylor, P., & Warner, C. D. (2006). *Structure and spontaneity: The process drama of Cecily O'Neill*. Trentham.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. SAGE Publications Inc.

Van Der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: A longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychology of Education*, *29*(1), 117–137. https://doi.org/10.1007/s10212-013-0190-5

van Teijlingen, E., & Hundley, V. (2002). The importance of pilot studies. *Nursing Standard*, *16*(40), 33–36. https://doi.org/10.7748/ns2002.06.16.40.33.c3214

Varelas, M., Pappas, C. C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hankes, J., Ortiz, I., & Keblawe-Shamah, N. (2010). Drama activities as ideational resources for primary-grade children in urban science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*(3), 302–325. https://doi.org/10.1002/tea.20336

Vernant, J. P. (1990). *Myth and society in ancient Greece* (1st ed.). Zone Books , Distributed by MIT Press.

Vlachaki, M. T., Kokkinos, G., & Papandreou, Z. (2019). Approaching mythology in the history curriculum of compulsory education in Greece. *History Education Research Journal*, *16*(2). https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.06

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Επιμ.). Harvard University Press.

Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. National Education Association.

Ward, W. (1930). *Creative Dramatics: For the Upper Grades and Junior High School*. D. Appleton.

Way, B. (1967). *Development Through Drama*. Humanities Press.

Weil, L. G., Fleming, S. M., Dumontheil, I., Kilford, E. J., Weil, R. S., Rees, G., Dolan, R. J., & Blakemore, S.-J. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and Cognition*, *22*(1), 264–271. https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.01.004

Wians, W. R. (Επιμ.). (2009). *Logos and muthos: Philosophical essays in Greek literature*. SUNY Press.

Wians, W. R. (Επιμ.). (2019). *Logoi and muthoi: Further essays in Greek philosophy and literature*. State University of New York Press.

Wilcoxon, F. (1945). Individual Comparisons by Ranking Methods. *Biometrics Bulletin*, *1*(6), 80–83. https://doi.org/10.2307/3001968

Wong, L.-H., Chan, T.-W., Chen, W., Looi, C.-K., Chen, Z.-H., Liao, C. C. Y., King, R. B., & Wong, S. L. (2020). IDC theory: Interest and the interest loop. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *15*(1), 3. https://doi.org/10.1186/s41039-020-0123-2

Wooster, R. (2007). *Contemporary theatre in education*. Intellect.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΚΛΙΜΑΚΑΣ

Α. Προ-Παρεμβατική Κλίμακα Καταστασιακού Ενδιαφέροντος

Α/Α	Διατύπωση Ερώτησης	Θεωρητική Διάσταση	Αντίστοιχη Διατύπωση Διεθνούς Κλίμακας	Πηγή / Κλίμακα
1	Η Οδύσσεια μου φαίνεται ενδιαφέρουσα και συναρπαστική ιστορία.	Triggered Situational Interest	“This topic is interesting.”	Linnenbrink-Garcia et al., 2010
2	Ανυπομονώ να μάθω περισσότερα για τα ταξίδια και τις περιπέτειες του Οδυσσέα.	Triggered → Maintained SI	“I would like to learn more about this topic.”	Potvin et al., 2023
3	Νιώθω περιέργεια να ανακαλύψω τι σημαίνουν τα γεγονότα και οι συμβολισμοί της Οδύσσειας.	Feeling-related SI	“This topic arouses my curiosity.”	Linnenbrink-Garcia et al., 2010
4	Πιστεύω ότι η Οδύσσεια έχει πράγματα που αφορούν και τη σημερινή ζωή.	Value-related SI	“I think this topic is useful and relevant to everyday life.”	Knogler et al., 2015
5	Οι περιπέτειες του Οδυσσέα μου φαίνονται σχετικές με εμπειρίες και δυσκολίες που ζούμε και σήμερα.	Value-related SI	“This topic relates to my personal experiences.”	Potvin et al., 2023
6	Μέσα από την Οδύσσεια νομίζω πως μπορώ να καταλάβω καλύτερα ανθρώπινες συμπεριφορές και συναισθήματα.	Value-related SI	“This topic helps me understand myself and others.”	Renninger & Hidi, 2019
7	Θα ήθελα να συμμετέχω σε δραστηριότητες που έχουν σχέση με την Οδύσσεια.	Anticipated Engagement	“I would like to participate in activities about this topic.”	Linnenbrink-Garcia et al., 2010

8	Μου αρέσει η ιδέα να προσεγγίσουμε την Οδύσσεια με πιο δημιουργικό τρόπο (μουσική, θέατρο, ζωγραφική κ.ά.).	Anticipated Engagement	“It would be fun to explore this topic creatively.”	Knogler et al., 2015
9	Νομίζω ότι θα μου άρεσε να ασχοληθώ περισσότερο με τις ιστορίες της Οδύσσειας αν ήταν πιο ζωντανές και βιωματικές.	Anticipated SI	“I would be more interested if the topic were taught in an engaging way.”	Potvin et al., 2023
10	Πιστεύω ότι θα με ενδιέφερε να μάθω για την Οδύσσεια μέσα από δράσεις ή παιχνίδια.	Anticipated Engagement	“Learning this topic through activities would be enjoyable.”	Knogler et al., 2015
11	Μου αρέσει να συζητώ ή να ακούω απόψεις για τα θέματα που θίγει η Οδύσσεια.	Anticipated Social Engagement	“I enjoy discussing this topic with others.”	Potvin et al., 2023
12	Νομίζω ότι η Οδύσσεια μπορεί να γίνει πιο ενδιαφέρουσα αν τη δουλέψουμε όλοι μαζί ως ομάδα.	Anticipated Collaborative Interest	“Working on this topic as a team would make it more interesting.”	Linnenbrink-Garcia et al., 2010

Β. Μετά-Παρεμβατική Κλίμακα Καταστασιακού Ενδιαφέροντος

Α/Α	Διατύπωση Ερώτησης	Θεωρητική Διάσταση	Αντίστοιχη Διατύπωση Διεθνούς Κλίμακας	Πηγή / Κλίμακα
1	Οι δραστηριότητες με βοήθησαν να νιώσω περισσότερο ενδιαφέρον για την Οδύσσεια.	Feeling-related SI	“The activities increased my interest in this topic.”	Renninger & Hidi, 2019
2	Κατά τη διάρκεια των δράσεων ένιωθα ενθουσιασμό και περιέργεια για όσα ζούσαμε από την Οδύσσεια.	Feeling-related SI	“I felt excited and curious while engaging with the topic.”	Linnenbrink-Garcia et al., 2010
3	Οι ιστορίες της Οδύσσειας έγιναν για μένα πιο «ζωντανές» και πιο κοντινές.	Maintained SI	“The topic felt more vivid and personally relevant after the activity.”	Potvin et al., 2023

4	Μέσα από τις δραστηριότητες κατάλαβα ότι η Οδύσσεια έχει διαχρονικά και σημερινά νοήματα.	Value-related SI	“I realized this topic has both historical and modern relevance.”	Knogler et al., 2015
5	Οι ήρωες της Οδύσσειας με έκαναν να σκεφτώ ζητήματα της καθημερινής ζωής.	Value-related SI	“The characters made me think about real-life issues.”	Potvin et al., 2023
6	Οι εμπειρίες του Οδυσσέα με βοήθησαν να σκεφτώ καλύτερα τον εαυτό μου και τους άλλους ανθρώπους.	Value-related SI	“This topic helped me reflect on myself and others.”	Renninger & Hidi, 2019
7	Μου άρεσε να συμμετέχω ενεργά στις θεατρικές και βιωματικές δραστηριότητες για την Οδύσσεια.	Maintained SI	“I enjoyed participating actively in the learning activities.”	Linnenbrink-Garcia et al., 2010
8	Ένιωθα ότι οι δράσεις με έκαναν να μπω πραγματικά στον κόσμο της Οδύσσειας.	Maintained SI	“I felt immersed in the world of the topic during the activities.”	Knogler et al., 2015
9	Αν μπορούσα, θα ήθελα να συμμετάσχω σε παρόμοιο πρόγραμμα για την Οδύσσεια ή άλλους μύθους.	Maintained SI / Re-engagement	“I would like to participate in similar programs in the future.”	Potvin et al., 2023
10	Από τότε που κάναμε τις δράσεις, ασχολούμαι περισσότερο με θέματα ή ιστορίες της Οδύσσειας.	Maintained → Emerging Individual Interest	“Since the activities, I’ve been more involved with this topic.”	Renninger & Hidi, 2015
11	Θα ήθελα να ξαναδουλέψω σκηνές ή θέματα από την Οδύσσεια με ανάλογο τρόπο (δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων κ.ά.).	Re-engagement Intention	“I would like to revisit this topic through similar activities.”	Linnenbrink-Garcia et al., 2010
12	Νιώθω ότι η Οδύσσεια είναι ένα έργο που με αφορά προσωπικά και με εμπνέει.	Value-related SI / Emerging Individual Interest	“This topic feels personally meaningful and inspiring.”	Renninger & Hidi, 2019

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θεατρικός Κύκλος 1: Ο Πολύφημος

1η Συνάντηση

Τίτλος: «Το ταξίδι αρχίζει – Το πλήρωμα του Οδυσσέα»

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Διάρκεια: 40’ (5’ διαμόρφωση αίθουσας και επαναφορά)
Ηλικιακή ομάδα: Μαθητές Ά Γυμνασίου
Αριθμός μαθητών: 23
Θεματικός άξονας: Η συγκρότηση μια ομάδας με κοινό σκοπό.
Κεντρικό ερώτημα: Πώς μπορούμε να συγκροτούμε ομάδες και να συμμετέχουμε δημιουργικά, εποικοδομητικά και αποτελεσματικά σε αυτές;
Επιμέρους ερωτήματα: Ποια είναι τα πλεονεκτήματα του να ανήκεις σε μία ομάδα με κοινό σκοπό; Ποιες δεσμεύσεις χρειάζεται να κάνουμε και ποιες υποχρεώσεις να αναλάβουμε; Πως μοιράζουμε αρμοδιότητες; Μπορούμε να διατηρήσουμε τη μοναδικότητά μας ως μέλη μιας ομάδας;

ΣΤΟΧΟΙ

Γνωστικοί

→ Να γνωρίσουν οι μαθητές το πλαίσιο της ιστορίας της Οδύσσειας (τον Οδυσσέα, την Ιθάκη, το ταξίδι της επιστροφής, το πλοίο και το πλήρωμα).

→ Να μάθουν ή/και να φανταστούν τις ειδικότητες που μπορούσε να έχει ένα πλήρωμα αρχαίου πλοίου (κελευστής, κωπηλάτης, πηδαλιούχος, παρατηρητής, μάγειρας, μουσικός κ.ά.) και να αναλάβουν συγκεκριμένο ρόλο στο πλήρωμα.

→ Να αντιληφθούν τη διαδικασία συγκρότησης και τις προϋποθέσεις λειτουργίας ενός πληρώματος και τη σημασία της συλλογικότητας και της συνεργασίας σε μία κοινή αποστολή.

Κοινωνικοί/ Συναισθηματικοί

→ Να αισθανθούν ότι ανήκουν σε μια ομάδα, που τους προσφέρει ασφάλεια, υποστήριξη και αναγνώριση.

→ Να βιώσουν το αίσθημα ευθύνης και αλληλεγγύης απέναντι στα μέλη της ομάδας.

→ Να ανακαλύψουν τη μοναδικότητά τους μέσα από τον ρόλο που αναλαμβάνουν στο πλήρωμα.

Κιναισθητικοί

→ Να αποδώσουν σωματικά την εικόνα του πλοίου και των φυσικών συνθηκών του ταξιδιού (άνεμος, κύμα, καταιγίδα, γαλήνη).

→ Να συνεργαστούν συντονισμένα σε συλλογικές κινητικές δράσεις που προϋποθέτουν συγχρονισμό και εμπιστοσύνη.

ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ (Πλαίσιο δράσης)

Ο Τρωϊκός πόλεμος έχει τελειώσει με τους Έλληνες νικητές. Οι μαθητές καλούνται να φανταστούν ότι είναι μέλη του πληρώματος του Οδυσσέα που επιστρέφει στην πατρίδα. Ξέρουν πως το ταξίδι της επιστροφής θα είναι δύσκολο. Θα κληθούν να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές της θάλασσας και του καιρού αλλά και άλλες προκλήσεις. Θα χρειαστεί να στηριχτούν ο ένας στον άλλον και να λειτουργήσουν ως ομάδα για φτάσουν στον προορισμό τους. Πρώτα, όμως, πρέπει να συγκροτήσουν και να οργανώσουν την ομάδα του πληρώματος. Ο καθένας έχει συγκεκριμένες αρμοδιότητες και δραστηριότητες σύμφωνα με τη θέση που επιλέγει. Ο εμψυχωτής ως Οδυσσέας υπογράφει ξεχωριστά με κάθε μαθητή ως μέλος του πληρώματος συμβόλαιο με δεσμεύσεις λειτουργίας και συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του ταξιδιού. Μέσα από αυτή τη συνθήκη, τα παιδιά προσεγγίζουν τους βασικούς ήρωες και συνδέονται με τη θεματική της Οδύσσειας.

ΡΟΛΟΙ

Μαθητές: Μέρη – κομμάτια του πλοίου, σύντροφοι του Οδυσσέα ως μέλη του πληρώματος.

Εμψυχωτής: Οδυσσέας – καπετάνιος.

ΠΗΓΕΣ – ΥΛΙΚΑ

- Προηχογραφημένοι ήχοι θάλασσας, ανέμου, κύματος.
- Το «Συμβόλαιο του Οδυσσέα με το Πλήρωμα» σε έντυπη μορφή (ένα ανά μαθητή)
- Χαρτόνια, μαρκαδόροι, ψαλίδια, κολλητική ταινία.
- Χαρακτηριστικό αντικείμενο Οδυσσέα – φουλάρι (για τον εμψυχωτή).

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Ενεργοποίηση – Είσοδος στον κόσμο της ιστορίας (5')
Δραστηριότητα: «Η φωνή της θάλασσας»

Οι μαθητές εισέρχονται στο χώρο όπου ακούγονται ήχοι θάλασσας. Ο εμψυχωτής ζητάει να μην μιλάνε και να αφουγκράζονται μόνο. Με την προτροπή του εμψυχωτή ξαπλώνουν (αν μπορούν, αλλιώς κάθονται σε καρέκλα ή στέκονται όρθιοι με χαλαρό σώμα) και κλείνουν τα μάτια τους. Ο εμψυχωτής ξεκινάει την αφήγηση από το μικρόφωνο:

«Ο Τρωϊκός πόλεμος τελείωσε. Οι Έλληνες νίκησαν τους Τρώες και κυρίευσαν την Τροία μετά από ΔΕΚΑ ολόκληρα χρόνια αιματηρού και εξαντλητικού πολέμου. Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του ετοιμάζονται να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, την Ιθάκη. Ξέρουν πως το ταξίδι της επιστροφής θα είναι δύσκολο. Θα χρειαστεί να στηριχθούν ο ένας στον άλλον. Να γίνουν μία πολύ ισχυρή και δεμένη ομάδα. Όμως, ο πολυετής πόλεμος, οι μάχες και η οι κακουχίες τους έχουν εξαντλήσει. Κάθονται όλοι διασκορπισμένοι, ο καθένας μόνος του, δίπλα στη θάλασσα και καθώς ακούνε τους ήχους της σκέφτονται. Τι να σκέφτονται άραγε; Ποιες λέξεις τους έρχονται στο νου;»

Ο εμψυχωτής καταγράφει τις λέξεις που λέγονται.

Οδηγίες για τον εμψυχωτή:
Να εισάγει τα παιδιά στο πλαίσιο και την ατμόσφαιρα της ιστορίας και να τους δημιουργήσει την προσδοκία της περιπέτειας.

---

2. Εμβάθυνση – Σωματική σύνδεση (15')
Δραστηριότητα: «Το καράβι και τα κύματα»

«Πριν όμως να ξεκινήσει το ταξίδι πρέπει πρώτα να φτιαχτεί το πλοίο του Οδυσσέα!»

Οι μαθητές, με τη βοήθεια και τις οδηγίες του εμψυχωτή, σχηματίζουν ένα πλοίο με τα σώματά τους στον χώρο. Κάθε μαθητής αναλαμβάνει να γίνει ένα μέρος του πλοίου: Σκάφος ή κύτος (πλώρη, μέσο, πρύμνη), κατάστρωμα, κατάρτι, κουπιά, πηδάλιο, πανί, έμβολο πλώρης, άγαλμα πλώρης κτλ. Ο εμψυχωτής ενθαρρύνει τη φαντασία και τη συνεργασία:

«Ποιοι θα είναι στο μπροστινό μέρος, την πλώρη; Ποιος θα κάνει το έμβολο και ποιος το άγαλμα; Πώς θα σχηματιστεί το κατάστρωμα; Πως θα ορίσουν τα σώματα τις πλευρές του καραβιού; Πως θα αναπαραστήσουμε τα κουπιά; Ποιοι θα κάνουν το κατάρτι, ποιοι το πανί; Ποιος το πηδάλιο;»

Αφού σχηματιστεί το πλοίο ο εμψυχωτής, με τη βοήθεια των ήχων της θάλασσας δίνει από το μικρόφωνο οδηγίες με παραστατική αφήγηση:

«Φανταστείτε πως το πλοίο του Οδυσσέα ταξιδεύει στη θάλασσά. Ο άνεμος φυσά απαλά... το πλοίο γλιστρά ήρεμα... τώρα ο άνεμος δυναμώνει, τα πανιά φουσκώνουν, τα κύματα ανεβοκατεβάζουν το πλοίο... η καταιγίδα πλησιάζει... Αρχίζει να βρέχει, τα κύματα γίνονται πιο μεγάλα και άγρια…αρχίζουν να κλυδωνίζουν και να ταρακουνάνε το πλοίο….κινδυνεύει να βουλιάξει μέσα στην

τρικυμία…ένας κεραυνός χτυπάει το κατάρτι και το σπάει…Σιγά σιγά η θαλασσοταραχή κοπάζει, η βροχή σταματάει… Φεύγουν τα σύννεφα, βγαίνει ο ήλιος. Η θάλασσα γαληνεύει ξανά. Ο αέρας παύει να φυσά…Το πλοίο σταματάει να κινείται…Μένει ακίνητο στη μέση της ανοιχτής θάλασσας. Πουθενά στεριά.»

Οι μαθητές εκφράζουν ρυθμικά τις εναλλαγές του καιρού με το σώμα τους, τον συντονισμό και την αναπνοή.

Οδηγίες για τον εμψυχωτή:

Να προτείνει πρακτικές λύσεις για την τοποθέτηση και διάταξη των σωμάτων που θα εξασφαλίζουν την αποφυγή τραυματισμών και άβολων στάσεων. Να δώσει έμφαση στη φαντασία και την ελεύθερη έκφραση. Να ενισχύει την αίσθηση του ομαδικού παιχνιδιού και όχι της ερμηνείας. Η δράση παραμένει ανοιχτή, χωρίς σωστές ή λάθος επιλογές αρκεί να κρατάει σε συνοχή το πλοίο και την ομάδα.

---

3. Διερεύνηση – Συνεργατική Δόμηση (10')
Δραστηριότητα: «Το πλήρωμα συγκροτείται»

«Το πλοίο όμως του Οδυσσέα δεν μπορεί να ταξιδέψει χωρίς πλήρωμα»
Ο εμψυχωτής καλεί τους μαθητές να καθίσουν σε κύκλο συζήτησης. Κρατάει τη λίστα με τους ρόλους του πληρώματος. Τους ζητάει να σκεφτούν ποιοι ενδεικτικοί ρόλοι και αρμοδιότητες θα μπορούσαν να προβλέπονται σε ένα πλοίο της αρχαιότητας. Ο εμψυχωτής διαβάζει και επεξηγεί τις αρμοδιότητες του κάθε ρόλου από τη λίστα. Προσφέρεται η δυνατότητα να προστεθούν και άλλες θέσεις που θα προκύψουν από τη συζήτηση. Έπειτα, χορηγεί στους μαθητές την ταυτότητα – συμβόλαιο του μέλους και ο κάθε μαθητής σημειώνει τον επιθυμητό ρόλο και τη θέση του στο πλοίο.

---

4. Αναστοχασμός και Δέσμευση (10')
Δραστηριότητα: «Το Συμβόλαιο του Πληρώματος»

Ο εμψυχωτής παρουσιάζει το **Συμβόλαιο του Οδυσσέα με το Πλήρωμα**. Δίνει από ένα σε κάθε μαθητή. Διαβάζει το εισαγωγικό κείμενο και αναθέτει σε μαθητές να διαβάσουν τις 7 δεσμεύσεις που περιλαμβάνει. Έπειτα τους ζητάει να το υπογράψουν ένας-ένας με τη σειρά και να επισημοποιήσουν έτσι τη συμμετοχή τους στο πλήρωμα. Όσο περιμένουν στη σειρά ή περιμένουν τους επόμενους να υπογράψουν μπορούν να συμπληρώνουν τα στοιχεία του μέλους στην πίσω πλευρά. Όταν όλοι υπογράψουν ο εμψυχωτής τους ζητάει να πάρουν τον όρκο. Κάνουν μία χειρονομία όρκου, που προτείνει ο εμψυχωτής ή κάποιος μαθητής, και διαβάζουν μεγαλόφωνα το κείμενο του όρκου. Ο εμψυχωτής συλλέγει τα «συμβόλαια» και τα τοποθετεί στο χώρο που προβλέπεται να αποθηκεύονται τα portfolio των μαθητών. Καλεί τους μαθητές να πάρουν τη θέση τους στο πλοίο. Ακούγονται ήχοι θάλασσας. Κλείσιμο με τη φράση του Οδυσσέα (ο εμψυχωτής σε ρόλο):

«Το ταξίδι ξεκινά, σύντροφοι. Ο καθένας έχει θέση, αξία και ρόλο. Είμαστε όλοι απαραίτητοι στο πλοίο αλλά και στο ταξίδι μας. Οι άνεμοι μας καλούν. Ξεκινάμε για το άγνωστο. Ετοιμάστε τα κουπιά σας, σύντροφοι! Σαλπάρουμε! Έι οπ! Έι όπ!...»

Η ομάδα κινείται με την προτροπή του εμψυχωτή και με το πρόσταγμά του παγώνει σε μία εικόνα.

Θεατρικός Κύκλος 1: Ο Πολύφημος

2η Συνάντηση

Τίτλος: «Ένα άγνωστο νησί»

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Διάρκεια: 40 λεπτά (5’ διαμόρφωση αίθουσας και επαναφορά)
Ηλικιακή ομάδα: Μαθητές Α΄ Γυμνασίου
Αριθμός μαθητών: 23
Θεματικός άξονας: Εξερεύνηση του άγνωστου – Η ανακάλυψη και ο φόβος του αγνώστου.
Κεντρικό ερώτημα: Πώς αντιμετωπίζουμε το άγνωστο όταν βρισκόμαστε σε μια αποστολή;
Δευτερεύοντα ερωτήματα: Πώς οργανώνεται μια ομάδα για να εξερευνήσει έναν άγνωστο τόπο; Τι ρόλους αναλαμβάνουν τα μέλη της ομάδας και πώς συνεργάζονται; Πώς διαμορφώνονται και συντονίζονται επιμέρους ομάδες δράσης και πώς αυτές παρουσιάζουν τα αποτελέσματά τους στο σύνολο της ομάδας;

ΣΤΟΧΟΙ

Γνωστικοί

→ Να κατανοήσουν την σημασία της συνεργασίας και του συντονισμού ως μέλη μιας ομάδας.
→ Να εξοικειωθούν με την οργάνωση ομάδων δράσεις με επιμέρους στόχους στα πλαίσια μιας ομάδας.
→ Να ενεργοποιήσουν την φαντασία και την επινοητικότητά τους ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο παρουσίασης των ευρημάτων μιας εξερεύνησης.

Κοινωνικοσυναισθηματικοί

→ Να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία μέσα στην ομάδα.
→ Να εξερευνήσουν και να εκφράσουν σκηνικά συναισθήματα έκπληξης, απορίας και περιέργειας.
→ Να κατανοήσουν τη χρησιμότητα της οργάνωσης μιας ομάδας απέναντι στο άγνωστο.

Κιναισθητικοί

→ Να αξιοποιήσουν τη σωματική έκφραση για να αποδώσουν περιβάλλοντα, συναισθήματα και καταστάσεις.
→ Να συντονίσουν την αφήγηση μιας εμπειρίας με τη σωματική της αναπαράσταση.

→ Να αναπτύξουν την αντίληψη χώρου και ρυθμού μέσα από βιωματικό παιχνίδι.

ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ (Πλαίσιο δράσης)

Το πλοίο του Οδυσσέα ταξιδεύει στη θάλασσα. Μετά από μια σύντομη περιπλάνηση φανερώνεται ένα νησί και ο Οδυσσέας με τους συντρόφους του αποβιβάζονται σε αυτό. Οργανώνονται σε ομάδες και ξεκινάνε την εξερεύνηση. Όλες οι ομάδες επιστρέφουν έχοντας να διηγηθούν εμπειρίες και να παρουσιάσουν σημάδια από κάποιον που ζει εκεί. Κάποιο μεγαλόσωμο πλάσμα; Μήπως επικίνδυνο ή φιλικό; Τίποτα δεν είναι σαφές. Οι ήρωες αναζητούν στοιχεία για να πάρουν απόφαση. Η ατμόσφαιρα είναι γεμάτη μυστήριο.

ΡΟΛΟΙ

Μαθητές: Μέλη του πληρώματος του Οδυσσέα, σύντροφοι
Εμψυχωτής: Οδυσσέας

ΠΗΓΕΣ – ΥΛΙΚΑ

- Μεγάλο χαρτί του μέτρου με σχεδιασμένο το σχήμα του καραβιού σε κάτοψη και πρόσοψη.
- Συμβολικά αντικείμενα που βρίσκονται στην εξερεύνηση (ζωγραφισμένα σε χαρτί ή πραγματικά αντικείμενα).
  - τεράστια πατημασιά από στη ζούγκλα
  - σπασμένο ξύλο στο βουνό
  - δαγκωμένο ψάρι στη λίμνη ή το ποτάμι
  - μεγάλο κύπελλο στην παραλία δίπλα σε μια τεράστια φωτιά.
- Υλικά για γράψιμο και ζωγραφική (χαρτιά Α4, μαρκαδόροι, μολύβια, στυλό).

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Εισαγωγή – Χαρτογράφηση πληρώματος (7')

Τίτλος Δραστηριότητας: «Μέχρι να βρούμε στεριά»

Ο εμψυχωτής παρουσιάζει ένα μεγάλο χαρτί, όπου είναι σχεδιασμένο το σκάφος, Καλεί τους μαθητές να θυμηθούν τον ρόλο τους στο «πλήρωμα» και ζητάει από τους μαθητές να αποτυπώσουν τη θέση τους και πάνω στο σχέδιο. Κάθε μαθητής λέει με λίγα λόγια (μπορεί να τα συνοδέψει μια κίνηση), το όνομά του, το ρόλο του και τι κάνει στο καράβι του Οδυσσέα και έπειτα παίρνει θέση στο πλοίο.

---

1. Ενεργοποίηση – Άφιξη στο νησί (8')

Αφού πάρουν όλοι τη θέση τους ο εμψυχωτής ανακοινώνει ότι το πλοίο σαλπάρει και έπειτα από μία σύντομη υπενθύμιση του ταξιδιού στη θάλασσα ξεκινάει να αφηγείται:

«Φτάσαμε στο νησί! Δένουμε το καράβι στην ακτή και πατάμε για πρώτη φορά μετά από μέρες σε σταθερό έδαφος…αλλά σε άγνωστη γη…Τι βλέπετε σε αυτό το νησί; Τι ήχους ακούτε; Τι μυρωδιές σας έρχονται;»

Η ομάδα «πατά» με τα πόδια σταθερά κάτω, σαν να αλλάζει έδαφος. Οι μαθητές σε ρόλο χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους και απαντάνε. Ο εμψυχωτής καταγράφει τις απαντήσεις.

---

2. Αυτοσχεδιασμός – «Η Εξερεύνηση του νησιού» (15')
Τίτλος Δραστηριότητας: «Ας εξερευνήσουμε το νησί σε ομάδες»

Ήρθε η ώρα να εξερευνήσουν το νησί. Ο Εμψυχωτής – Οδυσσέας ορίζει ομάδες και μοιράζει στόχους:

→ *«Να ανεβείτε το βουνό για να δούμε τι μέγεθος έχει το νησί και πως είναι.»*
(Οι μαθητές πρέπει να συνεργαστούν για να φτιάξουν ένα σχέδιο του νησιού)

→ «*Να εξερευνήσετε τη ζούγκλα για να δείτε τι ζώα και τι τρόφιμα έχει.»*
(Οι μαθητές πρέπει να συμφωνήσουν σε μια λίστα με ζώα και τρόφιμα και στην περιγραφή τους)

→ «*Να εξερευνήσετε την παραθαλάσσια περιοχή για δείτε αν υπάρχουν σημάδια παρουσίας άλλων όντων.»*
(Οι μαθητές πρέπει να αποφασίσουν την καταγραφή και την περιγραφή των τοπίων που είδανε και των στοιχείων που βρήκανε)

→ *«Να αναζητήσετε τρεχούμενο νερό»*
(Οι μαθητές πρέπει να καταγράψουν και να μπορούν να περιγράψουν τα μέρη που βρήκαν με τρεχούμενο νερό: ποτάμι, ρέμα, λίμνη ή πηγάδι).

Κάθε ομάδα έχει χρόνο να ετοιμάσει μια μικρή σκηνή όπου θα παρουσιάσει τη δική της περιπέτεια. Μπορούν να προσθέσουν ήχους (βήματα, φωνές), κινήσεις, λόγια. Ο Εμψυχωτής δίνει σε κάθε ομάδα, κρυφά από τις άλλες, ένα συμβολικό αντικείμενο που πρέπει να το εντάξουν στην παρουσίασή τους ότι το βρήκαν στο μέρος που εξερεύνησαν:

- τεράστια πατημασιά από στη ζούγκλα
- σπασμένο ξύλο στο βουνό
- δαγκωμένο ψάρι στη λίμνη ή το ποτάμι
- μεγάλο κύπελλο στην παραλία δίπλα σε μια τεράστια φωτιά.

Οι ομάδες παρουσιάζουν με το δικό τους τρόπο η καθεμία τα ευρήματα της εξερεύνησης.

Οδηγίες για τον εμψυχωτή:
Να βοηθήσει στην οργάνωση των ομάδων και να στηρίξει την αυθόρμητη δημιουργία. Η δράση δεν πρέπει να έχει απαιτήσεις απόδοσης, αλλά ελευθερία φαντασίας και έκφρασης.

4. Κλείσιμο – Αναστοχασμός (5')
Με την ολοκλήρωση των σύντομων παρουσιάσεων οι μαθητές συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας.

Θεατρικός Κύκλος 1: Ο Πολύφημος

3η Συνάντηση

Τίτλος: «Στη σπηλιά του Κύκλωπα»

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Διάρκεια: 40 λεπτά (5’ διαμόρφωση αίθουσας και επαναφορά)
Ηλικιακή ομάδα: Μαθητές Α΄ Γυμνασίου
Αριθμός μαθητών: 23
Θεματικός άξονας: Η αντιμετώπιση του φόβου και του κινδύνου μέσα από την ομάδα.
Κεντρικό ερώτημα: Πώς διαχειριζόμαστε ως ομάδα μία τρομακτική και επικίνδυνη κατάσταση;
Δευτερεύοντα ερωτήματα: Πώς μπορούμε να εκφράσουμε τον φόβο, την απορία ή την περιέργεια μέσα από το σώμα και τη φωνή;
Τι σημαίνει «κίνδυνος» και πώς επηρεάζει τη συνοχή μιας ομάδας;
Πώς μπορούμε να παραμείνουμε λειτουργικοί σε μία έκτακτη κατάσταση κινδύνου;

ΣΤΟΧΟΙ

Γνωστικοί:

→ Να γνωρίσουν οι μαθητές τον Κύκλωπα, το μυθικό πλάσμα που αποτελεί απειλή για τον Οδυσσέα και τους συντρόφους του.
→ Να κατανοήσουν τον συμβολισμό του Κύκλωπα ως ενσάρκωση του αγρίου, του ασύδοτου και του μη πολιτισμένου.
→ Να αναγνωρίσουν τη σημασία της στρατηγικής και της συλλογικότητας απέναντι στον κίνδυνο.

Κοινωνικοσυναισθηματικοί

→ Να εκφράσουν συναισθήματα φόβου, πανικού, αγωνίας αλλά και θάρρους και αλληλεγγύης.
→ Να βιώσουν τη δυναμική της ομάδας απέναντι σε μια απειλή.
→ Να διαχειριστούν με νηφαλιότητα και χωρίς σύγχυση μία έκρυθμη τρομακτική κατάσταση.

Κιναισθητικοί

→ Να αντιδράσουν σωματικά σε ηχητικά ερεθίσματα.

→ Να συγχρονιστούν σε συλλογικές κινητικές δράσεις (π.χ. εξερεύνηση, αντίδραση στον κίνδυνο, απόπειρα διαφυγής)

→ Να αναπτύξουν την αντίληψη χώρου και ρυθμού μέσα από βιωματικό παιχνίδι.

ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ (Πλαίσιο δράσης)

Η προηγούμενη εξερεύνηση έχει αφήσει πολλά ερωτηματικά στον Οδυσσέα και τους συντρόφους του. Όλα γίνονται πιο τρομακτικά όταν μπαίνουν σε μια σπηλιά για να την εξερευνήσουν. Εκεί τους παγιδεύει ο Κύκλωπας Πολύφημος, ένας τρομακτικός μονόφθαλμος γίγαντας που τους τρομοκρατεί και τους τρώει.

ΡΟΛΟΙ

Μαθητές: Σύντροφοι του Οδυσσέα
Εμψυχωτής: Κύκλωπας Πολύφημος, Οδυσσέας

ΠΗΓΕΣ – ΥΛΙΚΑ

- Καρέκλες ή/και θρανία (για το "βράχο" που φράζει τη σπηλιά)
- Μαρκαδόροι και χαρτιά για τα φύλλα εργασίας
- Ήχοι περιβάλλοντος σπηλιάς: σταγόνες, αέρας, βήματα, ανάσες, βρυχηθμοί, κραυγές

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Εισαγωγή – Ανακεφαλαίωση προηγούμενης συνάντησης (5')

Ο εμψυχωτής – Οδυσσέας καλεί στους μαθητές – συντρόφους να ξαναθυμηθούν τα αποτελέσματα της εξερεύνησης του νησιού και να ανακεφαλαιώσουν τις σκέψεις που είχανε κάνει με βάση τα ευρήματα.

---

2. Αυτοσχεδιασμός – Είσοδος στο σπήλαιο του Πολύφημου (10')
Τίτλος Δραστηριότητας: «Από το έξω στο φως στο μέσα στο σκοτάδι»

Ο εμψυχωτής – Οδυσσέας αναφέρει ότι όταν εξερευνούσε κάτι βράχια είδε την είσοδο μιας σπηλιάς. Παροτρύνει την ομάδα να τον ακολουθήσει καθώς οδηγεί το δρόμο μέσα από τα περάσματα του σπηλαίου. Οι μαθητές προχωράνε σε ουρά, ο ένας πίσω από τον άλλον, αντιγράφοντας την κίνηση που προτείνει ο εμψυχωτής. Τη δραστηριότητα συνοδεύει κατάλληλα διαμορφωμένο ηχητικό τοπίο που καταλήγει στην ηχητική εμφάνιση του Πολύφημου.

Οδηγίες εμψυχωτή:
Να δώσει έμφαση στην μυστηριώδη ατμόσφαιρα του σπηλαίου και να μεταφέρει στους μαθητές την αίσθηση του κινδύνου που κρύβει κάθε βήμα. Η κίνησή του, που αντιγράφουν οι μαθητές μπορεί να είναι σε ποικίλα επίπεδα, ρυθμούς και μοτίβα. Τα επίπεδα έντασης και σωματικής αντίδρασης τα καθορίζει το ηχητικό τοπίο της σπηλιάς.

---

3. Αγαλματάκια – Η συνάντηση με τον Πολύφημο (15')
Τίτλος Δραστηριότητας: «Ο Πολύφημος τρώει ό,τι κινείται»

Ο Εμψυχωτής φοράει τη μάσκα του Πολύφημου και εμφανίζεται στη σπηλιά. Οι σύντροφοι του Οδυσσέα βρίσκονται στην άλλη άκρη. Οι μαθητές σε ρόλο ξεκινάνε από την άκρη και πρέπει να πλησιάσουνε τον Πολύφημο, ο οποίος γίνεται ο φύλακας της πόρτας. Όποιον δει ο Εμψυχωτής – Πολύφημος να κουνιέται τον «τρώει» και βγαίνει από το παιχνίδι. Αν κάποιος μαθητής καταφέρει να πλησιάσει πολύ κοντά και να τον αγγίξει σώζεται. Η δράση τελειώνει όταν δεν υπάρχουν άλλα παιδιά και ολοκληρώνεται όταν ο εμψυχωτής – Πολύφημος σφραγίζει την πόρτα της σπηλιάς και πέφτει για ύπνο.

Οδηγίες εμψυχωτή:

Να δημιουργήσει στους μαθητές την αίσθηση του κινδύνου αλλά με παιγνιώδη διάθεση. Ο ρόλος του Κύκλωπα πρέπει να έχει στοιχείο «μεγέθους» και ήχου, όχι φρίκης. Δεν πρέπει να τους φοβίσει υπερβολικά ούτε να τους ερεθίσει τόσο που να γίνουν επιθετικοί αλλά πρέπει και να τους μεταδώσει την αίσθηση της παγίδευσης, του εγκλεισμού και του κινδύνου.

---

4. Κλείσιμο – Αναστοχασμός (5’)
Τίτλος Δραστηριότητας: «Και τώρα τι κάνουμε;»

Οι μαθητές ξαπλώνουν ή κάθονται ήσυχα. Ο εμψυχωτής εκτός ρόλου ρωτά:
«Τι νιώσατε όταν μπήκατε στη σπηλιά; Τι σημαίνει να συνεργάζεσαι με τους άλλους σε έναν κίνδυνο; Τι νομίζετε ότι θα κάνει τώρα ο Οδυσσέας;»
Οι μαθητές με σύντομες φράσεις ή κινήσεις συνοψίζουν το βίωμά τους και συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας.

Θεατρικός Κύκλος 1: Ο Πολύφημος

4η Συνάντηση

Τίτλος: «Απόδραση από τη σπηλιά του Κύκλωπα»

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Διάρκεια: 40 λεπτά (5’ διαμόρφωση αίθουσας και επαναφορά)
Ηλικιακή ομάδα: Μαθητές Α΄ Γυμνασίου
Αριθμός μαθητών: 23
Θεματικός άξονας: Η δύναμη του νου και της συνεργασίας απέναντι στη βία και τον φόβο.
Κεντρικό ερώτημα: Πώς μπορούμε να ξεπεράσουμε έναν μεγάλο κίνδυνο με τη δύναμη της σκέψης, της φαντασίας και της ομαδικότητας;
Δευτερεύοντα ερωτήματα: Ποια στοιχεία χρειάζεται μια ομάδα για να βρει λύση σε μια δύσκολη κατάσταση;
Πώς μας βοηθά η ψυχραιμία και η εφευρετικότητα μας όταν φοβόμαστε;
Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στη σωματική και τη διανοητική δύναμη;

ΣΤΟΧΟΙ

Γνωστικοί:

→ Να κατανοήσουν οι μαθητές την αλληλουχία των γεγονότων του επεισοδίου και τα στάδια της οργάνωσης της απόδρασης.

→ Να αναπτύξουν στρατηγική σκέψη για την επίλυση προβλημάτων.

→ Να αναγνωρίσουν τη σημασία της ευφυΐας, της ψυχραιμίας και της ομαδικότητας ως πλεονεκτήματα απέναντι στη δύναμη.

→ Να διερευνήσουν τον συμβολισμό του ψεύτικου ονόματος “Κανένας”.

Κοινωνικοσυναισθηματικοί

→ Να καλλιεργήσουν εμπιστοσύνη και συνεργασία μέσα στην ομάδα κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
→ Να συντονιστούν κινησιολογικά και συναισθηματικά για να επιτελέσουν μία ομαδική λειτουργία.
→ Να βιώσουν τη μετάβαση από το συναίσθημα του φόβου στην ψυχραιμία της στρατηγικής.

Κιναισθητικοί
→ Να συντονίσουν την κίνησή τους με το ρυθμό της ομάδας και να βρούνε κοινή ανάσα και ρυθμό.
→ Να συμμετάσχουν ενεργά σε κινητικά παιχνίδια ρόλων (“τυφλόμυγα”) που εμπλέκουν προσοχή, ταχύτητα και συνεργασία.
→ Να μεταφράσουν σωματικά τη μετάβαση από τον φόβο στην ελευθερία.

ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ (Πλαίσιο δράσης)

Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του έχουν παγιδευτεί στο σπήλαιο. Ο Κύκλωπας Πολύφημος ρωτάει τα ονόματά τους. Όσοι δεν του λένε τους τρώει! Το πρωί όταν φεύγει από τη σπηλιά οι σύντροφοι σκέφτονται λύσεις για το πώς να σωθούν. Καταστρώνουν όλοι μαζί ένα σχέδιο που να καλύπτει όλες τις παραμέτρους της κατάστασής τους. Τελικά καταφέρνουν να τον τυφλώσουν και να ξεφύγουν!

ΡΟΛΟΙ

Μαθητές: Σύντροφοι του Οδυσσέα
Εμψυχωτής: Κύκλωπας Πολύφημος, Οδυσσέας

ΠΗΓΕΣ – ΥΛΙΚΑ

- Καρέκλες ή/και θρανία (για το “βράχο” που φράζει τη σπηλιά)
- Μάσκα ή μαντήλι για τα μάτια (για το παιχνίδι “τυφλόμυγα”)
- Μαρκαδόροι και χαρτιά για τα φύλλα εργασίας
- Ήχοι περιβάλλοντος: ροχαλητό, βαριά ανάσα, φωνή
- Καρέκλα για τον κοιμώμενο Πολύφημο.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. **Ενεργοποίηση – Μέσα στη σπηλιά του Πολύφημου (8')**

Τίτλος Δραστηριότητας: «Με άλλο όνομα απέναντι στον κίνδυνο»

Οι μαθητές εισέρχονται στο χώρο υπό τον ήχο της βαριάς ανάσας του Πολύφημου που κοιμάται. Ο εμψυχωτής (ως Οδυσσέας ή αφηγητής) πιάνει το νήμα της αφήγησης της ιστορίας από το τέλος της προηγούμενης συνάντησης.

«Έχουμε εγκλωβιστεί στη σπηλιά του Πολύφημου… Αφού έφαγε κάποιους συντρόφους μας έκλεισε με ένα τεράστιο βράχο την είσοδο της και μας παγίδευσε μέσα…Τώρα έπεσε για ύπνο… Η ανάσα του μοιάζει με κεραυνό… Κανείς δεν ξέρει τι θα γίνει όταν ξυπνήσει… »

Οι μαθητές σχηματίζουν "ομάδες συντρόφων" καθισμένοι στο πάτωμα, σαν να είναι παγιδευμένοι. Ο εμψυχωτής τους ζητά να αποδώσουν με το σώμα τους το πώς νιώθουν (φόβο, αγωνία, απορία, απόγνωση).

«Ο Πολύφημος κοιμάται… μα κάθε τόσο ανοίγει το ένα του μάτι… και μυρίζεται τους ανθρώπους.»

Όταν ακούγεται ότι ο Πολύφημος πάει να ξυπνήσει οι μαθητές πρέπει να μείνουν όλοι ακίνητοι σε "παγωμένη εικόνα". Θυμίζει τη διαδικασία με τα αγαλματάκια ακούνητα αλλά αυτή τη φορά οι ακινησίες δημιουργούν tableaux.
Ξαφνικά ο Πολύφημος ξυπνάει και αρχίζει να αναζητά ποιοι βρίσκονται στη σπηλιά του.
Ο εμψυχωτής (σε ρόλο Πολύφημου) κινείται ανάμεσά τους με βαθιά φωνή:

Πολύφημος: *«Ποιος είσαι εσύ που μπήκες στη σπηλιά μου; Πες μου το όνομά σου, γρήγορα, αλλιώς θα σε φάω!»*

Κάθε μαθητής, με τη σειρά ή τυχαία, πρέπει να επινοήσει επιτόπου ένα ψεύτικο όνομα. Οι απαντήσεις πρέπει να είναι χωρίς πολλή σκέψη. Αν ο μαθητής καθυστερήσει ή δυσκολευτεί, ο Πολύφημος "γκρινιάζει" ή "απειλεί". Οι υπόλοιποι σύντροφοι μπορούν να τον ενθαρρύνουν με χειρονομίες ή ψιθυριστές ιδέες. Ο εμψυχωτής – Πολύφημος αντιδρά ανάλογα με την απάντηση που δίνεται.

Οδηγίες εμψυχωτή:
Ο εμψυχωτής παροτρύνει με την ερμηνεία του τα παιδιά να σκεφτούν ένα όνομα για να γλυτώσουν. Σκοπός είναι να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και το χιούμορ και να ενεργοποιήσει τη φαντασία και την ευρηματικότητά τους.

---

2. Συλλογικός σχεδιασμός – Το σχέδιο της απόδρασης (8')

Τίτλος Δραστηριότητας: « Ας καταστρώσουμε ένα σχέδιο σωτηρίας»

Αφού ρωτήσει όλους τους μαθητές ο εμψυχωτής – Πολύφημος βγάζει τα πρόβατά του για βοσκή φράζοντας τη σπηλιά με το βράχο. Οι μαθητές – σύντροφοι κάθονται σε κύκλο και, με τη βοήθεια του εμψυχωτή – Οδυσσέα, συζητούν πώς θα αποδράσουν από τη σπηλιά χωρίς να τους καταλάβει ο Πολύφημος. Εξετάζονται όλα τα δεδομένα και οι δυσκολίες. Ο καθένας μπορεί να καταθέσει την ιδέα του και να τη δείξει με παντομίμα ή παγωμένες εικόνες. Ο εμψυχωτής ως Οδυσσέας δίνει έμφαση στο θέμα του ματιού και προτείνει να τον τυφλώσουν πρώτα και μετά να επιχειρήσουν να

αποδράσουν. Διαμορφώνεται ένα σχέδιο και οργανώνεται μία σύντομη συλλογική απεικόνισή του σε εικόνες ή παντομίμα.

Οδηγίες εμψυχωτή:

Να φροντίσει να τεθούν στη συζήτηση όλη οι παράμετροι της κατάστασής τους και να εξεταστούν όλα τα δεδομένα και οι κίνδυνοι της κάθε πρότασης. Να επιτρέψει σε όλες τις ιδέες να ακουστούν ισότιμα και να δημιουργήσει συνθήκη εποικοδομητικού διαλόγου. Έπειτα, να εμπνεύσει όλη την ομάδα να συντονιστούν για να τον τυφλώσουν.

---

3. Ομαδικός συντονισμός δράσης – «Ο Δαυλός της Ομαδικής Σκέψης» (5–6')
Τίτλος Δραστηριότητας: «Όλοι μαζί σαν ένα χέρι να τον τυφλώσουμε»

Ο εμψυχωτής αφηγείται:
«Ο Πολύφημος επέστρεψε το βράδυ στη σπηλιά και αφού έφαγε δυο τρεις συντρόφους για βραδινό και ήπιε και μπόλικο κρασί έπεσε για ύπνο. »

Ο εμψυχωτής ορίζει έναν μαθητή ως Πολύφημο. Ο Πολύφημος κάθεται στο κέντρο, καθιστός, με τα μάτια ανοιχτά ακόμα, ή κοιτώντας στο πάτωμα. Η υπόλοιπη ομάδα σχηματίζει έναν στενό κύκλο γύρω του. Ο εμψυχωτής δίνει οδηγία:

«Ο Οδυσσέας μόνος του δεν θα τα κατάφερνε. Ο δαυλός που τύφλωσε τον Πολύφημο φτιάχτηκε από όλους τους συντρόφους. Τώρα, θα τον φτιάξουμε κι εμείς μαζί.»

Όλοι οι μαθητές τεντώνουν ένα χέρι μέσα στον κύκλο. Οι δείκτες των χεριών ενώνονται σιγά-σιγά, σχηματίζοντας ένα νοητό «δαυλό» στο κέντρο, πάνω από το κεφάλι του Πολύφημου.
Ο εμψυχωτής καθοδηγεί με χαμηλή φωνή:

«Ο δαυλός ζωντανεύει… από την αναπνοή σας… από την ιδέα σας…Πάρτε μια ανάσα όλοι μαζί… και φυσήξτε απαλά προς το κέντρο…»

Οι μαθητές εκπνέουν απαλά, σαν να ζεσταίνουν τον δαυλό. Η κίνηση είναι ήρεμη, συλλογική, αρμονική.Ο εμψυχωτής δίνει το σήμα:

«*Και τώρα… όλοι μαζί… χαμηλώστε τον δαυλό… αργά… μέχρι να αγγίξει το μέτωπο του Πολύφημου…»*

Οι μαθητές κατεβάζουν συγχρονισμένα τα ενωμένα δάχτυλά τους, αγγίζοντας ελαφρά το κέντρο του μετώπου του Πολύφημου.
Με το άγγιγμα, ο Πολύφημος κλείνει τα μάτια, αφήνει έναν αναστεναγμό και «καταρρέει» προς τα πίσω ή σκύβει σαν να πονά

---

4. Ομαδικό παιχνίδι «τυφλόμυγα» – Η απόδραση από τη σπηλιά (8')
Τίτλος Δραστηριότητας: «Να ξεγλιστρήσουμε προς την έξοδο!»
Ο εμψυχωτής – αφηγητής συνεχίζει:

«Ο Πολύφημος ούρλιαξε από τον πόνο. Το μάτι του κάηκε από το πυρωμένο ξύλο. Τώρα δεν βλέπει τίποτα… Στέκεται με θυμό, τεντώνει τα χέρια και ψάχνει μέσα στο σκοτάδι. Εσείς, οι σύντροφοι του Οδυσσέα, πρέπει να βγείτε από τη σπηλιά ένας – ένας χωρίς να σας καταλάβει. Αν αγγίξει κάποιον από εσάς τότε γίνεται κι αυτός φρουρός της εξόδου…»

Με ένα μαντήλι δένονται απαλά τα μάτια του μαθητή – Πολύφημου. Του επιτρέπεται να κινείται αργά μπροστά από την είσοδο, με προτεταμένα τα χέρια. Οι σύντροφοι του Οδυσσέα κινούνται όλοι μαζί συντονισμένα και αργά, σχεδόν αθόρυβα, προς την έξοδο. Επιτρέπεται μόνο ψίθυρος (όχι φωνές, όχι γέλια δυνατά). Ο σκοπός της ομάδας είναι να φτάσουν όλοι ή όσο περισσότεροι μπορούν στην έξοδο της σπηλιάς. Όσοι «πιάνονται» (τους αγγίζει ο Πολύφημος) γίνονται φρουροί της εισόδου και αυτοί σαν τον Πολύφημο μόνο που, αν και αυτοί βλέπουν, έχουν πιο περιορισμένο πεδίο δράσης (στέκονται ακίνητοι εκεί που πιάστηκαν και μπορούν να κινούν μόνο τα χέρια). Όσο περισσότεροι οι φρουροί τόσο πιο δύσκολο το πέρασμα.

Οδηγίες εμψυχωτή:

Ο εμψυχωτής πρέπει να φροντίσει για την ασφάλεια των μαθητών. Για αυτό πρέπει να καθορίσει εκ των προτέρων τα όρια του χώρου και να ορίσει σήμα παύσης (π.χ. δυνατό παλαμάκι ή τύμπανο). Να ξεκαθαρίσει ότι δεν επιτρέπεται το τρέξιμο ή τα δυνατά αγγίγματα – μόνο απαλό άγγιγμα στον ώμο ή στο χέρι. Επίσης, να έχει το νου του αν ο Πολύφημος πλησιάσει κάποιο εμπόδιο ή τοίχο να τον καθοδηγεί με λεκτικό σήμα.

---

5. Κλείσιμο – Αναστοχασμός (5')

Οι μαθητές, έχοντας πια αποδράσει από τη σπηλιά του Κύκλωπα, αναστοχάζονται πάνω στην εμπειρία τους συμπληρώνοντας το φύλλο εργασίας.

Θεατρικός Κύκλος 1: Ο Πολύφημος

5η Συνάντηση

Τίτλος: «Ο Πολύφημος μιλάει – κίνητρα, επιλογές, άλλες πιθανές ιστορίες»

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Διάρκεια: 40 λεπτά (5’ διαμόρφωση αίθουσας και επαναφορά)

Ηλικιακή ομάδα: Μαθητές Α΄ Γυμνασίου

Αριθμός μαθητών: 23

Θεματικός άξονας: Η διερεύνηση των κινήτρων και των εσωτερικών καταστάσεων του Πολύφημου, η κατανόηση της συμπεριφοράς του μέσα από ενσυναίσθηση και η διερεύνηση εναλλακτικών τρόπων δράσης που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε διαφορετική έκβαση της ιστορίας.

Κεντρικό ερώτημα: Τι κρύβεται πίσω από τη συμπεριφορά του Πολύφημου και πώς θα μπορούσε η ιστορία να είχε εξελιχθεί διαφορετικά;

Δευτερεύοντα ερωτήματα: Ποια συναισθήματα και ανάγκες μπορεί να κρύβονται κάτω από μια βίαιη ή «τερατώδη» συμπεριφορά;
Ποιες άλλες επιλογές θα μπορούσε να έχει ο Πολύφημος απέναντι στους ξένους;
Πώς επηρεάζει η μοναξιά, η απομόνωση ή η αδικία τον τρόπο που φερόμαστε;
Τι μήνυμα μπορεί να έχει για εμάς σήμερα η ιστορία του Πολύφημου

ΣΤΟΧΟΙ

Γνωστικοί:

→ Να ανακαλέσουν και να αναδιατάξουν τα γεγονότα του επεισοδίου από την οπτική του Πολύφημου.

→ Να εντοπίσουν πιθανά κίνητρα, συναισθήματα και αιτίες πίσω από τη συμπεριφορά του.

→ Να διατυπώσουν εναλλακτικές εκδοχές δράσης και κατάληξης της ιστορίας.

Κοινωνικοσυναισθηματικοί

→ Να καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση, επιχειρώντας να «ακούσουν» και να καταλάβουν τον Πολύφημο.
→ Να μάθουν να σέβονται και να διαχειρίζονται διαφορετικές ερμηνείες και απόψεις.
→ Να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με τη βία, τη μοναξιά, την αδικία.

Κιναισθητικοί

→ Να χρησιμοποιήσουν σώμα, φωνή και χωρική τοποθέτηση (δραστηριότητα «γωνιών») για να αποδώσουν διαφορετικές εκδοχές του Πολύφημου.
→ Να συμμετάσχουν ενεργητικά σε θεατρικό παιχνίδι ρόλων («καυτή καρέκλα») σε ασφαλές πλαίσιο.

ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ (Πλαίσιο δράσης)

(Ο/η εμψυχωτής/τρια μιλά στην ομάδα, εκτός ρόλου, με αναφορά σε όσα έχουν προηγηθεί.)
«Την ιστορία του Πολύφημου την έχουμε πια ζήσει από την πλευρά του Οδυσσέα και των συντρόφων του. Τον είδαμε ως γίγαντα, ως κίνδυνο, ως εχθρό που τους φυλάκισε και έφαγε κάποιους από αυτούς. Τώρα όμως που ο Οδυσσέας έφυγε από τη σπηλιά, μπορούμε να γυρίσουμε πίσω νοητά και να κάνουμε κάτι που στην πραγματική ζωή δεν γίνεται: Να σταματήσουμε την ιστορία και να ρωτήσουμε τον ίδιο τον Πολύφημο πώς έβλεπε τα πράγματα. Τι ένιωθε, τι σκεφτόταν, τι άλλες επιλογές θα μπορούσε να είχε. Δεν είναι ότι θα τον δικαιολογήσουμε. Αλλά θα προσπαθήσουμε να τον καταλάβουμε – για να μάθουμε κάτι και για εμάς.»

ΡΟΛΟΙ

Μαθητές: Δημοσιογράφοι, Κύκλωπας Πολύφημος
Εμψυχωτής: Κύκλωπας Πολύφημος

ΠΗΓΕΣ – ΥΛΙΚΑ

- Μία καρέκλα (για την «καυτή καρέκλα»).
- Χαρτί πίνακα ή πίνακας για λέξεις–κλειδιά.
- Σύντομο φύλλο εργασίας (μικρό Α4) με 2–3 ερωτήσεις αναστοχασμού.
- (Προαιρετικά) 4 φύλλα Α4 με τις τέσσερις «ταυτότητες» του Πολύφημου για τις γωνιές.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Εισαγωγή – Ενεργοποίηση και εστίαση στον Πολύφημο (5')
Τίτλος Δραστηριότητας: «Ποιος είναι ο Πολύφημος;»

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Ο/η εμψυχωτής/τρια ζητά σύντομα από 2–3 μαθητές να θυμηθούν:
«Τι έκανε ο Πολύφημος όταν μπήκαν οι ξένοι στη σπηλιά του;»
«Πώς τελείωσε η ιστορία;»
Στον πίνακα, ο εμψυχωτής σημειώνει 3–4 λέξεις–κλειδιά που δίνουν την εικόνα που είχαν μέχρι τώρα για τον Πολύφημο (π.χ. άγριος, μόνος, άδικος, τρομακτικός, δυνατός).
Εισαγωγική γέφυρα προς τη συνάντηση:
«Σήμερα θα δοκιμάσουμε να δούμε τι μπορεί να υπήρχε πίσω από αυτή τη συμπεριφορά. Τι μπορεί να ένιωθε, τι θα μπορούσε να είχε κάνει αλλιώς.»

---

2. Παιγνιώδης δραστηριότητα – εξερεύνηση χαρακτήρα (13')
Τίτλος Δραστηριότητας: «Οι τέσσερις γωνιές του Πολύφημου»

Ο χώρος χωρίζεται σε τέσσερις γωνιές. Σε κάθε γωνιά ο εμψυχωτής ανακοινώνει (ή κολλάει σε χαρτί) μια πιθανή «ταυτότητα» του Πολύφημου:
Γωνιά 1 – Θηρίο χωρίς λογική
Δρα από θυμό και ορμή, χωρίς να σκέφτεται.
Γωνιά 2 – Μονάχος και φοβισμένος
Ζει μόνος, φοβάται τους ξένους, δεν ξέρει πώς να τους εμπιστευτεί.
Γωνιά 3 – Κύριος στο σπίτι του
Πιστεύει ότι στο δικό του χώρο μπορεί να κάνει ό,τι θέλει, χωρίς να λογοδοτεί.
Γωνιά 4 – Αδικημένος από θεούς και ανθρώπους
Νιώθει ότι κανείς δεν τον σεβάστηκε ποτέ, άρα δεν σέβεται κι αυτός τους άλλους.

Ο εμψυχωτής δίνει οδηγία:
«Διαλέξτε τη γωνιά που κατά τη γνώμη σας ταιριάζει περισσότερο στον Πολύφημο. Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος. Διαλέξτε αυτό που σας φαίνεται πιο κοντά στην εικόνα που έχετε.»
Οι μαθητές μετακινούνται και στέκονται στη γωνιά τους.

Επεξεργασία μέσα στις γωνιές:
Σε κάθε γωνιά, ο εμψυχωτής ζητά από τους μαθητές να διατυπώσουν 1–2 λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι «ο δικός τους Πολύφημος» νιώθει έτσι και να πουν μια φράση σαν να ήταν ο Πολύφημος σ' αυτή την εκδοχή (π.χ. «Εδώ είναι η σπηλιά μου, δεν σας θέλω εδώ», «Ποτέ κανείς δεν ήρθε να με δει, γιατί να τους φερθώ καλά;»).
Προαιρετικά, κάθε γωνιά φτιάχνει μια παγωμένη εικόνα του Πολύφημου (στάση σώματος, έκφραση προσώπου) που να ταιριάζει με την «ταυτότητα» της γωνιάς.

Σύνδεση με την επόμενη δραστηριότητα:
«Τώρα που είδαμε τέσσερις διαφορετικές πλευρές του Πολύφημου, ήρθε η στιγμή να τον βάλουμε να καθίσει μπροστά μας και να τον ρωτήσουμε ο ίδιος τι έχει να πει…»

---

3. «Καυτή Καρέκλα» – (12')
Τίτλος Δραστηριότητας: «Ο Πολύφημος απαντά»

Μία καρέκλα τοποθετείται στο κέντρο του κύκλου: η «καυτή καρέκλα». Ο εμψυχωτής εξηγεί τους κανόνες:
- Όποιος κάθεται στην καρέκλα είναι σε ρόλο ως Πολύφημος.
- Οι υπόλοιποι ρωτούν και ακούν με σεβασμό. Δεν γελοιοποιούν, δεν διακόπτουν.
- Προσπαθούμε να καταλάβουμε τι ένιωθε και τι σκεφτόταν, όχι μόνο να τον κατηγορήσουμε.

Ζητείται ένας εθελοντής (ή περισσότερα παιδιά διαδοχικά) να καθίσει ως Πολύφημος. Αν διστάζουν, μπορεί στην αρχή να το κάνει ο εμψυχωτής. Ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορούν να κάνουν οι μαθητές:
«Γιατί φέρθηκες τόσο σκληρά στους ανθρώπους που μπήκαν στη σπηλιά σου;»
«Ένιωσες ποτέ τύψεις για αυτό που έκανες;»
«Δεν ένιωσες ποτέ μόνος; Θα ήθελες να έχεις φίλους;»
«Τι φοβάσαι περισσότερο;»
«Πώς θα ήθελες να σου είχαν μιλήσει οι ξένοι όταν ήρθαν;»
«Αν μπορούσες να ζήσεις ξανά αυτή την ιστορία, τι θα άλλαζες στη συμπεριφορά σου;»
«Τι θα ήθελες να ξέρουν οι άλλοι για σένα, που δεν φαίνεται με την πρώτη ματιά;»

Ο εμψυχωτής ενθαρρύνει τον «Πολύφημο» να απαντά σε πρώτο πρόσωπο («ένιωσα… νόμιζα ότι… φοβόμουν…»), και – όπου είναι δυνατόν – να αναγνωρίζει εναλλακτικές επιλογές («ίσως θα μπορούσα να…»).
Μπορεί να αλλάξει 1–2 φορές ο μαθητής που κάθεται στην καυτή καρέκλα, ώστε να ακουστούν διαφορετικές ερμηνείες του ρόλου.

---

4. Αναστοχαστικό κλείσιμο και φύλλο εργασίας (5’)

Ο εμψυχωτής καλεί τους μαθητές να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας.

Οδηγίες για τον εμψυχωτή
Να διασφαλίζει κλίμα ασφάλειας και σεβασμού: προστατεύει τον μαθητή που είναι σε ρόλο από ειρωνεία ή γέλιο.
Να υπενθυμίζει ότι η κατανόηση δεν σημαίνει δικαιολόγηση της βίας, αλλά προσπάθεια να δούμε τον άνθρωπο πίσω από τη συμπεριφορά.
Στις «γωνιές», να δίνει χρόνο σε όλες τις ομάδες να ακουστούν, χωρίς να αναζητά «σωστή» απάντηση.
Στην «καυτή καρέκλα», να παρεμβαίνει όταν χρειάζεται με ήπιες ερωτήσεις–γέφυρες, αν ο μαθητής δυσκολεύεται να απαντήσει.
Να κρατά σταθερά τον χρόνο, ώστε να μείνει έστω λίγος χρόνος για το φύλλο εργασίας.

Θεατρικός Κύκλος 1: Ο Πολύφημος

6η Συνάντηση

Τίτλος: «Ένας σύγχρονος Πολύφημος»

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Διάρκεια: 40+40 λεπτά με διάλλειμα ανάμεσα (5’ διαμόρφωση αίθουσας και επαναφορά)
Ηλικιακή ομάδα: Μαθητές Α΄ Γυμνασίου
Αριθμός μαθητών: 23
Θεματικός άξονας: Η συμβολική και διαχρονική διάσταση του μύθου – η μεταφορά του νοήματος του Πολύφημου στη σύγχρονη εποχή.
Κεντρικό ερώτημα: Ποιος είναι ο Πολύφημος του σήμερα;
Δευτερεύοντα ερωτήματα: Ποιες μορφές μπορεί να έχει σήμερα η βία, η απομόνωση, ο εγωισμός, η αλαζονεία και όσα άλλα συμβολίζει ο Πολύφημος;
Πώς εκφράζεται ο “γίγαντας” μέσα μας ή γύρω μας;
Ποια είναι τα “όπλα” του σύγχρονου Οδυσσέα απέναντι στη βία, τον φόβο ή τη δύναμη χωρίς νου;
Μπορεί μια ομάδα να αλλάξει τον κόσμο της – όπως άλλαξε ο Οδυσσέας τη μοίρα του;

ΣΤΟΧΟΙ

Γνωστικοί:

→ Να συνειδητοποιήσουν τη διαχρονικότητα των ηρώων της Οδύσσειας και τη μεταφορά των νοημάτων στη σημερινή κοινωνία.
→ Να συνδέσουνε το μύθου του Πολύφημου με σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα (π.χ. καταπίεση, εξουσία, απομόνωση, αποκλεισμός, τυφλή βία).
→ Να αξιοποιήσουν στοιχεία μύθου για τη δημιουργία σύγχρονων αφηγήσεων.

Κοινωνικοσυναισθηματικοί

→ Να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις σχετικά με τη βία, την αδικία, την απληστία και τη μοναξιά.
→ Να συνεργαστούν δημιουργικά σε μικρές ομάδες για τη δραματοποίηση μιας σύγχρονης ιστορίας.

→ Να βιώσουν τη διαδικασία της συλλογικής δημιουργίας και της ενσυναίσθησης μέσα από τη μάσκα.

Κιναισθητικοί

→ Να αποδώσουν σωματικά και εκφραστικά τις μορφές και τα χαρακτηριστικά ενός "σύγχρονου Πολύφημου".

→ Να πειραματιστούν με τη μεταμόρφωση μέσω της μάσκας.

→ Να χρησιμοποιήσουν υλικά και κίνηση για τη δραματοποίηση του σύγχρονου επεισοδίου.

ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ (Πλαίσιο δράσης)

Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του κατάφεραν να ξεφύγουν από τη σπηλιά του Πολύφημου. Μα ο γίγαντας δεν έφυγε από τη μνήμη τους. Γιατί ο Πολύφημος δεν είναι μόνο ένα τέρας της αρχαιότητας. Θα μπορούσε να είναι κάθε άνθρωπος που δε βλέπει καθαρά τους άλλους γύρω του· που νομίζει πως η δύναμη είναι πάνω από τη σοφία· που μιλά αλλά δεν ακούει· που ζει μόνος μέσα στη σπηλιά του εγωισμού του. Σήμερα, υπάρχουν γύρω μας – ή μέσα μας – πολλές σύγχρονες εκδοχές του Πολύφημου. Ας τις ανακαλύψουμε, ας τις παρατηρήσουμε και ας τις «ξορκίσουμε» μέσα από το θέατρο.

ΡΟΛΟΙ

Μαθητές: Διάφορες σύγχρονες εκδοχές του Πολύφημου, του Οδυσσέα και των συντρόφων του.
Εμψυχωτής: -

ΠΗΓΕΣ – ΥΛΙΚΑ

- Ουδέτερες λευκές μάσκες (ή χαρτόνια για να κοπούν ως μάσκες προσώπου)
- Μαρκαδόροι, τέμπερες, ψαλίδια, σπάγγοι, κολλητική ταινία, εικαστικά υλικά
- Ύφασμα ή μικρά αντικείμενα για δραματοποίηση
- Φύλλο χαρτιού Α3 για τίτλο ή σύνθημα της ομάδας
- Ηχεία ή μουσική υπόκρουση για το τελικό δρώμενο

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Ενεργοποίηση – Αναστοχασμός (5')

Δραστηριότητα: «Τι συμβολίζει ο Πολύφημος;»

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Ο εμψυχωτής ξεκινάει συζήτηση θέτοντας ερωτήματα:
«Τι θυμάστε για τον Πολύφημο;»
«Ήταν κακός ή απλά διαφορετικός;»
«Τι συμβόλιζε για εσάς αυτός ο γίγαντας;»

Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν με **μία λέξη** ή **μία κίνηση** τι σημαίνει γι' αυτούς ο Πολύφημος: (*«φόβος» – «μοναξιά» – «θυμός» – «αλαζονεία» – «δύναμη χωρίς μυαλό»*).
Ο εμψυχωτής συνοψίζει:
«Ας φανταστούμε τώρα πώς θα ήταν ο Πολύφημος αν ζούσε σήμερα…»

---

2. Συζήτηση και καταιγισμός ιδεών – Ο Πολύφημος στο σήμερα (10')
Δραστηριότητα : «Ποιος και πώς είναι ο Πολύφημος σήμερα;»

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4–5 ατόμων. Μέσα από συζήτηση και συνεργασία συμπληρώνουν ένα απλό διάγραμμα με ιδέες που προκύπτουν από την προσπάθεια να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως τα παρακάτω:
«Πού θα μπορούσε να ζει σήμερα ένας Πολύφημος;»
«Πώς θα φερόταν;»
«Πώς θα έβλεπε τους άλλους;»
«Τι θα φοβόταν;»
«Τι θα έπρεπε να του "μάθει" ο Οδυσσέας του σήμερα;»

Οδηγίες για τον εμψυχωτή

Ο εμψυχωτής ενθαρρύνει τις ομάδες να μοιραστούν τις πιο ενδιαφέρουσες ιδέες τους αλλά τις αποθαρρύνει από το να αντιγράψουν ή να μιμηθούν τις ιδέες των άλλων ομάδων. Κάθε ομάδα πρέπει να επεξεργαστεί τη δική της σύγχρονη εκδοχή του Πολύφημου.

---

3. Δραματοποίηση – Η δική μας ιστορία του Πολύφημου (30')
Δραστηριότητα: «Ένας σύγχρονος Πολύφημος»

Οι ομάδες δημιουργούν μικρές σκηνές (2–3 λεπτών) που δείχνουν έναν "σύγχρονο Πολύφημο" σε ένα περιβάλλον του σήμερα:

→ **στο σχολείο** (π.χ. ένα παιδί που χρησιμοποιεί τη δύναμή του πάνω στους άλλους),
→ **στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης** (π.χ. τρολάρισμα, αδιαφορία για τον άλλον),
→ **στο σπίτι ή στην κοινωνία** (π.χ. κάποιος που δε βλέπει τους άλλους γύρω του).

Οι μαθητές πρέπει να προσαρμόσουν τα δεδομένα της ιστορίας στο σήμερα και αποφασίζουν:

→ ποιος είναι ο **Πολύφημος**,
→ ποιος ο **Οδυσσέας ή οι σύντροφοι**,
→ ποιο είναι το **"σχέδιο" της λύσης** (πώς αλλάζει η κατάσταση).

Η έμφαση δίνεται στη συνεργασία, την εφευρετικότητα και τη μεταφορά νοήματος, όχι στην υποκριτική.

Οδηγίες για τον εμψυχωτή

Ο εμψυχωτής κινείται ανάμεσα στις ομάδες και τις καθοδηγεί χωρίς να επιβάλει δομή: στόχος είναι η ελεύθερη μεταφορά του νοήματος. Βοηθάει στη διαμόρφωση σκηνής και ροής και ενισχύει τη σύνδεση με τα πρόσωπα και τις δράσεις του επεισοδίου μέσω σύντομων υπενθυμίσεων.

Παράλληλη εικαστική δραστηριότητα – Κατασκευή μάσκας του σύγχρονου Πολύφημου
Δραστηριότητα: «Το πρόσωπο του σύγχρονου Πολύφημου»

Κάθε ομάδα παίρνει από μία **ουδέτερη μάσκα** για να τη διαμορφώσει με βάση την εκδοχή του Πολύφημου που έχει σκεφτεί και να την χρησιμοποιήσει στη παρουσίαση. Ο εμψυχωτής δίνει οδηγίες προς τις ομάδες:
Να τη ζωγραφίσουν όπως φαντάστηκαν τον σημερινό Πολύφημο.
Να επιλέξουν τα χρώματα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχει.
Να αποφασίσουν αν έχει ακόμα ένα μάτι ή πολλά «μάτια» (π.χ. οθόνες, κινητά, χρήμα)
Να αποδώσουν εικαστικά την ψυχική του κατάσταση (αγχωμένος, σκληρός, απογοητευμένος, μόνος, θυμωμένος, λυπημένος, φοβισμένος κ.α.)
Ακόμα μπορούν, αν θέλουν, να γράψουν μία **φράση–σύνθημα** πάνω στη μάσκα ("Άνοιξε τα μάτια σου", "Κανείς δεν είναι κανένας", "Η δύναμη είναι νους").

---

4. Κλείσιμο – Συνολική παρουσίαση μασκών
Δραστηριότητα: «Οι σύγχρονοι Κύκλωπες» (5')

Κάθε ομάδα κλείνει με μία «αναμνηστική» φωτογραφία των προσώπων της ιστορίας που παρουσίασε με τον σύγχρονο Πολύφημο να φοράει τη μάσκα του.

Θεατρικός Κύκλος 2: Η Κίρκη

7η Συνάντηση

Τίτλος: «Φτάνοντας στο νησί της Κίρκης – η πρώτη εντύπωση»

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Διάρκεια: 40 λεπτά (5’ διαμόρφωση αίθουσας και επαναφορά)
Ηλικιακή ομάδα: Μαθητές Α΄ Γυμνασίου
Αριθμός μαθητών: 23
Θεματικός άξονας: Αβεβαιότητα και διλλήματα από την πρώτη επαφή με κάτι ανεξερεύνητο.
Κεντρικό ερώτημα: Πώς αντιδρά το σώμα και η σκέψη μας όταν βρισκόμαστε μπροστά σε κάτι άγνωστο;
Δευτερεύοντα ερωτήματα: Τι μας τραβάει προς κάτι άγνωστο; Τι μας κάνει επιφυλακτικούς; Πώς εκφράζει το σώμα μας αυτά τα δύο αντίθετα συναισθήματα; Πώς επηρεάζεται η απόφασή μας όταν ακούμε και τις σκέψεις των άλλων;

ΣΤΟΧΟΙ

Γνωστικοί:

- → Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια της αμφισημίας στον μύθο (ελκυστικό–απειλητικό).
- → Να προσλάβουν το επεισόδιο όχι ως παραμύθι, αλλά ως δραματική σύγκρουση ανάμεσα σε εμπιστοσύνη και επιφυλακτικότητα.
- → Να διατυπωθούν σύντομα, καθαρά επιχειρήματα σε ρόλο συντρόφου του Οδυσσέα.

Κοινωνικοσυναισθηματικοί:

- → Να αισθανθούν την ένταση και την αβεβαιότητα της πρώτης συνάντησης.
- → Να καταγράψουν προσωπικές αντιδράσεις: τι με τραβάει / τι με κάνει να απομακρυνθώ.
- → Να βιωθεί ενδεχόμενη εμπειρία μετατόπισης θέσης από τα επιχειρήματα του άλλου.

Κιναισθητικοί:

- → Αναπαράσταση με εικόνες (tableaux), στάσεις και εσωτερική σκέψη.
- → Προφορική διατύπωση σκέψης σε συνθήκη ρόλου χωρίς να εκτίθενται θεατρικά.
- → Σωματική έκφραση της προσωπικής θέσης κάθε μαθητή απέναντι σε ένα δίλημμα.

ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ (Πλαίσιο δράσης)

Οι μαθητές μπαίνουν στον ρόλο των συντρόφων που στέλνονται από τον Οδυσσέα να εξερευνήσουν ένα άγνωστο νησί. Ακούν, παρατηρούν, ερευνούν και προσπαθούν να καταλάβουν την ταυτότητα μιας «παράξενης κατοικίας» και μιας μορφής που *πιθανώς* τους περιμένει.
Η Κίρκη δεν εμφανίζεται ακόμη ως πρόσωπο-ρόλος. Η ύπαρξή της είναι παρούσα μόνο *ως αφήγηση, ως ίχνη στον χώρο, ως υπόνοια*.

ΡΟΛΟΙ

Μαθητές: Σύντροφοι του Οδυσσέα
Εμψυχωτής: Αφηγητής

ΠΗΓΕΣ – ΥΛΙΚΑ

- Μια ταινία ή νοητή γραμμή στο πάτωμα (για τις ζώνες της Δραστηριότητας 5)
- Το φύλλο εργασίας της συνάντησης
- Μολύβια/στυλό μαθητών
- Ρολόι/χρονομέτρηση για τις στατικές εικόνες

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. **Επανενεργοποίηση** – **Η άφιξη στο καινούργιο νησί (3')**
   Δραστηριότητα: «Η άφιξη και αποβίβαση»

Ο εμψυχωτής ζητάει από τους μαθητές να κάνουν έναν κύκλο. Έπειτα αφηγείται σύντομα:
«Βρισκόμαστε πάλι πάνω στο καράβι και ταξιδεύουμε. Μετά από πολλές μέρες ταξίδι και αντιμετωπίζοντας την έλλειψη τροφίμων βρίσκουμε ένα καινούργιο νησί. Αυτή τη φορά ο Οδυσσέας αποφασίζει να μην κατέβει αυτός αλλά να στείλει μία ομάδα, εσάς —την ομάδα των πιο έμπειρων— να εξερευνήσετε πρώτοι στο νησί, Με μία βάρκα αποβιβάζεστε στο νησί, Κανείς δεν ξέρει τι υπάρχει στο εσωτερικό του.»

---

2. Παγωμένες εικόνες – Η πρώτες εντυπώσεις από το νησί
Δραστηριότητα: «Τρεις παγωμένες στιγμές εξερεύνησης» (7')

Ο εμψυχωτής χωρίζει το σύνολο των παιδιών σε ομάδες των 4-5 ατόμων με τη μέθοδο των διαδοχικών αριθμών ανάλογα με τις ομάδες (1-4 ή 1-5). Έτσι δημιουργούνται η ομάδες που καταλαμβάνουν μία θέση στο χώρο για να κάνουν τις παγωμένες εικόνες. Ο εμψυχωτής αφηγείται και δίνει εντολές για τις παγωμένες εικόνες (βλ. φυλλάδιο με κείμενο αφήγησης)

Οδηγίες για τον εμψυχωτή:

Ο εμψυχωτής δεν διορθώνει, δεν σχολιάζει, δεν δίνει εντολές ή απαγορεύσεις. Κάνει μόνο ερωτήσεις που οξύνουν το βλέμμα:

«Τι βλέπεις πρώτο σε αυτή την ακτή;»

«Τι κάνει αυτή τη στιγμή να φαίνεται ασφαλής ή όχι;»
«Τι σας κάνει όλους να κοιτάτε προς μία κατεύθυνση;»
«Αν κάτι σας σταματούσε, πού θα ήταν στο σώμα σας;»

Επίσης, μπορεί να δώσει μία διακριτική κατεύθυνση στην εστίαση κάθε ομάδας:

«Δοκιμάστε να παίξετε με δύο επίπεδα: κάποιοι ψηλότερα, κάποιοι πιο χαμηλά.»
«Τι θα γινόταν αν ένας από εσάς κοιτούσε αλλού;»
«Ποιος δείχνει την περισσότερη επιφυλακτικότητα; Πώς φαίνεται αυτό χωρίς λόγια;»

Ο εμψυχωτής – αφηγητής τελειώνει τη δραστηριότητα με μία μεταβατική φράση:

«Οι εικόνες που φτιάξατε δείχνουν ότι το νησί έχει κάτι διπλό: όμορφο αλλά και ανήσυχο. Σε λίγο, όταν πλησιάσουμε περισσότερο στο σπίτι, ίσως καταλάβουμε γιατί.»

---

3. Κινησιολογικός αυτοσχεδιασμός με αφήγηση – Η προσεκτική εξερεύνηση του νησιού (7')
Δραστηριότητα: «Η πορεία προς το άγνωστο κέντρο του νησιού»

Ο εμψυχωτής αφηγείται την πορεία των συντρόφων μέσα στο άγνωστο και ανεξερεύνητο νησί και ταυτόχρονα δίνει εντολές για τον τρόπο και την ποιότητα της κίνησης (βλ. φυλλάδιο με κείμενο αφήγησης). Οι μαθητές ξεκινάνε να κινούνται αργά και προσεκτικά σε μια κυκλική–σπειροειδή πορεία που οδηγεί στο κέντρο. Αντιδρούνε σύμφωνα με τις εντολές και τα στοιχεία της αφήγησης του εμψυχωτή. Στο τέλος έχουν καταλήξει στο κέντρο του κύκλου σε ακινησία και είναι έτοιμοι για την επόμενη δραστηριότητα.

Οδηγίες για τον εμψυχωτή:

Για να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί η κυκλική σπειροειδής κίνηση των μαθητών πρέπει ο εμψυχωτής να ζητήσει να διαμορφώσουν πρώτα έναν κύκλο και έπειτα να καθοδηγήσει στα πρώτα βήματα την κατεύθυνση που πρέπει να έχει η κίνηση. Επίσης, πρέπει να προσδιορίσει την ταχύτητα της κίνησης

---

4. Εσωτερική σκέψη σε πάγωμα – Οι εσωτερικές σκέψεις των συντρόφων (8')
Δραστηριότητα: «Και τώρα τι κάνουμε;»

Οι μαθητές παραμένουν σε σιωπή για λίγα δευτερόλεπτα στην **παγωμένη** στάση του «διχασμού» μπροστά στο κατώφλι (έλξη + επιφύλαξη) της προηγούμενης δραστηριότητας. Ο εμψυχωτής καλεί τους μαθητές να επικεντρωθούν και να παρατηρήσουν τη στάση του σώματός τους. Έπειτα τους παροτρύνει να μεταφράσουν τη στάση αυτή σε μία σκέψη που κάνουν ως σύντροφοι σε σχέση με το σπίτι όπου έχουν βρεθεί. Έπειτα με την τεχνική «touch and speak» ο εμψυχωτής αγγίζει κάθε φορά έναν μαθητή ελαφρά στον ώμο κι εκείνος λέει μία σύντομη φράση που είναι η εσωτερική του σκέψη. Οι υπόλοιποι παραμένουν ακίνητοι. Στο τέλος παίρνουν όλοι μία κοινή ανάσα και χαλαρώνουν τη στάση τους.

Οδηγίες για τον εμψυχωτή:

Ο εμψυχωτής δεν ζητάει θεατρική ατάκα. Οι μαθητές απλά και σύντομα λένε φωναχτά τη σκέψη που κάνει ο ρόλος τους στις δεδομένες συνθήκες. Ο εμψυχωτής μπορεί να βοηθήσει όποιον μαθητή δυσκολευτεί με προτροπές.

---

5. Συλλογική σκηνή – Οι σύντροφοι παίρνουνε θέση (7')

Δραστηριότητα: «Μπαίνουμε ή δεν μπαίνουμε;»

Ο εμψυχωτής ζητάει από τους μαθητές να σταθούν όλοι σε μια μεριά της αίθουσας. Έπειτα ορίζει τρεις ζώνες στο χώρο:

Αριστερά: **«ΜΠΑΙΝΟΥΜΕ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ»**
Δεξιά: **«ΔΕΝ ΜΠΑΙΝΟΥΜΕ ΑΚΟΜΗ»**
Στη μέση: **«ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η»** (ζώνη αμφιταλάντευσης)

Έπειτα ζητάει από τους μαθητές να φανταστούν ότι εξακολουθούν να είναι οι σύντροφοι του Οδυσσέα έξω από το σπίτι και τους ζητάει να τοποθετηθούν στο χώρο με βάση αυτό που νιώθουν ως ρόλοι και όχι ως οι εαυτοί τους.
Στη συνέχεια τους ζητάει να παρατηρήσουν πως έχει διαμορφωθεί η ποσόστωση χωρίς όμως να σχολιάσουν. Έπειτα δίνει σταδιακά το λόγο στους μαθητές κάθε ζώνης ξεκινώντας από τη ζώνη «ΜΠΑΙΝΟΥΜΕ» και καταλήγοντας στη ζώνη «ΔΕΝ ΜΠΑΙΝΟΥΜΕ ΑΚΟΜΗ». Ζητάει από τους μαθητές να μιλήσουν ως σύντροφοι του Οδυσσέα. Οι φράσεις πρέπει να είναι σύντομες και να αιτιολογούν ή/και να υπερασπίζονται τη θέση. Αφού ακουστούν όλες οι ζώνες ο εμψυχωτής δίνει τη δυνατότητα σε όσους επιθυμούν να αλλάξουν θέση επειδή πείστηκαν από τα επιχειρήματα των άλλων να τα κάνουν. Κλείνει με τη διαπίστωση ότι αυτή είναι η εικόνα της ομάδας αυτή τη στιγμή.

Οδηγίες για τον εμψυχωτή:
Ο εμψυχωτής πρέπει να κρατά ρυθμό, να επιτρέπει μόνο μία φράση στον καθένα και να αποτρέψει τον διάλογο. Επίσης, να φροντίζει να συμπυκνώνει τη θέση του όποιος μακρηγορεί και να προτείνει ένα επιχείρημα αν η ομάδα κολλήσει.

---

5. Κλείσιμο – Μικρό Φύλλο Εργασίας (2–3')

Ο εμψυχωτής ολοκληρώνει τη συνάντηση με ένα σύντομο κλείσιμο (βλ. φυλλάδιο με αφήγηση) και οι μαθητές συμπληρώνουν τα φύλλα εργασίας.

Θεατρικός Κύκλος 2: Η Κίρκη

8η Συνάντηση

Τίτλος: «Η πρόσκληση – η είσοδος – το τραπέζι – η αλλαγή που δεν φαίνεται»

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Διάρκεια: 40 λεπτά (5’ διαμόρφωση αίθουσας και επαναφορά)
Ηλικιακή ομάδα: Μαθητές Α΄ Γυμνασίου
Αριθμός μαθητών: 23
Θεματικός άξονας: Όταν κάτι γοητευτικό και απολαυστικό γίνεται παγίδα. Πώς η έλξη προς μία απόλαυση μπορεί να προκαλέσει απώλεια ελέγχου.
Κεντρικό ερώτημα: Τι συμβαίνει όταν κάτι φαινομενικά ευχάριστο λειτουργεί ως παγίδα και αρχίζει να μας αλλάζει χωρίς να το καταλάβουμε;
Δευτερεύοντα ερωτήματα: Τι κάνει μια πρόσκληση ακαταμάχητη;
Ποια σημάδια δείχνουν ότι η απόλαυση γίνεται απώλεια ελέγχου;
Πώς αλλάζει το σώμα, η στάση, η προσοχή και η διάθεσή μας όταν αφήνουμε κάτι να μας παρασύρει;
Τι μας κάνει να θέλουμε να εξερευνήσουμε κάτι άγνωστο;

ΣΤΟΧΟΙ

Γνωστικοί:

→ Οι μαθητές να αναγνωρίσουν την αφηγηματική λειτουργία της «πρόσκλησης» ως μοτίβο που εμπεριέχει ταυτόχρονα ασφάλεια και πιθανή απειλή.

→ Να διερευνήσουν τα στάδια λήψης απόφασης σε συνθήκες αβεβαιότητας, συσχετίζοντάς τα με την αφήγηση της Οδύσσειας.

→ Να ερμηνεύσουν τη σωματική και ενεργειακή μετάβαση από την έλξη προς την παγίδα και να τη συνδέσουν με χαρακτηριστικά αφηγηματικά μοτίβα (αποπλάνηση, υπερβολική φιλοξενία, απώλεια ελέγχου).

→ Να παρατηρήσουν και να περιγράψουν διαφορές ανάμεσα στην οπτική εκείνων που βρίσκονται «μέσα» και εκείνων που βρίσκονται «έξω» από μια διαδικασία.

→ Να προσεγγίσουν κριτικά τον τρόπο με τον οποίο οι εξωτερικές συνθήκες (χώρος, ενέργεια, ατμόσφαιρα) επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου και της ομάδας.

Κοινωνικοσυναισθηματικοί:

→ Οι μαθητές να συνεργαστούν στη λήψη αποφάσεων, να ακούσουν, να αιτιολογήσουν και να αποδεχθούν συλλογικές επιλογές.

→ Να καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση, υιοθετώντας την οπτική διαφορετικών «θέσεων»: μέσα στο σπίτι, έξω από το σπίτι, παρατηρητές, επηρεαζόμενοι.

→ Να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν συναισθήματα που προκύπτουν από την αμφιθυμία (έλξη – φόβος, ασφάλεια – απειλή).

→ Να αναπτύξουν συναισθηματική επίγνωση των σταδιακών μεταβολών στη διάθεση και στη στάση του σώματος.

→ Να ενισχύσουν την ομαδικότητα μέσα από την αντίληψη ότι κάθε απόφαση, ακόμη και σε δραματική συνθήκη, έχει συνέπειες στην ομάδα.

Κιναισθητικοί:

→ Οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν εκφραστικά το σώμα σε μη ρεαλιστικές, συμβολικές μορφές δράσης (ενέργεια φιλοξενίας – υπερβολής – παγίδας).

→ Να πειραματιστούν με την κίνηση ως μέσο μετάβασης από μια κατάσταση σε μια άλλη (ουδέτερο περπάτημα → αλλαγές στάσης → απώλεια ισορροπίας/ελέγχου).

→ Να συντονιστούν ως ομάδα στη δημιουργία ενός «ενεργειακού πεδίου» που επηρεάζει όσους βρίσκονται μέσα στο σπίτι.

→ Να αντιληφθούν σωματικά τη διαφορά μεταξύ «είμαι μέσα στη συνθήκη» και «παρατηρώ απ' έξω».

→ Να αναπτύξουν την ικανότητα σωματικής ακρόασης και μη λεκτικής αποκωδικοποίησης ενέργειας από τους συμμαθητές τους.

ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ (Πλαίσιο δράσης)

Οι σύντροφοι του Οδυσσέα συνεχίζουν την πορεία εξερεύνησης που ξεκίνησαν στο άγνωστο νησί. Έχοντας φτάσει έξω από το σπίτι, που στην προηγούμενη συνάντηση προκάλεσε περιέργεια, αμφιθυμία και επιφυλακτικότητα, καλούνται τώρα να αντιμετωπίσουν μια νέα συνθήκη: μια πρόσκληση που φαίνεται φιλόξενη και καθησυχαστική, αλλά η πηγή της παραμένει άγνωστη. Οι σύντροφοι του Οδυσσέα ενδίδουν και βιώνουν μία μεταμόρφωση.

ΡΟΛΟΙ

Μαθητές: Σύντροφοι του Οδυσσέα
Εμψυχωτής: Αφηγητής

ΠΗΓΕΣ – ΥΛΙΚΑ

- 4 καρέκλες ή ταινία στο πάτωμα → σχηματίζουν το «σπίτι».
- Ελεύθερος χώρος για κίνηση.
- Χρονόμετρο.

- Μουσική ή ήχοι που συνοδεύουν την πρόσκληση και τη σταδιακή μεταμόρφωση.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Επανενεργοποίηση με αφήγηση και σωματική ανταπόκριση – Η πρόσκληση (5')
Δραστηριότητα: «Η πρόσκληση στην απόλαυση»

Οι μαθητές στέκονται σε κύκλο. Ο εμψυχωτής υπό τη μουσική υπόκρουση χαλαρωτικής μουσικής διαβάζει αργά, με μικρές παύσεις την πρόσκληση προς τους συντρόφους του Οδυσσέα να μπουν μέσα στο χώρο (βλ. φυλλάδιο με κείμενο αφήγησης). Αφού ολοκληρώσει ζητάει από τους μαθητές να αποδώσουν κινησιολογικά, ατομικά ο καθένας, τις τρεις φάσεις της κινητικής αντίδρασης στην πρόσκληση:

- Κίνηση έλξης
- Κίνηση δισταγμού
- Κίνηση τελικής απόφασης

Οδηγίες για τον εμψυχωτή:
Οι κινήσεις των μαθητών πρέπει να είναι σύντομες. Η αφήγηση πρέπει να είναι αργή, με παύσεις αλλά όχι υπερβολικά θεατρική.

---

2. Ομαδική απόφαση – Επιλέγονται οι πρώτοι που θα μπουν (6–7')
Δραστηριότητα: «Ποιοι θα μπουν πρώτοι;»

Ο εμψυχωτής χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες των 4-5 ατόμων με τη μέθοδο του κύκλου και των αριθμών. Κάθε ομάδα αποφασίζει ποια μισά μέλη της θα μπουν πρώτα. Πρέπει να αποφασίσουν με βάση κάποια κριτήρια, π.χ. ποιοι είναι πιο παρατηρητικοί, ποιοι είναι πιο ψύχραιμοι, ποιοι δεν παρασύρονται εύκολα. Μετά κάθε ομάδα δηλώνει ποια μισά μέλη της θα μπουν πρώτα και με ποιο σκεπτικό. Τα μέλη κάθε ομάδας που επιλέχθηκαν συγκροτούν την πρώτη ομάδα που θα μπει στο χώρο κατά την επόμενη δραστηριότητα.

---

3. Αυτοσχεδιασμός σωματικής ενέργειας (Energy Fields) – Το Τραπέζι & Ο Χώρος (10')
Δραστηριότητα: «Η ενέργεια του χώρου μέσα κι έξω»

Στο κέντρο του χώρου τοποθετούνται 4 καρέκλες σχηματίζοντας νοητό τετράγωνο και διαμορφώνουν έναν εγκιβωτισμένο χώρο που είναι το μέσα του παλατιού. Η ομάδα των επιλεγμένων μπαίνει μέσα και τοποθετείτε στο χώρο. Είναι η ενέργεια που του χώρου όπως την εισπράττουν οι σύντροφοι του Οδυσσέα. Η ομάδα των έξω σχηματίζουν έναν κύκλο γύρω από το τετράγωνο. Είναι η ενέργεια του χώρου όπως αυτή επηρεάζει όσους μπαίνουν μέσα σε αυτόν. Ο εμψυχωτής δίνει πρώτα κάποιες εισαγωγικές οδηγίες και έπειτα κατευθύνει των αυτοσχεδιασμό με ξεχωριστές οδηγίες σε κάθε ομάδα (βλ. φυλλάδιο με αφήγηση). Τρεις φάσεις: Φιλοξενία –

Υπερβολή/Απόλαυση – Παγίδα. Έπειτα γίνεται αντιστροφή των ρόλων στις ομάδες και επαναλαμβάνεται η διαδικασία.

---

4. Σωματικός αυτοσχεδιασμός – Η μεταμόρφωση των συντρόφων (7')

Δραστηριότητα: «Η αλλαγή που δεν φαίνεται»

Όλοι οι μαθητές κινούνται ελεύθερα στον χώρο. Ο εμψυχωτής δίνει οδηγίες που παραλλάσσουν σταδιακά την κίνηση (βλ. φυλλάδιο με αφήγηση). Όταν ολοκληρωθούν τότε ο εμψυχωτής δίνει εντολή να παγώσουν οι μαθητές και ζητάει από αυτούς να εκφράσουν με μία λέξη την αίσθηση που έχουν από το παραλλαγμένο πια σώμα τους.

Οδηγίες για τον εμψυχωτή:
Οι αλλαγές των μαθητών πρέπει να είναι **μικρές** — όχι θεατρικές.

---

5. Κλείσιμο – Μικρό φύλλο εργασίας
Ο εμψυχωτής ζητάει από τους μαθητές να χαλαρώσουν και όσοι θέλουν να μοιραστούν με την ομάδα τη στιγμή που έντονα ένιωσαν την απειλή του χώρου. Έπειτα ζητάει από τους μαθητές να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας.

Θεατρικός Κύκλος 2: Η Κίρκη

9η Συνάντηση

Τίτλος: «Η Κίρκη και ο Οδυσσέας: λόγος, στάση, επιλογή»

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Διάρκεια: 40 λεπτά (5’ διαμόρφωση αίθουσας και επαναφορά)
Ηλικιακή ομάδα: Μαθητές Α΄ Γυμνασίου
Αριθμός μαθητών: 23
Θεματικός άξονας: Αβεβαιότητα και διλλήματα από την πρώτη επαφή με κάτι ανεξερεύνητο.
Κεντρικό ερώτημα: Πώς διαμορφώνεται μια απόφαση όταν συγκρούονται φόβος, ευθύνη και γοητεία;
Δευτερεύοντα ερωτήματα: Τι σημαίνει να αναλαμβάνει κάποιος την ευθύνη για τους άλλους;
Πώς λειτουργεί ο πειστικός λόγος σε συνθήκες εξουσίας;
Μπορεί η ασφάλεια να είναι παγίδα;
Ποιος επηρεάζει την τελική απόφαση — ο ηγέτης ή η ομάδα;;

ΣΤΟΧΟΙ

Γνωστικοί:

→ Να αναγνωρίσουν τα στάδια εξέλιξης του επεισοδίου (μεταμόρφωση – ενημέρωση – απόφαση – αντιπαράθεση),
→ Να κατανοήσουν τη δραματική σύγκρουση ως σύγκρουση επιχειρημάτων και όχι μόνο προσώπων,
→ Να εντοπίσουν τη λειτουργία του λόγου ως εργαλείου πειθούς και επιρροής.

Κοινωνικοσυναισθηματικοί:

→ Να βιώσουν την έννοια της συλλογικής στάσης (Χορός),
→ Να εκφράσουν θέση χωρίς αντιπαράθεση,
→ Να αναγνωρίσουν την πολυφωνία μέσα σε μια ομάδα.

Κιναισθητικοί:

→ Να χρησιμοποιήσουν το σώμα για αποτύπωση στάσης (βήμα, απόσταση, κατεύθυνση),
→ Να λειτουργήσουν με ελεγχόμενη κινησιολογία,
→ Να διατηρήσουν σκηνική πειθαρχία μέσα σε δομημένο πλαίσιο.

ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ (Πλαίσιο δράσης)

Η συνάντηση ξεκινά από το σημείο όπου οι σύντροφοι έχουν ήδη μεταμορφωθεί, ο Ευρύλοχος έχει διαφύγει και ο Οδυσσέας ενημερώνεται και καλείται να αποφασίσει. Ο Οδυσσέας καλείται

να κάνει μία αλληλουχία από επιλογές για να μπορέσει να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Και θα πρέπει να χρησιμοποιήσει την εξυπνάδα του και την πειθώ του για να αποφύγει τα χειρότερα. Οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν την αφήγηση και το λόγο των προσώπων και να τοποθετηθούν ως σύντροφοι του Οδυσσέα απέναντι στα διλήμματα.

ΡΟΛΟΙ

Μαθητές: Αφηγητές, Σύντροφοι του Οδυσσέα, Οδυσσέας, Κίρκη
Εμψυχωτής: -

ΠΗΓΕΣ – ΥΛΙΚΑ

- Φύλλο με τα αποσπάσματα της αφήγησης για κάθε ομάδα.
- Κάρτες στάσης για Οδυσσέα – Κίρκη
- Χρονόμετρο
- Οριοθέτηση χώρου (ημικύκλιο για Χορό)
- Το φύλλο εργασίας της συνάντησης

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Εισαγωγή – Σύνδεση (2΄)

Ο εμψυχωτής εισάγει το πλαίσιο πάνω στο οποίο θα συνεχιστεί η ιστορία.

«Στην προηγούμενη συνάντηση δουλέψαμε τον χώρο και την ενέργεια του σπιτιού της Κίρκης. Σήμερα ξεκινάμε μετά από αυτό. Οι σύντροφοι έχουν ήδη μεταμορφωθεί — όλοι εκτός από τον Ευρύλοχο. Από εδώ και πέρα, η ιστορία προχωρά με σκηνές και λόγο.»

---

2. Αυτοσχεδιασμός λόγου και κίνησης σε ομάδες – Η ιστορία σε 4 σκηνές (10΄)
Δραστηριότητα – «Η ιστορία από τη μεριά του Οδυσσέα»

Ο εμψυχωτής χωρίζει τους συμμετέχοντες σε τέσσερις ομάδες: Κάθε ομάδα αποφασίζει ποια μέλη της θα αναλάβουν το λόγο και ποια την κίνηση και προετοιμάζονται να παρουσιάσουν το κομμάτι που τους έχει ανατεθεί. Όσοι έχουν αναλάβει το λόγο ξεκινάνε την αφήγηση και τους διαλόγους, ενώ όσοι έχουν αναλάβει την κίνηση προσπαθούν να αναπαραστήσει την ιστορία και τις σκηνές με κίνηση και εκφραστικότητα στο πρόσωπο.(βλ. κείμενα αφήγησης)

Οδηγίες εμψυχωτή:

Να διασφαλίσει ότι όλα τα μέλη κάθε ομάδας συμμετέχουν ενεργά είτε στην αφήγηση είτε στην αναπαράσταση της σκηνής. Να δώσει έμφαση στη συνεννόηση και τη συνεργασία.

---

3. Παιχνίδι ρόλων και αυτοσχεδιασμός – Αγώνας λόγου με Χορό (15΄)
Δραστηριότητα – «Η Αντιπαράθεση του Οδυσσέα με την Κίρκη»

Τα παιδιά που επιθυμούν να κάνουν τους ρόλους του Οδυσσέα και της Κίρκης καλούνται να αυτοσχεδιάσουν ανά ζευγάρια την αντιπαράθεση των δύο προσώπων ακολουθώντας τις οδηγίες που περιέχουν οι καρτέλες που τους δίνει ο εμψυχωτής. Τα παιδιά εναλλάσσονται στους ρόλους και καινούργιες κάρτες δίνονται σε κάθε καινούργιο ζευγάρι. (βλ. Κάρτες δράσης)

Τα υπόλοιπα παιδιά έχουν τη λειτουργία Χορού στην αντιπαράθεση, Χωρίζονται σε τρεις υποομάδες: Χορός Παραμονής («Μείνε – εδώ είναι ασφαλές.»), Χορός Αντίστασης («Φύγε – κάτι δεν πάει καλά.») και Χορός Σκέψης («Σκέψου – ζύγισε.»). Κάθε Χορός παίρνει την ανάλογη θέση σε κάθε σημείο της αντιπαράθεσης που την αποτυπώνει με αυστηρά προκαθορισμένη σωματική συμπεριφορά.

Οδηγίες εμψυχωτή:

Ο εμψυχωτής δίνει χρόνο σε κάθε ζευγάρι να αναπτύξει ο καθένας τη θέση του. Κάθε επόμενο ζευγάρι πρέπει να συνεχίζει τη σκηνή από εκεί που έχει μείνει αλλά με τα καινούργια δεδομένα που περιέχουν οι νέες κάρτες. Ταυτόχρονα ελέγχει τις αντιδράσεις του Χορού και περιορίζει τις υπερβολές.

---

4. Κλείσιμο – Τελική επιλογή (8΄)

Ο εμψυχωτής ορίζει τη μία πλευρά του χώρου ως ΜΕΝΩ και την άλλη ως ΦΕΥΓΩ και λέει:

«Δεν μιλάμε. Στεκόμαστε εκεί που πιστεύουμε ότι ο Οδυσσέας πρέπει να πάει τώρα.»

Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν σε ποια πλευρά θα πάνε. Δύο μαθητές από κάθε πλευρά καταθέτουν μία φράση αιτιολόγησης. Έπειτα οι μαθητές συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας.

Θεατρικός Κύκλος 2: Η Κίρκη

10η Συνάντηση

Τίτλος: «Όταν καμία επιλογή δεν είναι χωρίς κόστος»

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Διάρκεια: 40 λεπτά (χωρίς διαμόρφωση αίθουσας)
Ηλικιακή ομάδα: Μαθητές Α΄ Γυμνασίου
Αριθμός μαθητών: 23
Θεματικός άξονας: Ηθικά και πρακτικά διλήμματα στη απόφαση σε συνθήκες κρίσης.
Κεντρικό ερώτημα: Τι κάνεις όταν για να σωθούν όλοι πρέπει να χάσεις κάτι πολύ σημαντικό;
Δευτερεύοντα ερωτήματα: Ποιο είναι το κόστος κάθε επιλογής;
Υπάρχει «σωστή» απόφαση όταν όλες περιλαμβάνουν απώλεια;
Μέχρι πού φτάνει η ευθύνη του ατόμου απέναντι στην ομάδα;
Πότε η παραμονή ισοδυναμεί με προστασία και πότε με παγίδευση;;
Πώς λειτουργεί ο πειστικός λόγος σε συνθήκες εξουσίας;
Μπορεί η ασφάλεια να είναι παγίδα;
Ποιος επηρεάζει την τελική απόφαση — ο ηγέτης ή η ομάδα;

ΣΤΟΧΟΙ

Γνωστικοί:

→ να κατανοήσουν το δίλημμα του Οδυσσέα ως κεντρικό δραματουργικό στοιχείο του επεισοδίου,
→ να συνδέσουν τις επιλογές του ήρωα με συγκεκριμένες συνέπειες,
→ να αντιληφθούν ότι η σύγκρουση δεν επιλύεται άμεσα αλλά μετασχηματίζεται.

Κοινωνικοσυναισθηματικοί:

→ να αναπτύξουν ενσυναίσθηση απέναντι σε δύσκολες αποφάσεις,
→ να αποδεχθούν τη συνύπαρξη διαφορετικών στάσεων μέσα στην ομάδα,
→ να βιώσουν τη δυσκολία της επιλογής χωρίς να οδηγηθούν σε αξιολογικές κρίσεις.

Κιναισθητικοί:

→ να εκφράσουν στάση και σκέψη μέσω σωματικής τοποθέτησης στον χώρο,
→ να βιώσουν την έννοια της επιλογής ως κινητική εμπειρία,
→ να συμμετέχουν ενεργά χωρίς απαίτηση αυτοσχεδιασμού λόγου ή έκθεσης.

ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ (Πλαίσιο δράσης)

Μετά την αντιπαράθεση Οδυσσέα–Κίρκης, η σύγκρουση δεν έχει επιλυθεί. Η Κίρκη δεν έχει επιβληθεί, αλλά ούτε και ο Οδυσσέας έχει φύγει. Το κρίσιμο σημείο της ιστορίας δεν είναι πλέον η μαγεία ή η αντιπαράθεση λόγου, αλλά η απόφαση που εκκρεμεί και το κόστος που αυτή συνεπάγεται.

ΡΟΛΟΙ

Μαθητές: Οδυσσέας
Εμψυχωτής: -

ΠΗΓΕΣ – ΥΛΙΚΑ

- Χαρτιά Α4 ή Α5 με ταμπέλες λέξεων
- Χρονόμετρο
- Πίνακας / μαρκαδόρος (προαιρετικά)

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. **Εισαγωγή – Σωματική τοποθέτηση ανάλογα τα επιχειρήματα που ακούγονται (8-10΄) Δραστηριότητα: «ΜΕΝΩ – ΦΕΥΓΩ – ΔΙΛΗΜΜΑ»**

Οι μαθητές κάθονται στις τυπικές θέσεις τους στα θρανία. Η μία ακριανή σειρά των θρανίων ορίζεται ως **ΜΕΝΩ**, ή άλλη ακριανή ως **ΦΕΥΓΩ** και η μεσαία ως **ΔΙΛΗΜΜΑ.**
Ο εμψυχωτής διαβάζει διαδοχικά προτάσεις που περιγράφουν δεδομένα της κατάστασης του Οδυσσέα στο νησί της Κίρκης (βλ. Κείμενο αφήγησης). Μετά από κάθε πρόταση, οι μαθητές μετακινούνται σιωπηλά στη σειρά θρανίων που εκφράζει τη δική τους αντίδραση: παραμονή, φυγή ή αμφιθυμία.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ:

«Η Κίρκη προσφέρει φαγητό, στέγη και ασφάλεια.»
«Οι σύντροφοι που μεταμορφώθηκαν δεν μπορούν να φύγουν μόνοι τους.»
«Ο Οδυσσέας μπορεί να φύγει από το νησί χωρίς να τον εμποδίσει κανείς.»
«Αν φύγει τώρα, κάποιοι σύντροφοι θα μείνουν για πάντα στο νησί.»
«Αν μείνει, μπορεί να βρει τρόπο να τους επαναφέρει στην ανθρώπινη μορφή.»
«Η Κίρκη δεν λέει πόσο θα κρατήσει η παραμονή στο νησί.»
«Ο στόχος του Οδυσσέα είναι να επιστρέψει στην Ιθάκη.»
«Η παραμονή στο νησί σημαίνει καθυστέρηση και απώλεια χρόνου.»
«Η φυγή σημαίνει σωτηρία για κάποιους, αλλά εγκατάλειψη για άλλους.»
«Όποια απόφαση κι αν πάρει, κάτι πολύτιμο θα χαθεί.»

Οδηγίες εμψυχωτή:

Η δραστηριότητα λειτουργεί ως βιωματική ανασύνθεση του διλήμματος, χωρίς αξιολόγηση ή συζήτηση, και προετοιμάζει το έδαφος για τη διερεύνηση του κόστους των επιλογών.

---

2. Επιλογή στάσης – Τι κερδίζω και τι χάνω με κάθε επιλογή (9-10΄)
Δραστηριότητα: «Δύο δρόμοι – δύο απώλειες»

Χρησιμοποιώντας την ίδια χωροταξία, ο εμψυχωτής εισάγει διαδοχικά ζεύγη ταμπελών που αντιστοιχούν σε κόστη των επιλογών:

ΑΣΦΑΛΕΙΑ – ΧΡΟΝΟΣ
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ – ΣΥΝΤΡΟΦΟΙ
ΕΓΩ ΚΑΙ ΚΑΠΟΙΟΙ – ΕΓΩ ΚΑΙ ΟΛΟΙ

Οι ταμπέλες τοποθετούνται μπροστά από τα σημεία **ΜΕΝΩ** ή **ΦΕΥΓΩ**, σύμφωνα με τη δραματουργική τους σημασία. Μετά από κάθε ζεύγος, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μετακινηθούν, χωρίς να υποχρεώνονται να αιτιολογήσουν τη στάση τους.
Η δραστηριότητα κορυφώνεται με το τρίτο ζεύγος, το οποίο λειτουργεί συμπυκνωτικά και αναδεικνύει τον πυρήνα του διλήμματος, χωρίς να ζητείται τελική απόφαση.

---

3. Κλείσιμο - «Ποιο είναι το πιο δύσκολο να χάσεις;» (5-6΄)

Ο εμψυχωτής ζητάει από τους μαθητές να κατασταλάξουν σε μία θέση, χωρίς να σημαίνει ότι αυτή είναι η τελική, και θέτει μία μόνο ερώτηση:

«Από όλα όσα είδαμε σήμερα, ποιο θα σου ήταν πιο δύσκολο να χάσεις;»

Οι μαθητές απαντούν προαιρετικά με μία μόνο λέξη. Η συνάντηση ολοκληρώνεται χωρίς λύση του διλήμματος, αφήνοντας ανοιχτό το δραματουργικό ερώτημα για την επόμενη συνάντηση.

Θεατρικός Κύκλος 2: Η Κίρκη

11η Συνάντηση

Τίτλος: «Όταν η απόφαση έχει ήδη παρθεί και ο χρόνος κυλάει»

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Διάρκεια: 40 λεπτά
Ηλικιακή ομάδα: Μαθητές Α΄ Γυμνασίου
Αριθμός μαθητών: 23
Θεματικός άξονας: Εξετάζονται οι συνέπειες της απόφασης παραμονής στο νησί της Κίρκης και ειδικότερα στη σχέση χρόνου – εξάρτησης – φθοράς της επιθυμίας για επιστροφή. Η παραμονή δεν παρουσιάζεται ως λύση, αλλά ως ενδιάμεση κατάσταση που επηρεάζει σταδιακά τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συνοχή της ομάδας.
Κεντρικό ερώτημα: Τι συμβαίνει όταν μια απόφαση έχει παρθεί, αλλά ο χρόνος συνεχίζει να περνά χωρίς προοπτική εξόδου;
Δευτερεύοντα ερωτήματα: Πώς επηρεάζει ο χρόνος αυτούς που περιμένουν;
Πότε η φροντίδα αρχίζει να μοιάζει με παγίδα;
Πώς αλλάζουν οι σκέψεις και τα συναισθήματα όσο παρατείνεται η παραμονή;
Πώς λειτουργεί μια ομάδα όταν επιχειρεί να ανατρέψει μία απόφαση ή μια δεδομένη κατάσταση;

ΣΤΟΧΟΙ

Γνωστικοί:

→ να κατανοήσουν την παραμονή στο νησί της Κίρκης ως δραματουργική συνέπεια της απόφασης του Οδυσσέα,
→ να αντιληφθούν τον χρόνο ως καθοριστικό παράγοντα μετασχηματισμού στάσεων και επιθυμιών,
→ να προσεγγίσουν τη διττή φύση της Κίρκης μέσα από τις συνέπειες των πράξεών της και όχι μέσω αξιολογικών χαρακτηρισμών.

Κοινωνικοσυναισθηματικοί:

→ να αναπτύξουν ενσυναίσθηση απέναντι σε πρόσωπα που βιώνουν παρατεταμένη αναμονή,
→ να αναγνωρίσουν τη φθορά που προκαλεί ο χρόνος σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο,
→ να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα με ασφάλεια, χωρίς έκθεση ή σύγκρουση.

Κιναισθητικοί:

→ να βιώσουν τη χρονική εξέλιξη μέσα από διαδοχικές, δομημένες φάσεις,

→ να συμμετέχουν ενεργά μέσω γραπτής αποτύπωσης και στοχευμένου λόγου,
→ να διατηρήσουν ρόλο μέσα στο δραματικό πλαίσιο χωρίς ανάγκη έντονης κινητικότητας.

ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ (Πλαίσιο δράσης)

Ο Οδυσσέας αποφάσισε να παραμείνουν όλοι στο νησί της Κίρκης για να ανακτήσουν τις δυνάμεις τους. Η Κίρκη τους προσέφερε πλούσια φιλοξενία και τους παρείχε τροφή , κρασί και θαλπωρή ώστε να αναρρώσουν από τις κακουχίες του ταξιδιού. Οι σύντροφοί του απολαμβάνουν τη φροντίδα, την ασφάλεια και την αφθονία, όμως ο χρόνος περνά. Σταδιακά, η παραμονή αρχίζει να τους επηρεάζει με τρόπους που δεν είχαν προβλέψει.

ΡΟΛΟΙ

Μαθητές: Σύντροφοι του Οδυσσέα
Εμψυχωτής: Αφηγητής, Οδυσσέας

ΠΗΓΕΣ – ΥΛΙΚΑ

- Φύλλο εργασίας (μοιράζεται στην αρχή της συνάντησης)
- Μολύβια / στυλό
- Πίνακας και μαρκαδόρος
- Κάρτες με χρονικούς σταθμούς (προαιρετικά)

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Αφηγηματική, βιωματική, ατομική καταγραφή - Ο χρόνος στο νησί της Κίρκης (15–18΄)
Δραστηριότητα: «Καθώς κυλάει ο χρόνος στο νησί της Κίρκης»

Οι μαθητές κάθονται στα θρανία τους. Ο εμψυχωτής ξεκινάει την αφήγηση:

«Η διαπραγμάτευση για την τύχη των συντρόφων ήταν σκληρή για τον Οδυσσέα. Αν και η Κίρκη πήρε ιερό όρκο ότι δε θα τους πειράξει ο Οδυσσέας αρνήθηκε να φάει και να πιει μέχρι η Κίρκη να επαναφέρει τους συντρόφους του στην ανθρώπινη μορφή τους. Όταν έγινε αυτό τότε ο Οδυσσέας πήρε την απόφαση να δεχτεί για λογαριασμό όλων την πρόσκληση της Κίρκης να τους φιλοξενήσει στο νησί της. Όλοι θα παρέμεναν στο νησί της Κίρκης για να ανακτήσουν τις δυνάμεις τους. Στην αρχή, όλα έμοιαζαν εύκολα. Υπάρχει φροντίδα, ασφάλεια, αφθονία. Όμως ο καιρός περνούσε και άρχιζε να επηρεάζει τους συντρόφους του Οδυσσέα.»

Ο εμψυχωτής μοιράζει το φύλλο εργασίας (βλ. φύλλο εργασίας) και εξηγεί σύντομα:

«Σε κάθε στάδιο θα σας ζητώ να γράφετε σαν να είστε σύντροφοι του Οδυσσέα.»

Χρονικός Σταθμός 1 – *Στην αρχή της παραμονής*

Ο εμψυχωτής αφηγείται:

«Τις πρώτες μέρες όλα μοιάζουν προσωρινά.
Υπάρχει άφθονη τροφή, κρασί, ξεκούραση και φροντίδα.
Κανείς δεν πιστεύει ότι θα μείνουν για πολύ.»

Χρονικός Σταθμός 2 – *Μετά από καιρό*

Ο εμψυχωτής αφηγείται:

«Οι μέρες περνούν.
Έχετε αρχίσει να συνηθίζετε τη ζωή στο νησί.»

Χρονικός Σταθμός 3 – *Πολύ αργότερα*

Ο εμψυχωτής αφηγείται:

«Έχει περάσει πολύς καιρός.
Η ζωή στο νησί εξακολουθεί να είναι ευχάριστη αλλά έχει γίνει ρουτίνα.
Δεν θυμάστε πότε φύγατε από το πλοίο.
Η Ιθάκη μοιάζει πια πολύ μακρινή. Αλλά παραμένει ένα όνειρο.»

Ο εμψυχωτής έπειτα ρωτά επιλεκτικά κάποιους μαθητές να διαβάσουν κάποιες απαντήσεις. Αποτυπώνεται έτσι ένα γενικό κλίμα της επίδρασης του χρόνου στους συντρόφους

---

2. Ομαδική, στοχευμένος λόγος – Οι σύντροφοι ζητούν λόγο από τον Οδυσσέα (10–12΄)

Δραστηριότητα: «Οι σύντροφοι ζητάν ακρόαση από τον Οδυσσέα»

Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες 3–4 ατόμων. Ο εμψυχωτής διευκρινίζει:

«Οι σύντροφοι δεν μπορούν να φύγουν μόνοι τους. Μπορούν όμως να μιλήσουν στον Οδυσσέα.»

Κάθε ομάδα καλείται να διατυπώσει ένα μόνο αίτημα ή επιχείρημα προς τον Οδυσσέα, βασισμένο σε όσα κατέγραψαν πριν.

Ενδεικτικοί άξονες (δεν δίνονται ως επιλογές, αλλά ως υποστήριξη):

- φόβος ότι ξεχνιούνται στο νησί,
- ανάγκη για επιστροφή,
- αίσθηση ασφάλειας αλλά απώλειας ελευθερίας,
- κούραση από την αναμονή.

Κάθε ομάδα επιλέγει έναν εκπρόσωπο που διαβάζει το αίτημα δυνατά μπροστά στον Οδυσσέα, ενώ οι υπόλοιποι της ομάδας στέκονται δίπλα του υποστηρικτικά στο αίτημα.

Ο εμψυχωτής σε ρόλο Οδυσσέα δεν απαντά, δεν σχολιάζει, απλώς ακούει.
Όταν ολοκληρωθούν τα αιτήματα – επιχειρήματα της κάθε ομάδας ο εμψυχωτής χωρίς να απαντήσει (ή μπορεί να πει: *«Πολύ καλά. Θα τα σκεφτώ όλα όσα άκουσα»*) απεκδύεται το ρόλο του Οδυσσέα και κλείνει τη συνάντηση με τα εξής λόγια:

«Η απόφαση είχε παρθεί.
Από έναν για όλους.

Δεν ήταν ούτε καλή, ούτε κακή.
Ούτε σωστή, ούτε λάθος.
Ήταν αυτή που ήταν.

Γιατί ο Οδυσσέας ήταν αυτός που ήταν.

Το δύσκολο είναι να μάθει κανείς να ζει με αυτήν.
Κι ας μην την έχει πάρει ο ίδιος.

Αλλά εξίσου δύσκολο είναι και να την ανατρέψει…αν θέλει πραγματικά.»

Θεατρικός Κύκλος 2: Η Κίρκη

12η Συνάντηση

Τίτλος: «Όταν ζεις μέσα σε μια απόφαση»

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Διάρκεια: 40+40 λεπτά με ενδιάμεσο διάλειμμα (5’ διαμόρφωση αίθουσας και επαναφορά)
Ηλικιακή ομάδα: Μαθητές Α΄ Γυμνασίου
Αριθμός μαθητών: 23
Θεματικός άξονας: Η μεταφορά των θεματικών του επεισοδίου της Κίρκης στη σύγχρονη πραγματικότητα, με κεντρικό μοτίβο τη ζωή μέσα σε αποφάσεις που έχουν ληφθεί από άλλους. Η Κίρκη προσεγγίζεται όχι ως μονοδιάστατο πρόσωπο, αλλά ως κατάσταση που συνδυάζει φροντίδα, ασφάλεια, περιορισμό και απώλεια αυτονομίας.
Κεντρικό ερώτημα: Πώς ζει κάποιος μέσα σε μια απόφαση που δεν έχει πάρει ο ίδιος, αλλά καθορίζει τη ζωή του;
Δευτερεύοντα ερωτήματα: Πότε η φροντίδα και η ασφάλεια λειτουργούν ως περιορισμός;
Πότε μια προσωρινή κατάσταση παύει να θεωρείται προσωρινή;
Ποια περιθώρια παρέμβασης υπάρχουν μέσα σε δοσμένες συνθήκες;
Τι σημαίνει να αλλάζεις μια κατάσταση χωρίς να μπορείς να τη διαγράψεις;

ΣΤΟΧΟΙ

Γνωστικοί:

→ να αναγνωρίσουν τη διαχρονικότητα των θεματικών της Οδύσσειας,
→ να συνδέσουν το επεισόδιο της Κίρκης με σύγχρονες κοινωνικές και προσωπικές καταστάσεις,
→ να κατανοήσουν έννοιες όπως εξάρτηση, αυτονομία, απόφαση και συνέπεια μέσα από βιωματική διερεύνηση,

Κοινωνικοσυναισθηματικοί:

→ να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για άτομα ή ομάδες που ζουν σε συνθήκες περιορισμένης επιλογής,
→ να εκφράσουν σκέψεις και στάσεις μέσα σε ασφαλές ομαδικό πλαίσιο,
→ να εξασκηθούν στη συλλογική διερεύνηση χωρίς αντιπαράθεση ή προσωπική έκθεση.

Κιναισθητικοί:

→ να συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις χαμηλού ρίσκου (δομημένος αυτοσχεδιασμός),
→ να βιώσουν σωματικά τη διαπραγμάτευση επιλογών και αλλαγών,
→ να μετακινηθούν από τη θέση του θεατή στη θέση του παρεμβαίνοντος (spect-actor).

ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ (Πλαίσιο δράσης)

Το επεισόδιο της Κίρκης έχει ολοκληρωθεί. Οι μαθητές έχουν διερευνήσει τα στάδια της συνάντησης, της παραμονής και των συνεπειών της απόφασης του Οδυσσέα. Στην τελευταία συνάντηση, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη μυθολογική αφήγηση στη σύγχρονη αναλογία, προκειμένου να διερευνηθεί πώς παρόμοια μοτίβα εμφανίζονται στη σημερινή ζωή.

ΡΟΛΟΙ

Μαθητές: Ρόλοι από αυτοσχεδιαστικές ιστορίες
Εμψυχωτής: Joker (στη δραστηριότητα Forum Theater)

ΠΗΓΕΣ – ΥΛΙΚΑ

- Κάρτες με θεματικούς άξονες (4)
- Κάρτες σύγχρονων καταστάσεων (4)
- Πίνακας / μαρκαδόρος
- Μετα-παρεμβατικό ερωτηματολόγιο (κλίμακα καταστασιακού ενδιαφέροντος)
- Χώρος στην αίθουσα (μετακίνηση θρανίων στην άκρη)

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. Εισαγωγή - Ομαδική, καθοδηγούμενη επεξεργασία (10–12΄)
Δραστηριότητα: «Ερωτήσεις – διλήμματα»

Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες. Κάθε ομάδα λαμβάνει μία ερωτηματική φράση – άξονα (βλ. Κάρτες Άξονα – Κατάστασης) σε μορφή ερωτήματος:

«Όταν κάποιος φροντίζει τα πάντα για σένα, πόσο χώρο σου μένει να αποφασίζεις;»
«Αν κάπου νιώθεις άνετα αλλά δεν μπορείς εύκολα να φύγεις, είσαι ελεύθερος;»
«Όταν κάτι κρατά πολύ, πότε σταματάς να αναρωτιέσαι αν θέλεις να μείνεις;»
«Αν κάποιος αποφασίζει για το «καλό σου» χωρίς να σε ρωτά, πώς νιώθεις;»

Κάθε ομάδα καλείται να επεξεργαστεί τη φράση που έλαβε και να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα:

- Πώς φάνηκε αυτό στο επεισόδιο της Κίρκης;
- Γιατί δεν είναι ούτε ξεκάθαρα καλό ούτε ξεκάθαρα κακό;
- Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο σε αυτή την κατάσταση;

2. Ομαδικός αυτοσχεδιασμός με κάρτες κατάστασης – Σύγχρονες εκδοχές Κίρκης (30΄)
Δραστηριότητα: «Η κατάσταση της Κίρκης στο σήμερα»

Κάθε ομάδα λαμβάνει μία κάρτα σύγχρονης κατάστασης (βλ. Κάρτες Άξονα – κατάστασης), δομημένη αναλογικά με τον άξονά της. Οι μαθητές επινοούν πρόσωπα, πλοκή και δράσεις με αφορμή την κάρτα κατάστασης και ετοιμάζουν μία σύντομη σκηνική παρουσίαση της ιστορίας τους με αρχή–μέση–ανοιχτό τέλος. Δεν επιτρέπεται αφηγητής. Δεν απαιτείται θεατρική δεξιότητα· η έμφαση δίνεται στη σαφήνεια της κατάστασης. Κάθε ομάδα παρουσιάζει διαδοχικά την ιστορία της και ακολουθεί σύντομος σχολιασμός.

3. Forum Theater – Εναλλακτική εξέλιξη της ιστορίας από τους θεατές (20)

Δραστηριότητα: «Τι θα μπορούσε να γίνει αλλιώς»;

Μία από τις σκηνές της προηγούμενης δραστηριότητας επιλέγεται από την ομάδα. Η σκηνή επαναλαμβάνεται χωρίς αλλαγές και στη συνέχεια οι μαθητές–θεατές καλούνται να προτείνουν εναλλακτικές επιλογές ή αντιδράσεις ενός προσώπου, δοκιμάζοντας πώς μεταβάλλεται η εξέλιξη της κατάστασης. Ο εκπαιδευτικός, σε ρόλο *Joker*, διασφαλίζει τον παιδαγωγικό έλεγχο, θέτοντας ερωτήματα σχετικά με τις συνέπειες κάθε παρέμβασης, χωρίς αξιολογική κρίση.

4. Κλείσιμο Συνάντησης και Παρέμβασης – Μετα-παρεμβατικό ερωτηματολόγιο (12΄)
Ο εμψυχωτής κλείνει τη δραστηριότητα, τη συνάντηση και την όλη παρέμβαση με το εξής περίπου κείμενο:

«Σήμερα δεν ψάξαμε τι είναι σωστό ή λάθος.
Δοκιμάσαμε να δούμε τι αλλάζει όταν κάποιος παρεμβαίνει.
Στην Οδύσσεια, η Κίρκη δεν είναι μόνο εμπόδιο ούτε μόνο βοήθεια.
Είναι μια κατάσταση που σε κρατά.
Και το ερώτημα δεν είναι πάντα "αν πρέπει να φύγω",
αλλά "πότε και πώς μπορώ να αλλάξω αυτό που ζω."»

Στο τέλος της συνάντησης διανέμεται το μετά-παρεμβατικό ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώνεται ατομικά και ήσυχα, συνδεόμενο με το προ-παρεμβατικό εργαλείο της έρευνας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Συνάντηση 2: Σε ένα άγνωστο νησί

Όνομα μέλους πληρώματος: _____

Ρόλος στο καράβι: _____

---

1. Η άφιξή μας στο νησί

Πώς είναι αυτό το νησί που φτάσαμε;
(Περιέγραψε με λίγες λέξεις ό,τι είδες, άκουσες ή ένιωσες.)

_____

_____

---

2. Τα στοιχεία που βρήκαμε στην εξερεύνηση

Γράψε τι ανακάλυψε η δικιά σου ομάδα στο νησί:

	Εύρημα	**Τι πιστεύεις ότι σημαίνει;**
1.		
2.		
3.		
4.		

---

3. Ο κάτοικος του νησιού

Πώς φαντάζεσαι τον μυστηριώδη κάτοικο του νησιού πριν τον δεις;
(Σημείωσε ή σχεδίασε την εικόνα που έχεις στο μυαλό σου.)

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Συνάντηση 3: Στη σπηλιά του Κύκλωπα

1. Όταν μπήκαμε στη σπηλιά...

Πώς ένιωσες όταν έμπαινες στη σπηλιά;

(Σημείωσε με √ όσα θέλεις ή πρόσθεσε δικά σου συναισθήματα)

☐ Φόβο ☐ Αγωνία ☐ Περιέργεια ☐ Ενθουσιασμό ☐ Αμφιβολία

☐ Άλλο: _____

Γράψε μια φράση που περιγράφει αυτό που ένιωσες εκείνη τη στιγμή:

_____

_____

2. Τι συναισθήματα έχεις για τον Πολύφημο;

(σημείωσε με √ όσα επιλογές σου ταιριάζουν)

☐ **Θυμό**/ Με εκνευρίζει ☐ **Φόβο**/ Τον φοβάμαι ☐ **Αδιαφορία**/ Δεν τον φοβάμαι

☐ **Τρόμο**/ Με τρομοκρατεί ☐ **Συμπάθεια**/ Έχει πλάκα ☐ **Θαυμασμό**/ Έχει ενδιαφέρον

☐ **Οίκτο**/ Τον λυπάμαι ☐ **Περιέργεια**/ Θέλω να μάθω περισσότερα για αυτόν

☐ **Άλλο**: _____

3. Τι πρέπει να κάνουμε τώρα;

Γράψε τι σχέδιο προτείνεις για να ξεφύγετε από τον Πολύφημο και να αποδράσετε από τη σπηλιά:

Υπογραφή μέλους πληρώματος: _____

Ημερομηνία: _____

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Συνάντηση 4: Απόδραση από τη σπηλιά του Κύκλωπα

Όνομα μέλους πληρώματος : _____

Ρόλος στο καράβι: _____

---

1. Όταν ο Πολύφημος σε ρώτησε ποιος είσαι...

Ποιο ψεύτικο όνομα σκέφτηκες να του πεις για να σωθείς;

_____

Γιατί διάλεξες αυτό το όνομα; Τι σημαίνει για εσένα;

_____

_____

---

2. Το σχέδιο για την απόδραση

Ποιες **αρετές** και ποιες **ικανότητες** πιστεύεις ότι χρειάζεται να έχει η ομάδα για να πετύχει το σχέδιο απόδρασης; (Περιγράφεις με λέξεις π.χ. θάρρος, εξυπνάδα κ.τ.λ. ή με προτάσεις π.χ. να μπορούν να κινούνται αθόρυβα)

_____

_____

_____

---

3. Η τύφλωση του Πολύφημου

Πώς ένιωσες τη στιγμή που η ομάδα "δημιούργησε" τον δαυλό και τύφλωσε συμβολικά τον Πολύφημο; Τι νομίζεις ότι συμβολίζει αυτή η πράξη;

_____

_____

_____

Υπογραφή μέλους πληρώματος: _____

Ημερομηνία: _____

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Συνάντηση 5: Στη θέση του Κύκλωπα

Όνομα μέλους πληρώματος : _____

Ρόλος στο καράβι: _____

---

1. Τι πιστεύεις ότι ένιωθε ο Πολύφημος πριν έρθουν ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του στη σπηλιά του;

_____

_____

---

2. Πώς νιώθεις τώρα πια για τον Πολύφημο;

(σημείωσε με √ όσες επιλογές σου ταιριάζουν)

☐ Συμπάθεια/ Θέλω να τον βοηθήσω

☐ Φόβο/ Εξακολουθώ να τον φοβάμαι

☐ Οίκτο/ Τον λυπάμαι

☐ Αδιαφορία/ Ας πρόσεχε

☐ Κατανόηση/ Τον καταλαβαίνω

☐ Δικαίωση/ Έπαθε ότι του άξιζε

☐ Συμπόνοια/ Νιώθω πώς αισθάνεται

☐ Απέχθεια/ Δεν τον συμπαθώ καθόλου

☐ Άλλο: _____

---

3. Αν ήσουν εσύ ο Πολύφημος… τι θα έκανες διαφορετικά;

(σημείωσε με √ όσες επιλογές σου ταιριάζουν)

☐ Θα τους ρωτούσα ποιοι είναι.

☐ Θα τους κερνούσα τυρί και κρασί.

☐ Θα τους έδειχνα τον δρόμο.

☐ Θα έπαιζα μαζί τους μουσική.

☐ Θα τους γέμιζα με δώρα.

☐ Θα τους ξεναγούσα στο νησί μου.

☐ Θα τους ζητούσα να με βοηθήσουνε με τις δουλειές μου.

☐ Άλλο: _____

4. **Ζωγράφισε τον Πολύφημο όπως θα ήταν αν ήταν φιλικός ή σοφός ή αστείος κτλ.**

(Δώσε του ένα χαμόγελο, βάλε του ένα βιβλίο στο χέρι, βάλε του αστεία ρούχα ή φτιάξε τη σπηλιά του σαν φιλόξενο σπίτι!)

Υπογραφή μέλους πληρώματος: _____

Ημερομηνία: _____

ΦΥΛΛΟΕΡΓΑΣΙΑΣ

Συνάντηση 7: Φτάνοντας σε ένα ακόμα άγνωστο νησί

Όνομα μέλους πληρώματος : _____

Ρόλος στο καράβι: _____

---

1. Ποια ήταν η πιο έντονη στιγμή για εσένα σήμερα;

(διάλεξε μία – ✔)

- ☐ Οι παγωμένες εικόνες στο νησί
- ☐ Η πορεία πλησίασης προς το σπίτι
- ☐ Οι «εσωτερικές σκέψεις» της ομάδας
- ☐ Η στιγμή που διάλεξα θέση (μπαίνουμε/δεν μπαίνουμε)
- ☐ Κάτι άλλο: _____

---

2. Αν έπρεπε να περιγράψεις με μία λέξη τι ένιωθες όταν πλησιάζαμε στο σπίτι, ποια θα ήταν;

Μία λέξη: _____

---

3. Στο τέλος, σε ποια θέση στάθηκες;

(βάλε ✔)

- ☐ Μπαίνουμε στο σπίτι
- ☐ Δεν μπαίνουμε ακόμη
- ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η

---

4. Μία σύντομη σκέψη που θα περνούσε από το μυαλό ενός συντρόφου εκείνη τη στιγμή:

_____
_____

Υπογραφή μέλους πληρώματος: _____

Ημερομηνία: _____

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Συνάντηση 8: Η πρόσκληση και η αλλαγή που δεν φαίνεται

Όνομα μέλους πληρώματος : _____

Ρόλος στο καράβι: _____

Ποια στιγμή σε έκανε να νιώσεις ότι "κάτι δεν πάει καλά"; (βάλε ✔)

- Η πρόσκληση από το σπίτι
- Η στιγμή της επιλογής (ποιοι μπαίνουν πρώτοι)
- Όταν μπήκαμε μέσα στο «σπίτι»
- Η ενέργεια του χώρου γύρω από το σπίτι
- Η αλλαγή στο περπάτημα
- Κάτι άλλο: _____

Ποια ενέργεια ένιωσες πιο έντονα; (βάλε ✔)

☐ Όταν ήμουν μέσα στο σπίτι

☐ Όταν ήμουν έξω, δημιουργώντας τον χώρο γύρω από το σπίτι

Μία λέξη για την ενέργεια που ένιωσα: _____

Ποιο στοιχείο της διαδικασίας επιλογής ήταν το πιο ενδιαφέρον για εσένα;

_____

_____

Στην αλλαγή του περπατήματος, ποια αίσθηση θυμάσαι πιο καθαρά;

(βάλε ✔)

☐ ↓ Το σώμα έγινε πιο βαρύ

☐ Η προσοχή μου μειώθηκε

☐ ↘ Το βλέμμα μου χαμήλωσε

☐ → Ένιωσα να με τραβά κάτι

☐ Δεν ένιωσα κάποια αλλαγή

☐ Άλλο: _____

Υπογραφή μέλους πληρώματος: _____

Ημερομηνία: _____

ΦΥΛΛΟΕΡΓΑΣΙΑΣ

Συνάντηση 9: Ο λόγος, η στάση και η επιλογή

Όνομα μέλους πληρώματος :_____
Ρόλος στο καράβι: _____

---

1. Κατά τη διάρκεια της αντιπαράθεσης Οδυσσέα – Κίρκης…(βάλε ✔)

- ☐ «Η Κίρκη μιλούσε πειστικά.»
- ☐ «Ο Οδυσσέας έπρεπε να προσέξει.»
- ☐ «Και οι δύο είχαν λόγους.»
- ☐ «Δεν θα εμπιστευόμουν κανέναν εύκολα.»

---

2. Αν ήσουν ο Οδυσσέας τι θα έκανες; Θα έμενες με την Κίρκη ή θα έφευγες για την Ιθάκη; Γιατί;

Απάντηση:

_____
_____

---

3. Τι θα έλεγες στους συντρόφους σου για να τους εξηγήσεις την απόφασή σου.

_____
_____

---

4. Ζωγράφισε ή περιέγραψε την Κίρκη όπως την φαντάζεσαι.

📜 *Υπογραφή μέλους πληρώματος:* _____
📅 *Ημερομηνία:* _____

ΦΥΛΛΟΕΡΓΑΣΙΑΣ

⚖️Συνάντηση 10: Το δίλλημα και το κόστος της επιλογής

Όνομα μέλους πληρώματος :_____
Ρόλος στο καράβι: _____

---

1. **Σήμερα ένιωσα ότι το δίλημμα του Οδυσσέα ήταν:**

☐ Εύκολο
☐ Δύσκολο

☐ Πολύ δύσκολο

---

2. **Από τα παρακάτω, ποιο θα σου ήταν πιο δύσκολο να χάσεις;**

☐ Ελευθερία
☐ Χρόνο
☐ Ασφάλεια

☐ Φίλους / Συντρόφους

---

3. **Συμπλήρωσε με μία λέξη:**

«Όταν πρέπει να διαλέξω ανάμεσα στο εγώ και στους άλλους, νιώθω _____*.»*

Υπογραφή μέλους πληρώματος: _____
Ημερομηνία: _____

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Συνάντηση 11: Όταν ο χρόνος κυλάει

Όνομα μέλους πληρώματος :_____
Ρόλος στο καράβι: _____

---

1. Καθώς περνάει ο χρόνος…

(Σκέψου και γράψε ως σύντροφος του Οδυσσέα που ζει στο νησί της Κίρκης.)

Πρώτες μέρες της παραμονής

1. Ποιες είναι οι σκέψεις μου για την απόφαση του Οδυσσέα;

_____

2. Τι νιώθω που θα μείνω στο νησί της Κίρκης;

_____

Μετά από αρκετό καιρό

1. Ποια σκέψη επανέρχεται πιο συχνά;

_____

2. Ποιο συναίσθημα δυναμώνει;

_____

Πολύ καιρό αργότερα

1. Τι έχει αλλάξει σε σχέση με την αρχή;

_____

2. Τι φοβάμαι περισσότερο τώρα;

_____

---

2. Οι σύντροφοι ζητούν λόγο.

(Γράψε το αίτημα ή το επιχείρημα της ομάδας σου προς τον Οδυσσέα)

_____

_____

3. 🔍 Μια σκέψη πριν συνεχίσουμε…

💮 Αυτό που ζήσαμε στο νησί της Κίρκης μου θυμίζει:

- ☐ μια κατάσταση
- ☐ ένα συναίσθημα
- ☐ μια εμπειρία
- ☐ κάτι που έχω ακούσει

Με λίγα λόγια:

_____

_____

_____

Υπογραφή μέλους πληρώματος: _____

Ημερομηνία: _____