



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»

(ΠΜΣ-ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε)

**«Εκπαιδευτικό δράμα και ακρόαση:
Η θετική επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στην ενεργητική
ενσυναίσθητη ακρόαση μαθητών Δ΄ Δημοτικού»
Μια έρευνα σε σχολείο της Αργολίδας**

Δίπλας Δημήτριος

A.M. 5052201701009

Επιβλέπων Καθηγητής: Παπαδόπουλος Ιωάννης

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής

Τσιάρας Αστέριος

Κοντογιάννη Άλκηστις

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

στην κριτική φίλη και συμφοιτήτρια Αθηνά Κλαδά
και σε όλους
τους μεταπτυχιακούς συμφοιτητές μου
που ήταν πρόθυμοι να με ακούσουν

ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ

στην Κατερίνα
που με προέτρεψε
να κάνω μεταπτυχιακές σπουδές
στη δραματική τέχνη και τις παραστατικές τέχνες
στην εκπαίδευση

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

Πίνακας περιεχομένων.....	iv
Κατάλογος πινάκων.....	vi
Περίληψη.....	vii
SUMMARY.....	ix
Εισαγωγή.....	10
1 ^ο Κεφάλαιο: Ακρόαση-Έννοιες.....	1
2 ^ο Κεφάλαιο: Ενεργητική ακρόαση	
2.1 Γενικά.....	7
2.2 Ωφέλειες από την ενεργητική ακρόαση.....	9
3 ^ο Κεφάλαιο: Ενεργητική ακρόαση και εκπαιδευτικό δράμα	
3.1 Ανεύρεση νοήματος και εκπαιδευτικό δράμα.....	11
3.2 Αποδοχή και εκπαιδευτικό δράμα.....	11
3.3 Μέρη της ενεργητικής ακρόασης.....	12
3.3.1 Ομιλία , ακρόαση και εκπαιδευτικό δράμα.....	12
3.3.2 Αντανάκλαση και εκπαιδευτικό δράμα.....	13
3.3.3 Παράφραση και εκπαιδευτικό δράμα.....	13
3.3.4 Ενσυναίσθηση.....	14
4 ^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία	
4.1 Προβληματισμός και ερευνητική προσέγγιση.....	16
4.2 Επιλογή του μέσου συλλογής δεδομένων.....	17
4.3 Έρευνα αποτελέσματος.....	18
4.4 Προέρευνα.....	18
4.5 Διατύπωση ερευνητικής υπόθεσης.....	19
4.6 Ορισμός και περιγραφή των μεταβλητών της έρευνας.....	20
4.7 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	22
4.8 Ερευνητικό πεδίο και πειραματική διαδικασία.....	24
4.8.1 Χώρος και αντικείμενα.....	24

4.8.2 Οι μαθητές και τα χαρακτηριστικά τους.....	24
4.8.3 Κοινωνικό πλαίσιο.....	25
4.8.4 Παραδοχές και αλληλεπίδραση.....	25
4.8.5 Οι δραστηριότητες.....	27
4.8.6 Ο χρόνος.....	28
5 ^ο κεφάλαιο: Ερευνητικά αποτελέσματα	
5.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου.....	29
5.1.1 Έλεγχος υπόθεσης ισότητας διαφοράς μέσων.....	32
5.1.2 Επίλογος.....	37
5.2 Αποτελέσματα συμμετοχικής παρατήρησης.....	37
5.2.1 Οι παρατηρήσεις.....	37
5.2.2 Τα δεδομένα.....	37
5.2.3 Θεματική ανάλυση.....	38
5.2.3.1 Στάση μαθητών στην ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση.....	38
5.2.3.2 Τρόπος αντιμετώπισης ενεργητικής ακρόασης.....	40
5.2.3.3 Απόψεις των μαθητών για το πειραματικό εργαστήρι.....	41
5.2.3.4 Ακαδημαϊκές δεξιότητες - φόρμες και είδη θεάτρου.....	41
5.2.4 Κριτικός φίλος.....	41
5.2.5 Περιορισμοί μελέτης.....	42
6 ^ο κεφάλαιο: Συμπεράσματα	
6.1 Επισκόπηση και συζήτηση αποτελεσμάτων.....	43
6.2 Προτάσεις.....	47
Βιβλιογραφία.....	49
Παράρτημα 1 – ερωτηματολόγια.....	58
Παράρτημα 2 – οι δραστηριότητες.....	62

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Το ημερολόγιο των παρατηρήσεων.....	23
Πίνακας 2: περιγραφικά μέτρα ανά κατηγορία στις 2 ομάδες πριν την εκπαιδευτική διαδικασία.....	30
Πίνακας 3 : περιγραφικά μέτρα ανά κατηγορία στις 2 ομάδες μετά την εκπαιδευτική διαδικασία.....	31
Πίνακας 4 : περιγραφικά μέτρα ανά κατηγορία στις δυο ομάδες στη διαφορά μετά και πριν την εκπαιδευτική διαδικασία.....	32
Πίνακας 5 : τιμές του ελέγχου t-test για τις μέσες διαφορές ανά κατηγορία.....	33

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: διάγραμμα error bar της κατηγορίας 1 για κάθε ομάδα.....	34
Διάγραμμα 2: διάγραμμα error bar της κατηγορίας 2 για κάθε ομάδα	35
Διάγραμμα 3: διάγραμμα error bar της κατηγορίας 3 για κάθε ομάδα	36

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αυτό που ακούμε - και πώς το επεξεργαζόμαστε - έχει πολύ μεγάλο αντίκτυπο στην καθημερινότητά μας από ότι συνειδητοποιούμε. Ακούμε όχι μόνο με τα αυτιά μας, αλλά με όλες μας τις αισθήσεις, το νου και την καρδιά μας. Αναφερόμαστε στην ενεργητική ακρόαση που επηρεάζει την ποιότητα της ανθρώπινης προφορικής ή γραπτής επικοινωνίας και εν γένει τη συμπεριφορά μας.

Η θεατρική τέχνη με τη μορφή του εκπαιδευτικού δράματος δρώντας παιδαγωγικά, αναδεικνύεται πιο πειστική από το γραπτό λόγο, την εικόνα, τον ήχο (Πούχγερ, 2010).

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να καθοριστεί πώς οι διδακτικές μέθοδοι του εκπαιδευτικού δράματος μπορούν να ευθυγραμμιστούν με τις λειτουργίες της ακοής προκειμένου να αναπτυχθεί η ενεργητική ακρόαση μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όμως, η βιβλιογραφική μας έρευνα αναδεικνύει την ενσυναίσθηση σαν παράγοντα της ενεργητικής ακρόασης. Η ενσυναίσθηση δημιουργεί σχέση ακρόασης, περιλαμβάνει την έννοια της κοινωνικής αποδοχής, αναπτύσσει την εμπιστοσύνη στα επικοινωνιακά πλαίσια, ενισχύει την προσοχή και την κατανόηση των μαθητών. Εύλογα δημιουργείται το ερώτημα, το εκπαιδευτικό δράμα προωθεί την ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Με αυτές τις σκέψεις σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις αρχές του εκπαιδευτικού δράματος για μαθητές της Δ τάξης του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου, το οποίο επιλέχθηκε με δειγματοληψία σκοπιμότητας. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε 13 εβδομάδες. Το Δ1 (22 μαθητές) ήταν η πειραματική μας ομάδα και το Δ2 (17 μαθητές) η ομάδα ελέγχου. Η διαδικασία βασίστηκε σε αξιολόγηση προ τεστ και μετά τεστ. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας την κλίμακα ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης (AELS) όπως έχει μεταφραστεί (Kourmousi et al., 2017b). Η κλίμακα δόθηκε στην αρχή και στο τέλος των παρεμβάσεων και στις δυο ομάδες. Τα στοιχεία επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα STATA, εστιάζοντας στο κριτήριο t-student για εξαρτημένα δείγματα. Η συλλογή των ποιοτικών χαρακτηριστικών διαμορφώθηκε από καταγραφές της καθημερινότητας μέσω συμμετοχικής παρατήρησης. Τα ευρήματά μας αφού τριγωνοποιήθηκαν δίνουν το συμπέρασμα, ότι οι εφαρμογές του εκπαιδευτικού δράματος στην καθημερινότητα του σχολείου

επιδρούν εν δυνάμει θετικά στην ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μαθητών Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Ανάπτυξη δεξιοτήτων, μαθητές δημοτικού, ενσυναίσθηση, αποτελεσματική επικοινωνία, Ενεργητική ακρόαση, Εκπαιδευτικό δράμα

Summary

What we hear – and the way we process it- has a greater impact in our everyday life than we tend to believe. We perceive not only with our ears but also with our senses, with our brain and our heart. In fact, I refer to the active listening that affects the quality of humans’ written or oral communication and in general humans’ behavior.

The theater art and specifically the Drama in Education has a pedagogical use and proves itself as more effective than plain writing, image or sound (Puchner, 2010).

Aim of this study is to define how the educational methods of Drama in Education can contribute to an improvement of the primary school students’ ability of active listening. Nevertheless the literature search highlights the empathy as a major factor of active listening ability. The Empathy creates a relation between the speaker and the listener, contains the concept of social demands evolves the trust in the fields of communication and gives a boost to student’s attention and comprehension skills. Therefore it may be queried if the Drama in Education encourages primary students’ Active Empathic Listening Ability? Based on these thoughts and following the principles of Drama in Education an intervention project was designed, conducted and evaluated with students of the Fourth Grade of the 5th Primary School of Nafplion as a target group. This target group was selected by sampling for reasons of opportunity. The survey was focused on evaluation of the samples before and the samples after the test. The quantitative data was gathered using the Active Empathic Listening Scale (AELS) as it is translated (Kourmoussi et al. 2017b). To both of the teams participating in the survey was given this scale at the beginning and at the end of the interventions. Afterwards the data was processed with the STATA Statistics \software with a special focus on the t- criteria student for the dependent samples. The qualities were gathered by recordings of everyday life through participant observation. The survey data since they have been triangulated leads to the conclusion that the application of the Drama in Education in school’s life has a potential positive effect on the 4th Grade students’ active empathic listening ability.

Key words: skills development, primary school students, empathy, effective communication, active listening, Drama in Education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ακρόαση είναι η αίσθηση του πραγματικού χρόνου, είναι δεξιότητα γραμματισμού, είναι κώδικας, είναι ικανότητα για τη διαδικασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Έχει θεραπευτική αξία και προσθέτει στη συναισθηματική αξία του καθενός και του ομιλητή και του ακροατή (Αθανασίου κ.ά., 2014 · Back, 2007 · Δημοπούλου, κ.ά. 2011 · Ivey, Gluckstern, & Ivey, 1996· Καραδήμου-Λιάτσου, 2001) .

Από την άλλη πλευρά «*το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών*» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:19). «*Στοχεύει στον προβληματισμό των μαθητών, ανεξάρτητα από τη διασκέδασή τους*» (McCaslin, 1990:10). Είναι ένας τρόπος μάθησης, ο οποίος στηρίζεται στην κατανόηση του αντικειμένου και όχι στην καθ' αυτό θεατρική δημιουργία (O' Neil, & Lambert, 1991). Χρησιμοποιεί ως εργαλεία τη φαντασία, τη λογική της αλληλουχίας, τον προφορικό και γραπτό λόγο και τεχνικές της σκηνικής γλώσσας. «*Η θεατρική κωδικοποίηση με τη μορφή σωματικής έκφρασης είτε της συγγραφικής φάσης είτε της διαδραστικής παράστασης, είναι πλούσια σε ποιοτική προετοιμασία και πολυσημία. Άριστα γίνεται ένας ισχυρός λόγος παιδαγωγικού και καλλιτεχνικού ενδιαφέροντος*» (Φραγκή, 2011:165). Η συζήτηση στο πλαίσιο των δραματικών δραστηριοτήτων μεθοδολογικά λειτουργεί ως διαδικασία ανατροφοδότησης που αντανάκλα την εμπειρία, δημιουργεί ένα πεδίο ακρόασης αναπλάθοντας χώρους συνάντησης, αλληλεπίδρασης και κατανόησης (Mead, 1962 · Τσιάρας, 2003 · Colleyn, 2005).

Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό δράμα φροντίζει για την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του μαθητή σαν οντότητα και μέλους μιας κοινωνικής ομάδας. Με το δράμα αναπτύσσει τα εκφραστικά του μέσα (σώμα, λόγο, φωνή), ενδυναμώνει τις ψυχοπνευματικές του δυνατότητες (παρατήρηση, αυτοπειθαρχία, αυτοσυγκέντρωση, κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση), απελευθερώνει το συναισθηματικό του κόσμο εμφορούμενος αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης.

Προωθείται η κοινωνική του ανάπτυξη μέσω της βίωσης συλλογικών εμπειριών και ενδυναμώνεται η αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης. Είναι πραγματικά μια λυτρωτική εμπειρία.

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας θα παρουσιάσουμε στο θεωρητικό μέρος της μια σύνθεση απόψεων από θεωρητικούς και ερευνητές της έννοιας της ακρόασης με τον όρο «ενεργητική ακρόαση» συνεξετάζοντάς τη με τη δυναμική του εκπαιδευτικού δράματος. Στο πρακτικό μέρος θα εφαρμόσουμε και θα αναλύσουμε τις υποθέσεις μας.

Αυτή η ερευνητική μελέτη εξετάζει τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης των μαθητών Δ τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται η πολυδιάστατη έννοια της ακρόασης στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται η ενεργητική ακρόαση με σύντομες ματιές στα οφέλη της.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια περιληπτική αναφορά στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού δράματος και στο μέγεθος της καταλυτικής του επίδρασης στην ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών. Όλα αυτά με τη σκέψη πώς άραγε μπορούν να συνδυαστούν το εκπαιδευτικό θέατρο και η ενεργητική ακρόαση;

Στο τέταρτο κεφάλαιο εκθέτονται οι ερευνητικές υποθέσεις και η μεθοδολογία της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο επεξεργάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα.

Στο τέλος παρατίθενται τα γενικά συμπεράσματα της εργασίας συνοδευόμενα από κάποιες επισημάνσεις και προβληματισμούς.

Στα παραρτήματα καταθέτονται τα ερωτηματολόγια και περιληπτικά τα εργαστήρια.

κεφ1:

ΑΚΡΟΑΣΗ - ΕΝΝΟΙΕΣ

Οι περισσότεροι άνθρωποι περνούν την καθημερινή τους ζωή συμμετέχοντας σε πολλές συνομιλίες με τους φίλους, τους συναδέλφους και τα μέλη της οικογένειάς τους. Αλλά τις περισσότερες φορές δεν ακούμε τόσο καλά όσο θα μπορούσαμε ή θα έπρεπε. Συχνά αποσπώμεθα από άλλα πράγματα στο περιβάλλον, όπως η τηλεόραση, το διαδίκτυο, τα κινητά τηλέφωνα μας ή κάτι άλλο. Πιστεύουμε ότι ακούμε το άλλο άτομο, αλλά πραγματικά δεν του δίνουμε την πλήρη προσοχή μας. Ο πολιτισμός μας είναι αυτός που μιλά μάλλον παρά ακούει. Παντού, από την τηλεόραση της εικονικής πραγματικότητας μέχρι τις πολιτικές συναθροίσεις, υπάρχει μια φωνή που πρέπει να ακουστεί, να αφηγηθεί και να της δοθεί προσοχή (Back, 2007).

Η ακρόαση είναι ένα πολυεπιστημονικό πεδίο. Μελετητές από διάφορα επιστημονικά πεδία όπως επικοινωνία, εκπαίδευση, ψυχολογία, γλωσσολογία, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, υγεία, νευροεπιστήμες έχουν δώσει μια σειρά από ορισμούς και μια ποικιλία μεθοδολογικών και θεωρητικών προσεγγίσεων (Worthington, & Bodie, 2018).

Η Διεθνής Ένωση Ακρόασης (International Listening Association - ILA¹) ορίζει την ακρόαση ως *«διαδικασία λήψης, κατασκευής νοημάτων και απαντήσεων σε προφορικά ή / και μη λεκτικά μηνύματα»* (Adelmann, 2012:515). Αυτός ο ορισμός περιέχει αναφορές στην αντίληψη του Rogers (1951) για την ενσυναίσθητη ακρόαση (empathic listening) (Orlov, 1992), την οποία διατυπώνει σαν ψυχοθεραπευτική τεχνική που αποδεικνύει την άνευ όρων αποδοχή και την αμερόληπτη αντανάκλαση της εμπειρίας του ατόμου που ακούει (δέκτης) μέσω της παράφρασης του μηνύματος (πομπός) που ακούγεται (Weger et al., 2014:14). Μια άλλη αντίληψη προσδιορίζει την ακρόαση ως θεραπευτική μικρο-ικανότητα που περιλαμβάνει την προσεκτική ακρόαση και την ανταπόκριση, έτσι ώστε ο ενδιαφερόμενος να αισθάνεται ότι ακούει (Levitt, 2001). Στη σχέση θεραπείας που δημιουργείται, αναπτύσσεται μια σχέση

¹ Στις 20 Σεπτεμβρίου 2018 ήταν η Παγκόσμια Ημέρα ακρόασης με κεντρικό θέμα : «Ακούστε ακόμα και αν διαφωνείτε». Η Ελλάδα δεν είναι ακόμα μέλος της Διεθνούς Ένωσης Ακρόασης.

του εαυτού μας με τον άλλον που έχουμε απέναντί μας. Κινητήριοι μοχλοί της διμελούς αυτής σχέσης αυτής είναι η εμπιστοσύνη² και η ειλικρίνεια³.

Ως τώρα η ακρόαση είναι τεχνική και ικανότητα. Είναι σχέση που λειτουργεί με εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια. Για να δούμε παρακάτω.

Από το ρήμα ακροώμαι προέρχεται η λέξη ακρόαση. Ακροώμαι σημαίνει ακούω με αυξημένη προσοχή και συγκέντρωση. «Το ρήμα ακούω δηλώνει τη φυσιολογική λειτουργία της αίσθησης της ακοής. Έτσι το ρήμα ακροώμαι χρησιμοποιείται για ειδικές λειτουργίες στις οποίες όλη η προσοχή εστιάζεται στο αυτί» (Καραδήμου-Λιάτσου, 2001:100). Σαν όργανο επικοινωνίας το αυτί συνδέει τον άνθρωπο με το περιβάλλον. Το περιβάλλον στέλνει ερεθίσματα που αντηχούν στο αυτί και επιδρούν στον οργανισμό. Αλλά και το αυτί κάνει μια επιλογή των ερεθισμάτων που θα περάσουν στον εγκέφαλο για τις απαραίτητες καταγραφές. Συνεπώς το αυτί λειτουργεί σαν ένας διαδραστικός μηχανισμός επικοινωνίας με φίλτρα, αφού είναι ικανό και να αλληλεπιδράσει αλλά και να επιλέξει από τον πλουραλισμό των ήχων, αυτούς που το ενδιαφέρουν (Tomatis, 1977, 2013· Hargreaves, 1986· Madaule, 1996· Tomatis, 2015). Αυτές οι ειδικές λειτουργίες δηλαδή της προσοχής, της συγκέντρωσης, της διάδρασης, της επιλογής, της επικοινωνίας, της καταγραφής, της αποκωδικοποίησης δίνουν τον προσδιορισμό «ενεργητική» στην ακρόαση, με αποτέλεσμα να έχουμε τον όρο «ενεργητική ακρόαση» (Καραδήμου-Λιάτσου, 2001· McNaughton et al., 2007 · Bodie et al., 2013 · Weger et al., 2014).

Στη βιβλιογραφία ο όρος αυτός, συναντάται ως power listening (Ferrari, 2012), όρος επηρεασμένος από τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (Management). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η ακρόαση είναι δύσκολη, αλλά είναι η διαφορά μεταξύ επιχειρηματικής επιτυχίας και αποτυχίας (Ferrari, 2012). Conscious listening (συνειδητή ακρόαση), κατά την οποία τονίζεται ότι η ακρόαση δεν είναι φυσική ικανότητα και ότι δυστυχώς υπάρχει κίνδυνος να χαθεί. Αν χαθεί, το αποτέλεσμα είναι περιορισμένη δυνατότητα επικοινωνίας και σύγχυση. Αυτό που χρειάζεται είναι

² Βασικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η εμπιστοσύνη. Θεωρείται βασική για τη δημιουργία σχέσεων και την ανάπτυξη συμβίωσης. Στην εμπιστοσύνη αν προσθέσουμε τη χαρά προκύπτει η αγάπη, αν συμπορευτεί με το φόβο τότε βιώνουμε υποταγή (Παππά, 2013).

³ Αν είμαστε αυθόρμητοι, αν τηρούμε τις υποσχέσεις μας και μιλούμε έντιμα και δίκαια τότε αυτό που μας χαρακτηρίζει είναι η ειλικρίνεια. Η ειλικρίνεια, είναι μια από τις δημόσιες αρετές που θεμελιώνουν την ανθρώπινη συμβίωση. Μαζί με την αλληλεγγύη, την υπευθυνότητα και την ανεκτικότητα διαμορφώνουν τον ενεργό πολίτη. Ο ενεργός πολίτης είναι αυθεντικός. (Camps, 2004).

να επαναπροσδιοριστούν τα αυτιά μας για συνειδητή ακρόαση με και σε άλλους ανθρώπους και στον κόσμο γύρω μας (Purdy, & Borisoff, 1997· Tomatis, 2015). Active listening (ενεργή ακρόαση), εδώ εντάσσεται και η empathic listening (ενσυναίσθητη ακρόαση) του Rogers, δηλαδή η ενεργή ακρόαση αφορά την ανάπτυξη σχέσης, κατανόησης και εμπιστοσύνης. (Halone et al., 1998· Gearhart & Bodie, 2011· Bodie, 2011b· Adelman, 2012· Grohol, 2018). Effective listening (αποτελεσματική ακρόαση) η οποία περιλαμβάνει την παθητική και την ενεργητική ακρόαση. Ο όρος επηρεασμένος από τη θεωρία του επικοινωνισμού, σχετίζεται περισσότερο με τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται οι ακροατές το μήνυμα προκειμένου να το κατανοήσουν παρά με το πώς κατανοούν ή επικοινωνούν μέσω της οικειότητας (Dillard, Solomon, & Palmer, 1999 · Burleson, 2011). Με άλλες μορφές στη βιβλιογραφία η ενεργή ακρόαση παρουσιάζεται και σαν speaker-listener technique (τεχνική ομιλητή-ακροατή) ή reflected listening (ανοιχτή ακρόαση) ή dialogic listening (διαλογική ακρόαση) (Weger et al., 2014:14).

Οι ονομασίες δείχνουν την αξία της ακρόασης και τις διάφορες εννοιολογικές προσεγγίσεις της. Καταλαβαίνουμε ότι η ακρόαση αναγνωρίζεται ως ένα πολυδιάστατο κατασκευάσμα και σαν πολυδύναμο προϊόν που αποτελείται από (α) σύνθετες, συναισθηματικές διαδικασίες, όπως η παρακίνηση να παρευρεθούν τα άτομα-ακροατές με άλλους, (β) διαδικασίες συμπεριφοράς, όπως η ανταπόκριση του ακροατή με λεκτική και μη λεκτική ανατροφοδότηση (Weger et al., 2014:14) και (γ) γνωστικές διαδικασίες, όπως η παρακολούθηση του ομιλητή, η κατανόηση, η λήψη και η ερμηνεία περιεχομένου και σχεσιακών μηνυμάτων (Halone et al., 1998). Από τη δεκαετία του 1920 που *«η ακρόαση είναι μια ανάλυση των εντυπώσεων που προκύπτουν από τη συγκέντρωση όταν απαιτείται προσπάθεια βούλησης»* (Worthington, & Bodie, 2018:2 · Glenn, 1989 · Wolvin, & Coakley, 1988) μέχρι το, *«η ακρόαση είναι η απόκτηση, η επεξεργασία και η διατήρηση πληροφοριών στο διαπροσωπικό πλαίσιο»* (Worthington, & Bodie, 2018:2 · Bostrom, 2011), βλέπουμε ότι οι μελετητές συχνά υπογραμμίζουν μία από τις τρεις παραπάνω κατηγορίες, αν και υπάρχουν παραδείγματα που συνθέτουν και τις τρεις όπως ο ορισμός του ILA (Adelman, 2012:515).

Για τις ανάγκες αυτής της εργασίας θα κρατήσουμε τον όρο «ενεργητική ακρόαση» (ενεργή ακρόαση – active listening) όρος δοκιμασμένος και στην ελληνική βιβλιογραφία και στην ξενόγλωσση. Είναι ο όρος που προτιμά και η Διεθνής Ένωση Ακρόασης (ILA).

Έτσι λοιπόν, ο όρος ενεργητική ακρόαση προέρχεται από την ψυχολογία και διαχέεται στους χώρους της συμβουλευτικής, της εκπαίδευσης, της έρευνας, της οικολογίας, με τον όρο ακουστική οικολογία (Ετμεκτσόγλου, 2014) και της υγείας. Η ενεργητική ακρόαση είναι δύναμη, θετική δύναμη. Εφαρμόζεται σε ομάδες και σε δυαδικές σχέσεις με σκοπό να αναπτυχθεί και να στηριχθεί ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, αποδοχής, συνεργασίας και κατανόησης. Προσδιορίζει δε τον τρόπο κωδικοποίησης του ακροατή. Για την ακρίβεια περιγράφει το στόχο του ακροατή που αποβλέπει στη προώθηση της προσωπικής του επαφής με τον ομιλούντα (Ivey, Gluckstern, & Ivey, 1996 · Halone et al., 1998 · Bostrom, 2011 · Weger et al., 2014).

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ

2.1 Γενικά

Στην εκπαίδευση η ανθρωπιστική – προσωποκεντρική ψυχολογία στήριξε την παιδοκεντρική μάθηση θεωρητικά και πρακτικά με διάφορες εφαρμογές. Μελετώντας ο Rogers την έννοια της προσωπικότητας, κατέληξε ότι το άτομο μέσω της απόδοσης νοήματος στις εμπειρίες και τα εξωτερικά αντικείμενα αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του. Για την αλλαγή-θεραπεία στη συμπεριφορά και την ψυχοσύνθεση ενός ατόμου, εφάρμοζε τη μεταβλητότητα του θεραπευτικού κλίματος, την οποία θεωρούσε πολύ καθοριστική. Πίστευε στην αλληλεπιδραστική σημασία του θεραπευτικού κλίματος. Τόνιζε την ύπαρξη μιας δυναμικής τριών προϋποθέσεων, προκειμένου αυτό, το θεραπευτικό κλίμα, να συμβεί στην πραγματικότητα (Pervin, & Cervone, 2013· Κοσμόπουλος & Μουλαλούδης, 2009) : α) Η συμφωνία ή ειλικρίνεια, όπου οι ομιλητές και οι ακροατές είναι ελεύθεροι να μοιράζονται συναισθήματα, ακόμη και όταν τα συναισθήματα αυτά είναι αρνητικά απέναντι στον ακροατή β) Η αποδοχή άνευ όρων, η θετική αναγνώριση και το ενδιαφέρον, όπου ο ομιλητής στρέφεται προς τον ακροατή με ειλικρίνεια και εκτίμηση γ) Η ενσυναίσθηση, που αφορά την ικανότητα του ομιλητή-θεραπευτή να συλλαμβάνει τις εμπειρίες και το νόημα τους για τον ακροατή στη διάρκεια της συνάντησής τους. Αυτό που περιγράφεται περιλαμβάνει μια θεραπευτική τεχνική που έχει σχεδιαστεί για να προάγει τη θετική αλλαγή στον πελάτη (Rogers, & Freiberg, 1994).

Στο πεδίο της συμβουλευτικής, σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης εργαζόμενων και της διαλεκτικής για την επίλυση συγκρούσεων η ενεργή ακρόαση σαν μια τεχνική επικοινωνίας ζητά από τον ακροατή να ανατροφοδοτήσει αυτό που ακούει στον ομιλητή (Μπρούζος, 2004· Βακόλα & Νικολάου, 2012). Στηρίζεται δε στην τεχνική της επανάληψης ή και της παράφρασης από τον ακροατή των λεγομένων του ομιλητή, για να επιβεβαιωθεί η κατανόηση ότι ο ακροατής έχει κατανοήσει, αλλά και ότι ο ομιλητής να καταλάβει ότι ο ακροατής κατανόησε (Kourmousi et al., 2017a · Rogers, & Farson, 1979 · Weger et al., 2014). Έτσι η ενεργή (ενεργητική) ακρόαση αναμένει από τον ακροατή να κατανοήσει τα συναισθήματα και τα προσωπικά νοήματα του ομιλητή, στηρίζεται στις βασικές συμπεριφορές του χρήστη-ακροατή, σημαίνει δε αποτελεσματική και όχι παθητική

ακρόαση του άλλου προσώπου (Pervin, & Cervone, 2013 · Κοσμόπουλος, & Μουλαλούδης, 2009).

Η ενεργητική ακρόαση μπορεί να είναι μια επικοινωνιακή δεξιότητα αλλά περισσότερο αφορά τη διάθεσή μας να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2001). Προφανώς για να πετύχει αυτό, αποφεύγει ο ακροατής παγιωμένες καταστάσεις και προκαταλήψεις. Δεν βιάζεται να κάνει κριτική και για να αποκωδικοποιηθεί το μήνυμα «...δίνοντάς του το σωστό νόημα» (Verderber, 1998: 202), χρειάζεται να αντιληφθεί με ευαισθησία και ελευθερία, αυτό που βιώνει ο συνομιλητής του (Bodie et al., 2008). Είναι μία δυναμική στάση και επιθυμία του ακροατή να γνωρίσει το πρόσωπο που έχει απέναντί του κάνοντας στην άκρη τις προσωπικές απόψεις του (Sherer, & Rogers, 1980). Στο δυαδικό σχήμα που αναπτύσσεται, κατασκευάζεται ένας χώρος γεμάτος με αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ο οποίος επιταχύνει την προώθηση αυτής της σχέσης. Τέτοιες δυαδικές σχέσεις υπάρχουν παντού, θεραπευτής – πελάτης, στο χώρο της ψυχοθεραπείας και της συμβουλευτικής, δάσκαλος- μαθητής ή μαθητής – μαθητής στην εκπαίδευση, σχέσεις ζευγαριού ή γονιού – παιδιού στο κοινωνικό πλαίσιο (Robertson, 2005· Reznik et al., 2012).

Η "ακρόαση" έχει ρίζες με όρους που υποδηλώνουν την προσοχή και τη σιωπηρή υπακοή, το "να ακούει" κάποιος έχει να κάνει περισσότερο με την αντίληψη του ήχου και τις ικανότητες του αυτιού (Lipari, 2010). Η ενεργητική ακρόαση δείχνει αποδοχή του συνομιλητή και εστίαση σε αυτά που λέει και νιώθει. Από την πλευρά του ο ακροατής ενδέχεται να μην συμφωνεί με τον συνομιλητή του, όμως δείχνει την αποδοχή του στον τρόπο που εκφράζεται και στη διαφορετικότητα που αυτός πρεσβεύει (Back, 2007). Απορρίπτοντας οποιαδήποτε δύναμη ή κύρος, έχουμε την ευκαιρία έστω και συμβολικά να αναπτύξουμε ένα είδος ουσιαστικού διαλόγου.⁴

Η παραπάνω διάκριση βοηθά να διαχωριστεί η εστίαση της εργασίας μας από τους ακουολόγους που μελετούν τα φυσιολογικά συστατικά της ακοής και από αυτούς, όπως οι επιστήμονες της επικοινωνίας, που μελετούν τα ατομικά και σχεσιακά συστατικά της ακρόασης.

Οι περισσότερες τεχνικές ενεργητικής ακρόασης, με μικρές αποκλίσεις μεταξύ των μελετητών, περιλαμβάνουν τουλάχιστον τρία στοιχεία-βήματα (Weger, et al.,

⁴ Cheryl McLean, Mastin Prinsloo, Jennifer Rowsell, and Scott Bulfin, http://www.education.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/104/Towards%20a%20New%20Appreciation%20of%20Speaking%20and%20Listening.pdf

2014:14). Το πρώτο στοιχείο συνεπάγεται την εκδήλωση ενδιαφέροντος για το μήνυμα του ομιλητή με την εμφάνιση μη λεκτικής συμμετοχής (διατήρηση επαφής με τα μάτια, ενθαρρυντικές χειρονομίες), που έχει τη μορφή διοχέτευση ανατροφοδότησης (Mc Naughton et al., 2007· Robertson, 2005 ·Weger et al., 2014). Το δεύτερο στοιχείο περιλαμβάνει την αποφυγή της κρίσης των λεγομένων, με τον ακροατή να αντανακλά το μήνυμα του ομιλητή, το οποίο και παραφράζει μέσω λεκτικής συμμετοχής (Garland, 1981·Weger, et al., 2014). Τρίτο, ο ακροατής με τη διατύπωση σχολίων ή κατάλληλων ερωτημάτων ενθαρρύνει τον ομιλητή να συμμαριστεί και να επεξεργαστεί τις εμπειρίες του. Έτσι, ο ακροατής εκφράζει την πλήρη κατανόηση και την επαλήθευση των αναφερομένων του ομιλητή. (Paukert, et al., 2004· Weger, et al., 2014). Το τρίτο στοιχείο της τεχνικής στην ενεργητική ακρόαση συνδέεται με την ενσυναίσθηση. Το αποτέλεσμα αυτής της συνάντησης είναι ότι δημιουργείται άνευ όρων εμπιστοσύνη, η οποία υποδεικνύει και επιβεβαιώνει την εμπειρία του άλλου (Rogers 1951· Orlov, 1992 · Lester, 2002).

2.2 Ωφέλειες από την ενεργητική ακρόαση

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο ωφελείται από την αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης, καθώς καλλιεργούνται θετικά συναισθήματα και νοητικές ενέργειες, όπως ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη, η αποδοχή, η κατανόηση με αποτέλεσμα την ύπαρξη και την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στους χώρους του (Rogers, & Freiberg, 1994). Μειώνει την αμυντική στάση των εμπλεκομένων και συμβάλλει στην εξερεύνηση του εαυτού (Μπρούζος, 2004). Παρουσιάζονται δε θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία (Διαμαντίδου, 2014). Έρευνες (Κοσμόπουλος, κ.ά, 2009) επιβεβαιώνουν ότι λόγω της ανάπτυξης θετικών σχέσεων στο σχολείο, αυξάνεται ο δημιουργικός αυθορμητισμός, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, μεγιστοποιείται η κριτική σκέψη. Παράλληλα, ελαττώνονται τα προβλήματα πειθαρχίας και τα βίαια επεισόδια. Μελέτες με ζευγάρια (Reznik, et al., 2012) αναφέρουν ότι η ενεργής ακρόαση συσχετίζεται θετικά με την επίλυση προβλημάτων, τη σταθερότητα στη σχέση, την αντιληπτή ικανότητα επίλυσης του προβλήματος και αρνητικά με την παρενόχληση. Τα συμπεράσματα αυτά είναι πολύ χρήσιμα και για το χώρο του σχολείου.

Τα θετικά αποτελέσματα που συνδέονται με την ενεργή ακρόαση δεν ευρίσκονται μόνο στη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών και τη διαδικασία μάθησης (Bond, 2012), αλλά κυριαρχούν και στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς (Lasky, 2000, Mc Naughton, et al., 2007). Η κατάρτιση μπορεί να βελτιώσει τις

ικανότητες ενεργής ακρόασης των εκπαιδευτικών, όπως έχει αποδειχθεί (Diamandidou, & Doïkou, 2011). Όμως, μόνο μέσω δομημένων παρεμβάσεων που έχουν επαρκή διάρκεια (Wolvin, & Coakley, 2000). Οι ικανότητες αυτές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ουσιαστικά για την ανίχνευση παραγόντων κινδύνου μέσα στο σχολείο και τον εντοπισμό ενισχυτών για τους μαθητές που θα μπορούσαν να ωφελήσουν ακόμα περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία (Kourmousi κ.ά., 2018).

Με την εργασία μας θα δείξουμε ότι το θέατρο στην εκπαίδευση προωθεί την έννοια της ενεργητικής ακρόασης αφού ενδυναμώνει την αποδοχή του συνομιλητή, εξευγενίζει και καλλιεργεί τα βασικά μέρη των τεχνικών της ενεργητικής ακρόασης.

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

Θα μελετήσουμε πώς εμπλέκεται το δράμα στην εκπαίδευση με τις έννοιες της ενεργητικής ακρόασης, όπως το νόημα (Τσιάρας, 2016:72) και η αποδοχή, αλλά και τα μέρη της ενεργητικής ακρόασης, ομιλία – ακρόαση, αντανάκλαση- παράφραση, ενσυναίσθηση.

3.1 Ανεύρεση νοήματος και εκπαιδευτικό δράμα

Προκειμένου να δομηθεί ενεργητική ακρόαση, έχουμε δει ως τώρα ότι το άτομο αναζητά και αποδίδει νόημα για να αντιληφθεί τα εξωτερικά αντικείμενα και τις εμπειρίες. Η ύπαρξη νοήματος στηρίζεται στη δημιουργία αλληλεπιδραστικού κλίματος. μέσω συμφωνίας, ειλικρίνειας, θετικής αναγνώρισης και ενσυναίσθησης (Pervin κ.ά, 2013· Κοσμόπουλος, κ.ά., 2009).

Το δράμα είναι μια συλλογική και συνεργατική διαδικασία που προάγει την κοινωνικοποίηση των μελών της ομάδας. Δεν μπορεί να εξελιχθεί όταν τα παιδιά δουλεύουν ατομικά και μεμονωμένα. Έτσι ενθαρρύνει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων τέτοιων όπως η ικανότητα να συνυπάρχει δημιουργικά με τους άλλους, η ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, ο σεβασμός στις απόψεις της ομάδας καθώς βλέπει ότι η δουλειά του σχετίζεται άμεσα και αλληλοσυμπληρώνεται με τη δουλειά των άλλων. Όπως αναφέρει η Dorothy Heathcote «*Το δράμα έχει να κάνει με τους δεσμούς και την ένταση που δημιουργείται όταν το άτομο νιώθει την ανάγκη να αλληλεπιδρά με τους άλλους*» (Wagner, 1999: 37). Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού δράματος, σύμφωνα με την Heathcote, είναι ότι θέτει στη διαδικασία της μάθησης την έννοια της διαπραγμάτευσης και της κατασκευής νοήματος με απώτερο σκοπό τη δημιουργία νέας οπτικής μέσω της διαδικασίας αλλαγής (Johnson, & O’Neil, 1984). «*Οι μαθητές σε συνεργασία με το δάσκαλο διαπραγματεύονται το νόημα και οδηγούνται στην πράξη*» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:26).

3.2 Αποδοχή και εκπαιδευτικό δράμα

Η ενεργητική ακρόαση δείχνει αποδοχή του συνομιλητή, παρά την όποια ασυμφωνία του ακροατή, σεβασμό στον τρόπο που εκφράζεται και εστίαση σε αυτά που λέει και νιώθει (Back, 2007). Ο ακροατής αποφεύγει τους αρνητικούς προϋδεασμούς και την πρόωπη κριτική, συμμετέχει με ευαισθησία και καλή προαίρεση στο κοινό βίωμα που συντελείται μέσω του ομιλητή (Bodie et al., 2008).

«*Σαν να ήμασταν εκείνος*» (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2001:110) και οδηγούμαστε στην Αριστοτελική θεωρία της μίμησης. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δράματος είναι ότι παρέχει ολοκληρωμένες εμπειρίες αλληλεγγύης, αλληλοβοήθειας και αλληλοαποδοχής. Επιπλέον, μέσω της οργανωμένης προσπάθειας για τη επίτευξη του κοινού στόχου και επειδή δεν λογοκρίνονται οι ιδέες των μελών της ομάδας, ούτε απορρίπτεται κανείς, ενισχύεται η ομαδικότητα και η συνεργασία (Παπαγεωργίου, 2002). Άμεση συνέπεια είναι η ανάπτυξη οικειότητας και ασφάλειας που ενδυναμώνει τη δημιουργία ανθρώπινων σχέσεων.

3.3 Μέρη της ενεργητικής ακρόασης και εκπαιδευτικό δράμα

Η ενεργητική ακρόαση έχει τρία μέρη, όπως έχει αναφερθεί, στο πρώτο μέρος ο ακροατής επιδεικνύει μέτρια έως υψηλή μη λεκτική συμμετοχή, στο δεύτερο ο ακροατής αντανακλά το μήνυμα του ομιλητή και το παραφράζει μέσω λεκτικής συμμετοχής και στο τρίτο ο ακροατής μπορεί να κάνει και ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τον ομιλητή να συμμαριστεί και επεξεργαστεί τις εμπειρίες του. Η ενεργητική ακρόαση συνδέεται με ενσυναίσθηση (Rogers 1951· Garland, 1981· Orlov, 1992· Lester, 2002· Paukert, et al., 2004· Mc Naughton et al., 2007· Weger et al., 2014:14). Η ομιλία και η ακρόαση, η αντανάκλαση, η παράφραση, ο διαμοιρασμός και η ενσυναίσθηση είναι κεντρικά θέματα για τη θεατρική εκπαίδευση και τις βασικές πτυχές των δραματικών δραστηριοτήτων.

3.3.1 Ομιλία - ακρόαση

Υπάρχει μακρά παράδοση χρήσης του δράματος που τοποθετεί τους μαθητές σε περιβάλλοντα και καταστάσεις μέσω των οποίων μπορούν να δημιουργήσουν σχήματα, σκέψεις, βιώματα, γλώσσα πέρα από εκείνες που συνήθως δημιουργούνται στις τυπικές αλληλεπιδράσεις στην τάξη (Edmiston et al., 1987: 219 · Bolton, 1979) . Μέσα στην τάξη δεν είναι τολμηρό να πούμε ότι συμβαίνει μια μικρή παράσταση, όπου υπάρχουν ακροατές και ομιλητές που παρουσιάζονται, παραδίδουν, ομιλούν, ακούνε και κινούνται στο χρόνο (Sawyer, 2004). Το δράμα συμβάλλει στη

γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, στην αντίληψη συμβολισμών, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του. Ακολούθως βελτιώνει την άρθρωση και την ομιλία του. Το ότι είναι καταπληκτικό εργαλείο για τη διδασκαλία μαθητών το στηρίζουν τα στοιχεία του όπως η παραγωγή προφορικού λόγου και η χρήση γραφής και ανάγνωσης (Peter, 1994).

3.3.2 Αντανάκλαση

Το θέατρο «...αποτελεί καθρέφτη...» (Γραμματάς, 1998:24) στον οποίο αντανάκλαται η κοινωνία και οι κοινωνικές δομές. Στον καθρέφτη η κοινωνία θεάται το είδωλο της. Το θέατρο είναι περισσότερο η ίδια η πραγματικότητα που έχει μετεγγραφεί για τις ανάγκες της σκηνής και όχι η μίμηση της πραγματικότητας (Γραμματάς, 1998·Γραμματάς, 2015· Σολομός, 2002).

Συμμετέχοντας το παιδί στο εκπαιδευτικό δράμα ελέγχει, αντίθετα με τα τεκταινόμενα στην πραγματική ζωή, αυτοβούλως αυτό που συμβαίνει στο δραματικό παιχνίδι. Σχεδιάζει ή αντανάκλα την «...αναπαράσταση καθημερινών ανθρώπινων ιστοριών μπροστά στους συνεργάτες του που βλέπουν, ακούν και επικοινωνούν μαζί του...» (Somers, 1995:10). Ακόμα, η «...κοινωνική προσποίηση στο δραματικό παιχνίδι είναι επινόηση συμπαικτών, στην οποία κανένας δεν ενεργεί χωρίς συνεννόηση και ο καθένας αντιλαμβάνεται τις στάσεις των άλλων προς την πληροφορία για τους φανταστικούς και συμβατικούς κόσμους...» (Davidson, 1996: 5). Κάτι τέτοιο είναι ένας ισχυρός τρόπος για τους νέους να αναπτύξουν πλουσιότερες αντιλήψεις και για τις πολυπλοκότητες στους φανταστικούς δραματικούς κόσμους, αλλά και για τις πολυπλοκότητες της καθημερινής τους ζωής (Edmiston, 2011· Shaffer, 2006) .

Το εκπαιδευτικό δράμα επηρεασμένο από τις απόψεις των Brecht και Boal προβάλλει την αλλαγή που συντελείται στους συμμετέχοντες στο γνωστικό, στο συναισθηματικό και στο κοινωνικό επίπεδο. «*Η αντανάκλαση της προσωπικής εμπειρίας στο δραματικό παιχνίδι οδηγεί σε ποικίλες εσώψυχες αλλαγές στο άτομο*» (Τσιάρας, 2005:56).

3.3.3 Παράφραση

Ο ακροατής με την παράφραση ξαναδιατυπώνει τις πληροφορίες του ομιλητή και του επιστρέφει, ανατροφοδοτώντας τον, την ουσία των λεγομένων του. Δια μέσω σημαντικών λέξεων στοιχειοθετούμε το νόημα και το αποδίδουμε στον ομιλητή,

ταυτόχρονα με εξωγλωσσικές⁵ ενδείξεις. Ο ομιλητής αισθάνεται ότι τον ακούμε πραγματικά και η παράφραση δείχνει την χρησιμότητά της αφού δημιουργεί μια θετική σχέση, την κατανόηση των λεγομένων. Έτσι ολοκληρώνει τον προορισμό της (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014).

Για τη συνάφεια του εκπαιδευτικού δράματος με την παράφραση θα κρατήσουμε ορισμούς, όπως « *Κάθε δραστηριότητα η οποία περιλαμβάνει ανθρώπους που παίρνουν μέρος σε μια φανταστική κατάσταση και χρησιμοποιούν τις φωνές και τα σώματά τους για να υποδυθούν τους χαρακτήρες και τα γεγονότα τα οποία έχουν φανταστεί μπορεί να περιγραφεί ως δράμα*» (Kempe, 2005:37). Στο δράμα από τη στιγμή που υπάρχει ομιλία, ακρόαση, επικοινωνία, αντίληψη υπάρχει και παράφραση η οποία χρησιμοποιείται και σαν παιχνίδι προθέρμανσης, γνωριμίας, ομαδοποίησης, αυτοσχεδιασμού, αναπαράστασης (Τσιάρας, 2016) αλλά και σαν τεχνική προκειμένου σύμφωνα με την Heathcote - και με άλλους πρωτοπόρους του δράματος στην εκπαίδευση⁶ - να βιωθούν οι καταστάσεις που περιγράφονται (Johnson, & O'Neil, 1984). Τις καταστάσεις μπορούμε να τις γυρίσουμε μπρος - πίσω, να τις επιστρέψουμε στην αρχή, να τις παγώσουμε κρατώντας την εικόνα, να τις διακόψουμε, να υποθέσουμε, να τις μεταφέρουμε και να τις εξελίξουμε κάπου αλλού (Γκόβας, 2003· Αυδή, & Χατζηγεωργίου 2007· Κοντογιάννη, 2008).

3.3.4 Ενσυναίσθηση

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη μέσα από τον φόβο και τον οίκτο προκύπτει η συνείδηση, για δρώντες και θεατές, μιας «ομοιοπαθητικής» (Γραμματάς, 1998:20) σχέσης ταύτισης και εξομοίωσης. Μέσα από αυτή τη σχέση αναδύεται η ενσυναίσθηση. Το κοινό υποβιβάζει για λίγο τις δικές του σκέψεις και συναισθήματα, για να σκεφτεί και να αισθανθεί όπως και εκείνος, δηλαδή «*σκέφτεται με το μυαλό του και αισθάνεται με την καρδιά του πρωταγωνιστή*» (Boal, 1979: 9), έτσι σκέφτεται και θυμάται τη ζωή του (Γραμματάς, 1998). Κεντρική έννοια στην αρχαία τραγωδία είναι η κάθαρση που δρομολογείται στον άξονα ταύτισης του θεατή με τον πρωταγωνιστή. Το δράμα θέλει να εμπλέξει τους συμμετέχοντες στη δράση καλώντας τους να αναρωτηθούν πώς θα δρούσαν αν ήταν οι ίδιοι στη θέση του ήρωα (Αυδή, &

⁵ κλίση και στάση σώματος, κεφαλιού, απουσία νευρικών κινήσεων, κατάλληλες χειρονομίες ή θερμές χειρονομίες (<https://eclass.uoa.gr>).

⁶ Οι πρωτοπόροι του εκπαιδευτικού δράματος είναι: οι Winifred Ward, Geraldin Siks, Peter Slade, Brian Way, και Gavin Bolton.

Χατζηγεωργίου, 2007:41· Davis, 2005:32). Στο σχολείο ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να εμπνέεται από το σεβασμό στη διαφορετικότητα, να ενισχύει την ανεκτικότητα, τη συμπάθεια και τη συμπαράσταση, δίνοντας προσοχή στην ενσυναίσθηση και στις διαπροσωπικές δεξιότητες (Neelands, 2001).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Προβληματισμός και ερευνητική προσέγγιση

Η ακρόαση είναι ένα πολυδιάστατο κατασκευάσμα που περιλαμβάνει συμπεριφοριστικές (ανταπόκριση λεκτική ή μη λεκτική), γνωστικές (παρακολούθηση, κατανόηση, ερμηνεία) και συναισθηματικές (συνεύρεση) διαδικασίες (Halone et al., 1998).

Η ακρόαση σαν γνωστικό φαινόμενο παρουσιάζεται ως ένας τρόπος που οι ήχοι παρακολουθούνται, ερμηνεύονται, κατανοούνται και υπενθυμίζονται (Burlerson, 2011). Η ιδέα ότι η ακρόαση είναι μια δραστηριότητα επεξεργασίας πληροφοριών που αποτελείται από ένα σταθερό σύνολο πρακτικών οι οποίες μπορούν να διδαχτούν και να βελτιωθούν, είναι ένας από τους δημοφιλείς τρόπους να εννοηθεί αυτός ο όρος (Worthington, & Bodie, 2018). Ακόμα άλλοι μελετητές επικεντρώνονται στην κατανόηση, στα στοιχεία της φωνής και των χαρακτηριστικών των ομιλητών (Fitch-Hauser, 1984·Fitch-Hauser, 1990), ενώ άλλοι στα κίνητρα ή στη συμπεριφορά ακρόασης υπό την ισχύ συγκεκριμένων πλαισίων (Spitzberg, & Cupach, 2002).

Η έμφαση στις δεξιότητες και την κατάρτιση μας αποπροσανατολίζει σχετικά με τον σκοπό της έρευνάς μας που είναι ο εντοπισμός στοιχείων της ικανότητας ακρόασης. Για τις ανάγκες αυτής της έρευνας η ακρόαση είναι μια προϋπόθεση για την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και όταν αποδίδεται ενεργά, με νόημα, με εγγύτητα, αποδοχή και εμπιστοσύνη τότε είναι και πιο πετυχημένη (Robertson, 2005· Adams, & Cox, 2010· Bodie, 2011a.). Εμείς θα ασχοληθούμε στην εν λόγω έρευνα με τον προσδιορισμό της ακρόασης, την ενεργή (ενεργητική) ακρόαση που έχει σπουδαία σημασία στο χώρο του σχολείου και εκτός αυτού. Η ενεργή ακρόαση έχει σχέση με την ποιότητα της ακρόασης η οποία διαδραματίζει καίριο ρόλο στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητών μεταξύ τους (Wolvin & Coakley, 2000).

Η ενεργητική ακρόαση προέρχεται από την αντίληψη του Rogers (1951, 1957) για την ενσυναίσθητη ακρόαση (empathic listening) (Orlov, 1992), την οποία διατυπώνει σαν ψυχοθεραπευτική τεχνική που υποδεικνύει την άνευ όρων αποδοχή και την αμερόληπτη αντανάκλαση της εμπειρίας του ατόμου που ακούει (δέκτης), το

οποίο παραφράζει το μήνυμα που ακούγεται, που εκπέμπεται δηλαδή από τον ομιλητή-πομπό (Weger et al., 2014:14). Η ενεργή ακρόαση αφορά την ανάπτυξη σχέσης, κατανόησης και εμπιστοσύνης μεταξύ των ατόμων (Halone, et al, 1998· Bodie, 2011b·Adelmann. 2012·ILA, 2012· Grohol, 2018), ασκείται με ενσυναίσθηση και όχι σαν ένα σύνολο τεχνικών (Kourmoussi et. al, 2017b).

Με αυτή την ιδέα της αποδοχής, της κατανόησης, της ενσυναίσθησης θα σχεδιάσουμε την παρέμβασή μας, την ερευνητική μας μελέτη, η οποία στοχεύει στη βελτίωση της ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης μαθητών Δημοτικού σχολείου μέσα από την ομαδική τους συμπλοκή με σενάρια δραστηριοτήτων που προκύπτουν από πρακτικές εφαρμογές της θεωρίας του εκπαιδευτικού δράματος.

Η πειραματική μας έρευνα, είναι μια έρευνα πεδίου που θα συμβεί στο φυσικό περιβάλλον των μαθητών και *«χωρίς να γνωρίζουν ότι η ομάδα και τα μέλη της είναι αντικείμενο πειραματισμού»* (Τσιάρας, 2003:38). Η παρέμβαση θα γίνει από το δάσκαλο της τάξης γιατί σύμφωνα με μελέτες (Τσιάρας, 2003:39) η παρέμβαση του δασκάλου της τάξης είναι πιο αποτελεσματική.

4.2 Επιλογή του μέσου συλλογής δεδομένων

Λάβαμε υπόψη μας τη μικρή ηλικία των υποκειμένων της έρευνας και την ανάγκη να βρεθεί ένα αξιόπιστο μέσο συλλογής δεδομένων με λίγες ερωτήσεις. Θα πρέπει να βρεθεί ένα μέσο μέτρησης ενεργητικής ακρόασης ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μας ομάδας.

Η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση είναι μια ιδέα που δημιουργήθηκε αρχικά στο πλαίσιο της περιγραφής των πωλήσεων προϊόντων. Περιγράφηκε ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει τρία στάδια, τρεις υποενότητες : (α) ανίχνευση, που αναφέρεται σε έναν ακροατή που παρακολουθεί όλες τις ρητές και έμμεσες πληροφορίες που εκφράζονται από το άλλο πρόσωπο, β) επεξεργασία, η οποία συνίσταται στη σύνθεση και την ανάμνηση των πληροφοριών προκειμένου να καταστεί δυνατή η κατασκευή ενός αφηγητικού συνόλου από τον ακροατή και (γ) απάντηση, η οποία περιλαμβάνει τη διευκρίνιση και τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών μέσων για να δείξει ο ακροατής την προσοχή του (Kourmoussi et al., 2017b:2· Drollinger et al., 2006). Η ενεργή ενσυναίσθητη ακρόαση μετρήθηκε για πρώτη φορά με το Active Empathetic Listening measure –AEL (Μέτρηση Ενεργητικής Ενσυναίσθητης Ακρόασης) και δημιουργήθηκε για τις ανάγκες ευρέσεως ενός μέτρου για χρήση στον τομέα των πωλήσεων (Kourmoussi et al.,

2017b:2· Drollinger et al., 2006). Αργότερα το Active Empathetic Listening measure προσαρμόστηκε για χρήση σε γενικότερες συμβάσεις συνομιλιών και ονομάστηκε Active Empathetic Listening Scale –AELS (Κλίμακα Ενεργητικής Ενσυναίσθητης Ακρόασης) (Bodie, 2011b· Kourmoussi, et al., 2017b:2). Οι παραπάνω μελετητές παρουσίασαν πορίσματα που αναλύουν μια συνεπή και συνεκτική δομή παραγόντων για τα μέτρα AEL (Active Empathetic Listening measure) και AELS (Active Empathetic Listening Scale) αντίστοιχα και παρείχαν αποδεικτικά στοιχεία συγκλίνουσας εγκυρότητας για τις προαναφερθείσες κλίμακες, αποδεικνύοντας ότι η ενεργή ενσυναίσθητη ακρόαση σχετίζεται με τα γενικά επίπεδα της συνομιλητικής δραστηριότητας και της αυτοαναφοράς της ενσυναίσθησης. Η AELS με αυτοαναφορά έχει αποδειχθεί ότι είναι αμετάβλητη με την πάροδο του χρόνου και σχετίζεται με κοινωνικές δεξιότητες σημαντικές για την αποκωδικοποίηση πληροφοριών που αφορούν τις σχέσεις (Kourmoussi et al., 2017b:2). Η κλίμακα AELS (κλίμακα ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης) έχει μεταφραστεί (Kourmoussi, et al., 2017b) θεωρείται δε έγκυρη και αξιόπιστη (Drollinger et al., 2006· Bodie, 2011b· Bodie et al., 2013) Με την παρούσα έρευνα θα εξετάσουμε την ισχύ της σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

4.3 Έρευνα αποτελέσματος

Στη βιβλιογραφία συναντώνται δύο μέθοδοι αξιολόγησης των ομαδικών παρεμβάσεων η έρευνα αποτελέσματος και η έρευνα διαδικασίας. Για τις ανάγκες της έρευνάς μας θα ακολουθήσουμε την έρευνα αποτελέσματος. Η έρευνα αποφασίζει για την αποτελεσματικότητα μιας ομαδικής παρέμβασης, μέσω του βαθμού ατομικής αλλαγής των μελών μιας ομάδας (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011). Δηλαδή η έρευνα αφού έχει θέσει τις μεταβλητές που σχετίζονται με τη σκοποθεσία και τους στόχους της, εφαρμόζει ένα τεστ αξιολόγησης πριν την έναρξη της παρέμβασης (pre test) και ένα τεστ αξιολόγησης μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (post test) για να μελετήσει την ατομική αλλαγή των μελών της ομάδας. Υπάρχουν δυο ομάδες η πειραματική ομάδα στην οποία εφαρμόζεται το εκάστοτε πρόγραμμα και η ομάδα ελέγχου στην οποία δεν εφαρμόζεται, με στόχο τη σύγκριση τους αναφορικά με ένα σύνολο μεταβλητών που σχετίζονται με το σκοπό του προγράμματος. Συνεπώς, οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων καλούνται σε δύο αξιολογήσεις, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος (Kulic, Dagley, & Horne, 2001).

4.4 Προέρευνα

Αρχικά χρησιμοποιήθηκαν πειραματικά τμήματα του 1^{ου} δημοτικού σχολείου Ναυπλίου, όπου εφαρμόστηκε η μεταφρασμένη κλίμακα ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης (AELS) προκειμένου να διερευνηθεί η αξιοπιστία της για μαθητές δημοτικού. Ο συντελεστής Cronbach's alpha χρησιμοποιήθηκε για να ελέγξει την εσωτερική αξιοπιστία της συνέπειας της κλίμακας δηλαδή ο συντελεστής εξέτασε την ομοιογένεια της κλίμακας μέτρησης και ήταν ικανοποιητικός υπερβαίνοντας το 0,76 για τις υποενοτήτες - τρία στάδια του AELS. Οι διασυνδέσεις των τριών υποενοτήτων ήταν όλες θετικές. Σε μικρό χρονικό διάστημα έγινε επανέλεγχος της αξιοπιστίας με θετικές ενδείξεις. Η εγκυρότητα έχει μελετηθεί εφόσον σύμφωνα με τους μελετητές, η κλίμακα αντανακλά την έννοια-μεταβλητή που μετράει. Χρησιμοποιήθηκαν συντελεστές συσχέτισης Pearson για να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ των τριών επιπέδων AELS. Μελετήθηκε και η λειτουργικότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και υπολογίσθηκε η μέση τυπική απόκλιση της διαφοράς των τιμών στις μεταβλητές μας. Τελικά η πειραματική μας ομάδα θα είναι ένα τμήμα της Δ τάξης του 5^{ου} δημοτικού σχολείου Ναυπλίου με 22 υποκείμενα και η ομάδα ελέγχου ένα τμήμα της Δ τάξης του 2^{ου} δημοτικού σχολείου Ναυπλίου με 17 υποκείμενα. Τα δυο σχολεία συστεγάζονται και στο 5^ο Δημοτικό εργάζεται ο ερευνητής. Στην πειραματική ομάδα ο ερευνητής διδάσκει τρεις ώρες εβδομαδιαία, απασχολώντας τα παιδιά με περιεχόμενα στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης.

4.5 Διατύπωση ερευνητικής υπόθεσης

Το εκπαιδευτικό δράμα δίνει νόημα, δράση και ευκαιρίες για αλληλεπίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση από την άλλη είναι μια έννοια που αναδεικνύει και καλλιεργεί τον σεβασμό, την κατανόηση, την εμπιστοσύνη και την αποδοχή μέσα στο σχολείο. Μεγιστοποιεί δε τις θετικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία.

Όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφία και όπως έχει αναφερθεί, έχει μελετηθεί η εξέταση της ισχύος και της αξιοπιστίας της κλίμακας ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση (AELS) σε δείγμα 3955 Ελλήνων εκπαιδευτικών όλων των επιπέδων διδασκαλίας και ειδικοτήτων (Kourmousi et al., 2017b). Δεν έχει μελετηθεί όμως η θετική επίδραση του δράματος στην ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση.

Η βασική μας ερευνητική υπόθεση περιστρέφεται γύρω από το ερώτημα στο αν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα με τη μορφή σεναρίων δραστηριοτήτων, που

αναδύονται από τις θεωρίες του εκπαιδευτικού δράματος, θα επιδρούσε θετικά στην ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μαθητών Δημοτικού σχολείου.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές στη μελέτη μας είναι το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, η σωματική δράση των μαθητών, η ηλικία τους. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση όπως εκφράζεται μέσα από την αλλαγή στις τιμές των μεταβλητών της κλίμακας ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης (AELS).

4.6 Ορισμός και περιγραφή των μεταβλητών της έρευνας

Για να μετρήσουμε την εξαρτημένη μεταβλητή «ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση» θα χρησιμοποιήσουμε την κλίμακα ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης (AELS) όπως μεταφράστηκε⁷ (Kourmoussi et al., 2017b). Το AELS (Bodie, 2011b) είναι ένα μέτρο αυτοαναφοράς το οποίο περιλαμβάνει 11 στοιχεία. Το AELS (Bodie, 2011b) παράγει τρεις υποκλίμακες-υποενότητες: (α) Ανίχνευση (sensing) -τέσσερα πρώτα στοιχεία- που αναφέρεται σε έναν ακροατή που λαμβάνει τόσο τις εκφρασμένες όσο και τις σιωπηλές πληροφορίες που αποστέλλονται από το άλλο άτομο (π.χ. "γνωρίζω τι υπονοούν οι άλλοι αλλά δεν λένε"), (β) Επεξεργασία (Processing) -τρία στοιχεία επόμενα - που αναφέρεται στη σύνθεση και την ανάκληση της δεδομένης πληροφορίας από τον ακροατή (π.χ. "Παρακολουθώ και ανασυνθέτω, παραφράζω") και (γ) Απάντηση (Responding) -τέσσερα στοιχεία τα τελευταία- που αναφέρεται στη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών μέσων για να αποσαφηνίσει ο ακροατής τις πληροφορίες και να επισημάνει την προσοχή του (π.χ. "ρωτώ ερωτήσεις που δείχνουν την κατανόησή μου για τις θέσεις των άλλων").

Οι 11 μεταβλητές ορίζονται και παραθέτονται ως εξής:

- i) Ευαισθησία : «Είμαι ευαίσθητος/η σε ό,τι οι άλλοι δεν εκφράζουν με λόγια» (Kourmoussi et al., 2017b:10). Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση αναμένουμε εμφάνιση-βελτίωση μετά την πειραματική μας εφαρμογή.

⁷ το ερωτηματολόγιο είναι από: Kourmoussi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A. & Koutras, B. (2017b). Active Empathic Listening Scale (AELS): Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators. *Social Sciences*, 6(4), 113.

ανακτήθηκε 24-04-2019 από: <https://www.mdpi.com/2076-0760/6/4/113>

- ii) Επίγνωση : *«Έχω επίγνωση αυτού που οι άλλοι υπονοούν αλλά δεν εκφράζουν με λόγια»* (ό.π). Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση αναμένουμε εμφάνιση-βελτίωση μετά την πειραματική μας εφαρμογή.
- iii) Κατανόηση: *«Κατανοώ το πώς αισθάνονται οι άλλοι»* (ό.π). Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση αναμένουμε εμφάνιση-βελτίωση μετά την πειραματική μας εφαρμογή.
- iv) Λειτουργία αισθήσεων: *«Έχω τις αισθήσεις μου ανοιχτές για κάτι περισσότερο από αυτά που λέγονται με λόγια»* (ό.π). Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση αναμένουμε βελτίωση μετά την πειραματική μας εφαρμογή.
- v) Μνήμη: *«Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι θυμάμαι αυτό μου λένε».* (ό.π) Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση αναμένουμε βελτίωση μετά την πειραματική μας εφαρμογή.
- vi) Σύνθεση-Περίληψη: *«Συνοψίζω τα σημεία συμφωνίας και διαφωνίας την κατάλληλη στιγμή»* (ό.π). Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση αναμένουμε εμφάνιση-βελτίωση μετά την πειραματική μας εφαρμογή.
- vii) Ανάκληση: *«Κρατώ στο νου μου τα θέματα που επισημαίνουν οι άλλοι»* (ό.π). Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση αναμένουμε εμφάνιση-βελτίωση μετά την πειραματική μας εφαρμογή.
- viii) Λεκτικές επιβεβαιώσεις: *«Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας λεκτικές επιβεβαιώσεις/επιφωνήματα (πχ Μμ. Χμ,...)»* (ό.π). Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση αναμένουμε ενίσχυση μετά την πειραματική μας εφαρμογή.
- ix) Αποδοχή: *«Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι είμαι δεκτικός/ή στις ιδέες τους».* Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση αναμένουμε βελτίωση μετά την πειραματική μας εφαρμογή.
- x) Ανατροφοδότηση: *«Κάνω ερωτήσεις που δείχνουν ότι κατανοώ τις θέσεις των άλλων»* (ό.π). Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση αναμένουμε εμφάνιση-βελτίωση μετά την πειραματική μας εφαρμογή.
- xi) Μη λεκτική επιβεβαίωση: *«Δείχνω στους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος (πχ. με νεύματα κεφαλής)»* (ό.π). Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση αναμένουμε εμφάνιση-βελτίωση μετά την πειραματική μας εφαρμογή.

4.7 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνά μας έχει ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Ποσοτικά χαρακτηριστικά για να επιβεβαιώσουμε ή να διαψεύσουμε τις ερευνητικές μας υποθέσεις και ίσως αν τις επιβεβαιώσουμε να προχωρήσουμε σε γενίκευση των αποτελεσμάτων μας (Cohen et al., 2008 · Ιωσηφίδης, 2008 · Τσιώλης, 2011).

Έτσι κατά τη διάρκεια της προέρευνας μελετήθηκε η λειτουργικότητα και η πρακτικότητα του αριθμού των ερωτήσεων. Για τη φάση της πειραματικής διαδικασίας τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν είναι: η κλίμακα ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης (AELS) κοινή και για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Το AELS (Bodie, 2011b) είναι ένα μέτρο αυτοαναφοράς το οποίο περιλαμβάνει 11 στοιχεία που βαθμολογούνται σε κλίμακα Likert επτά σημείων, με εναλλακτικές απαντήσεις να είναι 1 = Ποτέ ή σχεδόν ποτέ αληθές, 2 = Συνήθως δεν είναι αλήθεια, 3 = Μερικές φορές αλλά σπάνια αληθές, 4 = Περιστασιακά αληθές, 5 = Συχνά αληθές, 6 = Συνήθως αληθές και 7 = Πάντα ή σχεδόν πάντα αλήθεια.

Για τις δικές μας ανάγκες η κλίμακα Likert έχει 5 εναλλακτικές απαντήσεις. Τις ερωτήσεις της κλίμακας τις παραθέτουμε στη συνέχεια:

- α) *«Είμαι ευαίσθητος/η σε ό,τι οι άλλοι δεν εκφράζουν με λόγια.*
- β) *Έχω επίγνωση αυτού που οι άλλοι υπονοούν αλλά δεν εκφράζουν με λόγια.*
- γ) *Κατανοώ το πώς αισθάνονται οι άλλοι.*
- δ) *Έχω τις αισθήσεις μου ανοιχτές για κάτι περισσότερο από αυτά που λέγονται με λόγια.*
- ε) *Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι θυμάμαι αυτό που λένε.*
- στ) *Συνοψίζω τα σημεία συμφωνίας και διαφωνίας την κατάλληλη στιγμή.*
- ζ) *Κρατώ στο νου μου τα θέματα που επισημαίνουν οι άλλοι.*
- η) *Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας λεκτικές επιβεβαιώσεις/επιφωνήματα (πχ Μμ, Χμ, ...).*
- θ) *Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι είμαι δεκτικός/ή στις ιδέες τους.*
- ι) *Κάνω ερωτήσεις που δείχνουν ότι κατανοώ τις θέσεις των άλλων.*
- ια) *Δείχνω στους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος (πχ. με νεύματα κεφαλής).» (Kourmoussi et al., 2017b:10).*

Το ερωτηματολόγιο όπως δόθηκε βρίσκεται στο παράρτημα της εργασίας μας.

Ποιοτικά χαρακτηριστικά προκειμένου να περιγράψουμε την πραγματικότητα και συγκεκριμένα την καθημερινότητα μιας σχολικής τάξης δίνοντας προσοχή και

σημασία στον τρόπο που οι μαθητές, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, οσμίζονται και ζουν το εξεταζόμενο φαινόμενο τη δυνητική μας κατάσταση. Μελετάμε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά γιατί το δείγμα μας είναι μικρό και γιατί ο ερευνητής όντας ενεργό μέλος της ερευνούμενης ομάδας θα ενδιαφερθεί για κάθε υποκείμενο της έρευνας (Τσιώλης, 2011· Τσιώλης, 2013· Ζαφειρόπουλος, 2015). Επί πλέον η ποιοτική μέθοδος με την ερευνητική της διαδικασία ωφελεί την προαγωγή της ενσυναίσθησης, η οποία σαν κύριο συστατικό της ερευνούμενης μεταβλητής μας, ενδυναμώνει τις παραδοχές μας, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, περί συμμετοχικότητας και διαμοιρασμού της εμπειρίας, οι οποίες με τη σειρά τους στηρίζουν «*θετικά τις διαδικασίες μάθησης, ανάπτυξης και αυτογνωσίας*» (Ισαρη, & Πουρκός, 2015, 122).

Για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων σχετικών με το ερευνητικό μας πρόβλημα, χρησιμοποιούμε τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης με ημερολόγιο. Η παρατήρηση συνοδεύεται με άτυπες συζητήσεις-συνεντεύξεις και με αυτο – παρατήρηση. Η συμπεριφορά παρατηρείται μέσα στην τάξη. Στα ημερολόγια καταγράφονται με χρονολογική σειρά όλες οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται. Κατά τη συμπλήρωσή τους ο ερευνητής καταγράφει τη δραστηριότητα, τις παρατηρούμενες αντιδράσεις των μαθητών, κάποια πρώτα σχόλια και δικές του επισημάνσεις. Καταγραφή συμβάντων, σχολίων και παρατηρήσεων γίνονται από τον ερευνητή και την κριτική φίλη της έρευνας.

Η μορφή του ημερολογίου παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Το ημερολόγιο των παρατηρήσεων

Ημερομηνία.....

Ωρα	Δραστηριότητα	Παρατηρούμενες αντιδράσεις μαθητών	Σχόλια

Τελικά, η διερεύνησή μας ολοκληρώνεται μέσω τριγωνοποίησης των μεθόδων μας, δηλαδή χρησιμοποιώντας μετρήσεις δύο διαφορετικών μεθόδων υπολογίζουμε την ακριβή θέση του σημείου-της μεταβλητής που αναζητούμε (Cohen et al., 2008· Ιωσηφίδης, 2008· Τσιώλης, 2011· Τσιώλης, 2013· Ζαφειρόπουλος, 2015).

4.8 Ερευνητικό πεδίο και πειραματική διαδικασία

Η προέρευνα συνέβη το Σεπτέμβριο στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου. Η έρευνα διεξήχθη το α εξάμηνο του σχολικού έτους 2018-2019 στο 2^ο (Δ τάξη ομάδα ελέγχου, 17 άτομα) και 5^ο Δημοτικά Σχολεία Ναυπλίου (Δ τάξη πειραματική ομάδα, 22 άτομα). Η πρώτη μέτρηση έγινε τον Οκτώβριο του 2018 και ο επανέλεγχος τον Δεκέμβριο του 2018. Η χρονική διάρκεια της παρέμβασης ορίστηκε στις 13 εβδομάδες με τη συμμετοχή των μαθητών του πειραματικού δείγματος σε σενάρια δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού δράματος για μια ώρα την εβδομάδα. Η πειραματική διαδικασία διενεργήθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή ο οποίος υπηρετεί σε αυτά τα σχολεία.

Το ερευνητικό πεδίο, το οποίο επιδιώκουμε να περιγράψουμε με τους μαθητές και τα δρώμενα που συμβαίνουν, χωροθετείται από ένα πλαίσιο. Τις διαστάσεις του πλαισίου τις ακολουθούμε προκειμένου να παραχθούν δεδομένα που με τη σκόπιμη και πυκνής περιγραφής παρατήρηση θα τα παρουσιάσουμε παραστατικά (Whitehead, 2005).

4.8.1 Χώρος και αντικείμενα

Η πειραματική ομάδα μας δημιουργεί στο μικροπεριβάλλον μια ενοικιαζόμενης αίθουσας, διακόσια μέτρα μακριά από το κτίριο και την αυλή του σχολείου. Η αίθουσα είναι δυο επιπέδων με διαφορά ύψους τεσσάρων σκαλιών και για να είναι ασφαλής έχει ένα χαμηλό, στο ύψος της μέσης, κάγκελο στο κενό όριο των επιπέδων. Τα θρανία είναι μοιρασμένα στα δυο επίπεδα υπό τον τύπο ομάδων των τριών θρανίων. Οι τοίχοι έχουν πίνακες με κανόνες συμπεριφοράς που απευθύνονται στους μαθητές, λίγες ζωγραφιές και χάρτες της Ελλάδας. Η αίθουσα διαθέτει πίνακα μελάνης, ηλεκτρονικό υπολογιστή με ηχεία και προτζέκτορα. Η θερμοκρασία της αίθουσας διαμορφώνεται από δυο κλιματιστικά.

4.8.2 Οι μαθητές και τα χαρακτηριστικά τους

Το συγκεκριμένο τμήμα της Δ τάξης έχει 22 μαθητές με φυσιολογική διακύμανση στο νοητικό δυναμικό και στις μαθησιακές επιδόσεις. Συνηθίζει να υπακούει στο τυπικό οργανόγραμμα της διδακτικής πράξης, αλλά θέλει και κάτι άλλο. Οι μαθητές θέλουν να ακουστούν και να ακούσουν, να γίνουν σώμα της βιωμένης εμπειρίας, να νοιώσουν και να εκφραστούν. Επειδή κάτι τέτοιο δεν γίνεται στην καθημερινότητά τους είναι μια καλή ευκαιρία με την παρέμβασή μας να

εμπλακούν στη δύνη της ενεργητικής ακρόασης, της ενσυναίσθητης ενεργητικής ακρόασης. Ανάμεσα στους μαθητές υπάρχουν παιδιά που προβάλλουν τον εαυτό τους, παιδιά που είναι σιωπηλά, παιδιά με μικρή συγκέντρωση και προσοχή. Μια μαθήτρια δεν κατέχει πλήρως τον μηχανισμό της ανάγνωσης και με τη χαμηλή της αυτοεκτίμηση δε βρίσκει νόημα στην καθημερινή διδακτική πρακτική αποφεύγοντας τη βλεμματική επαφή, την εκφορά ελεύθερου λόγου, την ακρόαση. Κάποιοι μαθητές δεν κατανοούν οδηγίες ενώ κάποιοι άλλοι δεν μπορούν να επαναφέρουν στη μνήμη τους το τι έχει ειπωθεί. Αρκετές φορές οι μαθητές μιλούν ταυτόχρονα και τόσο δυνατά σαν να αντιστέκονται να ακούσουν ο ένας τον άλλον. Δύσκολα παραφράζουν τα λόγια του συμμαθητή τους και αρκετοί μαθητές δεν μπορούν να επαναλάβουν λέξεις κλειδιά των αναφορών των συμμαθητών τους.

4.8.3 Κοινωνικό πλαίσιο

Οι μαθητές φοιτούν στο πολυπληθέστερο σχολείο της πόλης. Το κτήριο στεγάζει δυο σχολεία που εκτείνονται, όπως έχει αναφερθεί σε ενοικιαζόμενες αίθουσες - χωρίς προδιαγραφές για σχολικές τάξεις - στη γειτονιά. Οι γονείς των μαθητών είναι δημόσιοι υπάλληλοι, στρατιωτικοί, μικροεπαγγελματίες, νοσοκόμοι και καταστηματάρχες. Τα παιδιά το απόγευμα παρακολουθούν κάποιο φροντιστήριο ξένων γλωσσών, άλλα κάνουν χορό ή είναι γραμμένα σε αθλητικές ακαδημίες. Αρκετές ώρες είναι μόνα τους στο σπίτι και επιδίδονται στα ηλεκτρονικά τους παιχνίδια.

4.8.4 Παραδοχές και αλληλεπίδραση

Οργανώσαμε τις παρεμβάσεις μας έχοντας στο νου τις παρακάτω παραδοχές:

α) Η ακρόαση είναι ένα συναρπαστικό παιχνίδι, οι δραστηριότητες που αναδύονται μέσα από το Δράμα στην εκπαίδευση απλά είναι διασκεδαστικές και προωθούν τους σκοπούς μας.

β) Για να διευκολυνθεί η ροή μάθησης στο σύστημα σχολείο, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν υποκινητής, σαν διαμεσολαβητής (ψυχοκοινωνική θεωρία του Vygotsky) δηλαδή μαθαίνει τους μαθητές πώς να μαθαίνουν (Garvin, 1998· Garvin,2000· Κολιάδης, 2006).

γ) Η μάθηση είναι ολική, στηρίζεται στην κοινότητα και δεν είναι ατομική, έχει δε τα χαρακτηριστικά της συνέχειας, του μοιράσματος, της καινοτομίας, της ευελιξίας, της κριτικής σκέψης και της αυτοανάπτυξης του καθενός που εμπλέκεται

(Noe, 1999 · Giles & Hargreaves, 2006· Hargreaves, & Fullan, 2012· Marsick et al, 2013).

δ) Οποσδήποτε θα χρησιμοποιούσαμε προοργανωτές που σύμφωνα με τη θεωρία αφομοίωσης ή τη νοηματική προσληπτική μάθηση του Ausubel (Κουλαϊδής, 2007) βοηθούν τον μαθητή και να διαμορφώνει το γενικό πλαίσιο διδασκαλίας που θα ακολουθηθεί αλλά και να εξοικειώνεται με τις γενικές έννοιες του μαθήματος-παρέμβασης που θα συμβεί.

Με βάση αυτή την παραδοχή την ημέρα που θα έχει προγραμματιστεί η διδακτική μας παρέμβαση, θα έχουμε κανονίσει να είμαστε εμείς που θα ρυθμίζουμε την πρωινή συγκέντρωση, τον πρωινό χαιρετισμό των μαθητών στην αυλή του σχολείου στις 8.15 πμ . Η παρέμβασή μας δηλαδή θα ξεκινούσε από το πρωί. Οι πρωινοί χαιρετισμοί θα περιλαμβάνουν και ασκήσεις προθέρμανσης – τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος για όλους. Στη συνέχεια και συγκεκριμένα τη β διδακτική ώρα (9.00 – 9.45πμ) στην τάξη τους οι μαθητές του πειραματικού τμήματος θα μετέχουν της παρέμβασής μας πιο διεξοδικά.

ε) Στην τάξη οι ασκήσεις προθέρμανσης θα περιλαμβάνουν και μια εκπαιδευτική τεχνική τον «καταιγισμό ιδεών», σύμφωνα με τον Osborn και τη «διαδικασία παραγωγής ιδεών» που αυτός εισήγαγε (Κουλαϊδής, 2007: 109). Θα χρειαστούμε τον «καταιγισμό ιδεών» για να μπορέσουν οι μαθητές να εκφράσουν αυθόρμητα και ελεύθερα τις ιδέες τους. Αυτό γίνεται για δυο σκοπούς και για να μιλήσουν οι μαθητές για αυτό που τους απασχολεί συνειρμικά, συνδέοντας τη μνήμη με τη φαντασία, αλλά και για να εισχωρήσει με ενεργητική ακρόαση ο εμπνευστής - εκπαιδευτικός στο σκιαγραφούμενο περιβάλλον των μαθητών έτσι όπως αναδύεται μέσω οικειότητας από τους ίδιους. Πρόκειται δηλαδή για μια ενεργητική ανάμειξη του εκπαιδευτικού με την πραγματικότητα του μαθητή η οποία περιλαμβάνει λέξεις από τα προηγούμενα μαθήματα, κινήσεις και ήχους από τη συναισθηματική και κοινωνική τους εμπειρία. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η οικειότητα, το γνώριμο περιβάλλον έτσι ώστε μέσω αυτού να εμφανιστούν «οι λειτουργίες που αναπαριστούν πραγματικές καταστάσεις» (Meyer-Denkman, 1990: 44). Θέση που μας προκαλεί, γιατί η έρευνά μας πραγματικές καταστάσεις θέλει να μελετήσει.

στ) Σίγουρα θα υπάρχουν αντικείμενα και διαδικασίες που με τη δύναμη του συμπεριφορισμού δημιουργούν συνάψεις ηρεμίας, ετοιμότητας, συγκέντρωσης. Τέτοια είναι, μαξιλαράκια, φωτισμός, κυκλική διαρρύθμιση θέσης εμπνευστή-μαθητών. Θα επιδιώξουμε το φιλικό και ευχάριστο περιβάλλον κρατώντας

ταυτόχρονα μια ουδέτερη στάση σε όποιες διαφωνίες και συγκρούσεις που θα μπορούσαν να συμβούν.

ζ) Η παρέμβασή μας είναι μια έρευνα δράσης, που επιδιώκει τη συμμετοχή όλων των μελών της και αναμένει την ελεύθερη έκφρασή τους μέσα από διαλογικές διαδικασίες. Εργαζόμαστε και σαν ερευνητής-παρατηρητής και σαν ενεργό μέλος της ομάδας (Βάμβουκας,1998).

η) Πριν την παρέμβαση θα έρθουμε σε επαφή με τους μαθητές προκειμένου να τους εξηγήσουμε τι θα συμβεί, για να ελαχιστοποιήσουμε οποιαδήποτε μειονεκτήματα της συμμετοχικής παρατήρησης. Δεν θα επιδιώξουμε να εκδηλωθούν οι αναμενόμενες συμπεριφορές και φυσικά δεν θα παρατηρήσουμε μόνο τις συμπεριφορές που θα υποστηρίζουν τις δικές μας θεωρήσεις (Cohen, et.al., 2008).

4.8.5 Οι δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες προσδιορίζονται σε ημι - οργωμένα σενάρια δομημένα με τις αρχές και τις μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση. Είναι εμπλουτισμένα και με άλλες μορφές έκφρασης όπως μουσική, χορό και κίνηση, εικαστικά.

Δεν θα χρειαστεί κάποια ειδικού τύπου εξατομικευμένη ενέργεια.

Ο σχεδιασμός της παρέμβασής μας θα έχει την παρακάτω μορφή και θα περιλαμβάνει τρία στάδια δραστηριοτήτων (Τσιάρας, 2005).

Σχέδιο

ΤΙΤΛΟΣ

από τον καταιγισμό ιδεών ή από ευκαιριακές καταστάσεις

Στόχος

Δημιουργία συναισθηματικής κατάστασης όπου ασυνείδητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί. Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου και των θελκτικών του πρακτικών στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδραση ομιλητών και ακροατών.

Υλικά

χαρτί μέτρου, χαρτιά A4, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, ηχητική συσκευή, αγαπημένα αντικείμενα ομάδας, ίσως προτζέκτορας

Δραστηριότητες

A στάδιο: καταγιγισμός ιδεών, παρουσίαση- γνωριμία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, οικειότητας, εμπιστοσύνης, εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων.

B στάδιο: φωνή, ομιλία, έκφραση, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων , «φανταστικές αναπαραστάσεις» (Τσιάρας, 2005: 106).

Γ στάδιο: ανταπόκριση –εκτίμηση – ερμηνεία με εικαστικές απεικονίσεις, συνθέσεις ποιημάτων ή ρυθμικών φράσεων, αναστοχασμός και τέλος της δραματικής διαδικασίας.

Στο παράρτημα καταθέτονται αναλυτικά τα εργαστήρια.

4.8.6 Ο χρόνος

Ο χρόνος μας είναι η διάρκεια μιας διδακτικής ώρας δηλαδή 45 λεπτά και συγκεκριμένα η β διδακτική ώρα (9.00 – 9.45πμ). Θα επαναλαμβάνονται εβδομαδιαία. Για την εξασφάλιση όσο το δυνατό πιο φυσικών συνθηκών οι δραστηριότητες θα ενταχθούν μέσα στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος και συγκεκριμένα την ώρα της θεατρικής αγωγής. Στην τάξη ανέλαβε ο ερευνητής , που εργάζεται σε αυτό το σχολείο και απασχολεί τους συγκεκριμένους μαθητές τρεις ώρες εβδομαδιαία στην ευέλικτη ζώνη, να κάνει επιπλέον τη θεατρική αγωγή διότι η θεατρολόγος του σχολείου ήταν σε μακρόχρονη άδεια. Επομένως, χρειαζόμαστε ένα σφιχτοδεμένο πρόγραμμα με μεγάλη ευελιξία. Η ευελιξία είναι απαραίτητη γιατί στηρίζουμε στις αυθόρμητες επιθυμίες και ανάγκες των μαθητών, όπως προκύπτουν από τον αρχικό μας καταγιγισμό ιδεών κατά το στάδιο της προθέρμανσης και λόγω γεγονότων και περιστάσεων στη σχολική ζωή. Παράδειγμα: Δυο από τις προγραμματισμένες μας πειραματικές δοκιμές συνέπεσαν με τις σχολικές γιορτές της 28^{ης} Οκτωβρίου και της 17^{ης} Νοεμβρίου. Φυσικά και τις εντάξαμε στο πρόγραμμά μας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η μελέτη της έρευνας μας έδειξε πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία.

Αφού ολοκληρώθηκε η ερευνητική πρακτική διαδικασία τώρα θα παρουσιάσουμε τα ευρήματά μας. Θα ελέγξουμε, δηλαδή, αν ο στόχος μας που αποβλέπει στη θετική επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στην ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μαθητών Δ τάξης Δημοτικού σχολείου, πραγματοποιήθηκε.

Τα ποσοτικά δεδομένα τα συλλέξαμε μέσω της εξαρτημένης μας μεταβλητής, της ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης όπως εκφράζεται μέσα από την αλλαγή στις τιμές των έντεκα μεταβλητών της κλίμακας ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης (AELS). Οι μεταβλητές αυτές ακολούθως ομαδοποιήθηκαν σε τρεις υποκλίμακες-υποενότητες: Ανίχνευση (sensing), Επεξεργασία (Processing) και Απάντηση (Responding) προκειμένου να κάνουμε τους ελέγχους μας.

Συλλέξαμε τα ποιοτικά δεδομένα μέσω του ημερολογίου καταγραφής των καθημερινών μας παρατηρήσεων σε αυτές τις 13 συναντήσεις που είχαμε με την πειραματική μας ομάδα, μέσω άτυπων συζητήσεων-συνεντεύξεων και μέσω της αυτο – παρατήρησης.

Η τριγωνοποίηση των δεδομένων ολοκληρώνει και την ερευνητική διαδικασία.

5.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Για τη στατιστική επεξεργασία των τιμών των μεταβλητών έγινε χρήση του στατιστικού προγράμματος STATA⁸.

Οι μαθητές απάντησαν στο ερωτηματολόγιο πριν και μετά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ήταν χωρισμένοι σε δυο ομάδες (ομάδα ελέγχου = ομάδα 1 και πειραματική ομάδα = ομάδα 2). Στην ομάδα ελέγχου συμμετέχουν 17 υποκείμενα της Δ τάξης, 22 στην πειραματική ομάδα και απαντούν όλοι στο ερωτηματολόγιο.

⁸ Το STATA είναι ένα στατιστικό πακέτο λογισμικού γενικής χρήσης που δημιουργήθηκε το 1985 από την STATACORP. Οι περισσότεροι από τους χρήστες της δουλεύουν στην έρευνα, ειδικά στους τομείς της οικονομίας, της κοινωνιολογίας, της πολιτικής επιστήμης, της βιοϊατρικής και της επιδημιολογίας. Οι δυνατότητες του Stata περιλαμβάνουν διαχείριση δεδομένων, στατιστική ανάλυση, γραφικά, προσομοιώσεις, παλινδρόμηση και προσαρμοσμένο προγραμματισμό.

Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο δια της κλίμακας Likert με 11 ερωτήσεις και 5 πιθανές απαντήσεις στην καθεμία (σπάνια, μερικές φορές, συχνά, πολύ συχνά, πάντα).

Οι 11 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι χωρισμένες σε 3 κατηγορίες:

- 1) Κατηγορία sensing (ανίχνευση) (4 πρώτες ερωτήσεις)
- 2) Κατηγορία processing (επεξεργασία) (3 επόμενες ερωτήσεις)
- 3) Κατηγορία responding (απάντηση) (4 τελευταίες ερωτήσεις)

Για την ανάλυση των απαντήσεων δημιουργούμε σκορς για τις απαντήσεις κάθε μαθητή δηλαδή βρίσκουμε τον μέσο όρο των απαντήσεών του πριν και μετά. Στη συνέχεια ομαδοποιούμε με νέα σκορς για τις 3 κατηγορίες ερωτήσεων ώστε οι έλεγχοι να γίνουν πάνω σε αυτές. Τέλος συγκρίνουμε τις μέσες διαφορές στα σκορς των απαντήσεων πριν και μετά για τις 2 ομάδες και για κάθε κατηγορία ξεχωριστά.

Ο έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε είναι ο t-test ενώ έχουν προηγηθεί και έλεγχοι κανονικότητας καθώς και ισότητας διαμέσων σαν προαπαιτούμενα για τον t έλεγχο.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΜΕΤΡΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΡΙΝ

	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2
<i>Κατηγορία 1</i>		
Μέσος όρος	3.15	2.92
Τυπική απόκλιση	0.83	0.65
p-value	0.072	0.045
<i>Κατηγορία 2</i>		
Μέσος όρος	4.05	3.83
Τυπική απόκλιση	0.80	0.90
p-value	0.06	0.01
<i>Κατηγορία 3</i>		
Μέσος όρος	3.36	3.21
Τυπική απόκλιση	0.89	0.84
p-value	0.18	0.22

Πίνακας 2: περιγραφικά μέτρα ανά κατηγορία στις 2 ομάδες πριν την εκπαιδευτική διαδικασία

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΕΤΑ

	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2
<i>Κατηγορία 1</i>		
Μέσος όρος	3.16	3
Τυπική απόκλιση	0.85	0.56
p-value	0.075	0.66
<i>Κατηγορία 2</i>		
Μέσος όρος	4.04	3.37
Τυπική απόκλιση	0.83	0.82
p-value	0.054	0.34
<i>Κατηγορία 3</i>		
Μέσος όρος	3.33	3.37
Τυπική απόκλιση	0.88	0.86
p-value	0.38	0.16

Πίνακας 3: περιγραφικά μέτρα ανά κατηγορία στις 2 ομάδες μετά την εκπαιδευτική διαδικασία

Παρατηρούμε κάποιες αρκετά κοντινές τιμές στους δυο πίνακες το οποίο όμως είναι απόλυτα φυσιολογικό δεδομένου του ύφους των απαντήσεων. Επιπλέον δεν μας απασχολούν p-τιμές που φαίνεται να απορρίπτουν την κανονικότητα μιας και αφορούν την κατανομή των παρατηρήσεων. Αυτό που μας ενδιαφέρει στην πραγματικότητα είναι η σύγκριση μετά-πριν που θα δούμε αμέσως παρακάτω.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΕΤΑ-ΠΡΙΝ

	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2
<i>Κατηγορία 1</i>		
Μέσος όρος	0.01	0.08
Τυπική απόκλιση	0.93	0.71
p-value	0.88	0.18
<i>Κατηγορία 2</i>		
Μέσος όρος	-0.02	-0.45
Τυπική απόκλιση	1.20	1.30
p-value	0.71	0.64
<i>Κατηγορία 3</i>		
Μέσος όρος	-0.03	0.15
Τυπική απόκλιση	1.31	1.24
p-value	0.54	0.53

Πίνακας 4: περιγραφικά μέτρα ανά κατηγορία στις δυο ομάδες στη διαφορά μετά και πριν την εκπαιδευτική διαδικασία

Εδώ βλέπουμε ότι τα p-values των διαφορών των μέσων είναι μεγαλύτερα από 5% οπότε προχωράμε. Επίσης, παρατηρούμε μικρές διαφορές στους μέσους όρους και στο επόμενο κομμάτι της μελέτης μας θα ελέγξουμε κατά πόσο αυτές οι διαφορές είναι πραγματικές ή αν είναι αμελητέες στατιστικά.

5.1.1 Έλεγχος υπόθεσης ισότητας διαφοράς μέσων

Επόμενο βήμα λοιπόν είναι η διενέργεια ελέγχων για την σημαντικότητα των αποτελεσμάτων των παρατηρήσεων. Συγκεκριμένα θέλουμε να δούμε αν οι διαφορές στις μέσες τιμές πριν και μετά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

	<i>Κατηγορία 1</i>	<i>Κατηγορία 2</i>	<i>Κατηγορία 3</i>
t-test	-0.32	1.07	-0.46
df	37	37	37
p-value	0.764	0.298	0.649

Πίνακας 5:τιμές του ελέγχου t-test για τις μέσες διαφορές ανά κατηγορία

Παίρνουμε αποτελέσματα για κάθε κατηγορία ξεχωριστά:

- Για την κατηγορία 1 (sensing) οι τιμές του ελέγχου ($t= -0.32$, $df=37$, p -value= 0.764) δείχνουν ότι η ομάδα 1 έχει στατιστικά την ίδια μέση διαφορά με την ομάδα 2
- Για την κατηγορία 2 (processing) οι τιμές του ελέγχου ($t= 1.07$, $df=37$, p -value= 0.298) δείχνουν ότι η ομάδα 1 έχει στατιστικά την ίδια μέση διαφορά με την ομάδα 2
- Για την κατηγορία 3(responding) οι τιμές του ελέγχου ($t= -0.46$, $df=37$, p -value= 0.649) δείχνουν ότι η ομάδα 1 έχει στατιστικά την ίδια μέση διαφορά με την ομάδα 2

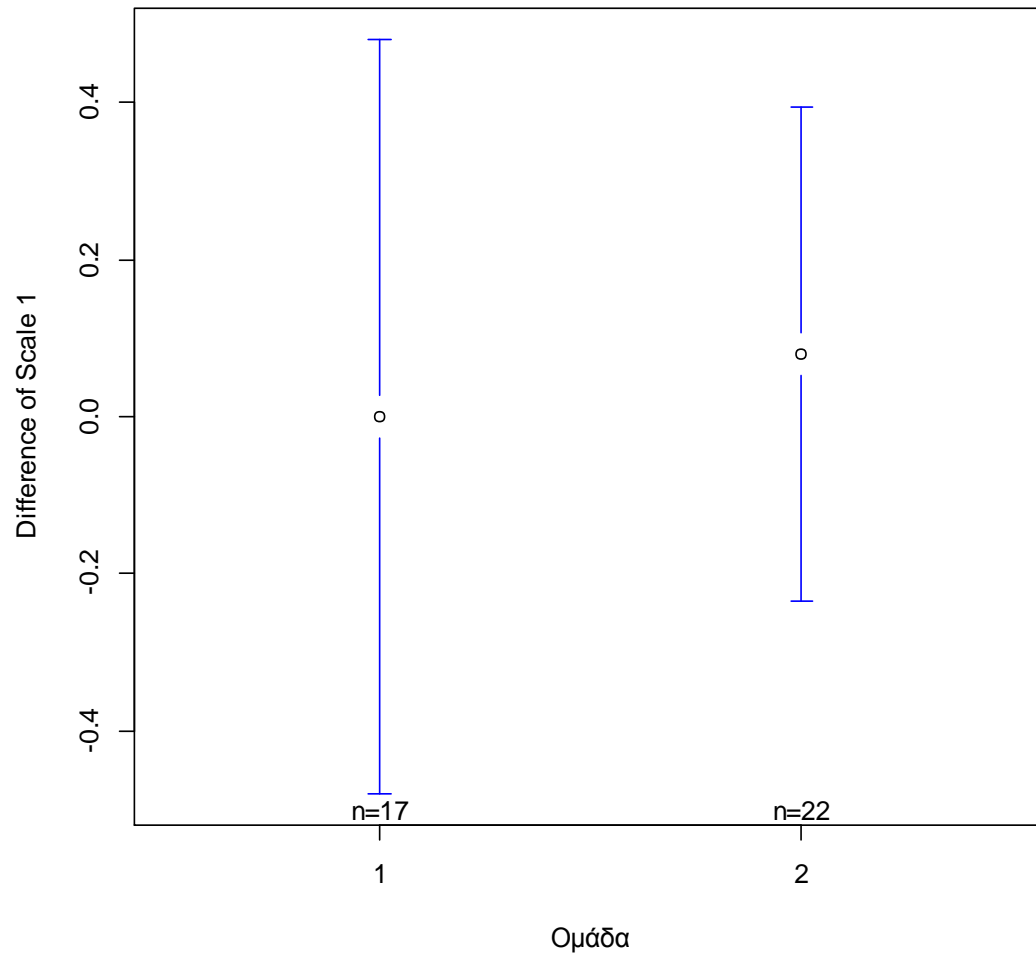
(t=τιμή ελεγχος συνάρτησης, df=βαθμοί ελευθερίας)

Οι τιμές του p στους παραπάνω ελέγχους μας οδηγούν στην αποδοχή της υπόθεσης ισότητας μέσων, δηλαδή στην απόφαση ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ των αποτελεσμάτων της έρευνας αναλογικά με τη χρήση της εκπαιδευτικής μεθόδου.

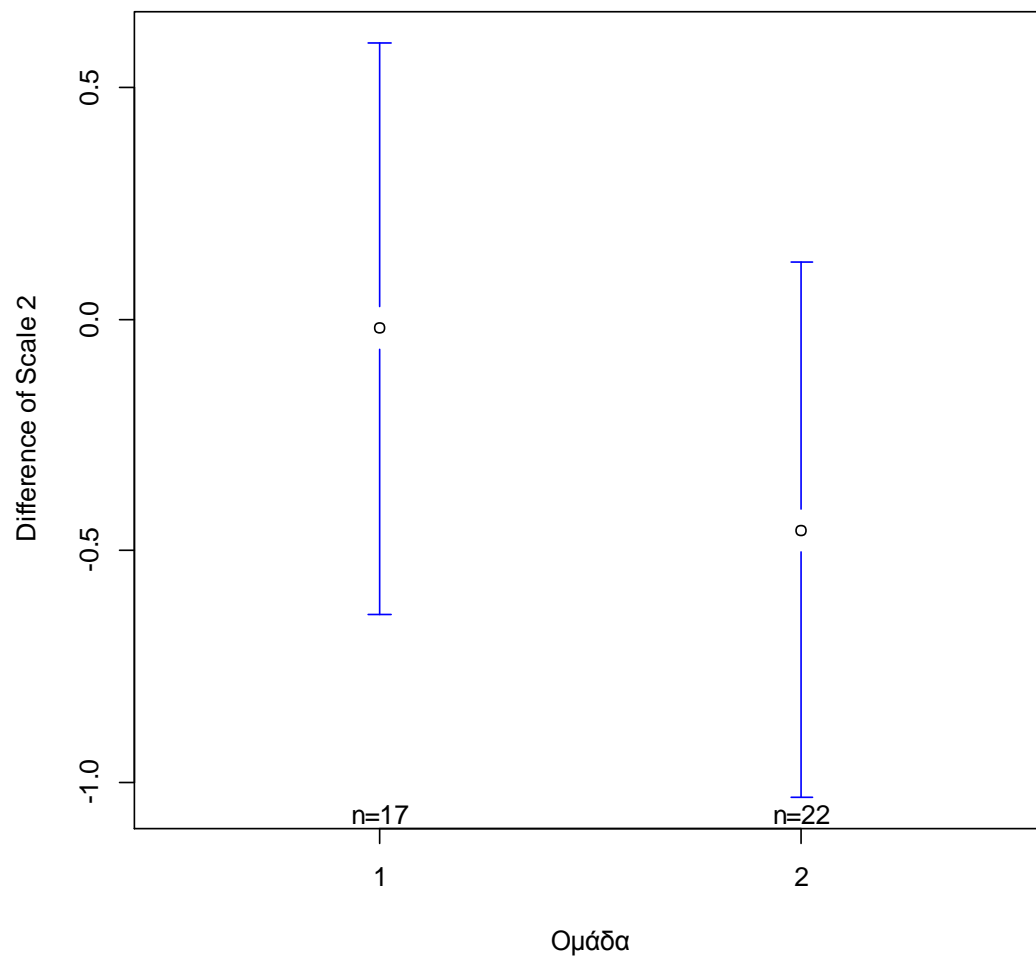
Το σημείο στο οποίο μπορούμε να σταθούμε λίγο παραπάνω είναι τα αποτελέσματα της 3^{ης} κατηγορίας όπου βλέπουμε διαφορά στο πρόσημο στον μέσο κάθε ομάδας. Η ομάδα 1 δηλαδή είχε μια πολύ μικρή μείωση (πριν και μετά) κατά μέσο όρο σε αντίθεση με την ομάδα 2 που είχε μια αύξηση(+0.15) (βλ. πίνακα 4). Ακόμα και αυτές οι διαφορές όμως κρίθηκαν μη στατιστικά σημαντικές από τον έλεγχο σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

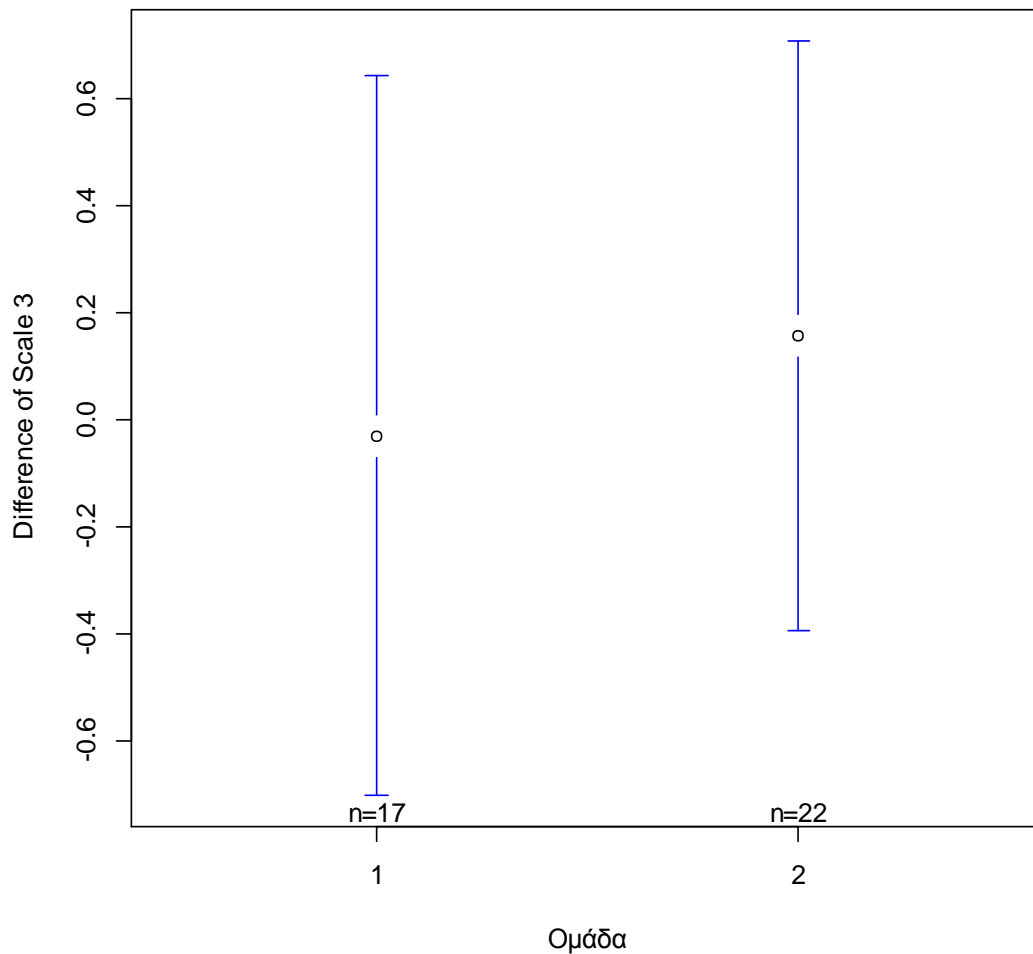
Ακολουθούν 3 διαγράμματα για τη γραφική αναπαράσταση των συμπερασμάτων της έρευνας και της ανάλυσης.



Διάγραμμα 1: διάγραμμα error bar της κατηγορίας 1 για κάθε ομάδα



Διάγραμμα 2: διάγραμμα error bar της κατηγορίας 2 για κάθε ομάδα



Διάγραμμα 3: διάγραμμα error bar της κατηγορίας 3 για κάθε ομάδα

Τα διαγράμματα που παραθέτουμε απεικονίζουν τα διαστήματα εμπιστοσύνης για τους μέσους σε κάθε αντίστοιχη περίπτωση.

Αυτό που βλέπουμε από τα γραφήματα είναι ότι τα 2 διαστήματα εμπιστοσύνης έχουν πολλά κοινά σημεία (ειδικότερα στο διάγραμμα 1 το ένα διάστημα εμπεριέχει εξ ολοκλήρου το άλλο, στο διάγραμμα 2 το μεγαλύτερο μέρος των 2 διαστημάτων ταυτίζεται και στο διάγραμμα 3 ξανά σχεδόν όλα τα σημεία είναι κοινά) γεγονός που μας κάνει να υποθέσουμε ότι οι 2 ομάδες δε διαφοροποιούνται η μία από την άλλη σε καμία από τις 3 κατηγορίες.

5.1.2 Επίλογος

Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε πως το γεγονός ότι έχουμε πολύ μικρό δείγμα (17 και 22 υποκείμενα) παίζει ρόλο στην ανάλυση για αυτό και δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις. Ίσως με μεγαλύτερα μεγέθη στα δείγματα να είχαμε διαφορετικά συμπεράσματα.

5.2 Αποτελέσματα συμμετοχικής παρατήρησης

5.2.1 Οι παρατηρήσεις

Οι παρατηρήσεις μας αναφέρονταν στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Συλλέγονταν και καταγράφονταν κατά τη διάρκεια των δρώμενων και με το τέλος των δραστηριοτήτων στο στάδιο του αναστοχασμού της ομάδας. Ο βιωματικός χαρακτήρας των παρατηρήσεων εμπλουτίζονταν με τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών οι οποίες αναδεικνύονταν *«μέσω άτυπων συζητήσεων ή συνεντεύξεων με τη μορφή συζήτησης»* (Ισαρη, & Πουρκός, 2015,108). Κατά την πορεία της έρευνάς μας σχηματοποιείται και η θεωρία μας.

5.2.2 Τα δεδομένα

Τα ερευνητικά μας δεδομένα αφού εντοπίστηκαν, τα κωδικοποιήσαμε ανάλογα με το είδος τους, τη σημασία που έχουν για τη μεταβλητή μας και τη συχνότητα που επαναλαμβάνονταν. Χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Ισαρη, & Πουρκός, 2015· Braun, & Clarke, 2006). Οι αρχικοί κωδικοί μας βοήθησαν έτσι ώστε να εξοικειωθούμε με τα ευρήματά μας αλλά και να δημιουργήσουμε τις έννοιες, τα θέματα που θα ασχοληθούμε, τις παρατηρήσεις-δεδομένα που θα ερμηνεύσουμε και τελικά θα κληθούμε να τους δώσουμε νόημα. Με αυτό τον τρόπο προκύπτει ένας θεματικός χάρτης με αυτόνομα θέματα – νοήματα. Έτσι αναδύθηκαν τα παρακάτω τέσσερα θέματα που πλαισιώνουν τη μελέτη μας, αν δηλαδή το εκπαιδευτικό δράμα ενισχύει την ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση. Τα θέματα τα καταγράφουμε ως εξής: Το πρώτο θέμα δίνει έμφαση στην ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση, όπως εκφράζεται μέσα από την αλλαγή στη στάση των μαθητών στις μεταβλητές της κλίμακας ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης (AELS). Το δεύτερο θέμα συνδέεται με τον τρόπο αντιμετώπισης της ενεργητικής ακρόασης από την πειραματική μας ομάδα και περιλαμβάνει περιπτώσεις ακουστικής στάσης, αναφορές σε δεξιότητες ακρόασης, εφαρμογές τεχνικών ενεργητικής ακρόασης και παρουσιάζει ευκαιρίες για

τη χρήση ενεργητικής ακρόασης. Το τρίτο θέμα διακρίνεται από τις απόψεις των μαθητών για το εργαστήριο. Το τέταρτο θέμα παραπέμπει σε ακαδημαϊκές δεξιότητες που αφορούν το θεατρικό εγγραμματισμό των μαθητών μας.

5.2.3 Θεματική Ανάλυση

5.2.3.1 Στάση των μαθητών στην ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση

Το δράμα θέλει να εμπλέξει τους συμμετέχοντες στη δράση καλώντας τους να αναρωτηθούν πώς θα δρούσαν αν ήταν οι ίδιοι στη θέση του ήρωα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:41· Davis, 2005:32). Στην περίπτωση του σχολείου, ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να εμπνέεται από το σεβασμό στη διαφορετικότητα, να ενισχύει την ανεκτικότητα, τη συμπάθεια και τη συμπαράσταση δίνοντας προσοχή στην ενσυναίσθηση και στις διαπροσωπικές δεξιότητες (Neelands, 2001).

Η ενεργή ενσυναίσθητη ακρόαση περιγράφεται ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει τρία στάδια: (α) την ανίχνευση, που αναφέρεται σε έναν ακροατή που παρακολουθεί όλες τις ρητές και έμμεσες πληροφορίες που εκφράζονται από το άλλο πρόσωπο, β) την επεξεργασία, η οποία συνίσταται στη σύνθεση και την ανάμνηση των πληροφοριών προκειμένου να καταστεί δυνατή η κατασκευή ενός αφηγητικού συνόλου από τον ακροατή και (γ) την απάντηση, η οποία περιλαμβάνει τη διευκρίνιση και τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών μέσων για να δείξει ο ακροατής την προσοχή του (Kourmoussi et al., 2017b:2· Drollinger et al., 2006).

Τα δεδομένα, που προκύπτουν από την παρέμβασή μας και αφορούν την αλλαγή της στάσης των μαθητών μας στην κλίμακα της ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης, διαχέονται και στα τρία στάδια.

Οι αναφορές των μαθητών της πειραματικής μας ομάδας για το στάδιο της ανίχνευσης περιλαμβάνουν θετικές αλλαγές στην ευαισθησία: *«...είμαστε διαφορετικοί αλλά θέλω να ακούω τον άλλον, ...με ενδιαφέρει να ακούω αυτά που σκέφτεται ή νοιώθει...»*, *«...ακούω τον άλλον προσέχοντας τα συναισθήματά του...παίζοντας τους ρόλους μας ο ένας έδειχνε αγάπη και ενδιαφέρον για τον άλλον...»*, *«...θέλω να ακούω και να με ακούνε...»*. Δείχνουν αλλαγές προς το καλύτερο για την επίγνωση, *«...επιτέλους ακούω τον διπλανό μου...να γίνονται έτσι τα πράγματα...είναι ωραίο να ακούς και να δίνεις σημασία στο συμμαθητή σου...»*. Μιλούν για αλλαγές στην κατανόηση και στη λειτουργία των αισθήσεων, *«...κοιτάζω,*

καταλαβαίνω, αστειεύομαι...δεν χάζενα, ήμουν συγκεντρωμένη...τους άκουγα όλους προσεκτικά...πολύ καλύτερα έτσι...», «... μεταμορφώνομαι και παίζω πιο όμορφα, ήταν ότι συνέβαινε κάτι προσωπικό του καθενός κι εγώ συγκεντρωνόμουν καλύτερα...».

Οι αναφορές των μαθητών της πειραματικής μας ομάδας για το στάδιο της επεξεργασίας σημειώνουν αλλαγές στη στάση των μαθητών στις λειτουργίες της μνήμης, της σύνθεσης και της ανάκλησης, που πλέον βελτιώνονται, «... με τους αυτοσχεδιασμούς πρέπει να βάζω τα πράγματα στη σειρά και να τα θυμάμαι καλά...χρειάζεται καλή μνήμη...όλα τα φέρνω στο μυαλό μου, συνεχίζω να ακούω και στο τέλος λέω αυτό που σκέφτομαι , αυτό που θέλω να πω στην ομάδα μου...», «...έχει μεγάλη σημασία να ακούμε γιατί καταλαβαίνουμε και έτσι ολοκληρώνουμε τις ιδέες μαζί...τα λέγαμε και τα κάναμε πράξη...», «...να μοιράζεσαι ιδέες, να μαζεύεις ιδέες, να δίνεις πράγματα που ακούγονται...μαθαίνω περισσότερο έτσι, γιατί τα ζαναζώ και ζαναφέρνω στο μυαλό μου αυτά που γίνονται...», «...σαν να μιλούσαν για μένα, μου άρεσε που τους άκουγα...».

Το δείγμα μας ασχολείται και με το στάδιο της απάντησης, το στάδιο όπου ο ακροατής δείχνει την προσοχή του. Οι μαθητές σημειώνουν κι εδώ θετικές αλλαγές στους τομείς της λεκτικής και μη λεκτικής επιβεβαίωσης, στην αποδοχή και στην ανατροφοδότηση, «...ένοιωθα γεμάτη σκοπό να ακούσω κι άλλα...», «...ακουγόμασταν όλοι, είναι πολύ ωραία...έχουμε πολύ ωραία σχέση, είμαστε μαζί...είμαστε συμφιλιωμένοι γιατί ακούμε...», «...παίζοντας τα θεατρικά μας μέρη κάναμε κάτι όμορφο ακουγόμασταν και βελτιωνόμασταν...μπορούσαμε να συνεννοηθούμε και με αγγίγματα για να κάνουμε γρήγορα και να παρουσιάσουμε αυτό που ετοιμάζαμε...», «...φτιάχναμε τα πάντα μαζί , συζητώντας τα με λίγα λόγια, έχει μεγάλη σημασία αυτό...», η μαθήτρια με μαθησιακή δυσκολία (ΜΔ): «...μεγάλο ενδιαφέρον να κινείσαι, να ακούς, να διαλέγεις...όλα έχουν ένα ωραίο ρυθμό...», «...με τους ρόλους και τους αυτοσχεδιασμούς μας ερχόμασταν πιο κοντά...αγγιζόμασταν...γινόμασταν φίλοι...καταπληκτικό ακούω και με ακούνε...τα φτιάχνω στο μυαλό μου και μετά απαντώ...».

Οι παραπάνω αναφορές είναι αυτούσιες από διάφορους μαθητές. Φαίνεται πως το εκπαιδευτικό δράμα με τις μεταμορφώσεις του, το ρυθμό, τη θέληση που δημιουργεί για αποδοχή λειτουργεί καταλυτικά στον ακροατή ενδυναμώνοντας την ευαισθησία του για ολοκληρωτική παρακολούθηση του ομιλητή, τον βοηθά στην κατασκευή αφηγηματικού συνόλου από τα λεγόμενα του ομιλητή και εν τέλει

διευκολύνει τον διάλογο επικοινωνίας ομιλητή-ακροατή. Επομένως το δράμα στην εκπαίδευση ενισχύει την ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση.

5.2.3.2 Τρόπος αντιμετώπισης ενεργητικής ακρόασης

1. Ακουστική στάση – περιπτώσεις

Οι μαθητές προκειμένου να εκφραστούν κατά τη διάρκεια των πειραματικών μας παρεμβάσεων με αναφορά στη μελέτη μας, προσάρμοζαν την ακουστική τους στάση: «...συμπληρώναμε γιατί ακούγαμε...», «... διευκόλυνα την ομάδα μου για να μιλήσουν οι φίλοι μου..., άκουγα πιο προσεκτικά, πιο σοβαρά...πιο ήρεμα...», «...προσέχω πώς μιλάει γιατί μετά αυτό θα το παίζαμε στους άλλους...», «...όταν κουραζόμουν να ακούω, κουνιόμουν και ο άλλος σαν να το καταλάβαινε...», «...για να μιλήσω έπρεπε να είχα κάτι να πω...αν δεν είχα συμφωνούσα και προχωράγαμε...», «...ήμασταν σε ένα κύκλο και μιλούσαμε και ακούγαμε με τη σειρά...ήμουν πιο εντάξει έτσι...αν δεν συμφωνούσα, περίμενα να τελειώσει...».

2. Δεξιότητες ακρόασης – αναφορές

Το δείγμα μας παρουσίαζε την παρακάτω ευελιξία: «...πρόσεχα να μην διακόψω...καμιά φορά ήταν σαν να μίλαγα εγώ...», «...μου ζητούσαν τη συμβουλή μου, τη γνώμη μου...πολύ ωραίο...», «...ήθελα να καταλάβω τι μου έλεγαν...καμιά φορά τους σταματούσα για εξηγήσεις...», «...έλεγα τι αισθανόμουν...».

3. Τεχνικές ενεργητικής ακρόασης – εφαρμογές

Σχηματοποιήθηκαν τεχνικές ενεργητικής ακρόασης: «...μερικές φορές για να κάνουμε γρήγορα μάζενα στο μυαλό μου αυτά που είχα ακούσει...τους τα έλεγα μαζεμένα...σαν να κάναμε προπόνηση...», «...έδειχνα με την προσοχή μου ότι άκουγα τον άλλον...», «...αλλάζαμε ρόλους, αλλάζαμε θέσεις...άκουγα καλύτερα έτσι...», «...για πρώτη φορά περίμενα τον άλλον να τελειώσει αυτό που θέλει να πει...».

4. Ευκαιρίες για χρήση ενεργητικής ακρόασης

Παρουσιάστηκαν στιγμές όπου η ενεργητική ακρόαση εισχωρούσε δυναμικά: «...χαίρομαι που έδινα συμβουλές...», «...ήθελα να βλέπω αυτόν που μιλάει στα μάτια...έδειχνα ότι ήμουν έτοιμη...», «...ξεκινούσαμε με μικρές οδηγίες... μου άρεσε που πιστεύαμε σε αυτό που κάναμε...», «...σαν να κάναμε συμφωνία, ο άλλος δίσταζε και εγώ περίμενα να αρχίσει...πράγμα που δεν κάνω συνήθως...», «...στενοχωριόμουν

όταν δεν άκουγα το φίλο μου στην ομάδα μου...», «...μου άρεσε να παρακολουθώ και αυτά που λέγαμε... και αυτά που νοιώθαμε...».

5.2.3.3 Απόψεις των μαθητών για το πειραματικό εργαστήρι

Εκτός από τη μεγάλη σημασία που δίναμε στο να ακούμε τους άλλους είχαμε ευκαιρίες όπου ταυτόχρονα με την εξερεύνηση της αντίληψης, της κατανόησης και των πεποιθήσεων, παρακολουθούσαμε και τις προσωπικές ερμηνείες των μαθητών για τα τεκταινόμενα: *«...είναι καταπληκτικό να δουλεύουμε έτσι...να το σχεδιάζω, να σκέφτομαι πώς να το κάνω...», «...σε κάποιες τάξεις δεν συμβαίνουν αυτά...το ξέρω γιατί το συζητάμε στην αυλή...», «...μεταμορφώνομαι και το ζω καλύτερα...να ακούω και να με ακούνε...», «...έχει μεγάλο ενδιαφέρον να κινείσαι και να ακούς τους συμμαθητές σου...», «...ήμουν σε άλλο χώρο...και ας ήμουν στην τάξη μου...», «...ένοιωθα γεμάτη και ήθελα να νιώσω και άλλα...», «...να μιλάμε για αυτά που νοιώθουμε...».*

5.2.3.4 Ακαδημαϊκές δεξιότητες – φόρμες και είδη θεάτρου

Χρησιμοποιήθηκαν για την ολοκλήρωση της παρέμβασης εργαλεία, συμβάσεις, τεχνικές και μικρές θεατρικές φόρμες. Τέτοια ήταν ο ρόλος στον τοίχο, η παγωμένη εικόνα, το φανταστικό περιβάλλον, η συλλογική ζωγραφιά, η δραματοποίηση, ο αυτοσχεδιασμός, οι μεταμορφώσεις, θέατρο Play Back⁹, η κούκλα της τάξης . Οι μαθητές κάθε φορά αναφέρονταν στην ορολογία, σηματοδοτούσαν τις δραστηριότητές τους με τους παραπάνω όρους, τους είχαν μάθει: *«..φτιάχναμε λόγια εκεί που δεν υπήρχαν...με τις κρυφές σκέψεις, καταλαβαίναμε καλύτερα τον άλλον...», «...δεν μας ενδιέφερε να δώσουμε παράσταση...», «...με τον ρόλο στον τοίχο είχαμε εικόνα και εγώ καταλάβαινα καλύτερα τον εαυτό μου...και περισσότερο τους άλλους...», «...μου άρεσε η κούκλα της τάξης, συγκεντρωνόμουν καλύτερα...», «...αναλάμβανα ρόλους και τους συνδύαζα με νοήματα...», «...στους αυτοσχεδιασμούς μέσα σε λίγη ώρα έπρεπε να ακούμε τον άλλον και να φτιάζουμε κάτι μαζί...πολύ ωραία...», «...πηγαίναμε τις ιστορίες πιο μακριά...άκουσα τον διπλανό μου με το ρόλο στον τοίχο...», «...έμαθα την ορολογία του θεάτρου...».*

5.2.4 Κριτικός φίλος

Ο κριτικός φίλος ήταν η μεταπτυχιακή συμφοιτήριά μας Αθηνά Κλαδά. Έμπειρη δασκάλα σε μεγάλο ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό. *« Συμμετείχα ως*

⁹ http://www.therapy-playback.gr/Palmos/Playback_PS.html

κριτική φίλη στην πειραματική παρέμβαση διάρκειας δέκα τριών εβδομάδων στο διάστημα Οκτώβρης - Δεκέμβρης 2018. Η θεατρική αγωγή έχει ενταχθεί στο πρόγραμμα των μαθητών από τη περσινή τους τάξη την Τρίτη. Είχε μεγάλο ενδιαφέρον ο μεγάλος βαθμός εμπιστοσύνης του δείγματος στον ερευνητή, που είναι εκπαιδευτικός του σχολείου. Από την αρχή τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα, πίστευαν ότι κάτι σπουδαίο θα συμβεί. Οι προσδοκίες τους επιβεβαιώθηκαν. Αυτό φαίνεται από την ολοκληρωτική συμμετοχή τους στα οργανωμένα εργαστήρια και την προώθηση των ενεργειών τους ώστε τα εργαστήρια να εξελίσσονται και να ολοκληρώνονται. Οι μαθητές παρουσίασαν πρόοδο ως προς την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους. Με γρήγορους ρυθμούς με ευαισθησία και επίγνωση ανίχνευαν τον κάθε μαθητή που μιλούσε, ανέπτυξαν τη μνήμη τους, επεξεργάζονταν τον προφορικό λόγο συνθέτοντας και παραφράζοντάς τον, αγγίζονταν και ανατροφοδοτούνταν για να επιβεβαιώσουν ο ένας τον άλλον. Από συζητήσεις με τον δάσκαλο της τάξης που τους έχει στα υπόλοιπα μαθήματα, οι μαθητές πραγματικά παρουσίασαν βελτίωση στην προφορική τους αλληλεπίδραση τις ώρες των υπόλοιπων διδακτικών αντικειμένων. Οι μαθητές παρατηρήθηκαν και στη διάρκεια του διαλείμματος όπου αρκετές φορές μετρίαζαν τις δυνατές φωνές μεταξύ τους για να ακούσουν ο ένας τον άλλον. Τελικά η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση ενισχύεται με την επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος.»

5.2.5 Περιορισμοί μελέτης

Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της μελέτης μας ολοκληρώνεται με την αναφορά των παρακάτω περιορισμών. Η ομάδα των μαθητών μας ήταν ομοιογενής, ο αριθμός τους (22 υποκείμενα) όμως δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό δείγμα. Επίσης εφαρμόστηκε ο σχεδιασμός της σκόπιμης δειγματοληψίας δηλαδή από όλα τα σχολεία της Αργολίδας διαλέξαμε τα συστεγαζόμενα 2^ο και 5^ο Δημοτικά Σχολεία Ναυπλίου για πρακτικούς λόγους, το 5^ο είναι ο χώρος εργασίας του ερευνητή. Βασιστήκαμε στη μεταφρασμένη πρόσφατα (Kourmousi, et al., 2017b) κλίμακα ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης, η οποία έχει εφαρμοστεί σε εκπαιδευτικούς και όχι μαθητές. Τα εργαστήριά μας είχαν περιορισμένη χρονική διάρκεια με αποτέλεσμα να είναι ταχύρυθμα. Θεωρούμε ότι η υπόθεση της έρευνάς μας επαληθεύει εν μέρει, όπως αναδεικνύεται από την ποιοτική ανάλυση και τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου. Όμως είναι έγκυρη για αυτόν τον συγκεκριμένο πληθυσμό, αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να γενικευτεί. Μπορεί όμως λόγω της πρωτοτυπίας της να σταθεί αφορμή για περαιτέρω μελέτη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Επισκόπηση και συζήτηση αποτελεσμάτων

Επιθυμούμε το πολυπόθητο αγαθό την αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή απέναντι στο ηχητικό περιβάλλον. Επιθυμούμε να τον οδηγήσουμε από την ακοή στην ενεργητική ακρόαση. Μας ενδιαφέρει η ευαισθητοποίησή του στους ήχους και στους θορύβους που υπάρχουν γύρω του. Θέλουμε μέσω ασκήσεων θεατρικής διαστολής ο μαθητής να ανιχνεύει, να αντιλαμβάνεται και να διακρίνει τον ομιλητή. Στη συνέχεια να τον συσχετίζει περιγράφοντας τα συναισθήματά του και κατανοώντας το περιεχόμενο των λόγων του. Αναμένουμε τελικά ο μαθητής μέσα από την περιπλάνηση της επεξεργασίας να περάσει στη γοητεία της απάντησης. Σκοπός μας να συναντηθούν ο ακροατής και ο ομιλητής (Halone, et.al, 1998· Wolvin & Coakley, 2000 · Bodie, 2011b· Adelman. 2012 · ILA, 2012 · Kourmousi et. al, 2017b · Grohol, 2018). Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου στην εκπαίδευση και των θελκτικών του τεχνικών έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδραση ομιλητών και ακροατών.

Η πειραματική μας έρευνα έθεσε την ενεργητική ακρόαση στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού δράματος. Είναι από τις πρώτες μελέτες στην Ελλάδα για το εκπαιδευτικό δράμα με πεδίο εφαρμογής την ενεργητική ακρόαση και με υποκείμενα μαθητές του Δημοτικού σχολείου. Η ενεργητική ακρόαση είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία με αρκετές παραμέτρους όπως η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση, η οποία έγινε η εξαρτημένη μεταβλητή μας. Η δοκιμασία και η διαπραγμάτευση των ερευνητικών μας στόχων συνέβηκε μέσω ενός πειραματικού προγράμματος παρέμβασης, χωρίς να επιβαρύνει την καθημερινή διδακτική-παιδαγωγική πρακτική του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου. Η διαδικασία και τα μέσα συλλογής δεδομένων ήταν κατάλληλα για τους μαθητές ηλικιακά και αντιληπτικά. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν και η πειραματική διαδικασία ολοκληρώθηκε με επιτυχία.

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας μελέτης παρουσιάζονται πολυσυλλεκτικά. Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων οδηγηθήκαμε στην αποδοχή ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με τη χρήση της μεθόδου μας. Τελικά δεν παρατηρούνται αλλαγές στις μετρήσεις της

πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ύστερα από την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών σεναρίων σε αντιπαραβολή με τις αρχικές μας μετρήσεις επί της κλίμακας μέτρησης της ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης (Active Empathic Listening Scale: AELS). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί και θεωρείται έγκυρη και αξιόπιστη (Drollinger et al., 2006· Bodie, 2011b· Bodie et al., 2013· Kourmoussi et al., 2017b). Συνακόλουθα το εκπαιδευτικό δράμα δεν επιδρά στην ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση. Το μικρό μας δείγμα (22 υποκείμενα της πειραματικής ομάδας και 17 της ομάδας ελέγχου) παίζει ρόλο στην ανάλυση και λογικό είναι να μην προκύπτουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις. Πιθανόν μεγαλύτερα μεγέθη στα δείγματα να μας έδιναν διαφορετικά αποτελέσματα.

Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέξαμε και οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου δείχνουν σχέσεις αλληλεξάρτησης και συνάφειας ανάμεσα στις δύο μας μεταβλητές το εκπαιδευτικό θέατρο (ανεξάρτητη μεταβλητή) και την ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση (εξαρτημένη). Σαν συνέχεια η διεξοδική μελέτη τους παρουσιάζει το φαινόμενο οι μεταβλητές μας να διαχέονται η μια στην άλλη. Δημιουργείται ένα περιβάλλον ώσμωσης ιδεών όπου αναδεικνύεται η αξία της θετικής επίδρασης του εκπαιδευτικού δράματος στην ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση. Η ενεργή ακρόαση αφορά την ανάπτυξη σχέσης, κατανόησης και εμπιστοσύνης μεταξύ των ατόμων (Halone, et.al, 1998· Bodie, 2011b· Adelman. 2012) ·ILA, 2012 · Grohol, 2018), ασκείται με ενσυναίσθηση και όχι σαν ένα σύνολο τεχνικών (Kourmoussi et. al, 2017b). Η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση σχετίζεται με τα γενικά επίπεδα της συνομιλητικής δραστηριότητας και της αυτοαναφοράς της ενσυναίσθησης. Η αυτοαναφορά αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες χρήσιμες για την αποκωδικοποίηση πληροφοριών που αφορούν τις σχέσεις ομιλητή-ακροατή (Kourmoussi et al., 2017b: 2). Τον ακροατή κατά τη διάρκεια αυτής της αμφίδρομης επικοινωνίας μπορούμε να τον δούμε σαν ένα ήρωα – πρωταγωνιστή που συν-γράφει ένα μέρος της πλοκής της ομιλητικής δράσης που συμβαίνει. Το μερίδιο που του αναλογεί, περιλαμβάνει προβληματισμούς πάνω σε αυτήν την επικοινωνία, σκέψεις για το περιεχόμενο των λεγόμενων του αφηγητή, ιδέες για τα εκφραστικά του μέσα και περιγραφές για το πώς αντιλαμβάνεται αυτός ο ίδιος τον εαυτό του. Τι κάνουμε;

Διαλέγουμε το εκπαιδευτικό θέατρο γιατί λειτουργεί έχοντας το ρόλο ενός αποτελεσματικού διεγερτικού που αφυπνίζει και ενεργοποιεί όλες τις δημιουργικές δυνάμεις που υπάρχουν σε ένα άτομο και γιατί επεκτείνει το πεδίο επαφής εκπαιδευτή – μαθητή και μαθητών μεταξύ τους. Καθώς ο εκπαιδευτικός και το παιδί βρίσκονται

στον ίδιο ενεργό χώρο, δημιουργείται αναπόφευκτα μεταξύ τους μια σχέση ισότητας, ένας ισότιμος διάλογος που ανατρέπει τις κλασικές συνθήκες μιας τάξης και ευνοεί μια μεγαλύτερη επικοινωνία. Έτσι στο προσκήνιο παρουσιάζεται το δημιουργικό δυναμικό με τα στοιχεία της προσωπικότητας, τα συναισθήματα και τη φαντασία που δονούνται από θετική ενέργεια.

Συστηματοποιήσαμε τις εμπειρίες ξεκινώντας από την προσοχή και την ακουστική αντίληψη, περάσαμε σε εμπειρίες με τον εαυτό μας όπως η έκφραση, η δεκτικότητα, η θέληση, τα κίνητρα και καταλήξαμε σε εμπειρίες με τους άλλους μέσω της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της συλλογικότητας. Ξεκινήσαμε με το εκπαιδευτικό θέατρο αλλά ο στόχος μας ήταν ο μη θεατρικός τομέας της ανθρώπινης ζωής, η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση.

Τα παραπάνω μας δίνουν ιδέες για το καθημερινό μας πλαίσιο στο σχολείο. Από την πρωινή υποδοχή-συγκέντρωση των μαθητών ξεκινάμε με ασκήσεις συντονισμού, ακοής, προσοχής και συγκέντρωσης, καταστάσεις που χαλαρώνουν τους μαθητές και τους προετοιμάζουν για την ενεργητική ακρόαση. Σημειώνουμε πως το θέμα αυτό της πρωινής υποδοχής είναι πρόκληση για επόμενη εργασία μας. Δουλεύουμε έχοντας τα αυτιά μας ανοιχτά στις επιθυμίες και ανάγκες των μαθητών, στα ακούσματά τους, στις άτακτες φωνές και στις σιωπές τους. Δίνουμε μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση που λαμβάνεται. Με τους μαθητές αντιλαμβανόμαστε τον προφορικό λόγο κιναισθητικά (πέντε αισθήσεις και κίνηση), τον επεξεργαζόμαστε λεκτικά και μη λεκτικά για να τον κατανοήσουμε αντικειμενικά και απαντάμε με ενσυναίσθηση.

Η παρέμβαση λειτούργησε ανατροφοδοτικά και αυτό επιβεβαίωσε ακόμα περισσότερο την πρόβλεψή μας. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια εφαρμογής των θεατροπαιδαγωγικών σεναρίων με αυξημένη προσοχή, ηρεμία και συγκέντρωση, ανταποκρίνονταν εύκολα δημιουργώντας νόημα, λειτουργούσαν διαδραστικά με ενσυναίσθηση, οι σχέσεις μεταξύ τους χαρακτηρίζονταν από κατανόηση και εμπιστοσύνη που αναπτύσσονταν σε περιβάλλον αποδοχής. Επισημαίνουμε ακόμα ότι οι δράσεις του εκπαιδευτικού θεάτρου σχηματοποίησαν έναν ενεργό χώρο θετικής αλληλεπίδρασης που οδήγησε στην καλύτερη αντίληψη του εαυτού και του άλλου μέσω των κοινών ακουστικών εμπειριών.

Και οι αξιοπρόσεκτες αλλαγές έχουν εμφανιστεί:

Από την αρχική δυσπιστία περνάμε σε βελτίωση προσαρμογής και αύξηση προσοχής.

Με τα θεατρικά μέρη ρυθμίζουμε τα προβλήματα άρθρωσης και η καταληπτή ομιλία έχει προκύψει.

Με την αναζήτηση ησυχίας για να ακούσουμε.

Ο συντονισμός των παιδαγωγικών και των διδακτικών πρακτικών έχει βελτιωθεί μέσω απόλαυσης των ήχων και της εκδήλωσης συναισθημάτων.

Συνομιλούμε υψώνοντας τους εαυτούς μας στον ηχητικό διάλογο συνειδητοποιώντας και διαχωρίζοντας τις διάφορες πηγές ήχου.

Αναμειγνύουμε τις ακουστικές ενέργειες με την πραγματικότητα και προσανατολιζόμαστε σε σκόπιμες κινήσεις αλλαγής ακουστικής γωνίας διαλέγοντας την κατάλληλη θέση για να ακούσουμε καλύτερα..

Κάποιες φορές χρειαζόμαστε αυστηρά οργανωμένο πρόγραμμα με κανόνες και πειθαρχία για να μετριάσουμε τον όγκο της υπερ-πληροφόρησης και την πληθώρα των ερεθισμάτων. Τότε δοκιμάζουμε απλά την ακοή, την ενεργητική ακρόαση και οδηγούμαστε σε κατανόηση.

Τα σχέδια των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων μας υποκινούν να ξεπεράσουμε τις πολιτισμικές μας αγκυλώσεις, τα στεγανά των αξιών και των τελεολογικών προσδοκιών μας.

Όλα αυτά τα βήματα γίνονται πιθανά μέσω της ανάπτυξης μιας επικοινωνιακής πληρότητας με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, με καταλύτη την επαφή, τα κωμικά-χιουμοριστικά επεισόδια, την αντιγραφή αντιδράσεων, τη φιλικότητα, την ανθρώπινη κατανόηση, την αυτοπραγμάτωση.

Ανακεφαλαιώνοντας, η αισθητική εμπειρία που αναδύεται μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, παράγει πλήθος επεξεργάσιμων συμβόλων αναπτύσσοντας παράλληλα και πολύπλευρα τη νοημοσύνη (Gardner, 1990).

Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω θεατρικών τεχνικών και δράσεων παρέχει απλόχερα τη δυνατότητα να ζουν οι μαθητές τη συγκεκριμένη στιγμή στο χρόνο. Επίσης επειδή δε δίνει σημασία στη δημιουργία μιας ιστορίας ή ενός χαρακτήρα ισχυροποιεί τη μάθηση και λύνει προβλήματα στο χώρο του σχολείου. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία με το δράμα να δρουν και να αντιλαμβάνονται τη σημασία των ενεργειών τους ζώντας την πραγματικότητα μέσω της φαντασίας με ασφάλεια (Wagner, 1999).

Έχει αναφερθεί ότι, το θέατρο εσωτερικεύει την πραγματικότητα, μπορεί να θεωρηθεί σαν «πρόβα ζωής» (Πλωρίτης, 1996: 5-8). Το βλέπουμε σαν παιχνίδι ρόλων το οποίο δια μέσω των θεατρικών του συμβάσεων και της δραστηκούς του

συλλογικότητας προσφέρει στον άνθρωπο το χώρο όπου συμφιλιώνονται οι προσωπικές και οι κοινωνικές μας αξίες (Πλωρίτης, 1996: 5-8· Αποστολίδου κ.ά., 2000: 301-302).

Με το εκπαιδευτικό δράμα ανοίγουν κανάλια επικοινωνίας. Με τη δυνατότητα εφαρμογής του σε οποιαδήποτε ηλικία, δημιουργείται ένα ενεργητικό περιβάλλον, όπου οι συμμετέχοντες εκφράζονται με κίνηση, με το βλέμμα, με τη φωνή, με την ακρόαση ανταλλάσσοντας τις προσωπικές τους σημασίες. Με αυτό τον τρόπο συναντιούνται στη συνεργατική ομάδα, επινοούν, δρουν και αναστοχάζονται σε ανοιχτές διαδικασίες με κοινωνικό χαρακτήρα (Τριλίβα κ.ά., 2012). Στην καρδιά της ομιλίας και της ακρόασης, της ενεργητικής ακρόασης, είναι ο διάλογος όπου οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται για να δημιουργήσουν ανοικτούς, περιεκτικούς χώρους που επιτρέπουν αυτοσχεδιασμούς και πρακτικές αναζήτησης ταυτότητας.

6.2 Προτάσεις

Η ενεργητική ακρόαση αφορά την ανάπτυξη σχέσης, κατανόησης και εμπιστοσύνης μεταξύ ομιλητή και ακροατή. Το δράμα στην εκπαίδευση είναι ένα πολύτιμο πλαίσιο εργασίας που όταν εφαρμόζεται, παρέχει σε όλους τη δυναμική για γλωσσικές, συμπεριφοριστικές γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Αυξάνει την αντίληψη, προσθέτει στην εκπαιδευτική εμπειρία για ενεργητική ακρόαση. Η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση είναι στρατηγική αλληλεπίδρασης με πολύ καλά αποτελέσματα. Ο ακροατής κατανοεί και νοιάζεται για τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ομιλητή, δημιουργεί σχέση. Αυτό μας οδηγεί στη διερεύνηση της προβληματικής, κατά πόσο είναι σημαντική η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικά περιβάλλοντα και πολιτισμικές συνθήκες; Από την άλλη στο σχολείο δημιουργούνται καταστάσεις όπου ο εκπαιδευτικός παραδίδει, εξηγεί, συμβουλεύει, αγωνίζεται για την ποσότητα και την ποιότητα των εκπαιδευτικών περιεχομένων και αγαθών. Το ερώτημα είναι, αγωνιά για αυτά που ακούνε από τον ίδιοι οι μαθητές; Εδώ έρχεται η ανάγκη το εκπαιδευτικό δράμα να είναι το κύριο μέσο ολικής διαδικασίας στη σχολική διάσταση.

Η αξία του ευρήματός μας υποδεικνύει πώς να ακούμε. Τελικά ακούμε όχι μόνο με τα αυτιά μας, αλλά με όλες μας τις αισθήσεις, το νου και την καρδιά μας. Και

προκειμένου να εκφραστούμε και να επικοινωνήσουμε είμαστε ικανοί να ακούμε χιλιάδες γλώσσες, σύμβολα και κώδικες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Adams, C. & Cox, E. S. (2010). The teaching of listening as an integral part of an oral activity: An examination of public-speaking texts. *International Journal of Listening*, 24, 89–105.
- Adelmann, K. (2012). The art of listening in an educational perspective listening reception in the mother tongue. *Education Inquiry* 3(4), pp. 513–534.
- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ausubel, D. (1963). *Το μοντέλο της λεκτικής μάθησης με νόημα*. Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. 1990. (σσ. 2174-2175). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Back, L. (2007). *The art of listening*. Oxford, UK: Berg Publishers.
- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Rossili.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βίτσου Μ. & Αγτζίδου Α. *Persona dolls: Ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων*. Ανακτήθηκε στις 10-11-2018. από <http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/FINAL%20SELIDES%20275-282.pdf>
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Bodie, Graham D., Worthington, D, Imhof, M., & O. Cooper. L. (2008). What would a unified field of listening look like? A proposal linking past perspectives and future endeavors. *International Journal of Listening*, 22, 103–22.
- Bodie, G. D. (2011a). The understudied nature of listening in interpersonal communication: Introduction to a special issue. *International Journal of Listening*, 25, 1–9.

- Bodie, G. D. (2011b). Theory and the advancement of listening research: A reply to Purdy. *International Journal of Listening*, 25,139-144.
- Bodie, G., Gearhart, C., Denham, J., & Vickery, A. (2013). The temporal stability and situational contingency of active-empathic listening. *Western Journal of Communication*, 77, 113–38.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bond, Ch. D. (2012). An overview of best practices to teach listening skills. *International Journal of Listening*, 26, 61–63.
- Bostrom, R. N. (2011). Rethinking conceptual approaches to the study of “listening”. *International Journal of Listening*, 25, 10-26.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Burleson, B. R. (2011). A constructivist approach to listening. *International Journal of Listening*, 25, 27-46.
- Camps, V. (2004). *Δημόσιες Αρετές*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Colleyn, J. P. (2005). *Στοιχεία κοινωνικής και πολιτισμικής ανθρωπολογίας*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Γραμματάς, Θ. (1998). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: εκδόσεις Τελέθριον.
- Γραμματάς, Θ. (2015). *Το Θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Davidson, J. I. (1996). *Emergent literacy and dramatic play in early education*. Delmar: Albany.
- Davis, D. (2005). *Edward bond and dramatic child. Edward Bond's plays for young people*. London: TrenthamBooks.
- Diamandidou, K., & Doikou, M. (2011). Enhancing teachers' counselling skills: Student teachers' views on a teachers' education programme. *European Journal of Teacher Education*, 34: 61–79.
- Διαμαντίδου, Κ. (2014). *Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές*. Ανακτήθηκε 6-08-2018 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/40-c3-diamantidou

- Δημοπούλου – Λαγωνίκα, Μ., Ταυλαρίδου-Καλούτση, Α., & Μουζακίτης, Χ. (2011). *Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας. Μοντέλα παρέμβασης. Από την ατομική στη γενική – ολιστική προσέγγιση*, Αθήνα: Τόπος.
- Dillard, J. P., Solomon, D. H., & Palmer, M. T. (1999). Structuring the concept of relational communication. *Communication Monographs*, 66, 49-65.
- Drollinger, T., Comer, L., & Warrington, P. (2006). Development and validation of the active empathetic listening scale. *Psychology & Marketing*, 23, 161–80.
- Edmiston, B., Enciso, P., & King, M. L. (1987). Empowering readers and writers through drama: Narrative theater. *Language Arts*, 64(2), 219-228.
- Edmiston, B. (2011). Teaching for transformation: Drama and language arts education. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 224-230). New York: Routledge.
- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2014). *Βασική ορολογία ακουστικής οικολογίας για παιδιά και ενήλικες: Το ηχοτόπιο & οι σημασίες των ήχων του*. Κέρκυρα : Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας. Ανακτήθηκε 21-05-2019 από <http://akouse.gr/wp/wp-content/uploads/2015/11/akouseOrologia.pdf>
- Ferrari, B. (2012). *Power listening. Mastering the most critical business skill at all*. New York: Penguin.
- Fitch-Hauser, M. (1984). Message structure, inference making, and recall. *Communication Yearbook*, 8, 378-392.
- Fitch-Hauser, M. (1990). Making sense of data: Constructs, schemas, and concepts. In R. N. Bostrom (Ed.), *Listening behavior: Measurement and application* (pp. 76-90). New York, NY: Guilford.
- Ζαφειρόπουλος,Κ.(2015). Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών (2^η έκδοση). Αθήνα: Κριτική.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Garland, D. R. (1981). Training married couples in listening skills: Effects on behavior, perceptual accuracy, and marital adjustment. *Family Relations*, 30, 297–307.
- Garvin, D. A. (1998). *Building a learning organisation. Harvard Business Review on Knowledge Management*. Harvard Business School Publishing, Boston MA, pp. 47-80.

- Garvin, D. A.(2000), *Learning in action: A guide to putting the learning organisation to work*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press,USA.
- Gearhart, C. C., & Bodie, G. D. (2011). Active-empathic listening as a general social skill: Evidence from bivariate and canonical correlations. *Communication Reports*, 24, 86–98.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124-156.
- Glenn, E. C. (1989). A content analysis of fifty definitions of listening. *Journal of the International Listening Association*, 3, 21–31.
- Grohol, J. (2018). Become a better listener: Active listening. *Psych Central*. Retrieved on August 3, 2018, from <https://psychcentral.com/lib/become-a-better-listener-active-listening/>
- Halone, K., Cunconan, T. M., Coakley, C. G., & Wolvin, A. D. (1998). Toward the establishment of general dimensions underlying the listening process. *International Journal of Listening*, 12, 12–28.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ζωγράφου: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ (ΣΕΑΒ), ΕΜΠ. Διαθέσιμο στο : www.kallipos.gr . [Ανακτήθηκε στις 28-11-2018]
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- ILA, (2012), Definition of listening. International Listening Association. Ανακτήθηκε 29-08-2018 από: <http://www.listen.org> (<http://www.listen.org>)
- Ivey, A.E., Gluckstern, M., & Ivey, M.B. (1996). *Συμβουλευτική μέθοδος πρακτικής προσέγγισης* (Μετάφ.-Επιμ. Μ. Μαλικιώση – Λοΐζου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Johnson, L., & O’Neil, C. (1984). *Dorothy Heathcote Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2001). *Από την ακοή στην ακρόαση*, Αθήνα: Orpheus.

- Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κολιάδης, Ε., (2006). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (Β τόμος). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοντογιάννη, Α., (2008). *Μαύρη αγελάδα – Άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα : Τόπος.
- Κοσμόπουλος Α., & Μουλαλούδης, Γ. (2009). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα: Ο.ΠΕ.ΕΚ.
- Kourmoussi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A. & Koutras, B (2017a). Active listening attitude scale (ALAS): Reliability and validity in a nationwide sample of Greek educators. *Social Sciences*, 6(1), 28.
- Kourmoussi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A. & Koutras, B. (2017b). Active empathic listening scale (AELS): Reliability and validity in a nationwide sample of Greek educators. *Social Sciences*, 6(4), 113.
- Kourmoussi, N, Kounenou, K , Yotsidi, V , Xythali, V , Merakou, K , Barbouni, A and Koutras, B (2018). Personal and job factors associated with teachers' active listening and active empathic listening. *Social Sciences*, 7(7), 117.
- Kulic, K. R., Dagley, J. C., & Horne, A. M. (2001). Prevention groups with children and adolescents. *The Journal for Specialists in Group Work*, 26(3), 211-218.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843-860.
- Lester, D. (2002). "Active listening". In *Crisis intervention and counseling by telephone* (2nd, Edition). Springfield, IL: C. Charles.
- Levitt, D. H. (2001). Active listening and counselor self-efficacy: Emphasis on one micro-skill in beginning counselor training. *The Clinical Supervisor*, 20, 101–115.
- Lipari, L. (2010). Listening, thinking, being. *Communication Theory*, 20, 348-362.
- Μαλικιώση – Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπ/ση, από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. New York: Longman.
- McLean, C., Prinsloo, M., Rowsell, J. and Bulfin, S. *Towards a New Appreciation of Speaking and Listening*. Ανακτήθηκε 3-08-2018 από

http://www.education.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/104/Towards%20a%20New%20Appreciation%20of%20Speaking%20and%20Listening.pdf

- Mc Naughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D., & Schreiner, M. (2007). Learning to Listen: Teaching an active listening strategy to pre-service education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27, 223-231.
- Madaule, P. (1996). *Με ανοιχτά αυτιά και τότε άκουσε*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., & Boswell, S. A. (2013). Schools as Learning Communities. In R. Huang & J.M.Spector (eds.), *Reshaping Learning, New Frontiers of Educational Research*, Ch. 3, Springer -Verlag Berlin Heidelberg, pp. 71-88.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer-Denkman, G., (1990). *Πειραματισμοί στον ήχο*. Αθήνα: Edition Orpheus.
- Μποάλ, Α. (1981). *Το θέατρο του καταπιεσμένου*. Αθήνα: Θεωρία.
- Μποέμη, Ν. (2010). Δραστηριότητες για ενεργούς θεατές. Στο Γκόβας, Ν., Ζώνιου Χ. (επιμ.). *ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ Διαφυγές ...από κάθε εξάρτηση - Μικρές σκηνές καθημερινής βίας*, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 12-06-2019 από http://dideanatol.att.sch.gr/perival/FAKELLOS_DIAFYGES/theatro%20forum21.5_low.pdf
- Μπρούζος, Α. (2004). Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Neelands, J. (2001). 11/09 – the space in our hearts. Speech at the 2nd International Theatre and Drama Education Conference. Athens, Greece. Ανακτήθηκε στις 7/08/2018 από <https://mantleoftheexpert.co.nz/wp-content/uploads/2011/06/Neelands-space-in-our-hearts.pdf>
- Νικολαΐδης, Ν., Χρυσοστόμου, Α. *4 παιχνίδια*. Φορέας υλοποίησης ΥΠ.ΠΑΙ, τομέας Ψυχικής Υγείας. Ανακτήθηκε 12-06-2019 από <https://thelonaginosuperman.wordpress.com/page/1/>
- Noe, R. A. (1999). *Employee training and development*. New York: Irwin McGraw.
- O' Neil, C., & Lambert, A. (1991). *Drama Structures*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational.

- Orlov, A. B. (1992). Carl Rogers and contemporary humanism. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30, 36–41.
- Paukert, A., Stagner, B., & Hope, K. (2004). The assessment of active listening skills in helpline volunteers. *Stress, Trauma, and Crisis*, 7, 61–76.
- Pervin, A. L., & Cervone, D. (2013): *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαγεωργίου, Ε. (2002). *Θεατρικό Παιχνίδι I & II*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων του ΑΠΘ.
- Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων. Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Οκτώ.
- Peter, M. (1994). *Drama for all*. London: David Fulton Publishers.
- Πλωρίτης, Μ. (1996). «Ένας Υπηρετής-Αφέντης», στον Γκολντόνι, Κάρλο. *Υπηρετής δύο αφεντάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Purdy, M., & Borisoff, D. (1997). *Listening in everyday life. A personal and professional approach*. Lanham, MD: University Press of America.
- Πούχγερ, Β. (2010). *Θεωρητικά θέατρον*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Robertson, K. (2005). Active listening: More than just paying attention. *Australian Family Physician*, 34, 1053–55.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95–103.
- Rogers, C., & Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn, 3rd edition*. New York: Merrill.
- Rogers C, & Farson R. (1979). Active listening. In D. Kolb, I. Rubin, & J. MacIntyre (Eds), *Organizational Psychology*. (Third edition pp. 168–80). New Jersey: Prentice Hall.
- Reznik, R. M., Roloff, M. E., & Miller, C. W. (2012). Components of integrative communication during arguing: Implications for stress symptoms. *Argumentation and Advocacy*, 48, 142–158.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.
- Shaffer, D. W. (2006). *How computer games help children learn*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sherer M. & Rogers W. R. (1980). Effects of therapist's nonverbal communication on rated skill and effectiveness. *Journal of Clinical Psychology*, 36, 696-700.

- Σολομός, Α. (2002). *Θεατρικό Λεξικό. Πρόσωπα και πράγματα στο παγκόσμιο Θέατρο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Somers, J. (1995). *Drama in the curriculum*. London: Cassel.
- Spitzberg, B., & Cupach, W. R. (2002). Interpersonal skills. In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication* (3rd ed., pp. 564-612). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tomatis, A. (1977). *L' oreille et la vie*. Paris: Laffont.
- Tomatis, A. (2013). *Το Αυτί και η Ζωή. Οδοιπορικό μιας εξερεύνησης στο χώρο της ακοής, της γλώσσας και της επικοινωνίας*. Αθήνα: Κουλτούρα.
- Tomatis, A. (2015). *Το συνειδητό αυτί. Όταν το αυτί ακροάται*. Αθήνα: ΡΕΩ.
- Τριανταφυλλοπούλου Ε, Ε.(2007). Το Εκπαιδευτικό θέατρο. Αθήνα: Πατάκης.
- Τριλίβα, Σ., Ξαρλή, Π., & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας ταυτότητες: από τη μαθητεία στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιώλης, Γ.(2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, & Σ. Χιωτάκης, (επιμ.). *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21^ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις* (σσ.56-84). Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σσ.271-292). Αθήνα: Ίων.
- Verderber, R.F. (1998). *Η τέχνη της επικοινωνίας*. Αθήνα: Έλλην.
- Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Portland, Maine: Calendar Islands Publisher.
- Weger, H. Jr. , Castle, B., G. , Minei, M. E. & Robinson, C. M. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening*, 28, 13-31.

- Whitehead, T.N. (2005). *Cultural ecology of health and change: Ethnographically informed community and cultural assessment research systems (EICCARS) Working Paper Series*.
<http://www.cusag.umd.edu/documents/workingpapers/classicalethnomethods.pdf>
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. (1988). *Listening*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening, 14*, 143–52.
- Worthington, L. D., & Bodie, D. G. (2018). *The sourcebook of listening research: Methodology and measures*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Φραγκή, Μ. (2011). Η Αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.), *Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Γ΄. «Αξιοποίηση των τεχνών στην Εκπαίδευση»* (σσ. 162-196). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

το αρχικό ερωτηματολόγιο:

Active Empathic Listening Scale (AELS)

κλίμακα ενεργητικής ενσυναίσθητης ακρόασης

Reliability and Validity in a Nationwide Sample of Greek Educators

Αξιοπιστία και εγκυρότητα σε εθνικό δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών
(Kourmoussi, et al., 2017b)

Παρακαλείσθε να υποδείξετε πόσο συχνά αισθάνεστε ότι σας αντιπροσωπεύουν οι παρακάτω προτάσεις, τσεκάροντας την κατάλληλη απάντηση στην 7/θμη κλίμακα:

Ποτέ ή σχεδόν ποτέ (1) – Πολύ σπάνια (2) – Σπάνια (3) – Μερικές φορές (4) – Συχνά (5) – Πολύ συχνά (6) – Πάντα ή σχεδόν πάντα (7)

- α) Είμαι ευαίσθητος/η σε ό,τι οι άλλοι δεν εκφράζουν με λόγια.*
- β) Έχω επίγνωση αυτού που οι άλλοι υπονοούν αλλά δεν εκφράζουν με λόγια.*
- γ) Κατανοώ το πώς αισθάνονται οι άλλοι.*
- δ) Έχω τις αισθήσεις μου ανοιχτές για κάτι περισσότερο από αυτά που λέγονται με λόγια.*
- ε) Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι θυμάμαι αυτό που λένε.*
- στ) Συνοψίζω τα σημεία συμφωνίας και διαφωνίας την κατάλληλη στιγμή.*
- ζ) Κρατώ στο νου μου τα θέματα που επισημαίνουν οι άλλοι.*
- η) Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας λεκτικές επιβεβαιώσεις/επιφωνήματα (πχ Μμ. Χμ, ...).*
- θ) Διαβεβαιώνω τους άλλους ότι είμαι δεκτικός/ή στις ιδέες τους.*
- ι) Κάνω ερωτήσεις που δείχνουν ότι κατανοώ τις θέσεις των άλλων.*
- ια) Δείχνω στους άλλους ότι τους ακούω χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος (πχ. με νεύματα κεφαλής) (Kourmoussi et al., 2017b:10).*

Σημείωση: Η άδεια χρήσης της ελληνικής μετάφρασης του AELS χορηγείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς μόνο κατόπιν αιτήματος. Λάβετε υπόψη ότι σύμφωνα με τις οδηγίες του συντάκτη της AELS (Bodie 2011b), τα στοιχεία της πρέπει να τυχαιοποιηθούν πριν από τη χορήγηση.

το ερωτηματολόγιο όπως
δόθηκε:

ημερομηνία:..... αγόρι κορίτσι

			
Πόσο συχνά	αισθάνεσαι	ότι σε αντιπροσωπεύουν	οι παρακάτω προτάσεις;

την κατάλληλη απάντηση.

1. Επηρεάζομαι από τα συναισθήματα που οι άλλοι δεν εκφράζουν με λόγια.

σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
--------	---------------	-------	------------	-------

2. Καταλαβαίνω αυτό που οι άλλοι υπονοούν αλλά δεν το εκφράζουν με λόγια.

σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
--------	---------------	-------	------------	-------

3. Κατανοώ το πώς αισθάνονται οι άλλοι.

σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
--------	---------------	-------	------------	-------

4. Νιώθω (ή αντιλαμβάνομαι) κάτι περισσότερο από αυτά που λέγονται με λόγια.

σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
--------	---------------	-------	------------	-------

5. Θυμάμαι αυτό που μου λένε και τους το λέω.

σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
--------	---------------	-------	------------	-------

6. Κάνω στο μυαλό μου μικρές προτάσεις όταν συμφωνώ ή διαφωνώ με αυτά που μου λένε.

σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
--------	---------------	-------	------------	-------



Πόσο συχνά αισθάνεσαι ότι σε αντιπροσωπεύουν οι παρακάτω προτάσεις;

την κατάλληλη απάντηση.

7. Κρατώ στο μυαλό μου και θυμάμαι τα θέματα που αναφέρουν οι άλλοι.

σπάνια		μερικές φορές		συχνά		πολύ συχνά		πάντα
--------	--	---------------	--	-------	--	------------	--	-------

8. Χρησιμοποιώ επιφωνήματα (Μμ, Χμ...) για να δείξω ότι ακούω τους άλλους.

σπάνια		μερικές φορές		συχνά		πολύ συχνά		πάντα
--------	--	---------------	--	-------	--	------------	--	-------

9. Λέω στους άλλους ότι είμαι δεκτικός στις ιδέες που μου λένε.

σπάνια		μερικές φορές		συχνά		πολύ συχνά		πάντα
--------	--	---------------	--	-------	--	------------	--	-------

10. Ρωτάω για να δείξω ότι καταλαβαίνω αυτά που λέει ο άλλος.

σπάνια		μερικές φορές		συχνά		πολύ συχνά		πάντα
--------	--	---------------	--	-------	--	------------	--	-------

11. Δείχνω με το σώμα μου (π.χ. κούνημα κεφαλιού) ότι ακούω τον άλλον.

σπάνια		μερικές φορές		συχνά		πολύ συχνά		πάντα
--------	--	---------------	--	-------	--	------------	--	-------

ευχαριστώ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

οι δραστηριότητες:

παρέμβαση 1

ημερομηνία: 6-10-2018

ΤΙΤΛΟΣ

Από τα ψηλά....

υποθέμα: κοινωνικές δεξιότητες, σχέσεις αντίθετες, θέσεις κύρους

Στόχος

Δημιουργία συναισθηματικής κατάστασης όπου ασυνείδητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί. Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου και των θελκτικών του πρακτικών στην εκπαίδευση έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδραση ομιλητών και ακροατών.

Υλικά:

χαρτιά A4, μαρκαδόροι, εφημερίδες, κολλητική ταινία, ηχητική συσκευή, αγαπημένα αντικείμενα ομάδας, ίσως προτζέκτορας.

Δραστηριότητες :

Α στάδιο: καταγισμός ιδεών, παρουσίαση - γνωριμία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, οικειότητας, εμπιστοσύνης, εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων.

Ανάπτυξη:

Από τον καταγισμό φάνηκε ότι απασχολεί τους μαθητές η έννοια της δύναμης - της αδυναμίας, η έννοια της προβολής και της απήχησης, το κύρος, η ισχύς, η ανωτερότητα και το χαμηλό κύρος. Η προηγούμενη διδακτική ώρα ήταν των Θρησκευτικών όπου είχε αναφερθεί η παραβολή του Τελώνη και του Φαρισαίου.

Ασκήσεις ευαισθητοποίησης-προθέρμανσης

Ηχητικό ερέθισμα (Εγώ κι εσύ μαζί – τραγούδι: Αλκίνοος Ιωαννίδης - Τζίμης Πανούσης).

Είμαστε όρθιοι για να έχουμε ελευθερία κινήσεων, συγκροτούμε κύκλο και υποδεικνύονται από τον εμπυχωτή μικρές χαλαρές ομάδες όπου παίζονται ρυθμοί με τα χέρια, δάχτυλα, πόδια, φωνή, ακούγοντας το τραγούδι.

εξέλιξη: ενορχήστρωση από τον εμπυχωτή

Ονόματα ομάδας με σηματοδότηση (κίνηση): λέμε το όνομά μας με μια χαρακτηριστική κίνηση ο καθένας.

Καθιστοί ή όρθιοι, παιχνίδι φρουτοσαλάτα (μήλο, πορτοκάλι, αχλάδι): ο εμπυχωτής ορίζει τους συμμετέχοντες ως φρούτα και στη συνέχεια αρχίζει το παιχνίδι με τη φράση «Να αλλάξουν θέση τα μήλα, πορτοκάλια κλπ» Στη λέξη φρουτοσαλάτα αλλάζουμε θέση όλοι.

Στη συνέχεια τα μήλα είναι μια ομάδα, τα πορτοκάλια μια άλλη κλπ για να μπούμε στην επόμενη δραστηριότητα.

Η δραστηριότητα είναι από το θέατρο forum ¹⁰:

«...Η τάξη χωρίζεται σε δύο ή τρεις υποομάδες. Δίνουμε τόσα χαρτάκια ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών της κάθε ομάδας, με αρίθμηση που ξεκινά από το 1. Αυτός που κρατά το 1 έχει τη χαμηλότερη θέση ισχύος-δύναμης και την υψηλότερη αυτός με τον μεγαλύτερο αριθμό. Χωρίς να πει κανείς τον αριθμό του, περπατάμε στο χώρο ανάλογα με τον αριθμό που μας έχει τύχει. Εκφράζουμε σωματικά-περπάτημα, βλέμμα, έκφραση προσώπου, ένταση του σώματος- το κύρος μας. Κατόπιν ο εμπυχωτής ζητάει να βρουν όλοι τη θέση τους σχηματίζοντας μια γραμμή από το 1 μέχρι τον μεγαλύτερο αριθμό. Πριν αποκαλυφθεί η ισχύς, το κύρος μπορεί κάθε μαθητής να πει μια λέξη ή μια σύντομη φράση ανάλογα με τη δύναμή του...» (Μποέμη,2010:65).

¹⁰ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ Διαφυγές ...από κάθε εξάρτηση - Μικρές σκηνές καθημερινής βίας, Νίκος Γκόβας, Χριστίνα Ζώνιου (επιμέλεια) Αθήνα 2010 © Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. σελ.65

Β στάδιο: φωνή, ομιλία, έκφραση, ακρόαση, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων , «φανταστικές αναπαραστάσεις».

Ανάπτυξη:

Το ναρκοπέδιο - παιχνίδι ενσυναίσθησης¹¹

στόχος: η γλώσσα του σώματος να μεταδώσει μηνύματα και να εκφράσει συναισθήματα.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας κρατά τα μάτια του κλειστά και ο άλλος τον οδηγεί γύρω στην αίθουσα ώστε να μην χτυπήσει πουθενά. Δραματική αγωνία δεύτερο επίπεδο: σκορπάμε στην αίθουσα τσαλακωμένες εφημερίδες και το παραπάνω ζευγάρι προσπαθεί να μην πατήσει τις νάρκες (εφημερίδες) του ναρκοπεδίου. Στη συνέχεια αλλάζουν τα παιδιά ρόλους. Ο εμψυχωτής παγώνει κάθε τόσο κάποιο ζευγάρι, το οποίο του μαρτυρά τις κρυφές του σκέψεις. Οι ερωτήσεις είναι του τύπου: Πώς αισθάνεσαι που δεν βλέπεις, πώς αισθάνεσαι που βλέπεις, πώς αισθάνθηκες σαν οδηγός, ποιο ήταν το δυσκολότερο, πώς επικοινωνείς, είναι σημαντικό να ακούς τη γλώσσα του σώματος, τι σημαίνει ακρόαση;

Γ στάδιο: ανταπόκριση –εκτίμηση – ερμηνεία με εικαστικές απεικονίσεις, συνθέσεις ποιημάτων ή ρυθμικών φράσεων και τέλος της δραματικής διαδικασίας.

Ρυθμική έκφραση του τραγουδιού « εγώ και συ μαζί » σε κύκλο και χαιρετισμός.

παρέμβαση 2

ημερομηνία: 12-10-2018

ΤΙΤΛΟΣ

προσφορά και ανταπόδοση

υποθέμα: προσφέρω γιατί.....

¹¹ Νικολαΐδης Ν., Χρυσοστόμου Α. Φορέας υλοποίησης: ΥΠ.ΠΑΙ. τομέας: Ψυχικής Υγείας, πηγή: <https://thelonaginosuperman.wordpress.com/>

Στόχος

Δημιουργία συναισθηματικής κατάστασης όπου ασυνείδητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί. Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου και των θελκτικών του πρακτικών στην εκπαίδευση έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδρασή ομιλητών και ακροατών.

Υλικά:

χαρτί μέτρου, χαρτιά A4, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, ηχητική συσκευή, ίσως προτζέκτορας

Δραστηριότητες ¹²:

Α στάδιο: καταγιγισμός ιδεών, παρουσίαση - γνωριμία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, οικειότητας, εμπιστοσύνης, εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων.

Ανάπτυξη:

Ο καταγιγισμός ιδεών, λειτουργεί πρακτικά και αποτελεσματικά καθώς περπατάμε πιάνοντας όλες τις διευθύνσεις, όλα τα σημεία του χώρου της τάξης όπου μαζευόμαστε και στο στοπ! του εμψυχωτή αναφέρουμε λέξεις, κινήσεις, ήχους που μας έχουν απασχολήσει. Αυτή τη φορά κυρίαρχο θέμα είναι τα γενέθλια ενός μαθητή και η προσφορά, το κέρασμα στους συμμαθητές λίγο πριν το διάλειμμα, την προηγούμενη ώρα.

Προθέρμανση:

παιχνίδι: καθρέφτης με συνοδεία μουσικής, οι παίκτες σε ζευγάρια που έχουν επιλεγεί τυχαία πχ μαζί αυτοί που έχουν αθλητικά παπούτσια με μια ρίγα, αυτοί που ήπιαν γάλα με καλαμάκι κλπ.

Οι κινήσεις του Α είναι αργές για να προλαβαίνει ο Β ο καθρέφτης. Ο εμψυχωτής αλλάζει τους ρόλους και μετά οι Α, Β αλλάζουν μεταξύ τους ρόλους. Πιο μετά ο Α

¹² ιδέες από Ελένη,Ε., Τριανταφυλλοπούλου Κ. (2007) .*Το Εκπαιδευτικό θέατρο*. Αθήνα: εκδ. ΠΑΤΑΚΗ.

εκφράζει ένα συναίσθημα και ο Β ο καθρέφτης το μαντεύει, το αναπαραγάγει. Εξέλιξη, μπορεί ο Α να έχει δυο καθρέφτες που μιμούνται την κίνηση του Α. Στη συνέχεια ο ένας καθρέφτης μπορεί να διαφοροποιηθεί με διάφορους τρόπους.

Ο εμπνευστής σε ρόλο καθαριστή καθρεφτών κάθε φορά που πάει σε καθρέφτη αυτός σταματά και ο εμπνευστής ανιχνεύει τις σκέψεις του πχ τι κάνει, πώς νιώθει, τι θέλει κλπ. Ωραία άσκηση συντονισμού, επικοινωνίας, ρυθμού και ...συνενοχής.

Β στάδιο: φωνή, ομιλία, έκφραση, ακρόαση, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων , «φανταστικές αναπαραστάσεις».

Ανάπτυξη:

Οι μαθητές από τις προηγούμενες δραστηριότητες έχουν ήδη κάνει μικρές ομάδες – ζευγάρια από τα οποία ζητείται η σύνθεση και η παρουσίαση αυτοσχεδιασμών πάνω στο θέμα της προσφοράς και της ανταπόδοσης. Η παρουσίαση θα συνοδεύεται και από διαμόρφωση φανταστικού περιβάλλοντος χρησιμοποιώντας χαρτί, σχολικά αντικείμενα τάξης προκειμένου να σχηματιστεί ο σκηνικός χώρος ή τα σκηνικά αντικείμενα.

Παίχτηκαν οι αυτοσχεδιασμοί:

Μητέρα που κάνει δουλειές του σπιτιού, το παιδί ανταποδίδει με αγκαλιά,

Φίλη που κάνει δώρο στον εορτάζοντα ο οποίος ανταποδίδει δείχνοντας τη χαρά του , εκδηλώνοντας την έκρηξη των συναισθημάτων του με αγκαλιά και μαζί ανοίγουν το δώρο,

Μαμά που έχει χάσει κάτι, το παιδί το βρίσκει και η μαμά ανταποδίδει με συναισθηματικούς τρόπους,

Φροντίδα σε κατοικίδιο το οποίο εκτιμά και προσφέρει τη λατρεία του σε αυτόν που το φροντίζει,

Ένα παιδί κάνει σκανταλιές και γκρινιάζει , επειδή όμως του μίλησαν οι δικοί του με ήρεμο και γλυκό τρόπο αυτό τα σκέφτεται όλα αυτά και αλλάζει σε παιδί με λιγότερες αρνητικές συμπεριφορές.

Γ στάδιο: ανταπόκριση –εκτίμηση – ερμηνεία με εικαστικές απεικονίσεις, συνθέσεις ποιημάτων ή ρυθμικών φράσεων και τέλος της δραματικής διαδικασίας.

Ανάπτυξη:

Οι μαθητές εκθέτουν τις σκηνικές τους δημιουργίες. Στη συνέχεια όλοι μαζί καταλήγουν σε παγωμένη εικόνα και τέλος της πειραματικής διαδικασίας.

παρέμβαση 3

ημερομηνία: 19-10-2018

ΤΙΤΛΟΣ

μάννα – μητέρα – μαμά

υποθέμα: σχέσεις στο σπίτι με τη μαμά

Στόχος

Δημιουργία συναισθηματικής κατάστασης όπου ασυνείδητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί. Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου και των θελκτικών του πρακτικών στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδραση ομιλητών και ακροατών.

Υλικά:

χαρτί μέτρου, χαρτιά A4, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, ηχητική συσκευή, αγαπημένα αντικείμενα ομάδας, ίσως προτζέκτορας

Δραστηριότητες :

Α στάδιο: καταιγισμός ιδεών, παρουσίαση - γνωριμία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, οικειότητας, εμπιστοσύνης, εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων.

Ανάπτυξη:

Καθιερώνεται ο συμβολικός χαρακτήρας του πειράματός μας, οι μαθητές κάθονται στα μαξιλαράκια τους και περιμένουν. Αυτό έγινε σε συνεννόηση, σε συμφωνία, σαν απόσταγμα κανόνων με τους μαθητές και όχι από την πρώτη μας παρέμβαση.

καταιγισμός ιδεών: Οι μαθητές σε ρόλο ειδικών μνημονολόγων συναντούνται και αναφέρουν αυτά που θυμούνται από την προηγούμενη ώρα. Ήταν κείμενα, ποιήματα και εικόνες για τη μαμά προς χρήση των αναγκών του μαθήματος ΓΛΩΣΣΑ και ένα αντικείμενο το «λαλousάκι» ή η νεροσφυρίχτρα, που μερικά είχαν φέρει από το σπίτι για τις ανάγκες του αντικειμένου ΙΣΤΟΡΙΑ, παιχνίδια των παιδιών.

Το υλικό αυτό, ενδεικτικά αναφέρονται «το πρόσωπο της μητέρας» Ε. Μαρκοράς, «όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού» Γ. Ρίτσος, χρησιμοποιείται και σαν προκείμενο. Το «λαλousάκι» εντάσσεται στη θεματολογία μας. Ανακαλύπτουμε χρήσεις του, φανερές και κρυφές, του δίνουμε υπόσταση κλπ.

Επεκτείνουμε το προκείμενο δημιουργώντας φανταστικούς διαλόγους, αναπαριστώντας με τα σώματά μας δωμάτια του σπιτιού όπου οι μαθητές γίνονται τα ανάλογα έπιπλα και όπου όποιον αγγίζει ο εμψυχωτής ζωντανεύει και γίνεται χαρακτήρας – πρόσωπο του σπιτιού του. Η δράση σταματά και ο χαρακτήρας ανακρίνεται ή δίνει συνέντευξη πχ ποιος είναι, τι κάνει, ποιος είναι ο ρόλος του κλπ

Β στάδιο: φωνή, ομιλία, έκφραση, ακρόαση, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων, «φανταστικές αναπαραστάσεις».

Ανάπτυξη:

Οι αυτοσχεδιασμοί που ακολούθησαν είχαν το τυπικό της φόρμας **PLAYBACK**¹³ δηλαδή :

Σύσταση ομάδας που θα αναπαραστήσει.

¹³ http://www.therapy-playback.gr/Palmos/Playback_PS.html

Αφήγηση από άτομο του κοινού που θέλει να πει μια οικογενειακή ιστορία με μαμά. Ακίνητη εικόνα σαν αρχική σύλληψη της μικρής ιστορίας του κοινού από την ομάδα. Αυτοσχεδιασμός λεκτικός, κινητικός με περιληπτική - συμβολική σημασία και συνοδεία μουσικής, όπου έχει ενταχθεί και το «λαλουσάκι».

Συνοπτικά: Οι ιστορίες περιείχαν αντιδράσεις της μαμάς σε σχέση με τα παιδιά της, συναισθήματα, επιθυμίες, όνειρα και επιδιώξεις, το οργανάκι πρόσθετε στο ηχοκινητικό λεκτικό αποτέλεσμα τον μελωδικό του χαρακτήρα με νότες διάρκειας για να δείξει την ηρεμία, με κοφτές νότες για να δείξει την άνοδο ή την κάθοδο συναισθηματικών καταστάσεων κλπ

Γ στάδιο: ανταπόκριση –εκτίμηση – ερμηνεία με εικαστικές απεικονίσεις, συνθέσεις ποιημάτων ή ρυθμικών φράσεων και τέλος της δραματικής διαδικασίας.

Κλείνουμε με την τεχνική του εκπαιδευτικού θεάτρου, **ρόλος στον τοίχο**, όπου αφού σχεδιαστεί το περίγραμμα μιας μαμάς και οι μαθητές έχουν συγκεντρώσει πληροφορίες μέσα από την παρέμβασή μας, προσθέτουν στο περίγραμμα μέσα ή έξω λέξεις ή σχέδια που αναφέρονται σε περιστατικά με τη μαμά, συναισθήματα, επιθυμίες ή κίνητρα. Και εδώ αφού ο χαρακτήρας μας ζωντανεύει διαφορετικά φτάνουμε στο τέλος της παρέμβασής μας. Αυτή τη φορά προετοιμαζόμαστε και για το επόμενο επεισόδιο, αφού υπήρχε ενδιαφέρον. Η ιδέα είναι να πάρουμε συνεντεύξεις από τη μαμά ή τον μπαμπά όπου θα αναφέρονται αναμνήσεις από τη σχολική τους ζωή, τα παιχνίδια, τους γονείς και τις παρέες τους.

παρέμβαση 4

ημερομηνία: 26-10-2018

ΤΙΤΛΟΣ

γιορτή μνήμης

υποθέμα: γελοιοποιώντας τους φοβηρούς υποκινητές

Στόχος

Δημιουργία συναισθηματικής κατάστασης όπου ασυνείδητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί. Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου και των θελκτικών του πρακτικών στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδραση ομιλητών και ακροατών.

Υλικά:

χαρτί μέτρου, χαρτιά A4, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, ηχητική συσκευή, αφίσες Χίτλερ, Μουσολίνι, γελοιογραφίες της περιόδου, χαρτί κουζίνας, μουστάκι Χίτλερ, χάρτινο κουτί, ίσως προτζέκτορας, γλώσσα ΜΑΚΑΤΟΝ

Δραστηριότητες :

Α στάδιο: καταγιγισμός ιδεών, παρουσίαση - γνωριμία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, οικειότητας, εμπιστοσύνης, εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων.

Ανάπτυξη:

Ο καταγιγισμός μας υποβάλλει να ασχοληθούμε με την 28 Οκτωβρίου. Οι μαθητές μετά την κεντρική ομιλία στην αυλή του σχολείου κατευθύνονται στις τάξεις τους με σκοπό την εξειδίκευση του εορτασμού της επετείου και τη συστηματική επαφή με μηνύματα και περιεχόμενο που τη χαρακτηρίζουν. Ο εμπυχωτής παρών και προσπαθεί να συνδέσει τέχνη, πολιτισμό, ιστορική συνείδηση με τις καλλιτεχνικές αποτυπώσεις του σπουδαίου γεγονότος.

Θα του δώσουμε τη μορφή θεατρικού δρώμενου:

Ο «ταχυδρόμος» μας φέρνει το πακέτο της ιστορίας. Το πακέτο περιέχει αποτύπωση των ιστορικών γεγονότων με την εναλλακτική γλώσσα ΜΑΚΑΤΟΝ¹⁴, που

¹⁴ για ΜΑΚΑΤΟΝ βλέπε: <https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=561&cid=71>

χρησιμοποιεί γραπτό περιληπτικό λόγο και σύμβολα (σημ.: ο εμπνευστής είναι εκπαιδευμένος να την εφαρμόζει), γελοιογραφίες εκείνης της περιόδου και σύγχρονες, ένα ταινιάκι « Ο Ντούτσε αφηγείται ...» του Σ. Πολενάκη παραγωγής 1941 μετεγγραμμένο σε DVD, τα πρόσωπα του Χίτλερ και του Μουσολίνι σε μεγάλη καρικατούρα και μια συσκευή MP3 με μουσική. Το πακέτο περιέχει ακόμα πτυσσόμενη απόχη και μια φουσκωτή υδρόγειο σφαίρα.

Η απόχη με τη σφαίρα σηματοδοτούν το παιχνίδι προθέρμανσης. Κρατάμε την απόχη και η φουσκωτή σφαίρα ψαρεύεται...με την προτροπή: « Αυτή τη γη ποιος θα την πιάσει;». Δημιουργία παιγνιώδους κατάστασης με σκοπό τον ενθουσιασμό, την ομαδικότητα και την κατάκτηση για να πάμε στο...β στάδιο.

Β στάδιο: φωνή, ομιλία, έκφραση, ακρόαση, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων , «φανταστικές αναπαραστάσεις».

Ανάπτυξη:

Αφήγηση της ιστορίας με τη γλώσσα ΜΑΚΑΤΟΝ, καταιγισμός με τις αφίσες, τις γελοιογραφίες, τα κινούμενα σχέδια.

Τα δρώμενα τα προηγούμενα και τα επόμενα έχουν σκοπό μέσω του αστείου, της ανατροπής, του γελοίου, να μετριάσουν τη δύναμη αυτού που φοβάμαι. Να δημιουργήσουν μια ανακούφιση λόγω της φθαρτότητας των πραγμάτων. Λειτουργούν με ασφάλεια γιατί είναι παιχνίδι, προκαλούν το γέλιο λόγω του αισθήματος της ελευθερίας που προσλαμβάνεται. Ο ρυθμός και η διαδοχή κάνουν τα δρώμενά μας ασκήσεις ισορροπίας, συντονισμού, ευελιξίας.

Εισέρχονται οι καρικατούρες πρόσωπα. Ο Μουσολίνι σε χάρτινο κουτί με μεγάλο στόμα το οποίο είναι ανοιχτό – τρύπιο και χρειάζεται πολύ φαγητό. Τι του δίνουμε; μπαλάκια από χαρτί κουζίνας. Από μακριά ή κοντά σημαδεύουμε και ρίχνουμε... Ο Χίτλερ σε χάρτινο πίνακα με το μουστάκι να κολλάει και να ξεκολλάει. Ο καθένας μας προχωρά με κλειστά ή ανοιχτά μάτια να βάλει το μουστάκι στη θέση του. Γέλια, προσπάθεια, ενθουσιασμός. Το τραγούδι που μας συνοδεύει είναι το «Λέμε Ναι! (το τραγούδι των μαύρων σκυλιών)» του Α.Κηλαηδόνη.

Γ στάδιο: ανταπόκριση –εκτίμηση – ερμηνεία με εικαστικές απεικονίσεις, συνθέσεις ποιημάτων ή ρυθμικών φράσεων και τέλος της δραματικής διαδικασίας.

Ανάπτυξη:

Ομαδική φωτογραφία και τελιώσαμε....

παρέμβαση 5

ημερομηνία: 2-11-2018

ΤΙΤΛΟΣ

συνεντεύξεις με τους γονείς

υποθέμα:

Στόχος

Δημιουργία συναισθηματικής κατάστασης όπου ασυνείδητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί. Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου και των θελκτικών του πρακτικών στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδρασή ομιλητών και ακροατών.

Υλικά:

χαρτί μέτρου, χαρτιά A4, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, ηχητική συσκευή, αγαπημένα αντικείμενα ομάδας, ίσως προτζέκτορας

Δραστηριότητες :

Α στάδιο: καταγισμός ιδεών, παρουσίαση - γνωριμία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, οικειότητας, εμπιστοσύνης, εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων.

Ανάπτυξη:

Ξεκινάμε αντί του καταγισμού ιδεών με τις συνεντεύξεις, όπως είχε συμφωνηθεί από το προ – προηγούμενο επεισόδιο, των γονιών μας. Πρώτα όμως για να εξελιχθεί η συνοχή της ομάδας μας ασχολούμαστε με το « ο εξωγήινος, η τίγρη και η αγελάδα» (Τσιάρας, 2016,128). Καταπληκτικό, ο στόχος της δραστηριότητας είναι να «επαναλαμβάνεται μέχρι να συγχρονιστούν όλοι οι μαθητές στην ίδια επιλογή» (ό.π,129) , πράγμα που συμβαίνει.

Προκείμενο: συνεντεύξεις ηχογραφημένες ή γραπτές ή σε μορφή κόμικ των μαθητών.

Β στάδιο: φωνή, ομιλία, έκφραση, ακρόαση, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων , «φανταστικές αναπαραστάσεις».

Ανάπτυξη:

Ξεκινάμε με τη δραστηριότητα «το μαύρο κουτί» (Τσιάρας, 2016: 184) η οποία διευκολύνει την αυθόρμητη, ελεύθερη έκφραση. Το κουτί έχει τρία κουμπιά διαφορετικών χρωματισμών. Ξεκινάμε σε ζευγάρια με την ερώτηση του β μαθητή αν μπορεί να παίξει με το κουτί. Η απάντηση του α μαθητή είναι πάντα ναι με τη συμπλήρωση ότι δεν πρέπει να πατηθεί το τρίτο κουμπί. Ο β μαθητής πατά τα κουμπιά και ρυθμίζει τις αντιδράσεις του α μαθητή. Ο β μαθητής πατά κάποια φορά το απαγορευμένο κουμπί με αποτέλεσμα ο α μαθητής να κάνει κάτι το ξαφνικό και απρόσμενο.

Συνεχίζουμε σε ομάδες με αναπαραστάσεις των συνεντεύξεων, με διηγήσεις σε τρίτο πρόσωπο (ο μπαμπάς είπε...), με ρόλο στον τοίχο (μέσα τα αγαπημένα του μπαμπά ή μαμάς και έξω τα αρνητικά που έλεγαν οι δικοί τους γονείς), με εμψυχώσεις των αγαπημένων αντικείμενων τους.

Γ στάδιο: ανταπόκριση –εκτίμηση – ερμηνεία με εικαστικές απεικονίσεις, συνθέσεις ποιημάτων ή ρυθμικών φράσεων και τέλος της δραματικής διαδικασίας.

Ανάπτυξη:

Φτάνουμε στο τέλος του δραματικού επεισοδίου με ένα ομαδικό, αγαπημένο παιχνίδι των γονιών, το σπασμένο τηλέφωνο. Όλη η ομάδα κάθεται σε κύκλο, ο α λέει κάτι στο αυτί του β και συνεχίζουμε με αυτό το μοτίβο και ο τελευταίος λέει δυνατά αυτό

που άκουσε. Η παράφραση και η παρήχηση σε όλο της το μεγαλείο εκεί έγκειται και η αξία αυτού του απλού παιχνιδιού.

παρέμβαση 6

ημερομηνία: 9-11-2018

ΤΙΤΛΟΣ

η ομορφιά της ζωής σε άορατες συνθήκες

υποθέμα: δίστιχα

Στόχος

Δημιουργία συναισθηματικής κατάστασης όπου ασυνείδητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί. Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου και των θελκτικών του πρακτικών στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδρασή ομιλητών και ακροατών.

Υλικά:

χαρτί μέτρου, χαρτιά Α4, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, ηχητική συσκευή, αγαπημένα αντικείμενα ομάδας, ίσως προτζέκτορας

Δραστηριότητες :

Α στάδιο: καταγιγισμός ιδεών, παρουσίαση - γνωριμία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, οικειότητας και εμπιστοσύνης, εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων.

Ανάπτυξη:

Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο διαγράφοντας ο καθένας νοητές γραμμές χωρίς να ερχόμαστε σε σωματική επαφή με τον άλλον. Η μόνη μας επαφή είναι η βλεμματική. Στη συνέχεια όταν ένας σταματά, σταματούν όλοι με επακόλουθο όποιος ξεκινήσει, ξεκινούν όλοι και συνεχίζουμε. Κάποια στιγμή ο εμπυχωτής πάνω στην κίνηση εξηγεί τι θα συμβεί στο επόμενο στάδιο της άσκησης και υλοποιούμε το «Ναι ας γίνει...» (Τσιάρας, 2016: 174) λίγο διαφορετικά. Ο εμπυχωτής λέει τη φράση: «Τι

συμβαίνει; πού πάμε;» φράση με διάφορες παραλλαγές ανάλογα με το στόχο μας πχ «τι συμβαίνει; τι κάνουμε;...». Σταματάμε όλοι το περπάτημα . Ένας μαθητής λέει : «Ας πάμε» και συμφωνούμε ότι εκεί θα πάμε αρχίζει να φτιάχνει το χώρο που είπε. Ένας άλλος μαθητής έρχεται στο στήσιμο της σκηνής του α μαθητή και λέει : «Ναι, ας» και ολοκληρώνει με αυτό που θέλει να φτιάξει. Οι δύο μαθητές λένε: «Ναι , ας το κάνουμε» και το κάνουν για να προωθηθεί η ομαδική εργασία. Στο παιχνίδι έρχεται άλλος μαθητής και προτείνει με το «Ας...» τι θέλει να κάνει εκεί. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να κάνουν όλοι την πρότασή τους.

Στη συνέχεια δημιουργούμε ομάδες με το παιχνίδι : «*Τρεις μύτες*» (Τσιάρας, 2016: 170). Περπατάμε χαλαρά και στο παράγγεμα του εμψυχωτή παλάμη με παλάμη οι μαθητές ενώνουν τις παλάμες τους και είναι ακίνητοι . Λυνόμαστε και περπατάμε χαλαρά, στο παράγγεμα κεφάλι με κεφάλι οι μαθητές ενώνουν τα κεφάλια τους κλπ Σε κάποια στιγμή ο εμψυχωτής δίνει το παράγγεμα πχ «τρεις μύτες» οι μαθητές ενώνουν και αυτή είναι η ομάδα τους. Για τον αριθμό των μελών της ομάδας φροντίζουμε έτσι ώστε το παράγγεμά μας να είναι ανάλογο, δηλαδή αν οι μαθητές μας βγαίνουν σε ομάδες των 4 κλπ φωνάζουμε ,τέσσερεις μύτες. Φυσικά η φαντασία στη δημιουργία των παραγγεμάτων είναι επιτρεπτή και επιβαλλόμενη.

Β στάδιο: φωνή, ομιλία, έκφραση, ακρόαση, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων , «φανταστικές αναπαραστάσεις».

Ανάπτυξη:

Οι ομάδες που σχηματίστηκαν ασχολούνται με τη δημιουργία διστίχων με θέμα την ομορφιά της ζωής μέσα από τις φανταστικές καταστάσεις, τις υποθετικές περιοχές και τις αόρατες συνθήκες που δημιουργήθηκαν κατά το στάδιο Α. Στη συνέχεια μέσω μιας ιδεοθύελλας και καταγραφής των ιδεών παρουσίασης¹⁵ των διστίχων, οι οποίες ιδέες κάθε μια ξεχωριστά καταθέτονται σε ένα κουτί, αρχίζει η παρουσίασή τους. Ένας από την ομάδα παίρνει από το κουτί ιδεών το χαρτί που θα του υποδείξει πως θα παρουσιάσουν τα δίστιχα της ομάδας του. Η ομάδα εμφανίζεται με μια γενική

¹⁵ οι ιδέες που σημειώθηκαν αναφέρονται σε παρουσιάσεις των διστίχων με διαφορετικό ύψος ή ύφος, σαν ερώτηση και απάντηση, με δημιουργία μοτίβων ΑΒΑ, ΒΑΓ, ΑΒΑΓΑΔΑ κλπ (όπου Α,Β,Γ, αν είναι τρεις μαθητές, το δίστιχο του κάθε μαθητή της ομάδας), χορωδιακά, με επανάληψη λεκτικών φράσεων, σαν ήρωες, στο βυθό της θάλασσας κλπ

ακίνητη εικόνα στην αρχή και στη συνέχεια ανάλογα με το χαρτί που διάλεξαν από το κουτί, απαγγέλουν τα δίστιχά τους.

Γ στάδιο: ανταπόκριση –εκτίμηση – ερμηνεία με εικαστικές απεικονίσεις, συνθέσεις ποιημάτων ή ρυθμικών φράσεων και τέλος της δραματικής διαδικασίας.

Ανάπτυξη:

Τελειώνουμε με το παιχνίδι «άλλαξε την εικόνα με λόγια και κίνηση» ως εξής: αφού έχουμε ορίσει τη σκηνή με τις προηγούμενες δραστηριότητες οι μαθητές κάθονται απέναντι της. Όταν είμαστε έτοιμοι ένας μαθητής πηγαίνει στο κέντρο της λέει μια φράση από αυτά που έχουν γίνει και παίρνει μια στάση με το σώμα του. Αυθόρμητα όποιος θέλει σηκώνεται, στέκεται κοντά στον προηγούμενο, επαναλαμβάνει τη φράση του, συμπληρώνει μια δική του και δημιουργεί με τη στάση του μια αλληλουχία με τη στάση του προηγούμενου. Ο α μαθητής κατεβαίνει μένει στη στάση του ακίνητος ο β μαθητής, ανεβαίνει ένας τρίτος που επαναλαμβάνει τη φράση του β, λέει τη δική του και συμπληρώνει με μια στάση του τη στάση του β κλπ.

παρέμβαση 7

ημερομηνία: 14-11-2018

ΤΙΤΛΟΣ

κανόνες στην τάξη

υποθέμα: ο χώρος του καθενός

Στόχος

Δημιουργία συναισθηματικής κατάστασης όπου ασυνείδητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί. Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου και των θελκτικών του πρακτικών στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδραση ομιλητών και ακροατών.

Υλικά:

χαρτί μέτρου, χαρτιά A4, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, ηχητική συσκευή, αγαπημένα αντικείμενα ομάδας, ίσως προτζέκτορας

Δραστηριότητες :

Α στάδιο: καταγισμός ιδεών, παρουσίαση- γνωριμία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, οικειότητας, εμπιστοσύνης, εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων.

Ανάπτυξη:

Αφορμή ο νέος πίνακας συμπεριφοράς στην τάξη, όμορφος αισθητικά αλλά αυστηρός στο περιεχόμενο με λογής αποκλεισμούς. Ξεκινήσαμε με καταγισμό όπου αναφέρθηκε η λέξη αισθητική σαν έννοια, η λέξη αισθητικός σαν επάγγελμα, η έννοια ο χώρος του καθενός στην τάξη, οι κανόνες, οι συμφωνίες, η συνύπαρξη σαν υποχρέωση και ο αποκλεισμός στην σχολική τάξη σαν κανόνας . Μια χαρά αφορμές για εισαγωγή στην κούκλα της τάξης (επηρεασμός από persona doll¹⁶). Ο συγκεκριμένος χαρακτήρας σαν εκπαιδευτικό εργαλείο προωθεί το σεβασμό, τη συλλογικότητα και την ισότητα και οδηγεί στην ενσυναίσθηση, ότι πρέπει για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Η κούκλα που παρουσιάζεται στους μαθητές είναι αγόρι με ταυτότητα παρόμοια των μαθητών της πειραματικής μας ομάδας, μιας συνηθισμένης τάξης ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου μιας μικρής πόλης. Διαλέξαμε δηλαδή για την κούκλα μια ουδέτερη, απλή και συνηθισμένη ταυτότητα φυσικών χαρακτηριστικών, πολιτισμικής ομάδας, κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και οικογενειακής δομής. Εξηγούμε στους μαθητές ότι ο εμψυχωτής θα μιλάει για λογαριασμό της γιατί «τώρα ήρθε με μετεγγραφή στο σχολείο και ντρέπεται λίγο». Στη συνέχεια η κούκλα στην κυκλική διάταξη των μαθητών ξεκινά μια μικρή ιστορία για να τη γνωρίσουν και ξεκινήσουν φιλικές σχέσεις μαζί της. Δημιουργεί αφορμές και ερεθίσματα για συζήτηση και αναφέρει μια δύσκολη, δική της κατάσταση. Έφυγε από το άλλο της σχολείο και ήρθε με μετεγγραφή στο δικό τους γιατί αργούσε το πρωί να έρθει στο σχολείο και έτσι έχανε την ορθογραφία. Το αποτέλεσμα ήταν, σύμφωνα με τον κανόνα της τάξης, να γράφει το μεσημέρι στο σπίτι 100 φορές την

¹⁶Βίτσου Μ. και Αγτζίδου Α. *Persona dolls: Ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων*, ανακτήθηκε στις 10-11-2018. από <http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/FINAL%20SELIDES%20275-282.pdf>

ορθογραφία που «έχασε» στο τετράδιο. Ο εμπνευστής εκμαιεύει από τους μαθητές συναισθήματα, παρόμοιες προβληματικές καταστάσεις με στόχο να συναισθανθούν την κούκλα και να τη συμβουλευθούν. Η κούκλα με τη σειρά της ευχαριστεί που τη βοηθούν και αναφέρει με συντομία τις αποφάσεις της.

Β στάδιο: φωνή, ομιλία, έκφραση, ακρόαση, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων, «φανταστικές αναπαραστάσεις».

Ανάπτυξη:

Η προηγούμενη κατάσταση δημιουργεί μικρές ιστορίες με κανόνες στην τάξη, που παρουσιάζονται με τις τεχνικές: μπρος – πίσω, παγώματα και μυστικές σκέψεις, συμβολικές λέξεις, τι έγινε μετά.

Γ στάδιο: ανταπόκριση –εκτίμηση – ερμηνεία με εικαστικές απεικονίσεις, συνθέσεις ποιημάτων ή ρυθμικών φράσεων και τέλος της δραματικής διαδικασίας.

Ανάπτυξη:

Ζωγραφίζουμε ομαδικά σε μεγάλο χαρτί μια τάξη με μαθητές και μέσα στην τάξη γράφουμε σε συνεφάκια ομιλίας αυτά που θέλουμε, αυτά που δικαιούμαστε και είναι καλό να γίνονται, ενώ έξω αυτά που δε θέλουμε.

παρέμβαση 8

ημερομηνία: 16-11-2018

ΤΙΤΛΟΣ

θεατροπαιδαγωγικό για το «Πολυτεχνείο»

Στόχος

Δημιουργία συναισθηματικής κατάστασης όπου ασυνείδητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί. Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου και των θελκτικών του πρακτικών στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδραση ομιλητών και ακροατών.

Υλικά:

κουτί της ιστορίας, φιγούρες LEGO, επιστολόχαρτο, τηλεβόας (ντουντούκα), χαρτιά A4, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, ηχητική συσκευή, μουσικά θέματα, αγαπημένα αντικείμενα ομάδας, ίσως προτζέκτορας

Δραστηριότητες :

A στάδιο: καταγισμός ιδεών, παρουσίαση- γνωριμία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, οικειότητας, εμπιστοσύνης, εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων.

Ανάπτυξη:

α) Παίζουμε σκηνές καθημερινότητας, με συνοδεία μουσικής (Club des Belugas, Havana twist), χαιρετισμοί, περπατήματα, κοιτάγματα, μαθαίνουμε λεξιλόγιο (αγρότες, φοιτητές, εργαζόμενοι, μαθητές, Πανεπιστήμιο, Πολυτεχνείο, στρατιωτική δικτατορία, ψωμί, παιδεία, ελευθερία κλπ) και παγώνουμε και περπατάμε ώσπου...

β) Ξαφνικά μια φωνή μέσα από τον τηλεβόα «Τι κάνετε εδώ! Από εδώ και πέρα θα λέτε ψέματα! Είστε όλοι κρατούμενοι!» Στιγμαία φρίκη, φόβος. Ταυτόχρονα σπάει ένα ποτηράκι.

B στάδιο: φωνή, ομιλία, έκφραση, ακρόαση, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων, «φανταστικές αναπαραστάσεις».

Ανάπτυξη:

γ) Γονατίζουμε και φτιάχνουμε με LEGO τουβλάκια και φιγούρες το χώρο του Πολυτεχνείου κτίριο και αυλή (μικρογραφία). Όπως είμαστε γονατισμένοι δίνουμε την εντύπωση πολυκατοικιών γύρω από το Πολυτεχνείο, όπου φιγούρες LEGO άλλες στους ώμους, στο κεφάλι κλπ παρακολουθούν τα τεκταινόμενα από τα μπαλκόνια και τις ταράτσες.

δ) Αρχίζει η διήγηση της πικρής ιστορίας (επιλογή από Κωστούλα Μητροπούλου (1990). *Το χρονικό των τριών ημερών*. Αθήνα: εκδ. Κέδρος). Άλλοι (φιγούρες) γονείς κατεβαίνουν, άλλοι βοηθούν, άλλοι κρύβονται, άλλοι φωτογραφίζουν, άλλοι μοιράζουν προκηρύξεις... Ταυτόχρονα ηχητικά ντοκουμέντα και τραγούδια (τα

λόγια και τα χρόνια τα χαμένα, Ξυλούρης- Η συγκέντρωση της ΕΦΕΕ, Σαββόπουλος κλπ)

ε)Είσοδος τανκ που πλακώνει τις μικρές φιγούρες.

στ) Ένας γονιός (πολυκατοικία) διαβάζει το γράμμα που του έδωσε ο γιός του κατά τη διάρκεια των συγκεντρώσεων στο πολυτεχνείο. «...εδώ δεν είμαι μόνος μου...». Πρόλαβε και το έδωσε γιατί τώρα ο είναι νεκρός.

Γ στάδιο: ανταπόκριση –εκτίμηση – ερμηνεία με εικαστικές απεικονίσεις, συνθέσεις ποιημάτων ή ρυθμικών φράσεων και τέλος της δραματικής διαδικασίας.

Ανάπτυξη:

ζ)Όσοι μένουν, εμείς δηλαδή με συνοδεία μουσικής (G.Harrison, Oh Lord) για να δούμε ότι είμαστε ζωντανοί αγγιζόμαστε. Ουσιαστικά παίζουμε για αποθεραπεία το παιχνίδι «τρεις μύτες» (Τσιάρας, 2016:170) με παραλλαγή: περπατάμε και αγγίζουμε παλάμη με παλάμη, σκορπάμε, μύτη με μύτη κλπ. Στο τέλος 3 πόδια, 4 πόδια, 6 κλπ ώσπου γινόμαστε ένα σώμα, κοιτάμε χαμηλά τη μικρογραφία του Πολυτεχνείου και φωνάζουμε με μια φωνή «ψωμί – παιδεία – ελευθερία» και ακούγεται το τραγούδι «είμαστε δυο...» του Μ. Θεοδωράκη. Τέλος!

παρέμβαση 9

ημερομηνία: 21-11-2018

ΤΙΤΛΟΣ

το πιο κρύο καλοκαίρι

υποθέμα: πρόσφυγες

Στόχος

Δημιουργία συναισθηματικής κατάστασης όπου ασυνείδητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί. Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου και των θελκτικών του πρακτικών στην

εκπαίδευση, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδραση ομιλητών και ακροατών.

Υλικά:

φωτογραφίες, χαρτί μέτρου, χαρτιά Α4, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, ηχητική συσκευή, αγαπημένα αντικείμενα ομάδας, ίσως προτζέκτορας

Δραστηριότητες :

Α στάδιο: καταιγισμός ιδεών, παρουσίαση- γνωριμία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, οικειότητας, εμπιστοσύνης, εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων.

Ανάπτυξη:

Αφορμή το βιβλίο¹⁷ «Το πιο κρύο καλοκαίρι, τρεις πραγματικές ιστορίες προσφύγων (εικονογραφημένες)» (2016), Αθήνα: Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ παράρτημα Ελλάδας. Το βιβλίο ύστερα από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας προσφέρεται στα σχολεία από Δ τάξη και πάνω. Συνοδεύεται μέσω του κόμβου του ιδρύματος και από ποικιλία δραστηριοτήτων. Εμείς επιλέξαμε τη «φωτογλώσσα»¹⁸ την οποία είχαμε επεξεργαστεί με τους συμφοιτητές μας σε εργαστήριο στις παραδόσεις του Μεταπτυχιακού ΤΘΣ Πελοποννήσου έτους 2017-2018.

Προθέρμανση με τα περπατήματα, επέκταση περπατήματα με ταχύτητες 1,2,3,4,5.Ενημέρωση από τον εμψυχωτή: αν αυτό είναι 1, αυτό είναι 2 κλπ.

Στη συνέχεια το παιχνίδι «πέρα το αντικείμενο». Καθόμαστε σε κύκλο και περνάμε ένα αντικείμενο (πορτοκάλι , μπουκάλι, παπούτσι, κασετίνα κλπ) με συγκεκριμένο τρόπο πχ αγκώνες, πατούσες, σαγόνι και ώμους, γόνατα) χωρίς να χρησιμοποιήσουμε τα χέρια μας. Ωραία άσκηση που προάγει την επικοινωνία και τη σωματική επαφή. Ο εμψυχωτής ταυτόχρονα ενημερώνει ότι όποιος έχει το αντικείμενο θα τον αγγίζει και

¹⁷ ιδέες από «το πιο κρύο καλοκαίρι»: δραστηριότητες <https://beyond-borders.gr/> και <https://rosalux.gr/el>

¹⁸ Μαρκοπούλου Ε. από την παραπάνω διεύθυνση και ανακτήθηκε στις 20-11-2018 από https://beyond-borders.gr/beyond-borders-wp/wp-content/uploads/2017/12/11.BEYOND-BORDERS_FOTOGLOSSA_A-1.pdf

θα τον ρωτά κάτι που αυτός θα πρέπει να απαντήσει αυθόρμητα. Τίθενται οι ερωτήσεις που αναφέρονται σε πρόσφυγες: ποια γράμματα έχει η λέξη πρόσφυγας, τι μυρίζει, τι λέει, πώς νιώθει, από πού έρχεται, πού μένει, τι θέλει, τι ακούει, τι σκέφτεται, πόσο αντέχει, έχει παιδιά, τον έχουν εκμεταλλευτεί, τι ηλικία έχει, τι φύλο κλπ.

Β στάδιο: φωνή, ομιλία, έκφραση, ακρόαση, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων , «φανταστικές αναπαραστάσεις».

Ανάπτυξη:

Απλώνουμε διπλάσιες φωτογραφίες από τους μαθητές με θέμα τους πρόσφυγες και γύρω γύρω κάθονται οι μαθητές. Οι μαθητές επιλέγουν χωρίς να πάρουν στα χέρια τους και χωρίς να πουν ποια φωτογραφία επέλεξαν και τις κοιτάζουν όση ώρα θέλουν ήρεμα. Ο εμψυχωτής προτρέπει τους μαθητές να παρατηρήσουν, να σκεφτούν τα συναισθήματά τους, τι ερωτήσεις τους προκύπτουν, πόσο τους επηρεάζει η φωτογραφία, τι σημαίνει να είναι κάποιος πρόσφυγας, γιατί φεύγουν, πώς είναι το ταξίδι τους, ποιοι και πώς τους υποδέχονται, τι σημαίνει να χάνεις την πατρίδα σου κλπ.

Γ στάδιο: ανταπόκριση –εκτίμηση – ερμηνεία με εικαστικές απεικονίσεις, συνθέσεις ποιημάτων ή ρυθμικών φράσεων και τέλος της δραματικής διαδικασίας.

Ανάπτυξη:

Με μια καρέκλα στην οποία ορίζουμε τρία επίπεδα όρθιος δίπλα της, καθιστός πάνω της, ξαπλωτός ή γονατιστός κάτω, με μορφή μονόλογου αναφέρουμε σύντομα τις σκέψεις μας.

παρέμβαση 10

ημερομηνία: 23-11-2018

ΤΙΤΛΟΣ

παράξενα πλάσματα

το σκυμμένο ύψιλον

Στόχος

Δημιουργία συναισθηματικής κατάστασης όπου ασυνείδητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί. Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου και των θελκτικών του πρακτικών στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδραση ομιλητών και ακροατών.

Υλικά:

χαρτί μέτρου, χαρτιά A4, χαρτί κουζίνας, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, ηχητική συσκευή, αγαπημένα αντικείμενα ομάδας, ίσως προτζέκτορας

Δραστηριότητες :

Α στάδιο: καταγισμός ιδεών, παρουσίαση- γνωριμία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, οικειότητας, εμπιστοσύνης, εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων.

Ανάπτυξη:

προθέρμανση: παιχνίδι «τα κοιτάγματα» και «ο υπνωτιστής». Με συνοδεία μουσικής περπατάμε και επικοινωνούμε με βλεμματική επαφή. Κοιταζόμαστε, πλησιάζουμε και ερευνούμε ο ένας τον άλλον κοιτάζοντάς τον πχ από πάνω μέχρι κάτω. Συνεχίζουμε όσο θέλουμε αλλάζοντας ζευγάρια. Κάποια στιγμή ο ένας γίνεται υπνωτιστής. Έχει την παλάμη του σε απόσταση 10 εκ. από το πρόσωπο του άλλου ή από άλλο σημείο του σώματος και αυτός τον ακολουθεί πχ. μέσω του προσώπου του. Τον πηγαίνει πάνω κάτω, δεξιά αριστερά, μέσα από εμπόδια κλπ. Αλλάζουμε σχέση.

Με την παραλλαγή του παιχνιδιού «τρεις μύτες» διαμορφώνουμε τις ομάδες μας για να περάσουμε στο παιχνίδι «παράξενα πλάσματα» με σκοπό την απόλαυση της εκφραστικότητας και της δημιουργικής χρήσης της κίνησης. Έμπνευση το κεφαλαίο ύψιλον γραμμένο από λάθος σκυφτό στον πίνακα.

Β στάδιο: φωνή, ομιλία, έκφραση, ακρόαση, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων , «φανταστικές αναπαραστάσεις».

Ανάπτυξη:

Οι μαθητές στις ομάδες τους θα πρέπει να συνεργαστούν ταχύτατα, να εξασκηθούν σωματικά χρησιμοποιώντας τα μέλη του σώματος σωστά και αν μπορούν το πλάσμα να είναι λειτουργικό. Έτσι οι μαθητές (ομάδα των 5) θα δημιουργήσουν πλάσματα που θα έχουν πχ τρία πόδια και 10 χέρια στο πάτωμα, 4 κεφάλια και 2 στόματα κλπ

Προέκταση, τα πλάσματα περπατάνε, μιλούν, βρίσκονται, κάθονται, τραγουδάνε κλπ. Τα ηχογραφούμε και τα φωτογραφίζουμε. Κόβουμε με τα χέρια μας χαρτί Α4 ή χαρτί κουζίνας σε μορφές παράξενων πλασμάτων. Τι θα έλεγαν σε τυχαίες συναντήσεις; Τα μικρά σενάρια τα παίζουμε σαν κουκλοθέατρο.

Γ στάδιο: ανταπόκριση –εκτίμηση – ερμηνεία με εικαστικές απεικονίσεις, συνθέσεις ποιημάτων ή ρυθμικών φράσεων και τέλος της δραματικής διαδικασίας.

Ανάπτυξη:

Τα παράξενα πλάσματα εκτίθενται στην σχολική μας πινακοθήκη.

Προέκταση: Ζωγραφίζουμε τον άνθρωπο διαφανή έτσι ώστε να φαίνονται τα εσωτερικά του όργανα, οι σκέψεις γίνονται λέξεις εσωτερικά του σώματος και έξω από το ανθρώπινο περίγραμμα πάνω σε ακτίνες που φεύγουν αυτά που δεν μου αρέσουν. Η συνέχεια στην επόμενη παρέμβαση.

παρέμβαση 11

ημερομηνία: 26-11-2018

ΤΙΤΛΟΣ

παράξενα πλάσματα η ταινία

υποθέμα: η ομορφιά της ύπαρξης και η μεγαλοπρέπεια της ανυπαρξίας

Στόχος

Δημιουργία συναισθηματικής κατάστασης όπου ασυνείδητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί. Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση

μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου και των θελκτικών του πρακτικών στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδραση ομιλητών και ακροατών.

Υλικά:

χαρτί μέτρου, χαρτιά A4, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, ηχητική συσκευή, αγαπημένα αντικείμενα ομάδας, ίσως προτζέκτορας, Η/Υ και το ελεύθερο λογισμικό make movie, λίστα μουσικών θεμάτων.

Δραστηριότητες :

Α στάδιο: καταιγισμός ιδεών, παρουσίαση- γνωριμία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, οικειότητας, εμπιστοσύνης, εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων.

Ανάπτυξη:

Από την προηγούμενη παρέμβαση (παρέμβαση 10) έχουμε έτοιμο ένα υλικό παράξενων πλασμάτων σε ζωγραφίες, σε φωτογραφίες, σε γλώσσες, σε κινήσεις κλπ. Στόχος μας η δημιουργία μερικών πλάνων που θα οδηγούν στη συγγραφή σεναρίου και στην παρασκευή μικρής ταινίας. Το προκείμενό μας ήταν τα παράξενα πλάσματα να έχουν υπερφυσικές δυνάμεις και να θέλουν να σώσουν τους ανθρώπους από διάφορες κακοτοπιές. Οι άνθρωποι όμως τους απεχθάνονται λόγω μη ανθρώπινης μορφής και οι παράξενοι αποφασίζουν να φορέσουν εφαρμοστά ρούχα, κολάν και μπέρτες γιατί αυτά φορούν οι σούπερ ήρωες και τότε..... Η ταινία χρησιμοποίησε την τεχνική stop motion δηλαδή σειρά φωτογραφιών που με ειδικό τρόπο παραταγμένες δημιουργούν την αίσθηση της κίνησης.

Β στάδιο: φωνή, ομιλία, έκφραση, ακρόαση, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων , «φανταστικές αναπαραστάσεις».

Ανάπτυξη:

Δημιουργία μικρών διαλόγων, ηχητικών και μουσική επένδυση λειτούργησαν συμπληρωματικά στη 3λεπτη ταινία μας.

Γ στάδιο: ανταπόκριση –εκτίμηση – ερμηνεία με εικαστικές απεικονίσεις, συνθέσεις ποιημάτων ή ρυθμικών φράσεων και τέλος της δραματικής διαδικασίας.

Ανάπτυξη:

Παρακολούθηση και αισθητική απόλαυση της ταινίας «Παράξενα πλάσματα: η ταινία».

παρέμβαση 12

ημερομηνία: 28-11-2018

ΤΙΤΛΟΣ

αναμονή για τα Χριστούγεννα

υποθέμα: ανατροπή του αναμενόμενου

Στόχος

Δημιουργία συναισθηματικής κατάστασης όπου ασυνείδητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί. Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου και των θελκτικών του πρακτικών στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδρασή ομιλητών και ακροατών.

Υλικά:

χαρτί μέτρου, πανιά, μαξιλαράκια, χαρτόνια, χαρτιά A4, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, ηχητική συσκευή, αγαπημένα αντικείμενα ομάδας, ίσως προτζέκτορας

Δραστηριότητες :

A στάδιο: καταγιγισμός ιδεών, παρουσίαση- γνωριμία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, οικειότητας, εμπιστοσύνης, εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων.

Ανάπτυξη:

Οι ήρωες παράξενα πλάσματα συνεχίζουν να είναι στο μυαλό μας. Αφού μπούμε στη διαδικασία της προθέρμανσης με περπατήματα και βλεμματική επαφή εισάγουμε και το παιχνίδι «λεκτικές κατηγορίες» (Τσιάρας, 2016,127). Όπως περπατάμε διατηρούμε τη βλεμματική επαφή ο εμπυχωτής διαλέγει μια κατηγορία και για τις δικές μας ανάγκες διαλέγουμε είδη θαλάσσιων πλασμάτων. Αυτός που είναι δίπλα του στο περπάτημα πρέπει να πει ένα όνομα, ο διπλανός του άλλο ένα κλπ προσέχουμε να μην αναφερθούν τα ίδια. Το ενδιαφέρον σε αυτή την άσκηση είναι ότι εκτός από το όνομα μπορούμε να προσθέσουμε και κίνηση του θαλάσσιου ζώου. Σιγά σιγά επειδή κάτι περίεργο συμβαίνει στο βυθό, το υποβάλλει ο εμπυχωτής, μαζευόμαστε σαν κουκίδα σε ομόκεντρους κύκλους βλέπουμε «κάτι...» στο κέντρο της και λέμε ο ένας στον άλλο « ένα δέντρο! »... « μπα έχει στολίδια πάνω » « κάτι έχω ακούσει...ένα χριστουγεννιάτικο δέντρο! ». Ο τελευταίος φωνάζει «τι θέλει ένα χριστουγεννιάτικο δέντρο στο βυθό; ». Όπως είμαστε μαζεμένοι δημιουργούμε μικρές ομάδες. Συνεχίζουμε:

B στάδιο: φωνή, ομιλία, έκφραση, ακρόαση, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων , «φανταστικές αναπαραστάσεις».

Ανάπτυξη:

Ο εμπυχωτής σαν απεσταλμένος του θεού Ποσειδώνα δίνει πληροφορίες για την κατάσταση. «Στην επιφάνεια πολλοί ετοιμάζονται για τα Χριστούγεννα. Φτιάχνουν ...αγοράζουν ... τακτοποιούν και πετούν. Θέλουμε να μάθουμε πώς βρέθηκε το δέντρο στο βυθό». Οι μαθητές με διάφορα υλικά (χαρτί, πανί, χρώματα, χαρτόνια, καρτέκλες, θρανία) χτίζουν τον θαλάσσιο κόσμο του βυθού. Όπως είναι ομάδες υποδεικνύουν μια θαλάσσια μορφή ζώου και λειτουργούν μια αγορά όπου αναφέρονται και παίζονται τα λατρευτικά και καταναλωτικά ήθη των ημερών που συνοδεύουν πιθανές εξηγήσεις εύρεσης του δέντρου στο βυθό..

Ο εμπυχωτής ξαναμαζεύει τους θαλάσσιους χαρακτήρες και τους ρωτά « αν έχουν καμιά ιδέα το τι θα κάνουν το δέντρο » . Ανάλογα με τις απαντήσεις προχωράμε. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι μαθητές – θαλάσσιοι χαρακτήρες επειδή δεν μπορούσαν

να βρουν κάτι με αντιστοιχία στο θαλάσσιο κόσμο τους, « δεν υπάρχει Χριστός στο νερό για να γεννηθεί...» και επειδή κατά καιρούς στο βυθό έχουν βρεθεί διάφορα αντικείμενα του πολιτισμού των ανθρώπων, συμφωνήθηκε το εξής: Να δημιουργηθεί ένας χώρος πολιτισμού και έκφρασης όπου θα εκτίθενται όλα αυτά τα αντικείμενα, προκειμένου να γιορταστούν τα «κάπως-σαν-τα-Χριστούγεννα!».

Γ στάδιο: ανταπόκριση –εκτίμηση – ερμηνεία με εικαστικές απεικονίσεις, συνθέσεις ποιημάτων ή ρυθμικών φράσεων και τέλος της δραματικής διαδικασίας.

Ανάπτυξη:

Χριστούγεννα με ανακυκλώσιμα υλικά, κατασκευές και καινούρια τραγούδια πάνω στις γνωστές μελωδίες.

παρέμβαση 13

ημερομηνία: 5-12-2018

ΤΙΤΛΟΣ

κλείσιμο

υποθέμα: για ότι συνέβηκε και μας επηρέασε

Στόχος

Δημιουργία συναισθηματικής κατάστασης όπου ασυνείδητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί. Στόχος μας να προαχθεί η ενεργητική ενσυναίσθητη ακρόαση μέσω της φιλοσοφίας του Θεάτρου και των θελκτικών του πρακτικών στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η αλυσιδωτή αλληλεπίδραση ομιλητών και ακροατών.

Υλικά:

χαρτί μέτρου, χαρτιά A4, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, ηχητική συσκευή, αγαπημένα αντικείμενα ομάδας, ίσως προτζέκτορας

Δραστηριότητες :

A στάδιο: καταγισμός ιδεών, παρουσίαση- γνωριμία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, οικειότητας, εμπιστοσύνης, εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων.

Ανάπτυξη:

Παιχνίδι « *Μπιπετι Μποπ*» (Τσιάρας, 2016: 134). Οι μαθητές σε κύκλο, η κατασκευή του κύκλου είναι πολύ εύκολη αν ενώσουμε τους ώμους μας κυκλικά και συνέχεια αραιώνουμε λίγο. Ένας μαθητής στέκεται στο κέντρο, κλείνει τα μάτια, στριφογυρίζει, ολοκληρώνει τον κύκλο του και σημαδεύει με τον δείκτη του έναν μαθητή της περιφέρειας. Μέχρι να πει η υπόλοιπη ομάδα «Μπιπετι μπίπετι μποπ» ο μαθητής κάνει το κεφάλι του ελέφαντα κλείνοντας τη μύτη με το ένα χέρι και με το άλλο κάνει την προβοσκίδα. Οι δύο γειτονικοί δεξιά και αριστερά του κάνουν με τα χέρια τους ο καθένας τους το δεξί και το αριστερό μεγάλο αυτί του ελέφαντα. Όποιος δεν προλαβαίνει μπαίνει στο κέντρο κλπ...

B στάδιο: φωνή, ομιλία, έκφραση, ακρόαση, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία χαρακτήρων , «φανταστικές αναπαραστάσεις» .

Ανάπτυξη:

Όπως είμαστε τριάδες από το προηγούμενο παιχνίδι στο χαρτί του μέτρου φτιάχνουμε την προτομή ή μούστο μας με τη βοήθεια της ομάδας μας. Γράφουμε μέσα στο περίγραμμα αυτό που είμαστε με βοήθεια της ομάδας μας και των υπόλοιπων και έξω αυτό που δεν είναι. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα παίζει έναν αυτοσχεδιασμό με υποθετική τοποθεσία την αυλή του σχολείου ή το σπίτι ή αλλού χρησιμοποιώντας τις λέξεις που ήδη έχουν γραφεί μέσα και έξω από τα περιγράμματα.

Γ στάδιο: ανταπόκριση –εκτίμηση – ερμηνεία με εικαστικές απεικονίσεις, συνθέσεις ποιημάτων ή ρυθμικών φράσεων και τέλος της δραματικής διαδικασίας.

Ανάπτυξη:

Κλείνουμε σε κύκλο όπου ο εμπνευστής δίνει από χέρι σε χέρι ένα ουδέτερο κομμάτι ύφασμα λέγοντας στα παιδιά τι μπορεί να γίνει το ύφασμα. Ο κάθε μαθητής λέει την ιδέα του και χρησιμοποιεί το ύφασμα ανάλογα.

Συμπλήρωση ερωτηματολογίου και πάμε για μελέτη και συγγραφή της εργασίας μας.....